

# SEDLL 2019 XX. KONGRESUA

## XX CONGRESO SEDLL 2019

**Hizkuntzaren eta Literaturaren  
Didaktika testuinguru  
eleaniztunetan**

Enseñanza de la lengua y de la  
literatura en contextos plurilingües



**Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren  
nazioarteko XX. kongresuko aktak**  
Actas del XX Congreso Internacional de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura

27, 28 y 29 de noviembre del 2019, Bilbao



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



**Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika  
testuinguru eleaniztunetan**

**Enseñanza de la Lengua y de la Literatura  
en contextos plurilingües**

---

*Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren Nazioarteko  
XX. Kongresuko Aktak*

Actas del XX Congreso Internacional de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura



SEDLL 2019 XX. Kongresua / XX Congreso SEDLL 2019

# **Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika testuinguru eleaniztunetan**

## **Enseñanza de la Lengua y de la Literatura en contextos plurilingües**

---

*Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren Nazioarteko  
XX. Kongresuko Aktak*

Actas del XX Congreso Internacional de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura

*Aitor Iglesias, Julian Maia, Eneko Zuloaga, Irene Balza,  
M. Carmen Encinas, Miren Ibarluzea (arg./eds.)*



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

*CIP. Biblioteca Universitaria*

**Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (20°. 2019. Bilbao)**

Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika testuinguru eleaniztunetan [Recurso electrónico] : Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren Nazioarteko XX. Kongresuko aktak = Enseñanza de la Lengua y la Literatura en contextos plurilingües : Actas del XX Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura / Aitor Iglesias ... [et al.] (arg./eds.). – Datos. – Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2020]. – 1 recurso en línea : PDF (300 p.)

En port.: SEDLL 2019 XX. Kongresua/XX Congreso SEDLL, 2019.

Textos en español, euskara, inglés y portugués.

Modo de acceso: World Wide Web

ISBN: 978-84-1319-276-5.

1. Lenguaje y lenguas – Estudio y enseñanza – Congresos. 2. Literatura - Estudio y enseñanza – Congresos. 3. Multilingüismo. I. Iglesias, Aitor, coed. II. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. III. Título: Enseñanza de la Lengua y la Literatura en contextos plurilingües.

(0.034)37.02:8(063)

## **Komite zientifikoa / Comité científico**

Aiofe Ahern (Universidad Complutense de Madrid)  
Silvia Eva Agosto Riera (Universidad Complutense de Madrid)  
Consol Aguilar Rodenas (Universitat Jaume I)  
Josep Ballester Roca (Universitat de València)  
Mar Campos Fernandez Figares (U. Almería)  
Cezar Candeias (Universidade Federal da Alagoas)  
María Luisa Carrió Pastor (Universitat Politècnica de València)  
Vera Castiglione (University of Bristol)  
Theresa Catalano (University of Nebraska-Lincoln)  
Pilar Couto Cantero (Universidad de A Coruña)  
Antonio Díez Mediavilla (Universidad de Alicante)  
Alexia Dotras Bravo (Instituto Politécnico de Bragança)  
Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid)  
Alfons Gregori (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza-Poznan)  
Francisco Gutiérrez García (Universidad de Jaén)  
Noelia Ibarra Rius (Universitat de València)  
Amando López Valero (Universidad de Murcia)  
Aurora Marco López (Universidade de Santiago de Compostela)  
Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro)  
Aurora Martínez Ezquerro (Universidad de la Rioja)  
Eloy Martos Núñez (Universidad de Extremadura)  
Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)  
Xaquín Núñez Sabarís (Universidade do Minho)  
Emilia Prestes (Universidade Federal da Paraíba)  
Celia Romea Castro (Universitat de Barcelona)  
Manuel Francisco Romero Oliva (Universidad de Cádiz)  
José Vicente Salido (Universidad de Castilla-La Mancha)





## Aurkibidea / Índice

<i>Sarrera / Prólogo</i> , Laura Mintegi . . . . .	13
--	----

### Mahai ingurua / Mesa redonda

<i>La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: perspectivas de futuro</i> María del Pilar García Mayo, Amando López Valero. Moderatzailea / Moderadora: M. Carmen Encinas Reguero . . . . .	17
---	----

### Komunikazioak / Comunicaciones

<i>Formación de profesores en el proceso de escritura en las materias de Secundaria: la redacción de un miniensayo</i> Silvia Agosto Riera, M. <sup>a</sup> Teresa Mateo Girona, Graciela Uribe Álvarez . .	29
<i>La DLIJ como herramienta de empoderamiento ciudadano desde el aprendizaje dialógico</i> Consol Aguilar Ródenas . . . . .	35
<i>El fenómeno Booktuber: herramienta innovadora en la activación de la curiosidad por la lectura</i> Cristina Alcaraz Andreu, M. Vicenta González Argüello . . . . .	43
<i>Elaboración de un curriculum vitae creativo de un escritor como actividad para desarrollar el aprendizaje por tareas en el aula de Literatura Castellana</i> María José Arévalo Benito . . . . .	51
<i>Laburpena eskolan: estrakzioaren eta abstrakzioaren arteko zubia eskolan</i> Unai Atutxa, Mikel Iruskietta, Olatz Ansa . . . . .	57

<i>M-learning como herramienta para el aprendizaje de una lengua minoritaria: resultados preliminares de una experiencia innovadora</i> Roberto Avello Rodríguez, Tamara Fernández Antón . . . . .	67
<i>El Prácticum de una Mención lingüística visto por el alumnado: un instrumento de medida. Aplicación al caso asturiano</i> Roberto Avello Rodríguez . . . . .	73
<i>La creación de redes de cooperación en el aprendizaje de lenguas: el proyecto El español como puente</i> Albano de Alonso Paz . . . . .	79
<i>Creencias y prácticas sobre la corrección de la producción escrita en italiano LE. Un estudio de caso</i> Ilaria Bada . . . . .	85
<i>La inclusión y la innovación educativa en Andorra. Un estudio de caso</i> Rosa Benabarre y Alexandra Monné . . . . .	93
<i>El cuento en clase de FLE: propuesta didáctica basada en un juego de cartas</i> Marvin Brement . . . . .	101
<i>La revista del instituto: una propuesta didáctica para ESO y Bachillerato en un contexto plurilingüe e intercultural</i> Maria Concetta Brigandì . . . . .	111
<i>Expresión dramática e interdisciplinariedad: una propuesta para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria</i> María J. Caamaño Rojo, Montse Pena Presas . . . . .	119
<i>Transversalidades y literatura juvenil: el steampunk como architexto en Leviathan, de Scott Westerfeld</i> José Antonio Calzón García . . . . .	125
<i>Words to describe festivals in EFL textbooks for Young learners</i> Andrés Canga Alonso, María Daniela Cifone Ponte . . . . .	131
<i>O contributo das Novas Tecnologias para o ensino do Português</i> Maria Elisabete da Cruz Cardoso, Pedro Balas Custódio . . . . .	137
<i>Enseñar literatura a través de la literatura. El valor didáctico de la intertextualidad</i> M. Carmen Encinas Reguero . . . . .	143

<i>Hizkuntzen Trataera Ikastetxe Kulturantzunetan: Elebitasun Gehitzailea Sortzea eta Bigarren Hizkuntzen Jabekuntza Bultzatzea</i> Artzai Gaspar Arraiza .....	149
<i>Análisis de autobiografías lectoras de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: algunos datos útiles para planificar su formación</i> Gema Gómez Rubio .....	155
<i>El desarrollo de la competencia en mediación lingüística a través de la creación de relatos digitales multimodales</i> María Victoria Guadamillas Gómez .....	163
<i>La escritura creativa como herramienta fundamental para el fomento del pensamiento crítico</i> Julia Haba-Osca, Rocío Domene-Benito .....	171
<i>Literatura infantil y tratamiento de los roles de género. Evolución desde el texto escrito a la adaptación audiovisual en Revolting Rhymes de Roald Dahl</i> Lourdes Hernández Delgado y Amando López Valero .....	177
<i>Proponiendo roles de género alternativos a través de los libros. Propuestas de intervención</i> Blanca Hernández Quintana, Miguel Sánchez García .....	183
<i>La aplicación didáctica de doblaje en ELE y el fomento de la habilidad transcultural en el contexto chino</i> Mengzhi Lian .....	189
<i>Aproximación metodológica de los marcadores discursivos de la lengua oral en el aula de lengua extranjera: el nivel A2 en español y en francés</i> María del Mar Macías Chacón .....	195
<i>Especialistas, profesorado y alumnado de bachillerato: ¿dónde prefieren colocar el verbo en euskera?</i> Julian Maia-Larretxea .....	203
<i>Foreign language acquisition among migrants: An affective filter approach</i> Lidia Mañoso-Pacheco, Andrea González García .....	211
<i>Cuadernos Artivistas: una propuesta colaborativa</i> Rut Martínez López de Castro, Blanca González Crespán, Soraya Cortiñas Ansoar .....	217

<i>El juego en el desarrollo del lenguaje y de la creatividad gramatical desde la Formación Inicial de Maestros a la Educación Primaria</i> Alexandra Monné Bellmunt, Rosa Benabarre Ribalta . . . . .	227
<i>Alumnado inmigrante y modelos lingüísticos en Andorra</i> Alexandra Monné, Rosa Benabarre . . . . .	235
<i>La webquest al servicio de la literatura</i> María Dolores Ouro Agromartín . . . . .	245
<i>La enseñanza de la expresión escrita en los libros de texto</i> Aída Bárbara Parrales Rodríguez . . . . .	259
<i>Lehen Hezkuntzako literatura irakurle konpetenteak. Susmoak eta asmoak</i> Nerea Permach Martin, Amaia Alvarez Uria . . . . .	267
<i>La rúbrica. Herramienta favorecedora de la oralidad en el aula</i> Miguel Sánchez-García, Blanca Hernández Quintana . . . . .	275
<i>Using e-Sports in the classroom: Can they help students enhance their communication skills?</i> Tatiana María Sánchez Rodríguez . . . . .	281
<i>Literatura inglesa y los no oprimidos 2.0: Gordimer y Lessing en las aulas españolas</i> Paula Sorolla Mor, Julia Haba-Osca . . . . .	287
<i>Cómo ser un buen BookTuber</i> M. <sup>a</sup> del Mar Suárez . . . . .	293

## Sarrera / Prólogo

### A modo de introducción

2019ko azaroaren 27tik 29ra Bilbon egin zen Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren Nazioarteko XX. Kongresua. SEDLLen kongresu honen izenburua zen *Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika testuinguru eleaniztunetan*.

Modu batera edo bestera, 326 partaide batu ziren kongresuan eta, aurrez aurre edo *online*, 202 komunikazio aurkeztu zituzten. Komunikazio horietariko batzuk jasota daude liburu honetan.

Uno de los principales objetivos de la organización del congreso era que la realidad plurilingüe en la cual vivimos, trabajamos e investigamos estuviera presente en el congreso, no solo en los contenidos de las ponencias y comunicaciones presentadas, si no, también, como lengua vehicular de los actos protocolarios, académicos y culturales que se desarrollaron a lo largo del mismo. Una muestra de que así ha sido es que en este libro se presentan trabajos escritos en cuatro lenguas distintas, lenguas en las cuales trabajan habitualmente las autoras y autores de los textos, y que se mencionan otras lenguas varias en los trabajos presentados.

Liburuan ikus daitekeenez, ikertzaileek aukeztu zituzten gaiak denetari-koak izan ziren eta estuki loturik daude gaur egungo errealitatearekin. Bi ardatz nagusi aipatu beharko bagenu, lehenengo ardatza litzateke hizkuntza irakatsi behar dela hizkuntzatik abiatuta, eta literatura ere berdin, literaturatik. Bigarren ardatz nagusia da baliabide tekniko berriek badutela erabilgarritasunik hizkuntzaren eta literaturaren irakaskuntzan.

Estas son, precisamente, las principales aportaciones que se desprenden de los trabajos presentados; la necesidad de hacer una reflexión intrínseca sobre la propia esencia de la didáctica: la lengua se enseña desde la propia lengua y,

por ende, la literatura se aprehende desde el conocimiento de la literatura. La otra gran aportación de estos trabajos es que el surgimiento, continuo e incesante, de nuevas herramientas telemáticas de comunicación virtual, lejos de ser adversarias de la lectura, pueden ser un acicate, si el profesorado tiene el conocimiento y la habilidad para adaptarlas a los objetivos de las materias que imparte.

We would not like to finish this brief introduction without mentioning that the directors of the congress are tremendously grateful for the involvement and good work of the professorate under the Department of Language and Literature Didactics, the deanery of the Faculty of Education of Bilbao, which offered their support at all times, and the rectorship of the University of the Basque Country (UPV/EHU). But especially, we would like to appreciate the work and enthusiasm of the 53 volunteer students, without whom we would not have been able to carry this out.

Abril de 2020.

*Laura Mintegi Lakarra*

Directora del Congreso

**Mahai ingurua / Mesa redonda**





## **La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: perspectivas de futuro**

María del Pilar García Mayo

UPV/EHU

Amando López Valero

Universidad de Murcia

*Moderadora:* M. Carmen Encinas Reguero

UPV/EHU

- 1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) es una disciplina muy reciente, pero en la que se está llevando a cabo una intensa labor de investigación. Ya en un trabajo de 1993 el profesor López Valero señalaba diez posibles líneas de investigación que abarcaban los diferentes ámbitos de la DLL. ¿Cómo ha cambiado la investigación en DLL en los últimos años y qué cambios se prevén en el futuro inmediato y a largo plazo?**

*Amando López Valero.* Revisando las diez líneas de investigación propuestas en aquel trabajo de 1993 (1. Historia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura; 2. Marco epistemológico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura; 3. La lengua oral; 4. La lengua escrita; 5. Didáctica de la gramática; 6. La Literatura Infantil; 7. Estrategias didácticas; 8. Métodos y Didáctica de la Lengua y la Literatura; 9. Análisis de la evaluación en lengua y literatura; 10. Currículum docente y currículum investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura) considero que son todavía hoy líneas válidas, en tanto que abordan las cuestiones didácticas que tienen que ver con lo lingüístico y lo literario. Lógicamente, al datar de 1993, no incluían la cuestión que tiene que ver con la tecnología emergente y su impacto en los modos de comunicación. La cohabitación con estos dispositivos electrónicos creo que es el gran desafío investigador de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ya que los modos de pensamiento se ven afectados al usar el lenguaje, estando este condicionado por los canales comunicativos. Con respecto de los temas transversales de investiga-

ción (por ejemplo, diferencias de género o educación intercultural) creo que se ha avanzado bastante durante estos años y que estos temas seguirán estando en boga en las décadas venideras, suponiendo que la demanda social se centre en tales tópicos.

Hemos de convenir que la base lingüística y literaria, así como la pedagógica, siempre van a guiar la investigación en el área, es decir, van a servir de soporte para los distintos estudios. Lo que sí debe procurar el área es, desde la limitación de su eclecticismo, no importar tendencias investigadoras de otras áreas. Este aspecto es importante, ya que, si no procuramos legitimar un espacio propio de investigación, simplemente estaremos reproduciendo estudios y comportamientos de otras áreas, logrando de ese modo pervertir el espacio científico, debido a que la realidad solo mostrará que se es un sucedáneo de un área de conocimiento que tenga más tradición. Por consiguiente, espero que se consoliden las líneas reseñadas y que se vayan adaptando tanto a las demandas sociales como a las nomenclaturas de uso de la lengua que nuestro tiempo vaya deparando.

**María del Pilar García Mayo.** A diferencia de mis colegas, yo no pertenezco a un Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es decir, hasta hace relativamente poco tiempo, concretamente en el año 2012 cuando comenzamos un proyecto de investigación financiado por el MINECO sobre interacción oral basada en tareas en el aula de Educación Primaria, mi investigación se centró en aspectos concretos sobre la adquisición de la morfosintaxis de la lengua inglesa como lengua extranjera/tercera lengua por parte de niños y adultos bilingües euskera-castellano y desde una perspectiva teórica muy concreta, el marco de la gramática generativa de Noam Chomsky. No tengo, por tanto, una perspectiva histórica de los cambios que se han producido en estos últimos años (es decir, no tengo conocimiento de «dónde partimos», por así decirlo) pero desde mi implicación en labores investigadoras recientes (el proyecto antes mencionado y el actual, centrado en los dos últimos cursos de Educación Primaria), sí creo que puedo decir que el futuro de la investigación en didáctica de la lengua (no puedo hablar de didáctica de la literatura) pasa por lo que en inglés denominamos «*Evidence-Based Pedagogy*», es decir, la utilización de herramientas pedagógicas que los investigadores hayan demostrado que son eficaces para la adquisición de determinados aspectos (en mi experiencia, de aspectos morfosintácticos de la enseñanza de la lengua inglesa a alumnos hablantes de español o bilingües español-euskera). Es decir, en mi opinión, el futuro de la investigación en didáctica de la lengua implicaría una relación muy estrecha entre los docentes y los investigadores a la hora de diseñar tareas que propicien/faciliten la enseñanza de la lengua (*Pedagogically-driven Approach*: problemas que observa el profesorado trasladados a los investigadores, quienes, a su vez, ofrecerán soluciones basadas en los resultados de la investigación). Para ello, ha de partirse de los conocimientos que ya tenemos

de la investigación llevada a cabo en otros países, especialmente en Canadá, y que parece que en muchos casos se desconocen en nuestro contexto. Digo que se desconocen, porque esta es la experiencia que hemos tenido en el programa de máster en *Language Acquisition in Multilingual Settings*/Adquisición de Lenguas en Contextos Multilingües de la UPV/EHU, cuando entre nuestros alumnos contamos con profesores de Educación Primaria y Secundaria con años experiencia.

## 2. La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina intrínsecamente interdisciplinar, pues su ámbito de estudio está en conexión con otros, como la psicología evolutiva, la neurobiología, la pedagogía, la filología... ¿Cómo influye esta situación en la investigación en DLL?

**María del Pilar García Mayo.** Por mi formación yo añadiría la lingüística (tanto teórica como aplicada). En cierto modo, creo que he respondido a esta pregunta en mi intervención anterior: a día de hoy no creo que se pueda realizar investigación en didáctica de la lengua sin tener conocimiento de los resultados de la investigación que se lleva a cabo desde el ámbito de la lingüística aplicada, es decir, la investigación que se lleva a cabo desde diversas perspectivas dentro de ese campo (formal, *usage-based*, psicológico-cognitiva, socio-cultural...) (García Mayo, Gutiérrez Mangado y Martínez Adrián, 2013). Cuando se conocen algunos de esos resultados, se pueden plantear más trabajos de investigación dentro del ámbito de la didáctica de las lenguas. Sin conocer las bases teóricas de esos modelos es difícil plantear preguntas de investigación que permitan avanzar en el conocimiento y obtener resultados fiables que, a su vez, puedan verse reflejados en actuaciones concretas en el aula.

En cuanto al tema de la interdisciplinariedad, creo que hemos de ser cuidadosos a la hora de realizar investigación. Hoy en día existe una gran diversidad de perspectivas desde las que se pueden analizar datos de aula, pero muchas de esas perspectivas parten de posiciones teóricas enfrentadas (*generativa vs. usage-based*) y, por tanto, no sería conveniente utilizar constructos de distintos marcos. Otras perspectivas, en cambio, pueden complementarse y aportar mayor riqueza a la hora de interpretar los datos recogidos (cognitiva y socio-cultural). Como es bien sabido, existe bastante investigación sobre experimentación psicolingüística y aprendizaje de lenguas.

**Amando López Valero.** En tanto que la formación de los didactas de la lengua no sea modificada, la investigación no va a ser completa. La dependencia de las Facultades de letras y el falso estereotipo que se ha consolidado relativo al didacta de la lengua, hacen que, si no se posee una formación lingüística y pedagógica al mismo tiempo, no sea viable pensar en una investigación

consolidada en nuestra área de conocimiento. Mientras se asuma que los puestos docentes del área de conocimiento puedan ser ocupados por personas que no «caben» en las Facultades de Letras, no será posible que haya un desarrollo de las líneas que, previamente, he esbozado. Por tanto, reclamo, desde mi punto de vista, una formación completa con el fin de saber lo que es realmente la Didáctica de la lengua y la literatura y lo que se hace bajo su prisma.

Como he expresado en la primera cuestión, para tener un buen desempeño en el área de Didáctica de la lengua y la literatura, es preceptivo tener un buen saber lingüístico y literario. Ahora bien, tiene que estar armonizado con un exhaustivo conocimiento sobre el sistema educativo y sus particularidades, estando constantemente actualizado de acuerdo con los correspondientes desarrollos normativos. A la par, la inmersión en los procesos de innovación educativa son una demanda que no se puede esquivar. Así que el proceso de formación permanente es un reto continuo. Dicha formación redundante en la investigación y esta debe responder a esas inquietudes o nuevas problemáticas que se van a generar desde lo apuntado previamente. Obviamente lo reseñado va a requerir de las disciplinas, y el proceso de diseño y desarrollo de la investigación no podrá ser ajeno a ellas.

**3. Una parte de la investigación en DLL estudia los distintos enfoques y métodos didácticos desde una perspectiva histórica, así como los cambios y novedades que se producen en ese ámbito. De hecho, el siglo XX ha sido bastante convulso en lo que a metodologías de enseñanza de la lengua se refiere. ¿Se prevé que el siglo XXI también lo sea? Es decir, ¿favorecerán las investigaciones en DLL el surgimiento de nuevos métodos de enseñanza?**

*María del Pilar García Mayo.* En su artículo de 1993 «Posibles líneas de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura», el profesor López Valero señalaba como una de ellas el estudio de la evolución metodológica en la enseñanza de la lengua y la literatura. Como es bien sabido, desde la década de los años 70 y 80 del siglo pasado se ha impuesto el método de enseñanza comunicativo, basado en la idea de que el éxito en el aprendizaje de la lengua radica en utilizar esa lengua en un contexto comunicativo real. Cuando los aprendices se ven inmersos en contextos comunicativos reales, utilizarán las estrategias naturales, lo que facilitará el aprendizaje de la lengua (por ejemplo, practicar formación de preguntas preguntando al alumnado sobre temas de su interés).

En mi opinión, en estos casi 20 años del siglo XXI vemos que el método de enseñanza de lenguas basado en tareas (*task-based language teaching*) está en pleno auge en todo el mundo, como lo demuestran el congreso bianual que se

celebra sobre el tema (el último en Canadá en agosto de este año) y los numerosos libros y artículos en revistas especializadas. Recientemente se han publicado dos libros sobre el tema:

Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. y Lambert, C. (2020). *Task-based Language Teaching. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Las tareas se centran en el significado, han de tener un objetivo claro para el aprendiz y han de estar relacionadas con aspectos del mundo real, aspectos que resulten familiares e identificables para el niño/adolescente y que, por tanto, sean motivadores. Aunque las tareas han de resultar significativas (si trabajamos con adultos que estudian un grado en Náutica, las tareas tendrán que ver con actividades portuarias, por ejemplo; véase Alegría de la Colina y García Mayo 2007, 2009), siempre se pueden trabajar también aspectos formales de manera indirecta con tareas como la dictoglosia (Basterrechea y García Mayo 2013; Calzada y García Mayo 2020; García Mayo 2018; Wajnryb 1990) o jugando con la modificación de aspectos tipográficos del material con el que se trabaja (*input enhancement techniques*; LaBrozzi 2016).

La investigación ya ha demostrado que en las tareas que llevan a la producción de *output* oral, el aprendiz se centra más en aspectos de significado, mientras que en las tareas que requieren también un producto escrito el alumno también presta atención a aspectos formales del lenguaje (episodios relacionados con la lengua/*language-related episodes* [Swain y Lapkin, 1998]), todo ello sin intervención de profesor. Además, si encuentran dificultades en la resolución de la tarea, el trabajo en parejas indica que son los propios alumnos quienes en un porcentaje elevado de casos encuentran soluciones por medio del diálogo colaborativo.

Otra metodología que dará mucho que hablar en este siglo es CALL (*computer-assisted language learning*): la integración de la tecnología en el aula como una herramienta complementaria. También las metodologías denominadas de enfoque mixto (*blended approaches*), que incluyen una parte de interacción presencial y otra en línea.

**Amando López Valero.** La investigación en DLL debe contribuir al surgimiento de nuevos métodos de enseñanza, pero, sobre todo, desde la reflexión y desde la toma de conciencia y filosofía de actuación. No nos sirven investigaciones que tiendan a las recetas, ya que nuestra función tiene que ver con la intervención social y, al trabajar con personas, las circunstancias de estas van a condicionar los métodos de enseñanza de la lengua. Aunque yo aglutinaría el

término método en el concepto de estrategias, ya que tiene un sentido menos conductista y mecánico.

Considero que la tendencia en un futuro próximo, complementando a la actualidad, será la hibridación de métodos. Hay que tener en cuenta que, en investigación, ya se atisba en el enfoque de una filosofía metodológica integrada y, en el caso de la enseñanza de lenguas, creo que una vez que los métodos han sido estudiados y se han visto los pros y los contras, es posible que se establezcan líneas de investigación relacionadas con su uso combinado. En el caso de que surjan nuevos métodos, creo que atenderán a esa unión. Podemos remitirnos al caso de los métodos de lectoescritura, en que la división entre métodos globales y sintéticos tuvo un recorrido y en la actualidad los métodos híbridos son los que se extienden en el ámbito educativo, sin que podamos distinguir la pureza de la dicotomía que los métodos citados previamente planteaban.

**4. Hay ciertas cuestiones que hoy en día escuchamos con frecuencia: los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, las cuestiones de género, la importancia de las nuevas tecnologías... ¿En qué medida estos nuevos intereses están contribuyendo al desarrollo de la investigación en el área de DLL?**

*Amando López Valero.* No solo están contribuyendo en la actualidad, sino que las temáticas de género se llevan trabajando desde la década de los noventa y las de interculturalidad tal vez en la misma década o en la siguiente. Por tanto, son más de veinte y treinta años abordando tales tópicos y deberíamos plantearnos por qué no reflexionamos sobre esos avances y consideramos como novedosos dichos temas. Tal vez la vorágine de la meritocracia nos hace perder de vista una de las pautas fundamentales de la investigación, que es conocer lo que se ha hecho previamente.

El caso de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información puede ser distinto, ya que irrumpieron con contundencia en el sistema educativo y se constituyeron en uno de los enemigos del desarrollo de la lengua, al proponer un cambio de uso en el proceso comunicativo. Ahora, comenzando la tercera década de siglo, se intuye que empiezan a estar integradas en el día a día de las personas y el objeto de investigación con ellas debe ser su dimensión como recurso de enseñanza, es decir, el estudio de aplicaciones que puedan ser válidas para ayudar a la acción didáctica.

Desde mi punto de vista, partiendo del carácter holístico del lenguaje, y teniendo en cuenta su vinculación con el pensamiento y con la cultura, por supuesto que los conceptos indicados ayudarán a que la investigación en el área de conocimiento progrese.

**María del Pilar García Mayo.** Si nos centramos en la cuestión de la interculturalidad, su enseñanza supone un compromiso de aceptación y valoración de la lengua que se aprende y de la cultura asociada a ella. Al enseñar una lengua debemos adoptar el compromiso de fomentar las competencias interculturales al mismo tiempo que se desarrollan las competencias lingüísticas y comunicativas.

Como docentes hemos de fomentar la curiosidad y promover la apertura hacia otras culturas. También hemos de ayudar a romper estereotipos. Estudios recientes en neurociencia cognitiva indican que el cerebro humano está predispuesto a aprender estereotipos negativos, muy difíciles de erradicar (Spiers, Love, Le Pelly, Gibb y Murphy 2017). Así mismo, hemos de preparar al alumnado para un mundo globalizado y proporcionar una educación integral en valores.

No cabe duda de que cualquiera de los temas indicados (interculturalidad, multiculturalidad, género y nuevas tecnologías) tendrán una influencia clara en el tipo de investigación que se lleve a cabo en estas próximas décadas.

**5. Pese al surgimiento y consolidación de la DLL en las últimas décadas, se habla en los medios de comunicación con frecuencia de un deterioro en la educación. ¿Existe realmente este deterioro? Y si es así, ¿de qué manera puede la investigación en DLL ayudar a revertirlo?**

**María del Pilar García Mayo.** Habría que definir «deterioro en la educación». ¿A qué se refiere? ¿A la preparación del profesorado? ¿Del alumnado? Las críticas pueden venir de sectores que no están familiarizados con el mundo educativo y desprestigian la figura del profesor por desconocimiento.

Este es un tema muy complejo (ha habido siete leyes educativas desde los años 70). Como indica el filósofo y pedagogo José Antonio Marina, en las conversaciones BBVA «Aprendemos juntos», «A nadie le interesa la educación, en las encuestas del CIS nunca aparece entre una de las preocupaciones de los españoles. Tenemos que ir hacia la movilización educativa de la sociedad».

En mi opinión, si los resultados de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura se transmitiesen a la sociedad en general a través de los cauces apropiados, se podría hacer que esa sociedad fuese consciente de la complejidad de la tarea. Existe claramente una responsabilidad institucional en este caso.

**Amando López Valero.** No considero que exista un deterioro de la educación, ni siquiera de la educación lingüística y literaria, sino que las circunstan-

cias sociales han sido modificadas y, probablemente, el sistema educativo haya quedado anacrónico con respecto de las demandas de unas generaciones que tienen unos intereses concretos motivados por su modo de acceder a la información o por la forma de comunicarse con determinados dispositivos.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura en tanto que aborda las cuestiones lingüísticas y literarias debe actualizar sus formas de enseñanza que tengan que ver con la comunicación de las personas y buscar el equilibrio entre la vanguardia y la tradición, no propiciando la exclusión entre ambas sino el entendimiento. Esto es, estar al tanto de las novedades y usos de la población, combinándolos con las cuestiones tradicionales que han dado lugar a una cultura letrada. Esta convivirá con la modernidad líquida, y esa combinación es por la que se debe abogar desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura para que realmente sea un área de intervención social.

Creo que, aunque la tecnología emergente origina una configuración concreta de la cotidianidad y puede parecer que existe una crisis de la educación, sí existe una necesidad de narrar, de contar, de expresar y eso solo se puede hacer a partir de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cuestiones que nos atañen, como la expresión oral o la expresión escrita, no pueden ser suplidas por la máquina, pese a que esta nos ofrezca recursos que puedan ayudar a su práctica. Desde la convicción de que la naturaleza humana es lingüística, quiero ser optimista en lo que respecta a la acción educativa y a que esta pueda seguir estando basada en los procesos comunicativos.

## Bibliografía

- Alegría de la Colina, A. y García Mayo, M.P. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. En M.P. García Mayo (eds.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (pp. 91-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Alegría de la Colina, A. y García Mayo, M.P. (2009). Oral interaction in task-based EFL learning: The use of the L1 as a cognitive tool. *IRAL (International Review of Applied Linguistics)*, 47(3-4), 325-345.
- Basterrechea, M. y García Mayo, M.P. (2013). Language-related episodes during collaborative tasks: A comparison of CLIL and EFL learners. En K. McDonough y A. Mackey (eds.), *Second Language Interaction in Diverse Educational Contexts* (pp. 25-43). Amsterdam: John Benjamins.
- Calzada, A. y García Mayo, M.P. (2020). Child EFL grammar learning through a collaborative writing task. En W. Suzuki y N. Storch (eds.), *Language Learning and Teaching*. Amsterdam: John Benjamins (en prensa).



- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. y Lambert, C. (2020). *Task-based Language Teaching. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Mayo, M.P. (2018). Dictogloss technique. En J.I. Liontas, T. International Association y M. DelliCarpini (eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-5). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0181>
- García Mayo, M.P., Gutiérrez Mangado, J. y Martínez Adrián, M. (2013). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- LaBrozzi, R.M. (2016). The effects of textual enhancement type on L2 form recognition and reading comprehension in Spanish. *Language Teaching Research*, 20, 75-91.
- López Valero, A. (1993). Posibles líneas de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Lenguaje y textos*, 3, 11-18.
- Spiers, H.J., Love, B.C., Le Pelley, M.E., Gibb, C.E. y Murphy, R.A. (2017). Anterior temporal lobe tracks the formation of prejudice. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(3), 530-544.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.



# **Komunikazioak / Comunicaciones**



# Formación de profesores en el proceso de escritura en las materias de Secundaria: la redacción de un miniensayo

Silvia Agosto Riera, M.<sup>a</sup> Teresa Mateo Girona

UCM

Graciela Uribe Álvarez

Universidad del Quindío<sup>1</sup>

## Resumen

La propuesta consiste en la capacitación docente para la redacción de cualquier género del currículo, en este caso, se trabajó el miniensayo, por considerar que es un género que ofrece todas las posibilidades del ensayo y, además, las ventajas, por su extensión, de profundizar en la revisión y la reescritura.

*Palabras clave.* Argumentación; escritura académica; géneros académicos; currículo; formación del profesorado.

## 1. Introducción

El grupo Didactext y el grupo DiLeMa vienen desarrollando conjuntamente, en los últimos años, investigaciones acerca de la didáctica de los textos argumentativos, en concreto, se han cristalizado en estudios referidos al género del miniensayo, por considerarlo, como afirman Zambrano, Caro y Parra:

---

<sup>1</sup> Las tres profesoras han participado en los tres proyectos de Innovación Docente que anteceden al presente trabajo:

- 2018: Concepciones de escritura de estudiantes de tres especialidades del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y propuesta de un taller de escritura académica y profesional.
- 2017: Mapa de géneros discursivos escolares y estrategias de producción textual para diagnosticar las demandas de escritura en las materias del currículo de un Centro de Secundaria.
- 2016: Escribir en las materias del currículo de Secundaria, Bachillerato y Formación profesional. Implicaciones didácticas del examen como macrogénero.

un género conveniente para discurrir sobre artes, ciencias o cualquier asunto que se quiera tensionar, pero con limitaciones de espacio, con una capacidad de síntesis mayúscula, con la seguridad y la voluntad de decir lo suficiente en pocas palabras, de decir lo justo en el momento justo (*aptum*). (2019: 74)

Junto con el hallazgo de este género como facilitador para introducir a los estudiantes en el mundo de la argumentación, se ha llevado a cabo una investigación interuniversitaria. Se desarrollaron dos talleres paralelos en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria de la Universidad Complutense, así como en materias de la Licenciatura y la Maestría de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia). El desarrollo simultáneo de ambas experiencias se vio enriquecido por los aportes recíprocos que se iban experimentando. Todo ello comienza con la revisión teórica sobre la que se fundamenta la investigación y concluye con las aportaciones que surgen de la presente experiencia.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. *Escritura en las Universidades*

Numerosas investigaciones señalan que la mejor manera de demostrar el conocimiento es a través de la escritura y esta afirmación se convierte en sentencia en el ámbito universitario, donde es fundamental desarrollar esta destreza, ya que la escritura permite al aprendiz intervenir en la escena académica con eficacia y al que enseña cumplir con la función de formar. Sin embargo, desde una perspectiva didáctica, los resultados de diversas investigaciones desarrolladas por los grupos de investigación Didactext (Universidad Complutense de Madrid) y DiLeMa (Universidad del Quindío) permiten concluir que aún queda mucho campo por recorrer con respecto a los problemas relacionados con la enseñanza de la escritura académica. Los futuros docentes necesitan aprender a dirigir procesos escriturales para, ya en el aula, ayudar a sus estudiantes a desarrollar estas competencias.

Para alcanzar estos objetivos, el grupo Didactext elaboró una propuesta de trabajo en torno a dos ejes:

- i) El primero se contempla en la reformulación del «Nuevo marco para la escritura de textos académicos» (Grupo Didactext 2015), que apunta a una concepción de la escritura que contempla el contexto, el proceso y el texto a partir de un ejercicio recursivo y explícito de seis fases no jerárquicas: 1) acceso al conocimiento, 2) planificación, 3) escritura, 4) revisión, 5) edición y 6) presentación oral para llegar a un producto.

- ii) La implementación de esta secuencia didáctica en el contexto universitario español y colombiano.

## 2.2. *Didáctica de los textos argumentativos*

La tipología textual argumentativa no solo es enriquecedora en materia académica, sino también en materia humana, ya que argumentar implica convencer al otro desde lo académico y desde lo ético; es decir, no se trata solo de escribir lingüística y estructuralmente de forma correcta, sino que a estas cualidades se les debe sumar la responsabilidad ética en la toma de decisiones. ¿Qué sucede en el caso del miniensayo? A pesar de formar parte de la tipología argumentativa ¿podrá cumplir con ese precepto? ¿Cuáles son sus características? ¿En qué se diferencia del ensayo? Para Zambrano, Caro y Parra (2019: 74-75):

el miniensayo podría entenderse como punto de inicio para la escritura ensayística; como un momento previo, de naturaleza didáctica, para una empresa argumentativa de mayor magnitud (...) El miniensayo resulta limitado y, por lo mismo, el autor queda a medio camino entre la capacidad organizativa y su ánimo exploratorio (más allá que acá). En este género el punto de vista (tesis) no se defiende por completo: se esboza, se presentan las armas para su defensa, se exponen los argumentos.

Es así como un miniensayo que enseña, que permite que el otro aprenda, se inscribe en el anhelo del mundo académico, tal como lo describe Julián Serna-Arango: «Una conferencia, un seminario, un curso, se justifican por sus efectos, no por sus causas; no valen por lo que dice el profesor, sino por lo que piensa el estudiante una vez abandona el recinto» (2016: 81). Dicho en otras palabras, la preocupación mayor no solo se centra en el *cómo* sino, de manera especial, en el *qué*, y más si se trata de maestros en formación.

## 3. **Objetivos**

Este proyecto persigue dos objetivos principales: 1) formar a los estudiantes de la especialidad en Lengua Castellana y Literatura en escritura académica de géneros discursivos para el ámbito de Secundaria y 2) diseñar el acompañamiento que se ha de realizar en una determinada asignatura del currículo de Secundaria en el momento de la escritura de un género determinado, ya que somos conscientes de que no se aprende a escribir a secas, sino que se tiene en cuenta la estructura tipológica y dentro de ella el género discursivo del que nos ocuparemos. Se eligió, por ello, el género del miniensayo para, a partir de su estructura, crear las estrategias para favorecer su redacción, con la finalidad de

que se pudiera aplicar como modelo de enseñanza para la escritura de diversos géneros en cada una de las asignaturas.

#### 4. Metodología

Este proyecto se contextualiza en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria (MFPS) en Madrid (España), y en la Maestría en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura y la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío en Armenia (Colombia).

La metodología de investigación consistió, por un lado, en analizar las concepciones previas de los estudiantes acerca de la escritura y su enseñanza y, por otro, en comparar sus producciones escritas antes y después de realizar la formación específica para ver en qué medida la formación práctica resultaba significativa en la cualificación de su producción textual.

Se contó con una población total de 61 estudiantes, a quienes se les solicitó la escritura de un primer miniensayo antes de la realización de un taller de formación específica de especialistas en escritura académica. Además del diseño del taller, se contó con el Recurso Educativo Digital Abierto (REDA): *Expoargumentar*, producto de la investigación del grupo DiLeMa *Enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita en dos asignaturas del currículo de Licenciatura en español y literatura: Implicaciones en la formación del profesorado*, mediante el cual se ofreció a los futuros docentes, participantes en la investigación, información pertinente para la creación de ensayos y de cualquier otro género discursivo propio de las diversas disciplinas<sup>2</sup>.

Tras la impartición del taller, se les volvió a solicitar un miniensayo con características semejantes al escrito en el primer momento cuando aún no tenían un conocimiento previo al respecto.

#### 5. Resultados

Los resultados demuestran que los alumnos optimizaron sus producciones en todos los criterios de la rúbrica, con la que se hizo la evaluación de los ensayos. Por tanto, conviene destacar que, en todos los casos, los ensayos mejoraron en la segunda producción. Los criterios más destacados fueron: la presencia de la estructura de introducción, argumentación y cierre; el uso de marcas

---

<sup>2</sup> Esta información también está disponible en la Red para quien desee acceder a ella en el vínculo: <http://academia.uniquindio.edu.co/academia/expoargumentar/>



lingüísticas que refuerzan la postura; la reproducción de mayor variedad en cuanto a los tipos de argumentos; la diferenciación de la voz del autor frente a las fuentes citadas; y, por último, el empleo de un lenguaje adecuado a la situación comunicativa.

Por ello consideramos que la propuesta se constituye en una posibilidad de cualificación de la redacción de cualquier género, en este caso, del minien-sayo.

## 6. Conclusiones

La aportación sobresaliente para la didáctica de la escritura que se desprende de esta investigación ha sido la elaboración de un cuadernillo de autoaprendizaje que debían realizar los estudiantes como acompañamiento para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este cuadernillo se recogían las reflexiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre sus futuros procesos de enseñanza. Así, los estudiantes tomaron conciencia de la diferencia entre *hacer* y *enseñar a hacer*, lo que implicó no solo un proceso de aprendizaje sino también de capacitación para ser especialistas en el acompañamiento de la composición escrita de un minien-sayo o de cualquier otro género del currículo de Secundaria. Los datos obtenidos a partir de estos cuadernillos permitieron perfeccionar el diseño del taller e, igualmente, mostrar cómo la evidencia de la manera en la que se enseña constituye la mejor forma de aprender.

Creemos que el hallazgo del género del minien-sayo para dar comienzo a la enseñanza de la escritura de textos argumentativos en las aulas de Secundaria de una manera sencilla puede ser introducido, junto con el modelo de formación de profesorado en escritura que proponemos, como experiencia replicable en otras escuelas o facultades de formación del profesorado, de manera que puede suponer un avance en la concreción de la enseñanza de algo sobre cuyas carencias se ha escrito mucho pero se ha trabajado poco para mejorar su enseñanza de manera institucional.

## Bibliografía

- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Serna-Arango, J. (2016). *Antropología paradójica. Cerebro reptil y mentiras útiles*. Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, J.D., Caro, M.A., Parra, E. (2019). Hacia las formas y funciones del minien-sayo. *Revista Sophia-Educación*, 15(2), 72-78.



# La DLIJ como herramienta de empoderamiento ciudadano desde el aprendizaje dialógico

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I

## Resumen

Durante los últimos cursos académicos hemos desarrollado en la Titulación de Maestra/o seis proyectos de innovación educativa de DLIJ crítica, concedidos por la UJI, implementando la legislación vigente en género desde acciones educativas ligadas a la sensibilización y formación (conceptual y práctica) del estudiantado desde el compromiso con los derechos humanos.

*Palabras clave.* DLIJ crítica, género, aprendizaje dialógico, formación inicial de maestras/os.

## 1. Introducción

Nuestro posicionamiento es la teoría educativa crítica, desde la defensa de los derechos y libertades para toda la ciudadanía, desde la coherencia entre la teoría y la práctica, desde una DLIJ crítica. A partir el curso académico 2013-2014, en DLIJ catalán hemos implementado en la Titulación de Maestra/o seis proyectos de innovación educativa<sup>1</sup>, todos ellos unidos al género, de cara a implementar la legislación vigente desde la interdisciplinariedad que compartimos en esta comunicación. Como defiende Freire (2009: 108), la educación nunca es neutra e implica, siempre, una acción política. Ya habíamos demostrado la necesidad ineludible de que la normativa de género (europea, estatal y autonómica valenciana) no se quedara en papel mojado (Aguilar 2015a) y, consecuentemente, la necesidad de sensibilización y formación (conceptual

---

<sup>1</sup> Todos ellos concedidos por la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I desde el GIE (Grup d'Innovació Educativa) «Educació crítica i Gènere», desarrollados desde el grupo de investigación UJI «Didàctica de la Llengua i la Literatura i Pedagogia crítica».

y práctica) del estudiantado para que pueda desarrollar una conciencia crítica y un compromiso ciudadano, oponiéndose al neoliberalismo educativo y favoreciendo la construcción democrática de la vida comunitaria en torno a un proyecto de transformación y posibilidad. Debemos recordar, además, los objetivos de desarrollo sostenible (2012-2022) y la finalidad de la Universidad incluida en la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO de 1988.

Los temas desarrollados en cada proyecto a lo largo de estos seis cursos académicos, desde el curso 2013/2014 han sido (Aguilar 2017a): igualdad efectiva (Aguilar 2006 y Aguilar 2015b); violencia de género (Aguilar 2015c); diversidad sexual (Aguilar 2017b); memoria histórica educativa y género (Aguilar 2016); la recuperación de las escritoras en el canon de la LIJ (Aguilar 2018a y Aguilar 2019). Durante el curso 2018-2019 se han trabajado la identidad de maestra y la identidad lectora. En total han participado 603 estudiantes de cuarto curso de la titulación de Maestra/o.

## 2. DLIJ e innovación educativa

En relación a la DLIJ, defendemos que puede generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social en favor de una sociedad más justa, unida a una emancipación comunicativa ética. La concepción de la lectura dialógica y de la educación literaria crítica son esenciales: las investigaciones realizadas en nuestro contexto de formación inicial de maestras y maestros en los últimos catorce años (Larrañaga y Yubero 2005, Colomer 2013, Munta 2013, Granado y Puig 2014, Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo, 2014) muestran la desafección por la lectura de nuestro estudiantado y el uso instrumental que hacen de ella, con consecuencias indeseables, como por ejemplo su incapacidad para hacer una selección de LIJ de calidad literaria y estética ligada a la competencia literaria de su futuro alumnado y, por tanto, la necesidad de que cuestionen su propia identidad lectora. Nunca debemos olvidar que nuestro trabajo literario no va unido al utilitarismo curricular. Tampoco debemos olvidar, como destaca Manuelle Duszynski (2016: 21), que nuestro estudiantado de formación inicial de maestra/o reconstruye su propia identidad lectora al reflexionar desde su propia historia de lector/a. Del mismo modo, no debemos confundir, de manera reduccionista, la DLIJ con una metodología. Como destaca Francesc Imbernon (2018) cuando hablamos de innovación educativa:

No es suficiente cambiar prácticas educativas con un maquillaje: estrategias, estructuras, procesos y sistemas, si no se cambia el pensamiento y la actitud de quien las produce y practica y se hace con una mirada más allá de estrategias metodológicas que algunos confunden como métodos de enseñanza.

Del mismo modo, no podemos trabajar desde teorías que ya han sido superadas, sino desde el rigor científico, desde el protagonismo del estudiantado, desde una cultura educativa de la indagación, que como argumenta Henry Giroux (2019: 49), frente al dogma ofrece diálogo y análisis crítico, compromiso cívico, relacionando los problemas privados con cuestiones públicas más amplias.

### 3. Acciones educativas implementadas

La finalidad era incorporar la voz protagonista del estudiantado y sus subculturas de origen (híbridas) a la cultura del aula, evitando la fragmentación del conocimiento, generando interacciones de humanización dialógica. También ha sido muy importante el trabajo intertextual que nos ayuda desde la concepción freireana a unir la lectura de la palabra con la lectura del mundo para poderlo transformar. Todas ellas se han implementado en clase desde hace catorce cursos académicos, antes de desarrollar los proyectos de innovación educativa ligados al género.

#### 3.1. *El libro de cada día*

Cada día empezamos leyendo un/a estudiante un libro para la clase. El propósito es despertar el placer de leer. No hay que hacer nada más. Quien así lo desea puede entrar en el aula virtual y conocer más datos, materiales... sobre el/la autor/a, el/la ilustrador/a o el libro (*book-trailers*, enlaces a webs, blogs o revistas electrónicas...). Así, cada día se acercan a un libro de LIJ de calidad, aprenden a descubrirlos y valorarlos. Y les engancha.

#### 3.2. *Los debates asamblearios*

El primer día nos constituimos en asamblea permanente. Debatimos sobre artículos científicos sobre LIJ y DLIJ desde interacciones basadas en argumentos de razón y no de poder. Cada día hay que colgar en el aula virtual una reflexión de los grupos reducidos en que se divide la clase sobre la teoría a trabajar en el debate de la asamblea plenaria (grupo-clase). Nos inspiramos en las asambleas de Freinet y en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (en las que se profundiza en las teorías científicas). Daniel Cassany (2018: 102) señala la necesidad de leer críticamente la ideología de los textos porque en las comunidades democráticas se usan para ordenar la vida, la comunidad y el poder. Peter McLaren (1994: 64) defiende que las prácticas de alfabetización deben estar alerta a las ideologías de los textos literarios y plantea la necesidad de desarrollar formaciones de lectura que pongan al estudiantado en condiciones de resistir frente a las ideologías de dominación producidas en los textos.

Trabajamos desde la pedagogía de la pregunta freireana, desde los interrogantes que plantea el estudiantado, frente a la pedagogía de la respuesta. En cada sesión hay un/a moderador/a, un/a relator/a (que vuelca en el aula virtual todo lo que trabajamos en esa sesión) y un/a documentalista. Y se demuestra que son capaces de generar conocimiento compartido desde el debate y el respeto mutuo, entendiendo las diferencias como enriquecedoras, desde el cuestionamiento y la contra-hegemonía, transformando las clases en una herramienta de construcción de democracia.

### 3.3. *Los diarios dialógicos*

Todo lo que ocurre en clase es plasmado por grupo en un diario dialógico que está colgado en el aula virtual, se puede ir reconstruyendo hasta el final de la asignatura, en constante (re)construcción colectiva. En ellos no solo puede hacerse una reflexión longitudinal en el tiempo, sino que además, como argumentan Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle (2002: 57-58), «posibilitan el acceso a las formas en las que los profesores construyen y reconstruyen sus perspectivas interpretativas al utilizar los datos de sus aulas».

### 3.4. *Aula virtual*

Organiza nuestro trabajo, toda la información es pública y compartida. Los artículos van acompañados de la investigación proactiva del estudiantado desde centenares de foros con recursos hipertextuales e hipermodales en el aula virtual. Entrar es voluntario y no entrar no penaliza. A lo largo de estos seis cursos ha habido en total 8358 entradas.

### 3.5. *La Tertulia Literaria Dialógica (TLD)*

Unida a la construcción intersubjetiva del sentido del texto, desde clásicos de LIJ que leemos en profundidad. Su base es la lectura dialógica (Aguilar *et al.* 2008). En las TLD afloran y se transforman muchos de los problemas ligados a su identidad lectora. Relacionamos el texto y contexto de la obra con nuestro propio contexto (Aguilar 2008 y Aguilar 2013).

### 3.6. *Seminarios*

Vinculamos anteriores proyectos USE, ya citados en este texto, con el proyecto en curso, profundizado conceptualmente en diversos aspectos del género vinculados a la LIJ. En todos ellos hemos podido acceder a más materiales que

nos alejan del discurso único, a autores/as e ilustradores/as a partir de los que reflexionar sobre los conceptos que analizamos. También hemos desarrollado diversos itinerarios lectores vinculando cultura académica y cultura popular desde la intertextualidad.

### 3.7. Talleres

En ellos ampliamos desde la práctica el contenido de los artículos académicos ya debatidos en la asamblea, por ejemplo, los talleres de ilustración, imprescindibles en el estudio riguroso de la LIJ, para abordar el álbum en el que interactúan texto e imagen.

## 4. Resultados

Tras seis cursos, los resultados de la evaluación de los seis proyectos (Aguilar 2015d, Aguilar 2016b, Aguilar 2018b) muestran que realmente desde la DLIJ también podemos transformar la educación, como destacan Aubert *et al.* (2008: 153) como sujetos de la acción social y demuestran que la lectura puede ayudar a transformar las representaciones culturales del currículum. La evaluación rigurosa de todo este proceso nos indica que ha habido una transformación del estudiantado en cuanto a su posicionamiento y compromiso como futuras/os maestras/os. Entre otros datos, el 100 % del estudiantado opina que ha cambiado su imaginario literario en cuanto a la LIJ y que se han generado estrategias y actitudes que favorecen procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales ligadas al género y la coeducación para la prevención del sexismo, la violencia de género, la LGTBIQfobia y la desigualdad curricular, para poder implementar en el futuro el contenido legislativo. El 100 % del estudiantado opina que el proyecto les facilita el conocimiento de la educación literaria desde la opción crítica, con una perspectiva de género, para poder desarrollar su futura tarea. El 100 % considera que ha experimentado criterios y estrategias para seleccionar libros de literatura infantil de calidad estética y literaria, con perspectiva de género. El 100 % valora una transformación personal, después de concluir el proyecto USE, en su posicionamiento curricular como futuras/os maestras/os, en relación a la inclusión curricular de escritoras e ilustradoras y a la genealogía de maestras innovadoras ligada a la memoria histórica educativa.

Otra DLIJ es posible y, como destaca Jaume Martínez Bonafe (2018), «Las mañanas, todas las mañanas están por hacer y a todos y todas nos pertenecen vivas. Pero estas mañanas se construyen en el cotidiano de cada aula y de cada centro».

## Bibliografía

- Aguilar, C. (2006). Género y formación de identidades. *CLIJ*, 191, 7-15. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/56004>
- Aguilar, C. (2008). La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Revista de Literatura. Primeras Noticias*, 236, 27-35. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71284>
- Aguilar, C. (2013). La Tertulia Literaria Dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 27(2), 93-102. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/95091>
- Aguilar, C. (2015a). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I. *Temas de Educación*, 21(1), 77-96. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004>
- Aguilar, C. (2015b). Princesas Disney. De los cuentos de los clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *CLIJ*, 266, 22-35. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/125804>
- Aguilar, C. (2015c). Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ. En Fundación Isonomia (eds.), *Actas del seminario Internacional contra la Violencia de Género, 18-19 de noviembre de 2015* (pp. 11-30). Castelló: Universitat Jaume I, Generalitat Valenciana y Fundació Isonomia. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160394>
- Aguilar, C. (2015d). Gènere i formació d'identitats en la formació inicial de Mestres en LIJ. En *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I. 2015*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/124784>
- Aguilar, C. (2016a). Actualitat de les propostes de lectura de «Mujeres Libres»: accions concretes en projectes d'innovació educativa en la formació inicial de mestres al segle XXI. En *Educar en temps de guerra. XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació. valència 9, 10 i 11 de novembre de 2016* (pp. 571-582). València: Institució Alfons el Magnànim. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/165122>
- Aguilar, C. (2016b). Formació inicial en mestres contra la LGTBIofobia desde la LIJ. En *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I 2016* (pp. 77-85). Castelló: UJI. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/163519>
- Aguilar, C. (2017a). Formación en género en la formación inicial de maestros y maestras: una alternativa transformadora. *Nuestra Bandera. Revista de Debate Político y Teórico. Especial Educación*, 236, 150-161.



- Aguilar, C. (2017b). LIJ y diversidad sexual LGTBI en la formación de maestros. *CLIJ*, 276, 6-18. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/167203>
- Aguilar, C. (2018a). Género e intertextualidad en *Todas las hadas del reino* de Laura Gallego. *CLIJ*, 281, 32-53. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/172463>
- Aguilar, C. (2018b). La recuperació de la memòria històrica educativa: de les propostes de lectura de «Dones Lliures» a accions concretes, des del gènere i la innovació educativa, en la formació inicial de mestres al segle XXI. En *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I* (pp. 73-83). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Aguilar, C. (2019). Hadas transgresoras: la tradición perdida de las escritoras de cuentos del siglo XVII. *CLIJ*, 287, 6-25. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/181015>
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 31-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27419180003>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_experiencia\\_lectora\\_de\\_los\\_alumnos\\_de\\_magisterio.\\_colomer\\_t.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf)
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Dueñas, J.D., Taberero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación popular*. Barcelona: Hipatia.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.

- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Imbernon, F. (2018). No es innovación todo lo que reluce. *El diario de la educación*, 10 de diciembre. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/12/10/no-es-innovacion-todo-lo-que-reluce/>
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores, *Ocnos*, 1, 43-60. doi: <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Martinez Bonafé, J. (2018). «Tomorrow belongs to me» (sobre feixisme i escola). *El diari de l'educació*, 31 de noviembre. Recuperado de: <http://diarieducacio.cat/tomorrow-belongs-to-me-sobre-feixisme-i-escola/>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04)

# **El fenómeno *Booktuber*: herramienta innovadora en la activación de la curiosidad por la lectura**

Cristina Alcaraz Andreu, M. Vicenta González Argüello

Universitat de Barcelona<sup>1</sup>

## **Resumen**

Concienciar a los futuros maestros de la incorporación de la lectura como un hábito en su proceso formativo es la justificación de este proyecto llevado a cabo por profesores del Grado de Educación Infantil. Ese proceso pasa por planificar secuencias que focalicen la lectura como hecho cultural y didáctico.

*Palabras clave.* Hábito lector, formación inicial, percepciones, competencia digital.

## **1. Introducción**

Esta propuesta de innovación-acción nace como consecuencia de la información aportada por diferentes documentos como el elaborado por Conecta (2017) para la Federación de gremios de editores de España o el editado por Cruces (2017) sobre la lectura en nuestro país. Estos informes se centran en los hábitos lectores de los españoles, incluidos los estudiantes universitarios. Ante los datos que aportan, algunos profesores de la asignatura *Habilitats comunicatives orals* (Grado de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona) nos preguntamos qué papel tenía la lectura en nuestras clases. La respuesta a esa cuestión fue lo que nos llevó a recoger información sobre los hábitos lectores de nuestros estudiantes y a diseñar secuencias didácticas que en el contexto de nuestra asignatura propiciaran la motivación hacia la lectura.

---

<sup>1</sup> Esta propuesta se enmarca en el proyecto de innovación docente *Aprentatge mòbil en el desenvolupament de la competència plurilingüe en comunitats d'aprenentatge 2018PID-UB/027*.

## 2. Marco teórico

Nadie duda de la necesidad de la incorporación de la lectura como un hábito que ha de beneficiar a los futuros maestros en su formación, más si cabe entre los maestros de Educación Infantil que serán los responsables de iniciar a sus alumnos en sus primeros contactos con el mundo de los libros. La lectura es considerada no solo como un medio de evasión, de acceder a la información o de obtener placer, sino que por la suma de todos esos factores en nuestra sociedad la lectura se considera un hecho cultural (Gilly, Roux y Trognon 1999, Larrañaga y Yubero 2005). Así pues, conocedores de la situación actual de la lectura en nuestro país (Conecta 2017, Cruces 2017) es necesario recordar el rol del docente en el incremento del hábito lector (López-Valero 2016) para intentar acercar a esta actividad a los futuros maestros, esperando que esto contribuya a que ellos a su vez hagan lo propio con sus alumnos. La formación de maestros ha de asumir como propio el objetivo de la construcción de individuos que aúnen en sí mismos una relación positiva con la lectura en el plano individual y en el plano pedagógico para llegar a constituir el «sujeto lector didáctico» (Contreras y Prat 2015, Munita 2018). Todo ello con el fin último de hacer de nuestros alumnos mediadores entre la lectura y los procesos de aprendizaje de la misma por parte de los niños.

El proceso de convertir a los futuros profesores en mediadores entre la lectura y su proceso de aprendizaje nos obliga a indagar cuál es el punto de partida en el que nos encontramos, qué percepción tienen nuestros alumnos de sí mismos como lectores, si podemos considerarlos lectores habituales, falsos lectores (Larrañaga y Yubero 2005) o lectores ocasionales (Caride, Caballo y Gradaille 2018) y así determinar qué actuaciones didácticas favorecerán su formación.

## 3. Objetivos

Propiciar el desarrollo de la afición por la lectura en los futuros maestros pasa por alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la percepción de ellos mismos con relación a la lectura.
- Desarrollar acciones didácticas que promuevan su curiosidad por la lectura.
- Analizar y valorar los resultados de las acciones didácticas.

#### 4. Metodología

La metodología llevada a cabo en esta propuesta se centra en la investigación-acción (Elliot 1994), al partir de un intento de mejora de las propuestas didácticas de los profesores responsables de una asignatura, con el intento de motivar a los alumnos hacia la lectura. Para ello se han seguido los siguientes pasos; en primer lugar, se elaboró un cuestionario inicial que tenía como objetivo indagar sobre la autopercepción de los futuros maestros como lectores; en segundo lugar, se planificó una secuencia didáctica que aunaba dos competencias transversales (la competencia digital y la competencia lectora); a continuación se seleccionó una herramienta de evaluación (rúbrica adaptada de Torralba 2018) del producto final de la secuencia didáctica (un vídeo recomendando una lectura); para terminar con un cuestionario para obtener información sobre el nivel de satisfacción de los alumnos con la realización de dicho producto final.

La propuesta de innovación se llevó a cabo en la asignatura cuatrimestral *Habilitats comunicatives orals* (2.º curso, Grado de Educación Infantil, Universitat de Barcelona), durante el curso 2017/2018. Esta asignatura se caracteriza por estar dividida en 3 bloques, cada uno de ellos correspondiente a cada una de las tres lenguas que cursan los estudiantes (catalán, castellano e inglés). La propuesta que se presenta corresponde al bloque de castellano (diez sesiones de clase de dos horas).

Esta propuesta se implementó en dos grupos diferentes (50 alumnos) y se recogieron los videos de recomendación de lecturas de los mismos, más un total de 36 cuestionarios iniciales y 36 finales. El cuestionario inicial constaba de varias preguntas, pero solo nos centraremos en la que importa para este estudio:

1. ¿Te consideras lector?
  - a) Si la respuesta es afirmativa, ¿cuántos libros lees a la semana/mes, año?
  - b) ¿Cuántos libros lees por placer?

Del cuestionario final seleccionamos las siguientes preguntas:

1. ¿Te ha gustado realizar esta actividad? ¿Por qué?
2. Tras haber visto los vídeos de tus compañeras, ¿crees que los vídeos de los *booktubers* ayudan a promover la lectura?
3. ¿La actividad que habéis realizado para recomendar un libro, a modo de *booktubers*, ha activado tus ganas de leer?

4. De los libros presentados por tus compañeras, ¿has anotado alguno para leer?
- ¿Cuántos?
  - ¿Puedes decirnos los títulos?
  - ¿Cuándo prevés leerlos?

**Tabla 1**

Secuencia didáctica: *booktubers*

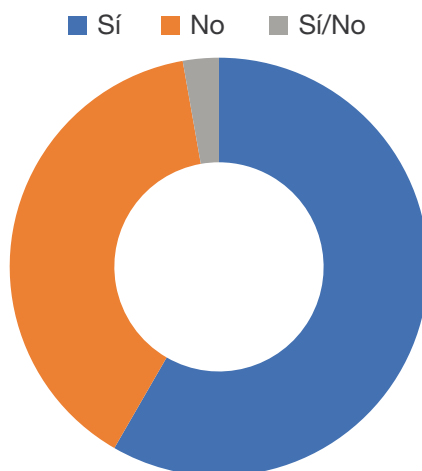
1. Aproximación al tema: toma de conciencia de su identidad digital docente: <ul style="list-style-type: none"><li>a) Redes en las que participan (objetivos).</li><li>b) Grado de privacidad de su participación.</li><li>c) A quiénes siguen y con qué objetivos.</li></ul>
2. Contexto: creación del canal <i>La UB lee (Youtube)</i> de recomendación de libros para el blog de la escuela: <ul style="list-style-type: none"><li>a) Hábitos lectores del grupo.</li><li>b) Discusión sobre qué se considera lectura.</li><li>c) Motivos por los que no leen.</li></ul>
3. Fenómeno <i>Booktuber</i> : <ul style="list-style-type: none"><li>a) Macroanálisis: protagonistas, destinatarios, temas.</li><li>b) Microanálisis: estructura, contenido, comunicación no verbal, lectura expresiva.</li></ul>
4. Primer borrador: toma de decisiones: <ul style="list-style-type: none"><li>a) libros, espacios, tono, registro, comunicación no verbal, etc.</li></ul>
5. Competencia digital: <ul style="list-style-type: none"><li>a) Creación y gestión del canal (opciones de privacidad).</li><li>b) Edición de vídeos.</li><li>c) Grabación.</li></ul>
6. Evaluación compartida: <ul style="list-style-type: none"><li>a) Visionado.</li><li>b) Análisis de los vídeos de los compañeros (uso de la rúbrica).</li></ul>

La secuencia didáctica tenía dos objetivos: concienciar a los alumnos de la importancia de la construcción de su identidad digital docente y motivarles a la lectura. Por ello, como producto final, se creó un canal de *Youtube* (*La UB lee*) y se elaboraron vídeos en el que a modo de *Booktubers*, los alumnos recomendaban libros para destinatarios específicos.

En la tabla 1 de la página anterior, presentamos un esquema de dicha secuencia didáctica.

## 5. Análisis de los datos

Las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas del cuestionario inicial ya permiten hacernos una idea de la percepción que poseen de sí mismos como lectores. En la gráfica 1 puede apreciarse cómo la mayoría de ellos se considera lector (58%) frente al 39% que afirma no considerarse lector.



**Gráfico 1**

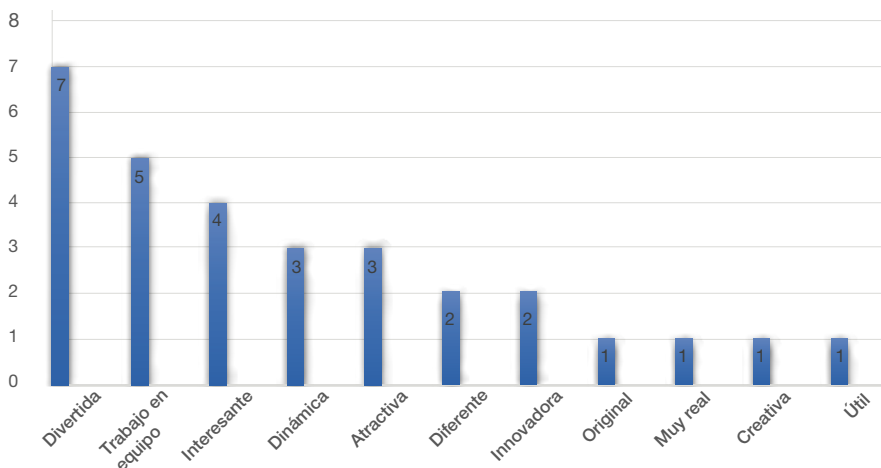
Pregunta 1: ¿te consideras lector?

Como profesores debe preocuparnos que aunque más de la mitad se percibe a sí mismo como lector haya un 38% de los futuros maestros que no lo haga. En relación a los no lectores, en la respuesta al cuestionario final, de los 14 que afirmaban no ser lectores, 13 de ellos afirman que los vídeos de sus compañeros les motivan a leer. Veamos algunas respuestas a las preguntas abiertas:

A1: *No conocía booktubers. Nunca encontraba un libro que me gustara y gracias a estos vídeos puedo encontrarlos.*

A2: *Depende de las personas que te lo expliquen. [...] Cuando te explican de qué va, te pica el gusanillo.*

Además, en relación al producto final elaborado por los alumnos (el canal de *Youtube: La UB lee*), los alumnos valoran positivamente la realización del mismo por diferentes motivos como puede apreciarse en el gráfico 2.



**Gráfico 2**

Pregunta 2: ¿te ha gustado realizar esta actividad? ¿Por qué?

## 6. Conclusiones

Podemos afirmar, en relación a los objetivos planteados, que nuestros alumnos no tienen una percepción clara de sí mismos como lectores: no saben qué se considera lectura o expresan sus dudas acerca de los productos que leen. Además, esta secuencia didáctica ha permitido ver que es posible incorporar en los planes docentes acciones didácticas que promuevan la curiosidad por la lectura entre los alumnos, ellos han manifestado que leerán algunos de los libros recomendados por sus compañeros, que gracias a esta actividad han conocido libros nuevos y, lo más importante, nos ha permitido la reflexión sobre la relación que mantienen ellos con la lectura y la necesidad que tienen de conocer más lecturas como futuros maestros.

A pesar de estos aspectos positivos vemos que hemos de seguir en la misma línea para poder establecer con ellos qué puede considerarse lectura,



qué lecturas pueden serles beneficiosas en relación a su desarrollo profesional, dónde establecer el límite de lo que se puede considerar un lector habitual en nuestro contexto. También creemos que es importante indagar acerca de dónde extraen sus creencias sobre lo que puede considerarse lectura y lo que no y sobre su rechazo a las lecturas relacionadas con el contexto académico.

## Bibliografía

- Caride, J.A., Caballo, M.B., Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1707](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707)
- Conecta (2017). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. Recuperado de: <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>
- Gilly, M., Roux, J.P. y Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Preese Universitaires de Nancy.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43-60.
- López-Valero, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14. doi: 10.4995/lyt.2016.5820
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (eds.) (2017) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (29-51). Barcelona: Ariel-Telefónica fundación. Recuperado de [http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2018/02/Como\\_leemos\\_en\\_la\\_sociedad\\_digital\\_online.pdf](http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2018/02/Como_leemos_en_la_sociedad_digital_online.pdf)
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe*, 17, 1-19 [[www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)]. doi: 10.15645/Alabe2018.17.2



# **Elaboración de un *curriculum vitae* creativo de un escritor como actividad para desarrollar el aprendizaje por tareas en el aula de Literatura Castellana**

María José Arévalo Benito

UPV/EHU<sup>1</sup>

## **Resumen**

Basándonos en el aprendizaje por tareas detallamos aquí un proyecto en el que explicamos cómo elaborar un *curriculum vitae* creativo de un escritor. De esta manera integramos las competencias lingüísticas, literarias y digitales además de ilustrar de un modo práctico cómo implementar esta metodología en la Didáctica de la Literatura Castellana.

*Palabras clave.* Literatura, escritor, currículum creativo, aprendizaje por tareas.

## **1. Introducción**

Nuestro objetivo es ilustrar con un ejemplo práctico cómo se puede desarrollar el aprendizaje por tareas en el aula de Lengua Castellana y, más concretamente, en el área de Literatura. Para ello, primeramente, realizaremos una breve introducción teórica sobre dicha metodología. Seguidamente explicaremos con detalle el proceso para elaborar un *curriculum vitae* (CV) creativo de un autor. Concluiremos exponiendo las ventajas que implica aplicar esta metodología en el aula.

---

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación FFI2015-63715-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO).

## 2. El aprendizaje por tareas

El aprendizaje por tareas, también denominado *perspectiva accional*, tiene su origen en la Didáctica de Lenguas Extranjeras y ha sido ampliamente difundido desde el punto de vista teórico y práctico desde la publicación del Marco Común de Referencias para las Lenguas (2001).

Entre las características más importantes de esta metodología cabe señalar que se trata de que el alumno elabore proyectos (o tareas pedagógicas) para construir, de modo autónomo o cooperativo, un producto final (Luscher 2012). El aprendizaje se construye así a través de los distintos pasos del proceso para crear dicho producto final (Fernández Martín 2008) integrando distintas competencias lingüísticas. De esta manera el alumno se convierte en actor de su propio aprendizaje y utiliza los recursos, lingüísticos y conceptuales, para realizar la tarea propuesta y así adquiere los conocimientos de modo significativo (Benetti *et al.* 2004).

El aprendizaje por tareas se puede adaptar, como es obvio, a cualquier área de conocimiento, en este caso deseamos implementarlo en el área de Literatura Castellana. De este modo conseguiremos que los alumnos no sean únicamente lectores, ni actores en el contacto con los textos, ni autores literarios (que también) sino agentes en el campo social de la literatura (Puren 2012).

Nuestro objetivo es, por lo tanto, ahondar en la historia de la literatura y más concretamente en la biografía de los autores significativos y, desde el punto de vista metodológico, hacer que los alumnos trabajen de modo simultáneo las competencias lingüísticas, literarias, comunicativas y digitales.

La competencia digital nos parece útil para desarrollar actividades metalingüísticas a través de las cuales profundizaremos los contenidos, en este caso de la Historia de la Literatura Castellana. Para ilustrar esta opción metodológica nos vamos a centrar en la vida de los escritores, paso previo e indispensable, a nuestro entender, para comprender el contexto histórico y la obra que se desea estudiar.

## 3. Elaboración de un CV creativo

### 3.1. Contextualización y justificación del proyecto

Como ya hemos mencionado anteriormente, una de las propuestas del aprendizaje por tareas es que el alumno elabore proyectos significativos utilizando para ello los contenidos del área que se desea trabajar. En el área de

Lengua y Literatura Castellana el temario resulta ingente y más en el área de Literatura donde está establecido que se imparta toda la historia de la literatura española (BOE del 3 enero de 2015: 364-370), lo que implica el estudio del contexto histórico y la biografía de los autores, la lectura de fragmentos y de obras representativas y la redacción de comentarios de textos literarios como parte práctica de dicho conocimiento.

Para dotar de dinamismo e implementar el aprendizaje por tareas nos centraremos en las biografías de los escritores. Nos parece imprescindible, para contextualizar la época y dotar de sentido a los textos trabajados, que los alumnos conozcan la vida de cada uno de los autores significativos de la historia de la Literatura Española. La propuesta de producto final es la creación de un pequeño vídeo (de un minuto de duración) en el que se expone el CV creativo del autor escogido.

### 3.2. *Etapas en la elaboración del proyecto*

La creación del CV creativo consta de cuatro etapas que detallaremos a continuación. Primeramente, realizaremos una breve introducción del proyecto y mostraremos ejemplos, en un segundo paso daremos tiempo para la recopilación de datos y la guionización del vídeo, tras ello pasaremos a trabajar con los medios digitales y, por último, realizaremos una sugerencia sobre la evaluación del proyecto.

#### 3.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El primer paso es explicar a los alumnos que el autor o los autores en cuestión se encuentran en paro, por lo tanto, la tarea que deben llevar a cabo es la de ayudarles a crear un vídeo para su posterior puesta en línea en Internet con el objetivo de hallar trabajo. Para ello, se buscan ejemplos en Internet de CV creativos y se muestran en el aula. Es importante señalar aquí que el género textual solicitado es el del CV, con lo cual todos los datos biográficos que se incluyan en la presentación han de ser auténticos, veraces y a la vez atractivos y positivos.

#### 3.2.2. DISTRIBUCIÓN DE AUTORES Y ELABORACIÓN DEL GUION

No podemos olvidar que el objetivo de este proyecto es el de profundizar sobre las biografías de los autores escogidos. Este proyecto se puede enmarcar o bien en el trabajo de una época concreta de la literatura (Realismo, Romanticismo, etc.) o bien según los objetivos del docente. También existe

la opción de trabajar todos sobre el mismo autor o distribuirse los autores de una época.

El primer paso es la lectura de las biografías de los autores, así se desarrolla la competencia de la comprensión lectora y los alumnos se familiarizan con la vida del escritor escogido.

Tras esta lectura se realiza un esquema de los datos más significativos y un breve guión sobre cómo se va a desarrollar el CV. En dicho CV deben constar hechos como la fecha de nacimiento, los datos fundamentales de los escritores y su producción literaria, su personalidad y una dirección de contacto (ficticia) atendiendo siempre a la tipología textual del CV ya mencionada. Nos parece fundamental un trabajo de lectura reflexiva y de síntesis de contenidos previa a la elaboración del proyecto.

### 3.2.3. ELABORACIÓN DE CV

Tras haber validado el guión del CV se pasa al proceso de producción del vídeo que va a ser el producto final evaluado. Dicho vídeo puede componerse simplemente de imágenes y texto, pero también se pueden insertar voces e incluso más vídeos. En principio, no es una tarea que exija grandes conocimientos tecnológicos, ya que en Internet se pueden encontrar abundantes recursos digitales que facilitan la creación de vídeos gratuitamente, basta con la simple inscripción en la página web. También los ordenadores poseen programas para elaborar vídeos.

En este caso, como podemos ver en la sugerencia de evaluación, hemos decidido solicitar la inclusión de una grabación oral y de un texto escrito para desarrollar las competencias lingüísticas.

### 3.2.4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

En la siguiente tabla sugerimos una rúbrica de evaluación sobre el CV creativo elaborado por los alumnos.

**Tabla 1**

## Rúbrica de evaluación del CV creativo

	Mal (0-0.5)	Regular (0.5-1)	Bien (1-1.5)	Muy bien (1.5-2)	Total
Datos biográficos	Inexactos y expuestos de modo desordenado.	Alguna inexactitud y expuestos sin orden.	Completos pero expuestos de modo algo desordenado.	Exactos y bien estructurados cronológicamente.	2
	Mal (0-0.75)	Regular (0.75-1.5)	Bien (1.5-2)	Muy bien (2-3)	
Expresión escrita	No utiliza ningún tiempo del pasado ni adjetivos. Frases mal construidas. Muchas faltas de ortografía graves.	Utiliza algún tiempo del pasado y adjetivos pero no son los adecuados. Frases con sintaxis pobre. Algunas faltas de ortografía graves.	Utiliza algún tiempo del pasado y los adjetivos adecuados. Frases bien estructuradas. Pocas faltas de ortografía.	Utiliza todos los tiempos del pasado y los adjetivos adecuados. Frases complejas y bien estructuradas. Sin faltas de ortografía.	3
	Mal (0-0.75)	Regular (0.75-1.5)	Bien (1.5-2)	Muy bien (2-3)	3
Expresión oral	Dicción mala, no se entiende. Muchas pausas y vacilaciones. No hay ninguna relación entre el texto oral, escrito y las imágenes del vídeo.	Dicción mediocre, hay fragmentos que no se entienden. Poca relación entre el texto oral, escrito y las imágenes del vídeo.	Óptima dicción: clara y fluida. La relación entre el texto oral, escrito y las imágenes del vídeo puede mejorar.	Óptima dicción: clara, fluida y sin vacilaciones. Relación entre el texto oral, escrito y las imágenes del vídeo.	
Dinamismo, originalidad y técnica	Mal (0-0.5)	Regular (0.5-1)	Bien (1-1.5)	Muy bien (1.5-2)	
	Vídeo estático. Problemas técnicos que impiden una buena visualización y escucha del CV. Sin originalidad.	Vídeo estático y poco original. Algún problema técnico que impide el óptimo visionado de alguna parte del vídeo.	Vídeo dinámico y original. Buena técnica que permite un óptimo visionado y escucha del vídeo.	Vídeo dinámico, original y divertido. Técnica buena, se ve y se escucha perfectamente.	2
TOTAL					10

#### 4. Conclusión

La elaboración de un CV creativo de un autor perteneciente al área de Literatura Castellana permite, por lo tanto, la implementación del aprendizaje por tareas en el aula de Lengua y Literatura Castellana. Los alumnos deben realizar un proyecto final: la ejecución de un breve vídeo en el que se resume de un modo positivo la biografía y la obra del autor escogido.

Creemos, por lo tanto, que el aprendizaje por tareas resulta una óptima herramienta para adquirir conocimientos específicos del área de Literatura Castellana y para integrar competencias inherentes al aprendizaje como hemos ilustrado aquí.

#### Bibliografía

Benetti, G., Casellato, M. y Messori G. (2004). *Más que palabras: literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

BOE. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Consejo de Europa (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 61-87.

Luscher, J.M. (2009). L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire »?. *Le français à l'université*, 14(2). Recuperado de: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835#quotation>

Puren, C. (2012). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Recuperado de: [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/)



# Laburpena eskolan: estrakzioaren eta abstrakzioaren arteko zubia eskolan

Unai Atutxa, Mikel Iruskietza, Olatz Ansa

UPV/EHU

## Laburpena

Lehen Hezkuntzan eta ondorengo etapetan dabilen ikaslearen ikasketa-prozesuan laburpen-gaitasuna garatzea ezinbestekoa da. Lan honetan ikasleek laburpenak nola egiten dituzten aztertuko dugu. Estrakzio-laburpen batetik abiatuta ikasleek abstrakzio-laburpenak egiteko erabiltzen dituzten estrategiak deskribatuko ditugu: LHn eta unibertsitatean. Horretarako, zenbait urrats eman ditugu: i) laburpenen corpusa bildu eta ii) estrakzioak eta abstrakzioak alderatuz emaitzak aztertu ditugu.

*Gako-hitzak.* Ikasleak, laburpen-gaitasuna, Lehen Hezkuntza, Unibertsitatea, estrakzioa, abstrakzioa.

## 1. Sarrera

Ikasleak informazio ugari izan dezake eskura. Horrek ez du, ordea, bermatzen ikasleak testua ulertuko eta bertako edukia barneratuko duenik. Hori dela eta, informazioa laburtzen jakitea funtsezkoa da, laburpen-gaitasuna garatuz.

Sanzen (2005) arabera, idatzitakoa ulertzeko ikasketa-teknika da laburtzea, eta laburpenean dagoen informazioak adierazten du testua zer neurritan ulertu den. Laburpen mota ugari daude; metodoari erreparaturik gero, ezagunenak estrakzio (testuko zatirik garrantzitsuenak uztea) eta abstrakzio (testua berregitea) laburpenak dira.

Laburpenak hezkuntzan duen garrantzia esanguratsua da; hala ere, eskolan ez da ohikoa laburpena lantzea, zuzentzeko asti gutxi izaten delako eta ebaluatzeko tresnen falta dagoelako. Hori horrela izanik, emeki-emeki beharizan horiei erantzun egin behar zaie.

Lan honetan, ikasleek nola laburtzen duten aztertuko dugu. Estrakzio-laburpen batetik abiatuta ikasleek abstrakzio-laburpenak egiteko erabiltzen dituzten estrategiak deskribatuko ditugu bai Lehen Hezkuntzan (LH), bai unibertsitatean. Emaizta azpimarragarria da estrakzioaren ataza jakin bat egitean ondo aritu diren ikasleek abstrakzioan ere erraztasun handiagoa izan dutela. Horrez gain, unibertsitateko eta Lehen Hezkuntzako ikasleen arteko aldea ikusi da laburpen bat egitean, eta alde hori non gertatzen den.

## 2. Marko teorikoa

Testu bat sortzeko unean, bi urrats nabarmendu ohi dira: irakurketa eta testua sortzea. Lopezen eta Stellaren (1997) arabera, irakurketa prozesu estrategiko bat da, helburu jakin bat lortzeko erabiltzen dena, eta bertan irakurleak era aktiboan hartzen du parte. Helburua lortzeko, testuaren esanahia eraiki beharra dago (mikroegiturakoa eta makroegiturakoa); baina, horrez gain, esanahi horien integrazio semantikoa ere beharrezkoa da, ikasleak bere buruan testuaren irudikapen koherente bat osatzeko. Urrats horiek ematen ditugunean, esan genezake ulermenera heldu garela.

Irakurri ostean, testua sortu beharra dago. Angulok eta Bravok (2006) adierazten dutenez, testua sortzean, funtsezkoa da ondo ezartzea ondorengo atazak: zein den helburua, ikasleak zer egin behar duen, irakasleak zer egin behar duen eta ebaluazioa.

Ikasleek sortutako testuak (laburpenak kasu honetan) egoki ebaluatzeak garrantzi handia du, ikaslea bere ikasketa-prozesuaren jabe izan dadin eta aurrera egin dezan. Arguelles-Alvarezek (2004) eginiko lanean, azalpen-testuak ebaluatzeko BABAR gida proposatzen du. Bertan, bost atal ebaluatzen dira: edukia (2,5 puntu), antolaketa (2 puntu), hizkuntzaren erabilera (2,25 puntu), hiztegia (1,75 puntu) eta aurkezpena (0,5 puntu).

Testuak analizatu edo deskribatzeko teorien artean Rethorical Structure Theory (RST) dugu. Testuen egitura edo koherentzia deskribatzen den teoria da RST (Mann eta Thompson 1987). Testu baten diskurtso-egitura deskribatzeak aukera ematen du testuaren ideia garrantzitsuenak zeintzuk diren jakiteko, eta hori oinarritzat da laburpen bat eraginkortasunez egiteko. RSTn koherentziaren diskurtso-erlazioak deskribatzeko, diskurtsoko osagaiak zein diren zehaztu behar da lehendabizi, gero osagai horien arteko erlazioak ebazteko. Egun, testuak automatikoki aztertzeko hainbat tresna garatu dira, gehienak ingeleserako, baina baita euskararako ere.

### 3. Marko metodologikoa

#### 3.1. *Corpusa biltzea*

Ikasleek laburpenak ekoizteko eta guk corpus hori bildu ahal izateko, Compress-eus (Atutxa *et al.* 2017) erabili dugu. Compress-eus sistemak estrakzio- eta abstrakzio-laburpenak biltzeko aukera ematen du; eta, horrez gain, ikasleek estrakzio-laburpenetan egindako eragiketa nagusiak jasotzen ditu kalkulatu-orri batean. Compress-eus sistemak RSTko informazioa baliatzen du, testu-zatiak eta testu-zati garrantzitsuenak zein diren jakiteko. Lan honetarako Iruñeko San Fermin ikastolan LHko 6. mailan ari diren ikasleen laburpenak bildu ditugu, berek ikasgelan erabiltzen dituzten 4 testu laburtuz. Horrez gain, Bilboko Hezkuntza Fakultateko 2. mailako ikasleen laburpenak ere bildu dira.

Lan honetan estrakzio-laburpenen ebaluazio automatikoa (ROUGE eta BLEU laburpena ebaluatzeko neurri estandarrekin) erabili dugu ikasleek egindakoa ebaluatzeko. Ebaluazio automatikoan gertatu dena ulertzeko muturre-tako laginak hartu ditugu, modu honetara: puntuazio handiena eta txikiena lortu duten ikasleen laburpenetan oinarrituz aukeratu da. Orotara 32 testu; 16 LHkoak eta 16 unibertsitatekoak; testu bakoitzeko 4 (etapa bakoitzeko 2 onenak eta 2 txarrenak).

#### 3.2. *Estrakzio eta abstrakzioen alderatzea*

Ikasleek estrakziotik abiatuz abstrakzioa nola eraiki duten aztertzeke, ondorengo ezaugarriak aztertu ditugu:

- i) Edukia: ikasleek testuko ideiekin nola jokatu duten aztertu dugu. Horretarako, testuko ideiarik garrantzitsuena edo Unitate Zentrala (UZ), gainontzeko ideia garrantzitsuak eta estrakziotik abstrakziora zein ideia aldatu duten aztertuko dugu.
- ii) Oinarritzko Diskurtso Unitateen (ODU) aldaketa estrakziotik abstrakziora: abstrakzioa idaztean estrakzioa aldatu egiten da, eta ODUn ezaugarriak ere aldatu egiten dira. Atal honetan, ODUEk izan dituzten aldaketak aztertuko dira.
- iii) Zuzentasun-akatsak: abstrakzioko laburpenen ortografia, lexikoa eta sintaxia aztertuko dira. Abstrakzio guztiak zuzendu dira, eta dituzten akatsak eskuz etiketatu.
- iv) Berridazteko modua: zer helbururekin egin den berridazketa bakoitza aztertuko dugu. Horrez gain, ikasleak egindako aldaketa zer mailatakoa izan den aztertuko da: hitz- edo esaldi-mailakoa.

- v) Abstrakzioaren ezaugarri orokorrak: sortutako testua ulergarria eta koherentea den erabaki dugu.
- vi) Erlazio erretorikoak: laburtu beharreko testuak RSTrekin deskribatuta egongo dira. Horrek ahalbidetuko digu ikasleek zer erlazio mota mantentzen eta kentzen dituzten aztertzea.

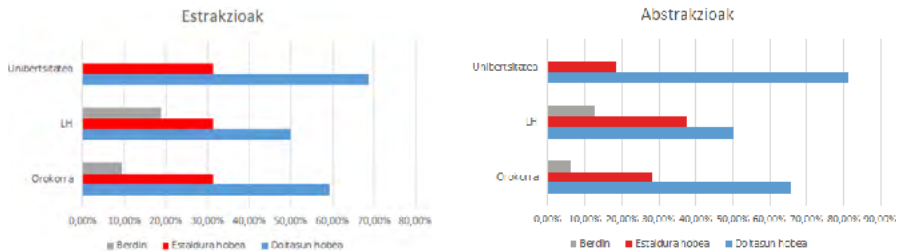
#### 4. Emaitzak

Ikasleek estrakzioetik abiatuta abstrakzio-laburpenak nola eratu dituzten aztertuko dugu jarraian, marko metodologikoan aipatutako ezaugarriak banan-banan aztertuz.

##### 4.1. Edukia

###### 4.1.1. UNITATE ZENTRALA (UZ)

Ikasleek ondo identifikatu dute testuetako ideiarik garrantzitsuenak, bai estrakzioetan (% 87,5ek UZ laburpenean), bai abstrakzioetan (% 90,63k UZ laburpenean). Ikasleek ez dituzte asko laburtu testuak; laburtu dituztenean, paragrafoen azken ideiak kendu dituzte, eta horrek UZak mantentzea ekarri du, paragrafoen hasieran baitaude.



#### 1. irudia

Estrakzio eta abstrakzioetan estaldura edo doitasuna lehenetsi den

###### 4.1.2. IDEIA GARRANTZITSUENEN IDENTIFIKAZIOA

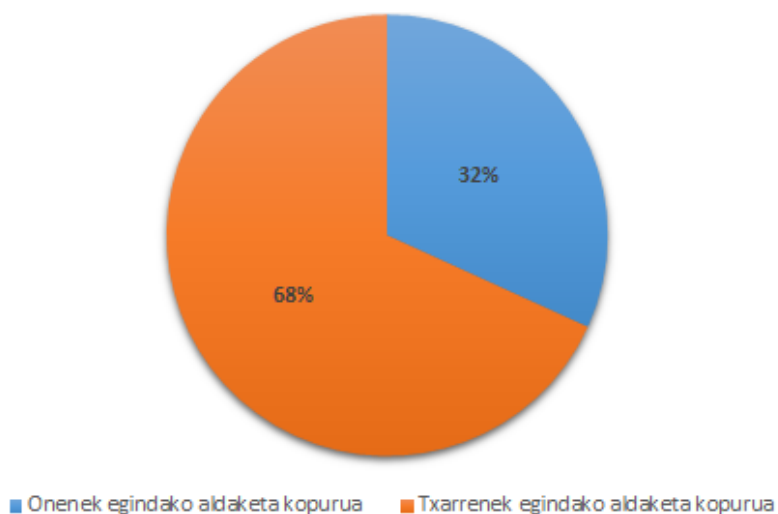
Ikasleek estrakzio- eta abstrakzio-laburpenak egitean, doitasuna edo estaldura lehenetsi duten aztertu dugu. 1. irudiak erakusten digun moduan, ikasleek orokorrean doitasunari eman diote lehentasuna, estrakzioan zein abstrakzioan.

Ikasleek eskolan erabiltzen dituzten testuak gutxi laburtu beharreko testuak dira. Ikasleek gero eta gehiago laburtzeak estaldurari gehiago eragiten dio horrelako kasuetan, errazagoa baita ideia garrantzitsu bat kentzea.

#### 4.1.3. ESTRAKZIOETIK ABSTRAKZIORAKO IDEIA-ALDAKETAK

Ikasleek estrakzioan aukeratu dituzten ideiak ez dira beti bat etorri gero abstrakzioan jarri dituztenekin. Gehienetan, ikasleek estrakzioan aukeratu duten ideia bat abstrakzioan kendu egin dute, aldaketen % 75,34 (55 aldaketa 63tik) mota horretakoa izan da. Gainontzeko % 24,66 (18 aldaketa 63tik) estrakzioan egon ez, baina, abstrakzioan dauden ideiek osatzen dute.

2. irudian ikus daiteke estrakzioan puntuazio baxuena erdietsi dutenek ideia gehiago aldatzen dituztela abstrakzioa egitean. Beraz, estrakzioan ideia garrantzitsuenak ongi aukeratzeko zailtasunak dituztenek abstrakzioan ere zailtasun handiagoak dituzte.



### 2. irudia

Estrakzio onenen eta txarrenen arteko aldea abstrakzioan aldaketak egitean

#### 4.2. Oinarrizko Diskurtso Unitateen (ODU) aldaketa estrakziotik abstrakziara

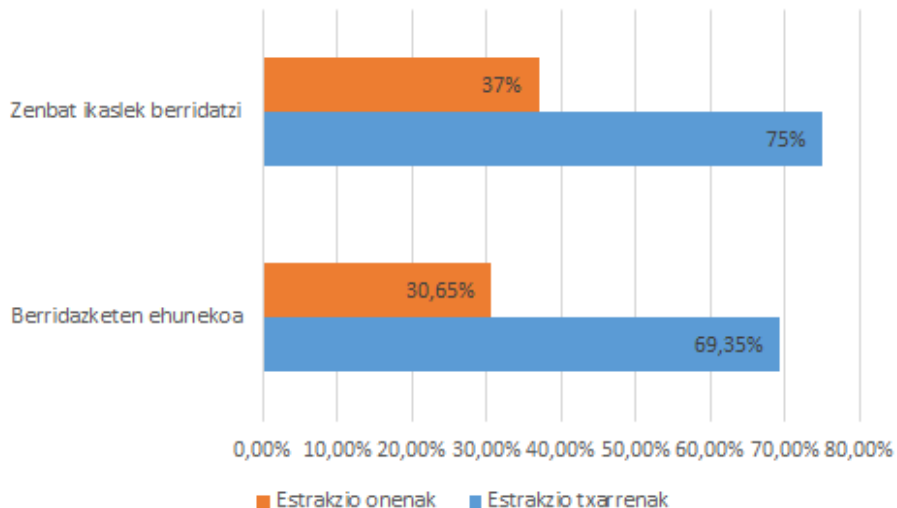
ODUen ezaugarriak ezer gutxi aldatu dituzte ikasleek; izan ere, ez da egon joera handirik estrakzioa aldatzeko. Egindako aldaketa gutxi horiek unibertsitatekoek egin dituzte gehienbat, aldaketen % 95,5 (18tik 17).

#### 4.3. Zuzentasun-akatsak

Egindako laburpenen % 68,75ek akatsen bat du. Sintaxi (% 56,14) eta kohesio (% 40,35) akatsak izan dira ohikoenak; aldiz, ortografian (% 1,75) eta lexikoan (% 1,75) akats gutxi izan dituzte.

Unibertsitateko ikasleek egindako laburpenen % 81,25ek akatsen bat izan du; eta LHko ikasleen artean % 56,25ek. Hala ere, orotara LHko ikasleek akats gehiago egin dituzte unibertsitatekoek baino, % 54,76 eta % 45,24, hurrenez hurren.

Zuzentasun-akatsekin jarraituz, ikusi dugu gero eta gutxiago berridazteak akatsak saihestea dakarrela. Gainera, estrakzioan puntuazio automatiko baxuena jaso duten laburpenek izan dute akatsik gehien abstrakzioan, akatsen % 71,93.



### 3. irudia

Estrakzio onenen eta txarrenen arteko aldea berridaztean

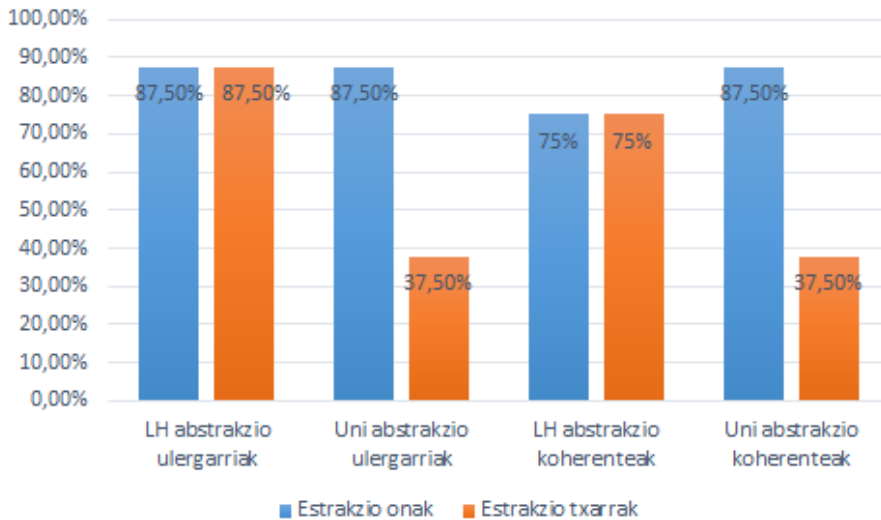
#### 4.4. Berridazteko modua

Berridazketak ikasleen % 56,25ek egin ditu. Unibertsitatekoek egin dute berridazketa gehien: berridazketen % 85,71. Alderik esanguratsuena estrakzioan puntuazio altuena eta baxuena erdietsi duten laburpenen artean dago (ikus 3. irudia). Horrek erakusten du estrakzioan zailtasun handiagoa dutenek beharizan handiagoa dutela abstrakzioa egokitzeko.

#### 4.5. Abstrakzioen ezaugarri orokorrak

LHkoen artean abstrakzio ulergarri gehiago dago (testuen % 87,7) unibertsitatekoen artean baino (testuen % 62,5). Kohesioarekin ere gauza bertsua gertatu da, LHko testuetatik % 75 koherenteak dira, unibertsitatekoen artean % 62,5.

Fenomeno horren arrazoia 4. irudian ikusten da. Estrakzioan puntuazio ona erdietsi duten unibertsitateko ikasleek testu koherente eta ulergarriago gehiago egin dituzte, puntuazio eskasa erdietsi dutenek baino. LHko ikasleen kasuan, ordea, aldea ez da horren handia estrakzio onak eta txarrak egin dituztenen artean.

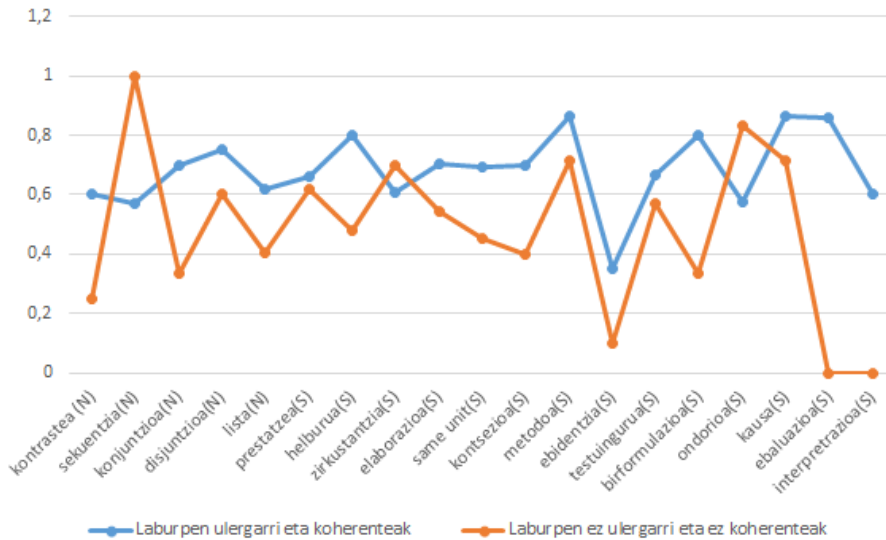


#### 4. irudia

LH eta unibertsitateko estrakzio onenen eta txarrenen arteko aldea ulergarritasunean eta koherentzian

#### 4.6. Erlazioak

5. irudian ikus daitekeen moduan, abstrakzio ulergarri eta koherenteek erlazio multinuklearrak maiztasun handiagoz mantendu dituzte (SEKUENTZIA erlazioa salbu), baina beste erlazio mononuklearrekin ez da beti patroi bera gertatzen. Erlazio horietako batzuk (EBALUAZIOA, adibidez) laburpen koherente eta ulergarrietan, ez direnetan baino sarriago agertzen dira, eta ONDORIOA, aldiz, sarriago abstrakzio ez-koherente eta ulergaitzetan.

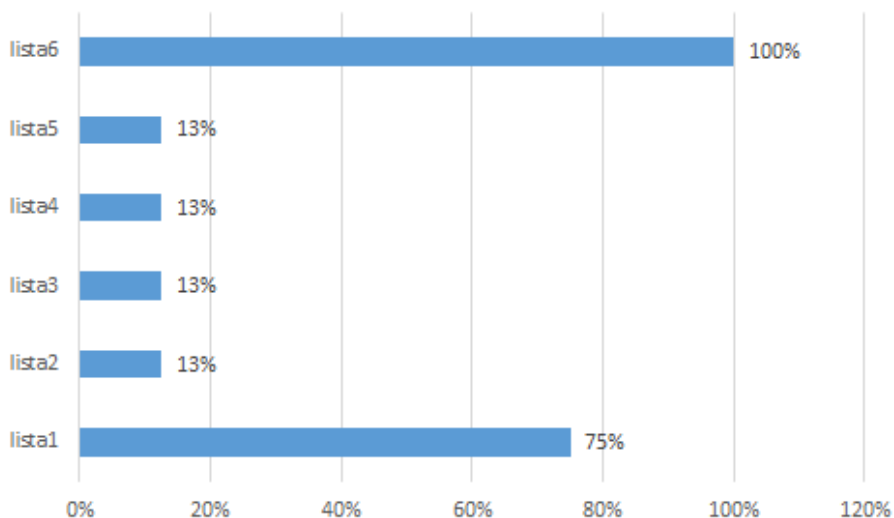


#### 5. irudia

Erlazioak mantentzean abstrakzio ulergarri eta koherenteek duten aldea ez-ulergarri eta ez-koherenteekiko

Bestalde, 6. irudian azter daiteke erlazio berberak ere ez dutela beti maiztasun bera; esaterako, LISTA erlazioak. Lista1 eta Lista6 askotan mantendu izanak zentzu handia du; izan ere, testuko ideia garrantzitsuenak (UZ) lotzen dituzte, testuko paragrafo nagusiak. Ostera, gainontzeko lau LISTAK adibide baten parte dira eta ez daude paragrafo hasieran. Horrek erakusten du erlazio batzuk beste batzuk baino garrantzitsuagoak direla, baina testuaren makroegiturak pisu handia duela eta aintzat hartu behar dela erlazioen pisua ezartzean.





### 6. irudia

Elikagai 0 testuko LISTA erlazioak noiz mantendu diren

## 5. Ondorioak

Ikasleak estrakzioan ataza jakin bat egitean ondo aritu badira, abstrakzioan ere erraztasun handiagoa izan dute. Hori dela eta, garrantzitsua izango da etorkizunean estrakziotik abiatuta abstrakzioa sortzeko metodo eta teknika aproposak proposatzea. Ikasle batzuk estrakzioari aldaketarik ez egiten saiatzen dira, berridaztean akats gutxiago egiteko. Laburpen hobea ekoizten dute horrela, baina laburpen-gaitasuna hobetzen laguntzen duten zenbait trebetasun lantzea oztopa dezake horrek. Laburpena garatzeko beharrezko diren trebetasunak ondo zehaztu beharko dira eta, ondoren, trebetasun horiek modu esplizituan lantzeko baliabide didaktikoak sortu.

Hurrengo ikerketetan beste ezaugarri batzuk dituzten testuekin aritu beharko dugu; testuen ezaugarriek ikasleek laburpenak egiteko duten modua baldintza dezaketelako. Lan honetan gutxi laburtu beharrezko testuekin aritu gara, eta horrek laburtzeko modua baldintzatu ahal izan du. Aztertu beharko da beste testu mota batzuekin joera bera duten ikasleek, edo aldaketak dauden laburtzeko orduan.

Bestalde, Lehen Hezkuntzako eta unibertsitateko ikasleen artean dagoen aldea ere kontuan izatekoa da. LHko ikasleek aldaketa gutxiago egin dituzte; ziurrenik, beren idatziak kalitatea gal ez dezan. Ondorioz, LHko ikasle gu-

txiago egon da zuzentasun-akatsik gabe; baina, horrek ez du esan nahi laburpena hobea izan denik.

Azkenik, etorkizunean laburpenak erlazio erretorikoekin duen lotura sakon aztertu beharko da. Aztertu beharko da testu mota bakoitzean zein erlazio den mantendu eta kendu beharrekoa eta zein den ikasleen joera. Horrela, laburpena lantzeko testu egokiak sortzeko oinarria izango genuke, ondo zehaztutako helburua duten ariketak sor daitezke eta ebaluazio automatikoa garatzen lagun dezaketen ebaluazio-irizpideak izango genituzke.

## Bibliografia

- Angulo, T.Á., eta Bravo, R.R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Argüelles-Álvarez, I. (2004). Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía «BABAR». *Ibérica*, 8, 81-99.
- Atutxa, U., Iruskieta, M., Ansa, O. eta Molina, A. (2017). COMPRESS-EUS: I(ra)kasleen laburpenak lortzeko tresna. In L. Unamuno, A. Romero, A. Etxebarria eta A. Iglesias (arg.), *Euskararen bariazioa eta bariazioaren irakaskuntza III* (87-98). Bilbo: UPV/EHU.
- López, J. eta Stella, G. (1997). Los esquemas como facilitadores de comprensión y aprendizaje de textos. *Revista Lenguaje*, 25, 40-55.
- Mann, W.C. eta Thompson, S.A. (1987). *Rhetorical structure theory: A theory of text organization*. California: University of Southern California.
- Moreno, A.M.S. (2005). *Irakurmena lantzeko jarduerak nola prestatu: Lehen Hezkuntzako 3. zikloa eta DBHko 1. zikloa*. Iruñea: Nafarroako Gobernua.

# ***M-learning* como herramienta para el aprendizaje de una lengua minoritaria: resultados preliminares de una experiencia innovadora**

Roberto Avello Rodríguez

Universidad de Oviedo

Tamara Fernández Antón

CPEB Príncipe Felipe

## **Resumen**

El presente artículo presenta los primeros resultados de un proyecto de innovación llevado a cabo en la Universidad de Oviedo y varios colegios del Principado de Asturias con el que se pretende fomentar la enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana mediante la creación de videos para una TV *on-line*.

*Palabras clave.* Competencia comunicativa, *m-learning*, asturiano, Educación Primaria.

## **1. Contexto**

La Universidad de Oviedo y más concretamente la Facultad de Formación del Profesorado y Educación ha sido la encargada de la formación de los docentes de Lengua Asturiana desde hace tres décadas. Precisamente a principios de los 80 entraría en vigor la Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre —Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias—, así como la Ley 1/98, de 23 de marzo, de Uso y Promoción del Asturiano, que señala que se deberá garantizar el uso y promoción de la lengua asturiana en todos los ámbitos sociales de la región, incluida la escuela. Además, si atendemos a los resultados del III Estudio Sociolingüístico de Asturias (Llera 2018) vemos cómo el 91% se muestra favorable a que se utilice en la escuela o cómo el 52% de la población asturiana está a favor del empleo del mismo como lengua vehicular en las aulas.

Con este trasfondo y aunque pudiera parecer lo contrario, la realidad de la asignatura Lengua Asturiana y Literatura es bien distinta a esta situación, a

*priori*, tan favorable hacia ella y al sentir mayoritario de la sociedad asturiana. Se trata pues de una materia optativa que tiene que competir con otra de carácter muy similar, Cultura Asturiana —pues sabemos que la lengua es uno de los elementos más importantes de una cultura, sino el que más—, que es impartida por los tutores o tutoras del grupo/aula en cuestión. Además, el profesorado de dicha asignatura lingüística depende en gran medida del alumnado matriculado, habiendo gran cantidad de centros educativos públicos con maestros o maestras a media jornada, o la mayoría de colegios concertados o privados que ofrecen contratos por horas en función del número de estudiantes matriculados. En este sentido los docentes de la materia deben buscar la motivación de muchos estudiantes indecisos para que formalicen la matrícula y así, ser acreedores de mayor número de horas.

En este contexto legal en el que se encuentra el sistema educativo asturiano actual y ante las demandas que se reflejan en dicho estudio sociolingüístico, además de la precariedad y dificultades laborales a las que se enfrenta el profesorado de la materia y que comentamos en el párrafo anterior, parece clara la necesidad de ofrecer nuevos enfoques adaptados a estos tiempos en los que la tecnología ha llegado para quedarse y en donde la escuela, como no podría ser de otra forma, no debe ser ajena a esta realidad. Mediante la integración de las TIC en el aula durante estos últimos años, se han transformado los entornos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolos en lugares mucho más atractivos y motivadores para los estudiantes. Éstos otorgan la posibilidad de generar nuevas estrategias metodológicas para lograr un desarrollo cognitivo del alumnado de forma más lúdica en muchas materias curriculares que solían utilizar métodos mucho más tradicionales (Gómez y Macedo 2010). Este es el caso de la asignatura de Lengua Asturiana y Literatura, en la que, durante años, la escasez de recursos y materiales novedosos para utilizar en el aula ha brillado por su ausencia.

### 1.1. *La televisión on-line como recurso didáctico*

Como decíamos, la tecnología ha llegado a las aulas para quedarse. Uno de los recursos más empleados actualmente es el *m-learning* (*mobile learning*), el cual, permite al alumnado la construcción de conocimiento, la resolución de problemas y el desarrollo de multitud de habilidades, como las lingüísticas, de forma autónoma gracias a la utilización de los dispositivos móviles portátiles (Brazuelo y Gallego 2011). Además, supone un elemento motivador para el alumnado que contribuye a una formación crítica, responsable y solidaria (García-Sampedro, Miranda e Iñesta 2016). Focalizado en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas vemos cómo su uso ha venido incrementándose en los últimos años (Bustillo, Rivera, Guzmán y Ramos Acosta 2017) con resultados muy positivos (Rico y Agudo 2016, Moreno, Leiva y Matas 2016, Fom-

bona y Pascual 2013). Gracias a todas las ventajas o fortalezas que nos ofrece dicho enfoque, parece obvio que los docentes de Lengua Asturiana y Literatura tenemos una herramienta muy potente que podemos utilizar con nuestro alumnado para incentivar o incrementar esa motivación que mejore todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se pone en marcha una experiencia llevada a cabo en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo y que se hará extensible a varios centros educativos de Educación Primaria del Principado de Asturias encuadrada en el marco de un proyecto de innovación docente con título «La televisión on-line en la formación del profesorado: un recurso educativo multilingüe y multidisciplinar». En dicho proyecto los estudiantes serán los encargados de la elaboración de videos de temática variada —utilizando dispositivos móviles— que después serán compartidos en una plataforma común que será la página web del proyecto <https://didactictac2018.wixsite.com/didactictac-tv>. Gracias a la utilización de dichos dispositivos móviles se pretende, como uno de los objetivos fundamentales del proyecto, que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa en la lengua materna como será, en nuestro caso, el asturiano.

## 1.2. *El estudio: primeros resultados*

El presente estudio toma como muestra 10 estudiantes de Didáctica de la Lengua Asturiana II del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo y 10 estudiantes de 6.º de Primaria de un colegio público del Principado de Asturias. Los estudiantes, mediante el uso de dispositivos móviles, realizaron videos de temática variada como práctica de aula cuyo requisito fundamental era el empleo de la lengua asturiana. Tras la realización de los videos, los estudiantes formaron parte de un grupo de discusión y cumplieron un cuestionario para valorar el grado de satisfacción y su percepción sobre el desarrollo de sus habilidades comunicativas, docentes o tecnológicas entre otras, así como la motivación por la enseñanza-aprendizaje del idioma.

Los primeros resultados, como vamos a ver a continuación, parece que arrojan datos muy positivos en los aspectos anteriormente comentados. En cuanto al grupo de discusión, podemos destacar cómo los estudiantes universitarios valoran muy positivamente el proyecto porque se desmarca totalmente de las prácticas de aula convencionales que realizan en otras asignaturas del grado, mucho más tradicionales, lo que les supone un aumento de la motivación para continuar desarrollando sus habilidades lingüísticas. Mediante la grabación y edición de los videos comparten mucho más tiempo en el que utilizan la lengua asturiana con sus compañeros y compañeras, destacando como su léxico activo aumenta, lo que les permite mejorar sus habilidades comuni-

cativas. Aprecian también cómo gracias al proyecto han tenido que aprender a utilizar algunas aplicaciones de edición de vídeo que ayudan a que su competencia tecnológica mejore. Comentan finalmente que, gracias a ello, sus habilidades docentes también se verán beneficiadas porque consideran que si son capaces de comunicar mejor en lengua asturiana, podrán tener más y mejores recursos a la hora de trabajar con su futuro alumnado.

En cuanto a los cuestionarios que realizaron los estudiantes universitarios, destacamos cómo el 90% está de acuerdo con que la tarea ha ayudado a incrementar su motivación por completar su formación como docentes; el 80% está de acuerdo con que la actividad sirve para conocer nuevos recursos metodológicos que les ha ayudado a mejorar su competencia docente; el 65% está de acuerdo con que la oralidad y la utilización de estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia en lengua materna han mejorado; y el 95% está de acuerdo con que su competencia tecnológica en cuanto a consultar internet como fuente de creación ha mejorado.

En relación con los cuestionarios que cumplimentaron los estudiantes de 6.º de Primaria podemos destacar cómo el 80% está muy de acuerdo en que la tarea sirve para desarrollar o mejorar su competencia comunicativa general, es decir, las cuatro macrohabilidades lingüísticas —escuchar, hablar, leer y escribir—; el 68% está de acuerdo con que la realización de los videos sirve para desarrollar y mejorar su competencia tecnológica; el 85% está muy de acuerdo en que el proyecto aumenta la motivación y su interés por la asignatura; por último, el 80% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en volver a realizar el proyecto en el curso siguiente o realizar proyectos similares en otras asignaturas.

Por lo tanto, vemos que tanto universitarios como escolares afirman tener un grado de satisfacción general alto en estos primeros resultados de la experiencia realizada durante el curso pasado. Si bien deberemos ver también cuáles son los resultados de los estudiantes de otras asignaturas de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y el resto de centros escolares del Principado de Asturias para corroborar si estos resultados se corresponden con los resultados parciales del proyecto en relación con las asignaturas, universitarias y escolares, en lengua asturiana. Además, el proyecto se ha prorrogado durante el presente curso por lo que tendremos la oportunidad de seguir mejorando algunos aspectos que no hayan salido como esperábamos.

A modo de conclusión, podemos decir que la motivación y el interés que despierta en el alumnado la utilización de estas herramientas en el aula pueden también dar impulso a la enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana en los centros escolares.

## Bibliografía

- Brazuelo, F. y Gallego, D. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: MAD, S.L.
- Bustillo, J., Rivera, C., Guzmán, J. y Ramos Acosta, L. (2017). Benefits of using a mobile application in learning a foreign language. *Sistemas & Telemática*, 15(40), 55-68. Recuperado de: [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/sistemas\\_teleomatica/article/view/2391/3029](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/sistemas_teleomatica/article/view/2391/3029)
- Fombona, J. y Pascual, M. (2013). Beneficios del m-learning en la Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 211-234. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187171/15427>
- García-Sampedro, M., Miranda, M. e Iñesta, E. (2018). Comunicación oral y m-learning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. *Fonseca, Journal Of Communication*, 16, 135-154. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/fjc201816135154/18740>
- Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la en la educación básica regular. *Investigación Educativa*, 14(25), 209-224. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\\_educativa/2010\\_n25/pdf/a12v14n25.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n25/pdf/a12v14n25.pdf)
- Moreno, N., Leiva, J., y Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 16-34. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709>
- Rico, M. y Agudo, J. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 121-139. Recuperado de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7060/Aprendizaje\\_movil\\_de\\_ingles.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7060/Aprendizaje_movil_de_ingles.pdf)





# **El Prácticum de una Mención lingüística visto por el alumnado: un instrumento de medida. Aplicación al caso asturiano**

Roberto Avello Rodríguez

Universidad de Oviedo

## **Resumen**

El presente artículo analiza la situación de la lengua asturiana y la formación de los docentes en el peculiar contexto educativo en nuestra comunidad. Se presenta un cuestionario como instrumento de medida para analizar y valorar la formación práctica inicial de dichos docentes de asturiano en Educación Primaria.

*Palabras clave.* Prácticum, cuestionario, lengua asturiana, Educación Primaria.

## **1. Introducción**

La Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, con la que se rubrica el Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias, establece en su artículo 4 que el bable, como denomina a nuestra lengua, tendrá protección, se promoverá su uso y difusión en los medios de comunicación y en la enseñanza. Dicho articulado establece que todos los estudiantes asturianos tendrán derecho a recibir de manera opcional clases de lengua autóctona en todos los niveles educativos. Así, desde el mes de noviembre de 1984, comienza la enseñanza reglada de la lengua asturiana de forma oficial en 6 centros piloto de Educación Primaria, lo que venía siendo una reivindicación impulsada ya por la asociación democrática *Conceyu Bable* a mediados de los años 70 y en pleno periodo franquista.

Pese a ello, el profesorado tendría que trabajar en unas condiciones muy precarias, ya que a la escasez de recursos y materiales había que sumar una situación laboral muy poco homologable a la del resto del profesorado (interinidad). Sin embargo, un nuevo hecho dará el impulso que se necesitaba para que la escolarización de la lengua autóctona diera un salto importante, aunque no definitivo. Ésta será la entrada en vigor la Ley 1/98, de 23 de marzo, de

Uso y Promoción del Asturiano. La citada Ley establece en su Capítulo Primero que el asturiano gozará de protección y que se promoverá su uso, difusión y enseñanza. Además, el artículo 3 dice que el Gobierno del Principado de Asturias debe garantizar la enseñanza de la lengua de acuerdo con los principios de voluntariedad, gradualidad y respeto a la realidad sociolingüística de la comunidad —de la que después hablaremos—. El Capítulo Tercero de la citada Ley se centra específicamente en la enseñanza del asturiano. Así, el artículo 9 establece que el Principado tendrá las competencias para asegurar su enseñanza y promover su empleo dentro del sistema educativo, como así se tiene previsto en el Estatuto de Autonomía de 1981. Garantiza también, en sus artículos 10 y 11, la enseñanza del asturiano en todos los niveles educativos (Primaria, Secundaria y Bachillerato) así como también establece las condiciones de las titulaciones necesarias para capacitar al profesorado. Gracias a ello, la escolarización en centros escolares e institutos seguirá en aumento hasta nuestros días.

Por otra parte, los resultados del III Estudio Sociolingüístico de Asturias (Llera 2018) reflejan que la demanda social de la enseñanza del asturiano supera al 90% de la población, mientras que su empleo vehicular en el ámbito educativo, junto con el castellano, es demandado por un 52% de los asturianos. Teniendo en cuenta estos datos y la precaria situación contractual que aún persigue a todo el profesorado de lengua asturiana, se aprecia cómo la realidad educativa que tenemos en Asturias no se corresponde, de ningún modo, con las expectativas y demandas sociales.

Es preciso señalar que aunque la lengua asturiana goza de reconocimiento jurídico como tal (Ley de Uso del Asturiano de 1998), aún no se le reconoce ni el estatus de co-oficialidad ni tampoco la posibilidad de ser especialidad docente para el profesorado que la imparte. A pesar de lo anterior, actualmente imparten docencia de asturiano unos 400 profesores (entre Educación Primaria y Secundaria, tanto de la red pública como de la privada). Por su parte, el número de alumnos que sigue estas enseñanzas supera ampliamente los 20.000 (González Riaño *et al.* 2018).

### 1.1. *Formación del profesorado de Lengua Asturiana*

De la formación de todos estos docentes se viene encargando la Universidad de Oviedo desde hace varias décadas. Hasta la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010, se ofrecían dos títulos: el *Títulu d'Espécialista en Filoloxía Asturiana*, destinado a los licenciados en cualquier rama de Filología y que les capacitaba para impartir la asignatura de Lengua Asturiana en la Educación Secundaria; y el *Títulu d'Espertu en Filoloxía Asturiana*, que estaba destinado a los maestros y maestras diploma-

dos en EGB y que les capacitaba para impartir la asignatura de Lengua Asturiana en la Educación Primaria (Academia de la Llingua Asturiana 1996).

Con posterioridad al año 2010 y con la adecuación de los títulos a dicho EEES, se crean el título de *Filoloxía Asturiana y la Especialidá d’Asturianu* dentro del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, que capacitará a los docentes de Secundaria y Bachillerato; asimismo, se crea la *Mención de Llingua Asturiana* dentro del Grado en Maestro en Educación Primaria que capacitará a los docentes de Primaria.

Centrándonos en esta última, la *Mención de Llingua Asturiana* —ya que va ser la especialidad en la que se plantee nuestra investigación— ésta se articula igual que el resto de especialidades del Grado en Maestro en Educación Primaria como las de Inglés, Educación Física, Música o Educación Especial. La mención cuenta con un total de 42 créditos divididos en 6 materias entre la que se encuentra la que analizaremos en esta comunicación, el *Prácticum IV* de la especialidad de *Llingua Asturiana*, y otras cinco materias de carácter lingüístico (*Llingua Asturiana I* y *Llingua Asturiana II*), literario (*Lliteratura Asturiana*) o didáctico (*Didáctica de la Llingua Asturiana I* y *Didáctica de la Llingua Asturiana II*) (Facultad de Formación del Profesorado y Educación 2017).

## 1.2. Valoración e investigación del Prácticum IV de la Mención de Lengua Asturiana

En este contexto y dada la situación ciertamente peculiar del marco legal del asturiano (tal como se ha dicho, lengua reconocida jurídicamente como tal, pero sin estatus de co-oficialidad) y también teniendo en cuenta que no existe la especialidad docente para el profesorado (lo que implica que no haya oposiciones de funcionarios docentes por esta área y que tampoco haya, prácticamente, profesores de lengua asturiana con destino definitivo en los centros), el prácticum de la materia se realiza en unas condiciones específicas que merece la pena valorar —e investigar— con el fin de mejorar la formación inicial del este profesorado.

A tal efecto, se ha diseñado un instrumento (cuestionario), elaborado *ad hoc*, validado por expertos y con la técnica del test-retest, que podría ser perfectamente adaptable a cualquier mención y que cubre las siguientes dimensiones: organización de las prácticas, agentes implicados, sistemas de evaluación y utilidad del Prácticum para los futuros docentes.

En cuanto a la primera de ellas, *la organización de las prácticas*, el instrumento se centra en el análisis de varios factores como son la temporalización,

las características de los centros de prácticas y los seminarios previos de preparación del alumnado. En primer lugar, se plantean cuestiones sobre cómo se establece la secuenciación temporal de todo el proceso formativo para valorar si los plazos que se dan para la selección de centro por parte del alumnado, la realización de todo el proceso o la entrega de los dossiers o memorias de prácticas es adecuado. En segundo lugar, se analizan cuestiones sobre los centros de prácticas para determinar si la oferta es suficiente o si la adecuación de los mismos a las necesidades del alumnado es idónea en cuanto al número de horas de impartición de la materia, se valora la utilidad de los seminarios que se realizan antes y después de las prácticas para verificar si estos son adecuados en tiempo y forma, si son efectivos en cuanto a resolver dudas sobre la guía de prácticas o si supone una puesta en común constructiva cuando se realizan una vez finalizado a la estancia del alumnado en los centros.

En relación a la segunda de las dimensiones, *los agentes implicados*, el cuestionario se centra en analizar las tareas del coordinador del Prácticum, los tutores de la Facultad y los maestros/as-tutores/as del centro de prácticas. En primer lugar, se plantean distintas referencias sobre la labor del coordinador del Prácticum de la Mención para determinar si la disposición, implicación y organización que se ofrece a los estudiantes es óptima. En segundo lugar, se valora la labor de los tutores/as de la facultad para conocer si actúan como guías que orientan a los maestros y maestras en prácticas durante su periodo formativo. En tercer y último lugar, se presentan distintas preguntas sobre los tutores/as de los centros educativos para valorar si actúan como modelos y referentes para los estudiantes durante su estancia en el colegio o si se coordinan y comunican con regularidad con la facultad.

La tercera dimensión que se corresponde con *los sistemas o mecanismos de evaluación de las prácticas* se diseña para valorar si todos los ítems que servirán para generar la nota del estudiante —asistencia a seminarios, estancia en los centros o memoria de prácticas— son acordes a la realidad del proceso.

La cuarta y última dimensión, que se centra en *la utilidad profesional que el Prácticum supone para los futuros docentes*, valorará si dicho proceso formativo sirve al estudiante para adquirir los mecanismos que le faciliten su labor en el futuro, como instrumento de reflexión teórico-práctica que le permita relacionar lo visto en el aula con la realidad educativa o, incluso, como herramienta facilitadora de empleo.

Se ha de señalar, finalmente, que el instrumento (cuestionario), que ya hemos comenzado a utilizar, es plenamente operativo y nos está empezando a proporcionar una valiosa información inicial. No hace falta decir que tal información debe corroborarse cuando el cuestionario haya sido cubierto por la totalidad de la población y haya sido contrastado con otras técnicas de recogida

de información (análisis documental, grupos de discusión, entrevistas a informantes clave, etc.). Podemos, no obstante, adelantar algunos resultados interesantes; así, por ejemplo, nos llama la atención que el 20% de los estudiantes no esté nada de acuerdo con el proceso de asignación del profesorado tutor de la facultad; que el 32% no esté nada de acuerdo con la opción de no poder repetir centro de prácticas si ya ha sido escogido en el curso anterior, que el 32% esté poco de acuerdo con la utilidad de los seminarios de inicio o fin de prácticas; que el 50 % esté poco de acuerdo con que la coordinación entre tutores de colegios y facultad sea la idónea; o, en fin, que el 53% esté poco de acuerdo con la utilidad del cuestionario de evaluación que cumplimenta el alumnado al finalizar el proceso formativo. Además, entre las sugerencias de mejora planteadas por el alumnado debemos destacar las que hacen referencia a la necesidad de que todos los tutores de la facultad sean especialistas de lengua asturiana o que todos los estudiantes estén a jornada completa en las aulas de lengua asturiana y no a media jornada, como sucede en la actualidad en algunos centros.

## Bibliografía

- Academia de la Llingua Asturiana (1996). Crónica d'una reivindicación de la llingua asturiana. *Lletres Asturianes*, 58, 115-179.
- BOE. Ley 1/1998, de 23 de marzo, de Uso y Promoción del Bable/Asturiano.
- BOE. Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Asturias.
- Facultad de Formación del Profesorado y Educación (2017). *Memoria del Título. Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- González Riaño, X.A., Fernández Costales, A. y Avello Rodríguez, R. (2018). Marcu llegal de la llingua asturiana y aspectos sociolingüísticos y socioeducativos n'Asturies. *Informe sobre la llingua asturiana*, 4, 135-178.
- Llera, F. (2018). *III Estudio Sociolingüístico de Asturias 2017*. Oviedo: ALLA.



# La creación de redes de cooperación en el aprendizaje de lenguas: el proyecto *El español como puente*

Albano de Alonso Paz

Consejería de Educación, Cultura, Deportes y Universidades del Gobierno de Canarias

## Resumen

*El español como puente* es un proyecto escolar diferente que trata de generar inercias e interacciones basadas en un ejercicio de enseñanza horizontal en el que todos los estudiantes integrantes, a través de intercambios lingüísticos orales y escritos, tengan las mismas oportunidades a través de la unión en la diversidad.

*Palabras clave.* Interacción cultural, educación intercultural, identidad, multilingüismo, cooperación internacional.

## 1. Introducción

En los últimos años, el mundo de la educación, sobre todo en el ámbito europeo, se ha llenado de programas y acciones internacionales entre instituciones escolares que propician la creación de estrategias de trabajo entre alumnado y profesorado de diferentes procedencias. Organizaciones como la ONU, a través de la concreción del cuarto *Objetivo de Desarrollo Sostenible* (centrado en la Educación), y la UE, a través de la *Estrategia Europa 2020*, que contempla la Educación como un elemento capital para promover el desarrollo del conjunto de las regiones que conforman la Unión Europea, han tratado de impulsar estos encuentros cooperativos, con el fin de generar aprendizajes que conduzcan hacia el desarrollo sostenible.

Los enfoques educativos basados en la diversidad y en la interculturalidad parten, desde un ámbito político (Aguado *et al.* 2006), de propuestas como por ejemplo las incluidas en la *Declaración de los ministros de educación europeos sobre educación intercultural* (Conferencia Permanente de Ministros de Educación europeos: *Educación intercultural en el nuevo contexto europeo*,

Atenas, Grecia, 10-12 de noviembre del 2003). En ella, se aporta, entre otras, la siguiente recomendación:

Ayudar a construir un entendimiento en torno a la dimensión educativa europea en el contexto de la globalización, a través de la introducción del respeto por los derechos humanos y la diversidad, de principios de gestión de la diversidad, de una apertura hacia otras culturas, del diálogo interreligioso y del «diálogo euro-árabe».

Sin embargo, la que debiera ser una oportunidad para propiciar el diálogo intercultural en educación podría verse truncada, ya que un enfoque inadecuado de estos proyectos de movilidad y de cooperación transnacional puede propiciar justamente lo contrario: que pervivan los estereotipos basados en una supuesta homogeneidad, la diferencia y una perjudicial tendencia a que se integren en las propuestas de trabajo instituciones escolares que tienen más recursos para ello y se dejen de lado a aquellos contextos más alejados, con lo cual será muy difícil materializar recomendaciones como la anteriormente expuesta.

Por otro lado, observamos que las inercias de los docentes y responsables de proyectos educativos de este tipo conllevan que se prioricen lenguas como el inglés o el francés como instrumentos de comunicación vehiculares. De esa manera, quedan fuera muchas identidades culturales de contextos minoritarios en situación de desventaja, simplemente porque ese es lugar al que una historia construida desde una posición hegemónica los ha relegado.

Con esta tendencia, además, no se desarrolla generalmente a través de estas acciones una conciencia plurilingüe en el individuo. En documentos como *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, Comunicación de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (2008), se adelantan ideas interesantes para la utilización de la diversidad lingüística como herramienta favorecedora del diálogo intercultural, como por ejemplo la presentación de la lengua no solo como un mero instrumento de comunicación, sino también como un pilar de la relación intercultural; sin embargo, el hecho de colocar a la persona monolingüe en posición de desventaja frente al bilingüismo o el multilingüismo nos hace olvidar que en la propia conformación de la lengua materna hay una identidad plural y diversa que puede contribuir en las interacciones a que los estudiantes valoren la diversidad lingüística no por su vinculación a identidades nacionales, sino como una muestra más de la heterogeneidad que encierra cada individuo en una sociedad dinámica y cambiante. La comprensión del plurilingüismo nos aclara, pues, que todo individuo, en su conformación como ser social, se encuentra inmerso en un proceso de asimilación cultural diversa en el que las lenguas no son compartimentos



aislados sino que, en una mirada intercultural, «están en correlación e interactúan unas con otras» (González, Charden, y Tost 2011: 249).

## 2. Desarrollo de la experiencia

*El español como puente*, hermanamiento intercultural entre escuelas de todo el mundo impulsado por docentes y estudiantes de un centro público de Secundaria y Bachillerato de Tenerife (Islas Canarias), nació con la idea de ser un proyecto escolar diferente a otras experiencias educativas de cooperación internacional. El proyecto tiene, así, como misión prioritaria, la generación de interacciones en múltiples formatos donde primen las propuestas educativas de carácter horizontal en las que todos los estudiantes participantes, más allá de los roles y jerarquías preestablecidas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje a través del diálogo y la unión en la diversidad.

Para ello, en la configuración metodológica inicial se parte de los cimientos pedagógicos del aprendizaje colaborativo, por cuanto las acciones que se planifican se nutren de los principios de diversidad y complementariedad, así como la consecución de un producto final como muestra de aprendizaje significativo (Malik y Sánchez 2009): el resultado de las propuestas didácticas supondrá siempre una movilización de lo aprendido en una situación inusual o atípica, en la que el alumnado del «centro exportador» contribuye con sus acciones, en un ejemplo de mediación intercultural, a la búsqueda del dialogo, la convivencia y la cohesión social en una comunidad a través del aprendizaje. El aprendizaje se constituye, así, «como un logro personal en un contexto social específico y dinámico» (Aguado 2010: 206). De ello también podemos deducir que otra de las tendencias metodológicas en la que se inspira *El español como puente* es el denominado Aprendizaje-Servicio: «las prácticas de A-S requieren de la implicación (cognitiva, afectiva y relacional) del alumnado para explorar posibles interconexiones entre la reflexión y la acción con el propósito de intentar solucionar problemas reales que afectan a la comunidad» (Mayor y Rodríguez 2015: 274).

*El español como Puente*, que arrancó en junio de 2018, busca también despertar inquietudes y desafíos en el mundo de la educación formal, con el fin de alertar a las instituciones que nos representan sobre las siguientes incógnitas: ¿hasta qué punto el avance de las nuevas tecnologías puede estar generando más desigualdades en su aplicación en proyectos educativos de cooperación internacional? Por el contrario, ¿la transformación tecnológica en el campo de la enseñanza es capaz de contribuir realmente a la unión en la diversidad y, por lo tanto, a la erradicación de las desigualdades? ¿Cómo superar la «brecha digital» para favorecer el establecimiento de alianzas internacionales y contribuir de esa manera al Objetivo n.º 17 de las Naciones Unidas? («Establecimiento de alianzas para el logro de los objetivos»).

De esa manera, a pesar de utilizar como pretexto la intención de que el alumnado hispanohablante de la escuela exportadora —el IES San Benito— pueda poner en práctica sus aprendizajes lingüísticos y su competencia cultural para favorecer la adquisición de destrezas comunicativas en español de los estudiantes de otros contextos, *El español como puente* no pretende ser una muestra más de colonización lingüística de las muchas ocurridas a lo largo de la historia, sino más bien contribuir a la defensa y el empoderamiento de las distintas identidades culturales que conforman el proyecto, como por ejemplo ocurre con las lenguas indígenas de diversos países africanos.

Los contextos educativos participantes son variados y van desde centros de zonas suburbanas hasta escuelas profesionales de idiomas financiadas por la Fundación Vicente Ferrer, pasando por colegios de zonas rurales de África, centros educativos del Ministerio de Educación del Gobierno de España en el exterior, escuelas públicas, centros privados internacionales, etc., todos ellos unidos con un mismo propósito: utilizar las TIC y las técnicas de aprendizaje colaborativo y dialógico para crear, a través de una red de cooperación internacional, un modelo de escuela global en donde los estudiantes de distintas procedencias convierten sus interacciones lingüísticas entre iguales en las más enriquecedoras oportunidades de aprendizaje inclusivo.

Con la intención de comprender y valorizar la riqueza de la diversidad social y cultural en los distintos contextos de aprendizaje formal en los que se interviene, a través de las interacciones lingüísticas, se han planteado y llevado a cabo otras actividades a través de distintos formatos y propuestas, todas ellas bajo la «excusa» de desarrollar de manera conjunta la competencia en comunicación lingüística desde un enfoque intercultural, como forma de enriquecer la propia competencia y de favorecer una conciencia plurilingüe.

Así, se ha llevado a cabo, entre otras actividades, la creación de materiales audiovisuales subtítulos en el cual se presentan los alumnos y las alumnas, dan a conocer su contexto educativo y explican matices de su entorno cultural y patrimonial. Dicho material fue compartido entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje creada, con los cual, además de su utilización con fines didácticos para materias donde se trabajan destrezas comunicativas orales, se tuvo una primera toma de contacto con la realidad plural y diversa que forma parte de *El español como puente*.

Las acciones de carácter diacrónico dieron paso a fórmulas de trabajo en las cuales las alumnas y los alumnos de distintos contextos empezaron a interactuar mediante el formato de la videollamada en directo, con el fin de trabajar de manera colaborativa a partir de distintos focos de interés, siempre desde la perspectiva intercultural: el Día Escolar de la Paz y la No violencia (30 de enero), el Día de las Lenguas Maternas, el Día del Voluntariado, el Día de la Mujer, etc.

### 3. Conclusiones

*El español como puente* despeja algunas incógnitas y abre posibles puertas en el proceso de creación de un modelo educativo basado en la concepción de «la enseñanza como una experiencia personal de interacción» (Aguado 2010: 210), en la transformación social y en la búsqueda común de soluciones a unos problemas sobre los que ya pocos y pocas niegan su carácter global. La meta de este modelo que proponemos se encontrará en la transformación de la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje de todas por parte de todas personas integrantes de la red —docentes o alumnado—, con el fin de contribuir a la llamada *ciudadanía mundial*, entendida esta, tal y como expone la UNESCO en *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*, «dentro de un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común que hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial» (2015: 14).

Las posibilidades de éxito, consolidación y exportación de las acciones educativas que se generen a otros contextos que puedan irse sumando a esta innovadora iniciativa dependerá, sin lugar a dudas, de la ilusión y la ganas de aprender que tengan los docentes que se encuentren detrás, así como del impacto que haya causado en sus prácticas metodológicas. En todo caso, el Proyecto debe mantener salvaguardada su idea germinal de transformación como la generación de un proceso que va de abajo a arriba, por lo que la primacía del empoderamiento de los estudiantes integrantes a la hora de gestionar su capacidad de generar de cambios debe salvaguardarse, puesto que este fue el espíritu con el que nació la iniciativa.

### Bibliografía

- Aguado, T. et al. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Recuperado de <https://www2.uned.es/grupointer/colentremanos001pc.pdf>
- Aguado, T. (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (2011). Redes de Cooperación: I Espacios de Diversidad e Igualdad en Investigación Educativa. *Investigación y Educación en un Mundo en Red*. XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa, Madrid.
- Alonso C. et al. (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15415.pdf&area=E>

- . El español como puente: un hermanamiento intercultural entre escuelas de todo el mundo para aprender español y difundir su cultura. Recuperado de <https://elecompuente.org/>
- González D., Charden, P. y Tost, M.A. (eds.) (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. París: Union latine.
- Malik, B. y Sánchez, I. (2010). El aprendizaje colaborativo. En T. Aguado y M. del Olmo (coord.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 201-220). Madrid: Ramón Areces.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Revista Profesorado*, 19(1), 262-279. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/41033/23319>
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

# Creencias y prácticas sobre la corrección de la producción escrita en italiano LE. Un estudio de caso

Ilaria Bada

Universitat Pompeu Fabra

## Resumen

En este estudio se exploran las creencias y las prácticas de corrección de la producción escrita de una docente de italiano como lengua extranjera. Los resultados muestran que sus creencias y sus prácticas son coherentes, están determinadas por sus experiencias escolares y su formación docente, y se redefinen parcialmente durante la investigación.

*Palabras clave.* Creencias, corrección, producción escrita, italiano LE, formación del profesorado.

## 1. Introducción

La corrección de la producción escrita en lengua extranjera es una tarea compleja para la mayoría de los docentes. Por un lado, la corrección puede tener diferentes objetos, formas y agentes. Por otro, los estudios sobre la eficacia de esta práctica y de sus diferentes formas y resultados no proporcionan resultados coherentes ni definitivos (Hyland y Hyland 2006). Más que en otros ámbitos, entonces, es probable que, a la hora de corregir la producción escrita, los docentes actúen a partir de las creencias idiosincráticas de cada uno de ellos (Borg 2003).

En nuestra comunicación presentamos los resultados de un estudio de caso, en el cual investigamos las creencias y las prácticas de corrección de la producción escrita de una profesora de italiano lengua extranjera.

Las creencias de la docente se han explorado a través de entrevistas semiestructuradas y diarios, y posteriormente se han triangulado con la observación de sus prácticas de corrección. Los datos así recolectados se han

analizado a partir de la propuesta de análisis del discurso interactivo de Kerbrat-Orecchioni (2005).

Los resultados de la investigación se alejan de las conclusiones de varios estudios previos sobre creencias y prácticas de corrección de la producción escrita: las creencias de la profesora son coherentes con sus prácticas y la formación tiene un rol relevante a la hora de moldear ambas.

## 2. Marco teórico

### 2.1. *La corrección de la producción escrita*

La corrección de la producción escrita es una de las prácticas más complicadas para los docentes de lengua. Los estudios sobre su eficacia no son concluyentes (Hyland y Hyland 2006, Bitchener y Storch 2016) ni se ha llegado a un acuerdo sobre la mejor manera de corregir un texto. El docente debe decidir si corrige el texto, si corrige (solo) el contenido o la forma del texto o ambos, y si lo hace de forma directa o indirecta. La corrección indirecta consiste en la simple indicación del error, que puede ir acompañada de una explicación metalingüística o de un código que ayude al estudiante a entender el error. La corrección directa reside en proporcionar la solución, además de señalar el error. Esta modalidad de corrección tiene la ventaja de ser más transparente para el aprendiz, pero suele ser más desmotivadora, sobre todo cuando es general y no selectiva.

### 2.2. *Las creencias de los profesores*

Las creencias de los docentes son un ámbito de la didáctica de la lengua que está en gran medida todavía por explorar, y se han descrito de diferentes maneras. Sin embargo, todas las definiciones comparten algunos rasgos. Las creencias son elementos personales, aunque a veces se compartan con un grupo social más amplio. Estos componentes del panorama mental del profesor se forman a lo largo de su vida escolar (Holt Reynolds 1992), son modificados solo en parte por sus experiencias como docente (Richardson 1986) y los efectos de las formaciones que recibe son casi irrelevantes (Freeman y Richards 1996). Las creencias conforman un sistema caótico, cuyos elementos pueden ser contradictorios y en buena medida inconsciente, que los docentes pueden modificar solo cuando toman conciencia de su contenido (Cabra 2000). Por esa misma razón, se trata de un sistema relativamente estable y resistente al cambio.

En nuestra investigación nos hemos apoyado en la propuesta de Cabra (2000), según la cual este sistema se compone de creencias, representaciones y saberes. Estos tres tipos de elementos se pueden distribuir a lo largo de una lí-

nea recta que va de los menos a los más estructurados y de los menos a los más compartidos, siendo las creencias personales y desestructuradas, y los saberes esquemáticos y aceptados de forma convencional. Sin embargo, no se trata de componentes aislados, sino más bien de elementos que se mezclan y se solapan no obstante sus contradicciones.

### 2.3. *Las creencias y las prácticas sobre corrección de la producción escrita*

Los pocos estudios sobre creencias y prácticas de corrección de la producción escrita<sup>1</sup> tienen casi todos como objetivo comparar las creencias, las prácticas descritas por los docentes y sus prácticas reales.

En la mayoría de los casos (Guenette 2010, Junqueira y Payant 2015, Lee 2003, 2008, Montgomery y Baker 2007), no hay coherencia entre estos tres polos. Los docentes, por ejemplo, creen que es importante corregir el contenido del texto, pero corrigen sobre todo su forma (Junqueira y Payant 2015, Montgomery y Baker 2007), piensan que la corrección indirecta es más útil que la directa, pero proporcionan casi siempre la solución (Junqueira y Payant 2015, Lee 2008) y consideran más eficaz una corrección selectiva, pero aplican un modelo general.

Por lo que atañe a los orígenes de estas creencias y prácticas, en muchos estudios se señala que tienen sus raíces en las experiencias escolares de los profesores (Mori 2011), mientras la formación específica parece no tener casi ninguna relevancia (Montgomery y Baker 2007).

## 3. **Objetivos**

El objetivo principal de la investigación es explorar las creencias y las prácticas de corrección de la docente, y examinar más en detalle la coherencia entre sus creencias y prácticas en torno a la corrección de la producción escrita, averiguar el origen de ambas y reconocer las modificaciones que se han visto incrementadas a raíz de su participación en la investigación.

## 4. **Métodos de recogida de datos**

Los datos sobre las prácticas de la docente se han recogido a través de la observación de sus clases y del análisis de sus correcciones. Las creencias y las

---

<sup>1</sup> Al-Bakri (2016) ofrece un resumen de algunos de estos estudios.

descripciones de las prácticas de la profesora se han obtenido a través de entrevistas semiestructuradas, que permiten obtener datos autorreportados, y de diarios. Este último método, que hace posible la obtención de datos introspectivos a lo largo del tiempo (Dörnyei 2007), es una herramienta ideal para favorecer la toma de conciencia sobre sus prácticas por parte de los docentes y observar cómo el proceso evoluciona durante la investigación. Los diferentes métodos han permitido triangular los datos recogidos, teniendo en cuenta que la incoherencia entre las prácticas y las creencias no invalida el estudio; al contrario, es parte de sus hipótesis.

## 5. Métodos de análisis

Los datos recopilados a través de las entrevistas y de los diarios se han transcrito y analizado a partir de la propuesta de aproximación al discurso interactivo de Kerbrat-Orecchioni (2005), observando tanto la dimensión temática como las dimensiones interlocutiva y enunciativa; es decir, otorgando importancia no solo a lo que el docente dice, sino también a cómo participa en la interacción y a cómo se posiciona con respecto a lo que dice.

## 6. Análisis

El análisis de las entrevistas y de los diarios ha permitido identificar algunos hilos conductores en las reflexiones de la profesora sobre la corrección de la producción escrita. Dichos hilos se pueden traducir en tres preguntas.

### 6.1. *¿Corregir o no corregir?*

Una pregunta que la docente se hace desde el comienzo de la investigación es si tiene que corregir o no la producción escrita. Esta duda se relaciona con un curso de formación y un formador (recomendaban no corregir la producción escrita) que influyeron profundamente en las creencias de la profesora. La respuesta de la docente se define durante el proceso de investigación, mientras ella toma conciencia de la contradicción entre su hábito de corregir los textos y las indicaciones recibidas durante la formación. Apoyándose en sus experiencias como docente, la profesora se aleja progresivamente de lo aprendido en el curso de formación y legitima su decisión de corregir la producción escrita.



## 6.2. *¿Cómo corregir?*

Otra pregunta recurrente es cómo corregir la producción escrita. En el marco de esta pregunta se manifiesta la importancia de las experiencias escolares de las profesoras y de las emociones experimentadas frente a sus textos cuando son corregidos por otros docentes. Es a la luz de sus vivencias como alumna cuando la profesora cree que la corrección puede llegar a ser una «invasión» que genera «molestia», sobre todo cuando se interviene demasiado en el texto producido por el alumno y se corrige lo que ella llama «maneras de decir una cosa». Sus experiencias escolares llevan a la docente a creer que la cualidad más importante de una buena corrección es su capacidad de no molestar al alumno. Las creencias de la profesora sobre la forma de corregir un texto se muestran estables a lo largo de la investigación y se reflejan en sus prácticas de corregir siempre de manera selectiva y de no hacerlo nunca en el texto del alumno, sino en una fotocopia.

## 6.3. *¿Qué corregir?*

La última pregunta que se hace la docente es qué corregir. La profesora está segura de la necesidad de corregir siempre los errores ortográficos, gramaticales y morfosintácticos, y actúa de forma coherente con su creencia. En cambio, cuando se trata del léxico, la docente corrige las palabras que no existen, pero no procede siempre de la misma manera cuando encuentra palabras que existen y se usan de forma inapropiada. De hecho, admite que no sabe qué hacer en estos casos. Una creencia de la docente que emerge durante la investigación es que en el campo del léxico no hay una distinción objetiva entre lo correcto y lo incorrecto, y por eso el léxico no puede ser objeto de corrección. En efecto, son justamente las correcciones que se sitúan a este nivel, al cual pertenecen las «maneras de decir una cosa», las que generan molestia.

## 6.4. *Evolución*

Más allá de encontrar las respuestas a esas preguntas, el análisis de las entrevistas y de los diarios muestra que la docente descubre y modifica paulatinamente tanto sus creencias como sus prácticas a lo largo de la investigación. Además, al final del proceso, la profesora considera sus prácticas provisionales y se propone llevar a cabo en el futuro un trabajo de auto-investigación que le permita llegar a una mejor forma de corregir la producción escrita.

## 7. Conclusiones

Las respuestas a nuestras preguntas de investigación tienen un carácter singular en el panorama de la investigación sobre creencias y prácticas de corrección de la producción escrita.

Mientras en varios estudios previos las prácticas son incoherentes con las creencias (Junqueira y Payant 2015, Lee 2003, 2008), en nuestro caso, como hemos visto, las creencias de la docente sobre qué es un error y los posibles efectos negativos de una corrección demasiado invasiva se reflejan en sus prácticas de corrección.

Por lo que atañe al origen de las creencias de la profesora, este se sitúa no solo en las experiencias escolares, como en la mayoría de las otras investigaciones (Mori 2011), sino también en la formación docente.

Por último, gracias a la dimensión diacrónica de nuestro estudio, hemos podido comprobar que las prácticas y las creencias de la docente han evolucionado a raíz de su reflexión sobre las mismas (Cambra 2000), volviéndose más conscientes y coherentes.

## Bibliografía

- Al-Bakri, S. (2016). Written corrective feedback: Teachers' beliefs, practices and challenges in an Omani context. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 44-73.
- Bitchener, J. y Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teacher think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Rios y M. Cambra (eds.), *Recerca i formació en didáctica de la llengua* (pp. 161-172). Barcelona: Graó.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, D. y Richards, J.C. (eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guenette, D. (2010). La rétroaction corrective à l'écrit: Pratiques et croyances, deux réalités parallèles, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(6), 935-966.

- Holt Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American educational research journal*, 29(2), 325-349.
- Hyland, K. y Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Junqueira, L. y Payant, C. (2015). «I just want to do it right, but it's so hard»: A novice teacher's written feedback beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 27, 19-36.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8(3), 216-237.
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT journal*, 63(1), 13-22.
- Montgomery, J.L. y Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99.
- Mori, R. (2011). Teacher cognition in corrective feedback in Japan. *System*, 39(4), 451-467.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102-119.



# La inclusión y la innovación educativa en Andorra. Un estudio de caso

Rosa Benabarre

Universitat de Lleida

Alexandra Monné

Universitat d'Andorra

## Resumen

La diversidad cultural es una cuestión innegable en un país de cruce cultural como Andorra y los ecosistemas escolares lo reflejan. La investigación cualitativa, mediante un estudio de caso, ha permitido constatar que se están produciendo cambios en el tratamiento de la diversidad cultural y la innovación educativa.

*Palabras clave.* Andorra, diversidad cultural, innovación educativa.

## 1. Introducción

Los cambios demográficos de las últimas décadas han estado marcados por el aumento de la población de origen extranjero en el Principado de Andorra. Su estructura educativa se caracteriza por la convivencia de tres sistemas educativos (andorrano, español y francés), y un centro escolar recién instaurado, el British College, que, pese a que no representa un sistema educativo, configura el modelo educativo británico<sup>1</sup>. Esta pluralidad de modalidades educativas manifiesta una dilatada realidad lingüística, puesto que en cada uno de ellos se habla la lengua oficial propia de su país.

---

<sup>1</sup> Se instaló en 2018 con la intención de ofrecer una educación internacional siguiendo el currículo británico.

El Sistema Educativo Español cuenta con tres modalidades educativas: pública, privada y congregacional. Según datos del Ministerio de Educación y Juventud del Gobierno de Andorra (2019), los centros educativos congregacionales, los cuales dependen del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid, acogen la mayor parte de los estudiantes (73%), seguidos de los centros públicos (19%) y en menor medida los centros privados (8%).

## 2. Metodología

El objeto de estudio es analizar la diversidad cultural y los procesos de innovación educativa en un centro educativo (3-12 años) del sistema educativo español congregacional de la parroquia de Escaldes-Engordany (Andorra). Nos hemos apoyado en un paradigma interpretativo de corte cualitativo con una muestra constituida por tres informantes<sup>2</sup> clave de la comunidad educativa. Las entrevistas en profundidad han aportado información relativa a la atención y el trabajo de la diversidad cultural, así como los procesos de cambio que apuestan por metodologías y enfoques más innovadores. El trabajo de campo se desarrolló entre abril y junio de 2019.

## 3. Estudio de caso en un centro congregacional andorrano

La acción educativa del centro congregacional está basada en los fundamentos cristianos de la persona. Al tratarse de un centro pequeño, destaca por su carácter acogedor y familiar. Las nacionalidades que tienen más representación en el centro son la española, la portuguesa y la francesa. La presencia de alumnos de origen culturalmente diverso en el centro (alrededor del 5%) se caracteriza por el hecho de que, pese a que la mayoría del alumnado posea la nacionalidad andorrana, sus familias (alrededor del 95%) son de diferentes orígenes (principalmente españoles, sudamericanos o comunitarios), hecho que supone una gran riqueza cultural. Además, la gran mayoría de ellas conservan sus raíces culturales (Medina Bravo 2006).

### 3.1. *La diversidad cultural: inclusión*

El tratamiento de la diversidad cultural en los centros educativos de Andorra se caracteriza por la plena inclusión en el aula ordinaria (a diferencia del modelo educativo catalán, donde la atención de alumnado de origen extran-

---

<sup>2</sup> Con la finalidad de preservar la identidad y la privacidad se han elaborado acrónimos para que las personas entrevistadas no puedan ser identificadas.

jero se produce en las aulas de acogida<sup>3</sup> proporcionadas por el Departament d'Ensenyament). El modelo andorrano atiende la diversidad cultural desde un modelo basado en la inclusión educativa (Guasp 2014, Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior 2017).

Hacemos la inclusión total. No hacemos diferencias. A nosotros nos llega un alumno alemán, ruso, filipino... y no lo sacamos fuera del aula y le hacemos algo especial... Directamente ya es un alumno más del aula (PCND19IV\*).

El profesorado muestra una actitud de reconocimiento ante la diversidad cultural, los programas específicos para atender la diversidad cultural, como la figura del alumno tutor para fomentar la acogida y la socialización de los alumnos de origen extranjero, los programas de educación en valores, cuentos y almuerzos interculturales con familias para activar las competencias interculturales (conocimientos, habilidades y actitudes), los cuales han permitido incorporar el enfoque intercultural y promover la inclusión educativa. Es importante considerar que la plena materialización del discurso intercultural, se encuentra aún con algunos obstáculos, como la comunicación familia-escuela, la participación en los órganos escolares o la implicación de las familias:

«Este es un punto que tenemos que mejorar. A nivel de familia-escuela cuesta, lo tenemos que fomentar más.» (PCND19IV\*)

La formación continuada del profesorado es un aspecto que se tiene muy en cuenta como criterio de calidad del centro (parte de estas formaciones fueron incluidas en el Pan de Calidad 2018-2019). Para ejemplificar, destacan las sesiones formativas establecidas en el Plan de Formación del Profesorado, como el programa de mediación escolar, el programa lingüístico para reforzar el aprendizaje de la lengua inglesa o formaciones relacionadas con la mediación, para asegurar la calidad educativa.

#### **4. La innovación educativa en Andorra: un proceso en gestación**

Otro elemento clave de la calidad educativa es la innovación educativa. La diversidad cultural ha cambiado la concepción de la educación, pero no la forma de introducir innovaciones. Los motivos que han llevado al equipo directivo a considerar la innovación educativa en el proyecto de centro son múltiples. Entre ellos destaca la necesidad de posicionar al alumno como prota-

---

<sup>3</sup> Este mecanismo de atención a la diversidad cultural supone que los alumnos recién llegados o que desconocen la lengua vehicular salgan del aula ordinaria y realicen el aprendizaje lingüístico en otra aula.

gonista de su proceso de aprendizaje, la clara influencia de agentes externos como la presión familiar (Sánchez, Pintado, Talledo y Carcelén 2009) o la llegada del trabajo por competencias y por proyectos. Todo ello ha provocado que la metodología del centro haya experimentado cambios, con propuestas más motivadoras y adaptadas a las nuevas necesidades. Una de las herramientas que contribuye a que el aprendizaje sea realmente significativo es la tecnología. Sin embargo, su buen uso y enfoque será crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hechavarría, González y López 2019). Ante la voluntad del claustro de formar alumnos altamente competentes, se han implantado proyectos como el de robótica educativa. Del mismo modo, se han incorporado las siguientes innovaciones en el centro, que recogemos a partir de los tres ámbitos que propone el Departament d'Ensenyament (2017):

**Tabla 1**

Innovaciones por ámbitos

ÁMBITO 1. Metodologías y recursos para la mejora E-A
ATENDER LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
DESARROLLO CONCIENCIA GLOBAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación en valores</li> <li>– Trabajo temas sociales</li> <li>– Mediación/resolución de conflictos</li> <li>– Pastoral/ fiestas cristianas/religión</li> </ul>
PROMOCIÓN EDUCACIÓN INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabajo de las culturas y tradiciones (danzas, cuentos y juegos interculturales)</li> <li>– Programas/proyectos interculturales</li> <li>– Semana cultural</li> <li>– Acciones de inclusión</li> </ul>
IMPULSO TRABAJO COOPERATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Innovaciones metodológicas (ambientes, proyectos, aprendizaje cooperativo...)</li> </ul>
DESARROLLO DE COMPETENCIAS
PROMOCIÓN EDUCACIÓN PLURILINGÜE
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Proyecto lingüístico y potenciación del plurilingüismo</li> <li>– Apadrinamiento lector</li> </ul>
USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
ÁMBITO 2. Organización y gestión educativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formación del profesorado</li> </ul>



ÁMBITO 3. Relación y cooperación con la comunidad educativa y el entorno

- **Acciones participación/comunicación con las familias**
  - **Fiestas o jornadas interculturales**
  - **Charlas /reuniones con las familias/escuela de padres y madres**
  - **Trabajo con el entorno**
  - **Apertura del centro a la comunidad y entorno**
  - **Abrir la escuela a las familias**
- 

*Fuente:* elaboración propia a partir de los ámbitos del Departament d'Ensenyament (2017).

Las innovaciones tienen un carácter interdisciplinar y afectan a toda la concepción del proyecto educativo. La valoración global es altamente positiva, ya que permite favorecer la relación, socialización y entendimiento entre todo el alumnado; sin embargo, su implantación es reciente y conviene ir reconduciendo las prácticas.

## 5. **Discusión**

Los procesos migratorios han modificado el ecosistema educativo, generando gran pluralidad cultural y lingüística, y con ello nuevos retos como la necesidad de trabajar desde la educación intercultural (Lloret-Catalá y Rico 2017), inclusiva e innovadora para la mejora de la calidad educativa. La trascendencia de la educación intercultural para todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, está fuera de duda, ya que sobre ella se erigen los pilares de inclusión, la igualdad de oportunidades y el desarrollo personal de la ciudadanía (Lloret-Català y Rico 2017). Sin embargo, hay cuestiones que aún representan un desafío, como la atención a las familias de origen extranjero, uno de los elementos clave para el éxito educativo (Garreta 2014).

A su vez, el énfasis principal de la pedagogía de la innovación educativa es hacer que el alumnado esté mejor preparado para enfrentar la globalización y tome parte activa en la sociedad a través de la innovación (Gunnarsdottir 2001). Otra consideración fundamental es que los estudiantes puedan establecer conexiones evidentes entre el trabajo que ejecutan y el mundo real, que adquieran las competencias necesarias para su futuro. Becker *et al.* (2017) sugieren que las escuelas innovadoras ofrecen a los estudiantes oportunidades auténticas de liderazgo para reforzar su desarrollo (conocimientos), para trabajar la comunicación social (actitudes) y potenciar las habilidades emocionales (habilidades) para el mundo multicultural que les espera.

## 6. Resultados

Los resultados indican que el centro analizado del sistema educativo español congregacional es un modelo de escuela inclusiva. El análisis del centro estudiado ha resultado en un mejor conocimiento de la realidad y ha permitido detectar experiencias significativas que emprenden la renovación de manera cooperativa, gracias al reenfoque de la organización escolar y del triángulo didáctico (conocimientos, enseñanza y aprendizaje), la redefinición de las actividades docentes, los aprendizajes activos, la evaluación competencial, la formación o la generación de alianzas con las administraciones educativas y las familias.

Pese a los esfuerzos y buenos resultados, es un proceso que se está implantando progresivamente y que aún no está plenamente sistematizado.

### Bibliografía

- Becker, S.A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C.G. y Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition*. Texas: The New Media Consortium.
- Departament d'Ensenyament (2017). *Àmbits de la innovació pedagògica*. Recuperado de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/ambits\\_innovacio/documents/00.-Ambits-de-la-innovacio-pedagogica.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/ambits_innovacio/documents/00.-Ambits-de-la-innovacio-pedagogica.pdf)
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropologia*, 30(2), 1-26.
- Guasp, J.M. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Gunnarsdottir, R. (2001). *Innovation education: defining the phenomenon*. Leeds: University of Leeds.
- Hechavarría, Y.N., González, M.D.R. y López, P.Á. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje como medio facilitador para integrar tecnologías al currículo de la educación primaria. *Tecnología Educativa*, 4(1), 64-71. Recuperado de: <https://tecedu.uho.edu.cu/index.php/tecedu/article/view/108>
- Lloret-Catalá, C. y Rico, M.C. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 29, 41-53.
- Medina Bravo, P. (2006). Crecer en el cruce de culturas: adolescencia, identidad e inmigración. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1(4), 129-139.

Ministerio de Educación y Juventud del Gobierno de Andorra (2019). *Efectivos del alumnado para el curso escolar 2018-2019*. Recuperado de [https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/Efectius\\_curs\\_18-19\\_Provisionals.pdf](https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/Efectius_curs_18-19_Provisionals.pdf)

Molla, G. (2003). El català a Andorra: tota una lluita. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 4, 73-90.



# **El cuento en clase de FLE: propuesta didáctica basada en un juego de cartas**

Marvin Brement

Universidad de Murcia

## **Resumen**

Ofrecer actividades que fomenten la imaginación y desarrollen la creatividad en el alumnado de primaria es, desde cualquier área, un objetivo fundamental. Para ello, la propuesta para la clase de FLE presentada en este trabajo consiste en emplear el cuento como recurso didáctico mediante un juego de cartas.

*Palabras clave.* FLE, juego de cartas, cuento, creatividad, Educación Primaria.

## **1. Introducción**

Tal y como aparece en la introducción para la enseñanza de la segunda lengua extranjera del Decreto 198/2014 (2014), «El empleo del juego y la realización de tareas conjuntas, no sólo son estrategias válidas para sentar adecuadamente las bases para la adquisición de una lengua, sino que pueden además contribuir a que el área, lejos de limitarse a ser un mero objeto de estudio, se convierta además en un instrumento de socialización al servicio del grupo». Por otro lado, en las orientaciones metodológicas se establece: «El uso de historias será un recurso frecuente en la clase de segunda lengua extranjera. Estarán adecuados a su nivel de vocabulario, así como a su interés y edad. El uso de ilustraciones, apoyo visual digital o en papel, el lenguaje no verbal y otras estrategias, serán características básicas en el uso de este recurso».

La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo es un juego de cartas para contar historias en clase de FLE, dirigido a un alumnado de sexto de primaria y basado en los contenidos del libro de texto *Défis 2* (2018).

## 2. Objetivos

Los objetivos de nuestra propuesta son los siguientes:

- Repasar los contenidos lexicales y gramaticales del curso.
- Fomentar la creatividad y la imaginación del alumnado.
- Fomentar el trabajo colaborativo para elaborar una producción (oral y escrita) en lengua francesa.

## 3. Fundamentos teóricos

### 3.1. *El cuento en clase de lengua extranjera*

El cuento nos parece un recurso apropiado y su utilización en clase puede resultar de gran utilidad. Estamos de acuerdo con las palabras de Bettelheim (2012) cuando afirma que «[a]l mismo tiempo que divierte al niño, el cuento de hadas le ayuda a comprenderse y alienta el desarrollo de su personalidad». El cuento, por la adaptabilidad de sus características, resulta ser un género atractivo e idóneo para acercar la lengua extranjera, como el FLE, desde un enfoque literario, resultando ser un recurso idóneo que podemos utilizar en el aula (Badenas Roig 2018, Fernández Serón 2010). Recalcamos brevemente a continuación tres dimensiones que nos parecen particularmente interesantes.

El cuento, desde una dimensión didáctica, es adecuado para la etapa de primaria por la ficción del argumento, la sencillez de su trama y el número reducido de personajes que lo componen.

Desde una dimensión lingüística, las nociones relacionadas con la lengua extranjera que pueden ser trabajadas con el cuento son múltiples: la gramática, el léxico, la coherencia textual, las diferentes destrezas lingüísticas, etc.

La satisfacción de éxito experimentada por el alumnado al ver que puede elaborar una producción (oral y escrita) en lengua extranjera gracias al cuento fomenta, desde una dimensión lúdica, la motivación, el entretenimiento y la diversión.

### 3.2. *La creatividad y el juego en contexto educativo*

Según Bernabeu y Goldstein (2016), los aportes de las actividades lúdicas en clase son numerosos, ya que éstas favorecen la adquisición de conocimientos, el fomento del interés y la motivación, las relaciones interpersona-

les, la dinamización de las sesiones de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la creatividad y el aumento de los niveles de responsabilidad de los alumnos. Distinguen el concepto de *juego* del concepto de *trabajo*, cuyas características se detallan en la tabla siguiente:

**Tabla 1**  
Diferencias entre *trabajo* y *juego*

Trabajo	Juego
Actividad impuesta	Actividad libre
Campo de la realidad	Campo imaginario
Prevé un desarrollo y un desenlace	Tiene un destino incierto
Es productivo	Es improductivo
Valora el resultado	Valora el proceso
Prevé objetivos	No existe objetivo previo
Puede producir placer o no	Siempre produce placer

*Fuente:* Bernabeu y Goldstein (2016: 47).

Bernabeu y Goldstein (2016: 51) definen el proceso creativo como un «proceso cognitivo largo que requiere preparación, trabajo y sucesivas pruebas antes de llegar a producir algo original», y citan a Wallas, que desglosa dicho proceso creativo en cuatro fases:

- La preparación: se detecta un problema y se empieza a reflexionar sobre él.
- La incubación: uno se aleja del problema y la mente genera soluciones inconscientemente.
- La iluminación: la solución llega a la consciencia del creador.
- La verificación: se evalúa y comprueba la idoneidad de la solución.

#### 4. Presentación del material didáctico y desarrollo metodológico

##### 4.1. Descripción del material didáctico elaborado

El material didáctico elaborado consta de 1 juego de 42 cartas y 3 fichas de trabajo.

El juego de cartas se compone de cartas de tres colores diferentes: azul para los personajes, amarillo para los objetos y rojo para los lugares. Todas

las palabras de vocabulario han sido cogidas del libro de texto *Défis 2*, concretamente las páginas *Mon dico* y *Ma première encyclopédie* de las páginas 87 hasta 95. *Canva* es la herramienta de diseño gráfico que se ha utilizado para elaborar las cartas.



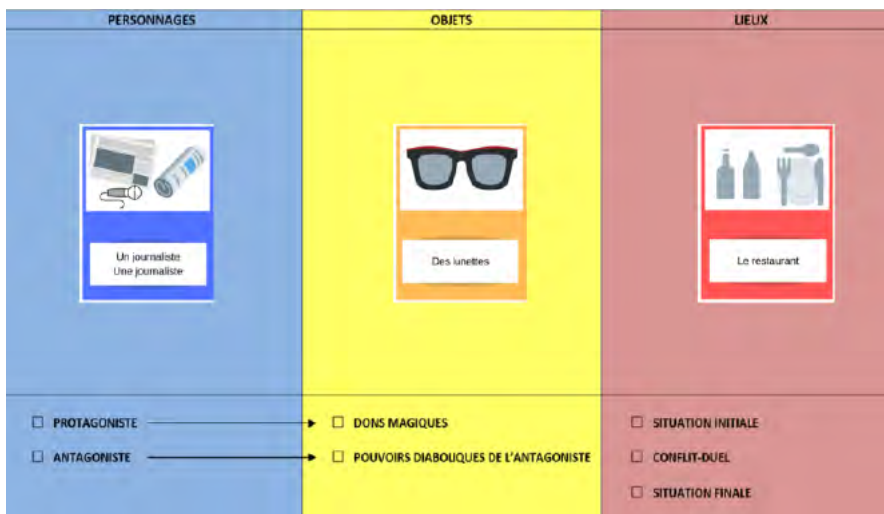
**Imagen 1**

Juego de cartas diseñado con *Canva*

Se forman varios grupos de cuatro alumnos. Cada grupo roba una carta de cada color para ver con qué vocabulario se trabaja para redactar el cuento, y cuenta con tres fichas de trabajo.

La primera ficha sirve de apoyo visual para que el alumnado de cada grupo tenga delante el vocabulario de sus cartas y pueda elegir las funciones de cada una de ellas. El grupo coloca cada carta en la columna correspondiente y marca con una cruz la función elegida. El personaje (carta azul) puede ser protagonista o antagonista de su historia, el objeto (carta amarilla) representa el poder mágico del protagonista o el poder diabólico del antagonista y el lugar (carta roja) indica dónde ocurre la situación inicial, la lucha entre protagonista y antagonista o la situación final.





**Imagen 2**

Ficha 1 con las cartas elegidas

La segunda ficha es un cuadro que presenta las cuatro etapas diferentes de la historia que hay que escribir, con preguntas en cada etapa para guiar y facilitar la elaboración de la producción:

1. La situación inicial: presentación del personaje, dónde vive y su descripción (física y carácter).
2. Situación de conflicto entre el protagonista y el antagonista: presentación del antagonista, descripción del conflicto y de lo que le pasa al protagonista.
3. Resolución del conflicto gracias a un poder mágico: explicación del poder mágico del héroe o del poder diabólico del antagonista y de cómo ha podido poner fin al conflicto.
4. Situación final: fin de la historia, cómo acaban los personajes.

**Tabla 2**

Cuadro de preguntas de la ficha 2

Situation initiale	Présentez le protagoniste : Où habite-t-il ? Comment est-il (physique et caractère) ?
Conflit entre le protagoniste et l'antagoniste	Comment est l'antagoniste (physique et caractère) ? Quel est le conflit entre le héros et l'antagoniste ? Qu'arrive-t-il au héros ?
Résolution du conflit	Expliquez le pouvoir magique du héros ou diabolique de l'antagoniste. Comment le pouvoir permet de résoudre le conflit ?
Situation finale	Comment se termine l'histoire ? Comment se sentent les personnages ?

En cuanto a la ficha 3, ficha de producción, recuerda brevemente las etapas detalladas en la ficha 2 que hay que seguir en la redacción del cuento y deja un espacio para escribir la historia.

Production de l'histoire: les 4 étapes.
1 → La situation initiale. 2 → La situation de conflit / duel entre le protagoniste et l'antagoniste 3 → Le protagoniste trouve la solution grâce à son pouvoir magique OU l'antagoniste gagne le duel grâce à son pouvoir diabolique 4 → La situation finale.

**Imagen 3**

Ficha 3, ficha de producción

#### 4.2. Temporalización de la actividad

Las cartas recogen el léxico estudiado en las distintas unidades del libro de texto a lo largo del curso académico. Estimamos que el mejor momento para

llevar esta actividad a la práctica es al final del curso, en junio, durante tres sesiones de 45 minutos.

La primera sesión servirá para explicar la actividad y su evaluación, formar los grupos, elegir las cartas y empezar a trabajar el cuento; la segunda para terminar el cuento y elegir un título; y la tercera sesión para realizar la evaluación y presentar su historia delante de los demás grupos.

**Tabla 3**  
Temporalización de la actividad

Sesión	Contenido	Tiempo
1	Explicación de la actividad y presentación de la autoevaluación	15 min
	Formación de los grupos (de cuatro) y selección de las cartas	10 min
	Los grupos piensan y empiezan su historia	20 min
2	Los grupos terminan y redactan su historia. Eligen un título	45 min
3	Los grupos leen su cuento delante de los demás grupos.	35 min
	Evaluación	10 min

#### 4.3. Evaluación de la actividad

Tal y como se les indica a los alumnos al inicio de la actividad, la evaluación consiste en completar una ficha de autoevaluación con criterios que permite a cada grupo comprobar su cumplimiento, marcando para cada criterio *sí* o *no*. Los criterios elegidos tienen que ver con el respeto de las instrucciones de empleo de vocabulario, el respeto de las etapas de redacción y la participación de todos los miembros del grupo en los diferentes momentos de la actividad (ideas, escritura y lectura del cuento).

	OUI	NON
Le vocabulaire des cartes est utilisé dans notre conte		
Notre conte respecte les 4 étapes de la fiche 3 de production		
Tous les membres du groupe ont donné des idées pour créer le conte		
Tous les membres du groupe ont participé à la rédaction du conte		
Tous les membres du groupe ont participé à la lecture du conte		

**Imagen 4**  
Ficha de autoevaluación

#### 4.4. Competencias clave

Las competencias clave, tal y como lo establece el artículo 2 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se trabajan con esta actividad como la presentamos, con la excepción de la competencia digital. Sin embargo, es sencillo ampliar y adaptar la actividad para conseguir la integración de todas las competencias clave.

COMPETENCIA CLAVE	ACTIVIDAD
Comunicación lingüística	Producción oral y escrita en lengua francesa
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Etapas de producción: coherencia textual, orden lógico de las secuencias del cuento
Competencia digital	Ideas de tareas adicionales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del cuento con una herramienta digital</li> <li>- Realización de una colección de los cuentos de la clase mediante un procesador de texto</li> </ul>
Aprender a aprender	Producción del cuento y autoevaluación
Competencias sociales y cívicas	Trabajo colaborativo: relaciones interpersonales
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Trabajo de mediación y negociación con los compañeros para llegar a tomar una decisión
Conciencia y expresiones culturales	Creación literaria: escritura y lectura de un cuento

#### Imagen 5

Relación entre las competencias clave y la actividad

### 5. Conclusiones

Este juego de cartas para contar cuentos en clase de francés pretende ser una propuesta didáctica lúdica y motivadora para repasar los contenidos lexicales vistos durante el sexto curso de primaria y facilitando la producción en lengua francesa mediante un trabajo colaborativo y creativo.

A modo de sugerencias de adaptaciones de la actividad (en cuanto a la dificultad o a la manera de realizarla...), proponemos las ideas siguientes:

- Las cartas pueden ser elegidas por los grupos, al azar o por el docente.
- Se puede ampliar las instrucciones e imponer obligaciones sintácticas siguiendo los puntos gramaticales estudiados durante el curso (por ejemplo: escribir al menos una frase negativa o formular una pregunta en el cuento).

- Utilizar las TIC y diseñar el cuento en formato digital mediante una herramienta *on line*.
- Ilustrar las historias para crear un mural de cuentos en el aula.

## Bibliografía

- Badenas Roig, S.R. (2018). El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 21-30. doi: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Nercea.
- Bettelheim, B. y Furió, S. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BOE. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, núm. 25, 6986-7003.
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 5 de septiembre de 2014, 33054-33548.
- Dubois, A.L. (2017). Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère: des modalités aux activités. *Synergies France*, 11, 149-158.
- Fernández Serón, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.
- Santillana (2018). *Défis 2*. Madrid: Santillana Educación.



# **La revista del instituto: una propuesta didáctica para ESO y Bachillerato en un contexto plurilingüe e intercultural**

Maria Concetta Brigandi  
Universidad de Castilla-La Mancha

## **Resumen**

Este trabajo cobra vida como fruto de una experiencia vivida a lo largo de cuatro meses en un IES de Castilla-La Mancha. El objetivo que se propone es el de compartir los resultados de una propuesta didáctica. Se trata de la presentación de tareas de escritura creativa realizadas por los alumnos en diferentes idiomas y según sus intereses y publicadas en la revista de su instituto.

*Palabras clave.* Lenguas extranjeras, lengua castellana y literatura, didáctica de la lengua, Educación secundaria.

## **1. Introducción**

En el mes de febrero de 2019 me adjudicaron una sustitución de cuatro meses en el IES Alfonso X el Sabio de Toledo para impartir las siguientes asignaturas: Lengua castellana y Literatura en un grupo de 1.º de la ESO (grupo del que era también tutora) y en dos cursos de 3.º de la ESO; Segunda lengua extranjera: Italiano 2 en 2.º de Bachillerato. El IES Alfonso X el Sabio tiene una revista propia, *El Taxo*, coordinada por el profesor Juan Carlos Pantoja Rivero, jefe del Departamento de Lengua castellana y Literatura y profesor de italiano, que publica cada año hacia el mes de junio, a finales del curso escolar, y que suele constar de publicaciones de todos los miembros del centro educativo, profesores, administrativos y alumnos.

En este sentido, considerando las asignaturas de ámbito lingüístico impartidas en el instituto (Lengua Castellana y Literatura, Italiano, Francés e Inglés) y teniendo en cuenta la heterogeneidad lingüística y cultural del alumnado (el centro contaba con estudiantes nativos árabes y chinos entre otros), hemos pen-

sado realizar unas actividades de expresión escrita con el objetivo de motivar a los alumnos a leer, investigar y escribir, participando de manera activa en la redacción de la revista de su instituto. Para ello, hemos intentado asignar a cada uno la elaboración de diferentes tipos de textos (recetas, entrevistas, reportajes, etc.) relacionados con sus intereses y sus pasiones, como el deporte, entre otros.

## 2. El desarrollo de la propuesta didáctica

A continuación, detallo los apartados de la propuesta didáctica realizada a lo largo de cuatro meses (marzo-junio 2019), insertando algunas fotos o imágenes de la revista.

### *Propuesta didáctica*

Colabora y participa en la publicación de la revista del instituto con «El rincón de los idiomas» y «El rincón gastronómico» (apartados de índole lingüístico-cultural de la revista *El Taxo* del IES Alfonso X el Sabio).



**Imagen 1**

Portada de la revista *El Taxo*, n.º 4, junio de 2019



### *Destinatarios*

- Alumnado de todos los cursos de la ESO y de Bachillerato del IES Alfonso X el Sabio de Toledo.

### *Objetivos*

- Desarrollar la competencia lingüística del alumnado a través de la investigación, la búsqueda de informaciones, la lectura y la escritura.
- Fomentar la lectura, la reflexión individual y el trabajo en grupo.
- Escribir y compartir experiencias y sentimientos en varios idiomas (castellano, italiano, chino, inglés, francés y árabe).
- Motivar al alumnado a través de la unión de sus intereses y pasiones, y la escritura creativa.

### *Contenidos relacionados con las lenguas y las literaturas en un contexto pluricultural*

- Tipología textual y géneros literarios (poesías, poemas, historias, dibujos, fotos, entrevistas, cuentos, recetas de cocina).
- Lengua, pasiones y deportes (Zumba, *Parkour*, *Street Workout*).
- Préstamos lingüísticos.
- Los jóvenes y los extranjerismos.
- Interferencias lingüísticas.
- Falsos amigos.
- Lengua y cultura (el Ramadán, fiestas chinas, etc.).



INDICE	
<b>EDITORIAL</b>	
Lo que somos y lo que queremos seguir siendo	4
<b>MONOGRÁFICO DEL XL ANIVERSARIO</b>	
Instituto Alfonso X el Sabio: 25 años de historia	6
Mis recuerdos del "Alfonso X"	9
Nuestros antiguos alumnos y sus recuerdos	12
El instituto y su entorno	
- La dimensión comunitaria. Una historia de apertura al barrio	80
- IES Alfonso X el sabio. 40 años compartiendo conocimiento	83
<b>UNA COLABORACIÓN ESPECIAL</b>	
Cézanne y Picasso: la manzana y el petróleo	86
<b>NUESTROS JÓVENES CREADORES Y ARTISTAS</b>	
Escritoras y escritores	92
Pintoras	99
... y deportistas	101
<b>LOS IDIOMAS Y EL ALFONSO</b>	
Inglés	108
Francoés	109
Italiano	110
Árabe	113
Chino	114
<b>INTERCAMBIO CON ALEMANIA</b>	
115	
<b>LOS QUE SE VAN</b>	
A Consuelo	118
Mi experiencia como profesora en el Alfonso X	119
<b>RINCÓN GASTRONÓMICO</b>	
Receta bretona	121
Receta italiana	122

**Imagen 2**

Índice de la revista *El Taxo*, n.º 4, junio de 2019

Incluyo, a continuación, muestras de algunos de los trabajos, en diferentes idiomas:

## CHINO

---

### El día Duan Wu

在中国日历的五月五日，是一个被全中国人民重视的日子----端午节。人们在一天会做粽子，一种用糯米制作而成的美食。传说这个食物的由来是人们为了不让鱼吃掉屈原，一位伟大的诗人，他的尸体，传说他是投河自尽的，所以人们扔糯米到河里



El 5 de mayo del calendario chino es un día importante para los chinos: el día Duan Wu. La gente, en este día, hace *zong zi*, una comida hecha con arroz glutinoso. Según la leyenda, el origen de esta comida tiene que ver con el hecho de que la gente no quería que Qu Yuan, un gran poeta que se había suicidado tirándose al río, fuera comido por los peces; por este motivo, tiraban *zong zi* al agua.

*Binwei Zhou, 3º ESO C*

### Imagen 3

Texto bilingüe chino-español realizado por un alumno chino de 3.º de la ESO sobre una fiesta china

## ÁRABE

### La importancia del aprendizaje de nuevos idiomas

كديج تاغل ملعت ةيمها



فذلك و يدهالنا لاجملا يف متيهدا نع رظننا فرصب . كديج تاغل ملعت يسامنا منا نوقتعا يف  
 تافاقت ولع فرعتلا ةغللا ملعت اول حيتي ، ةيراجتلا لامعلا يفو يزنملا لماعلا  
 عم تاقالع فقاوا لوزنكمي ، ةفاقثلا لآخ نم . نيرخالا عم ةفرعيلو تاربخلا لدابتو كديج  
 تافاقتلاو قارعالاو ميؤلا مارتحا ةيفديك ملعتو ، لماعلا نم ةفقتخم قطنم يف صاخشا  
 ، ةيلصلا مهتاغلب بجالاو وقيسويطاو مالغالا ولإ عامتسالا ولإ ةفاضالاب . ةفقتخملا  
 انتفاقت مهن اولعجو ، كديجلا نادلبلل خيرات ولع فرعتلاب اضري اول حمسي مزاف  
 كديج ةقيرطب

**Y**o pienso que es esencial el aprendizaje de nuevos idiomas. Aparte de su importancia tanto en el ámbito académico como en el mundo profesional y de los negocios, el aprendizaje de idiomas nos permite aprender sobre nuevas culturas e intercambiar experiencias y conocimientos con otros. A través de la cultura, podemos establecer relaciones con personas en diferentes regiones del mundo, aprender a respetar diferentes valores, etnias y culturas. Además de escuchar películas, música y literatura extranjeras en sus idiomas originales, nos permite también aprender sobre la historia de nuevos países, y hacer que entendamos nuestra propia cultura de una manera nueva.

*Laela Ghailane El Hassani Bouariche  
 2º Bachillerato B*

### Imagen 4

Texto bilingüe árabe-castellano



Khaoula Qazdar, Oumayma Qazdar, Inés del Arco, Sofía Jelouli, Maria Concetta Brigandi (la profe), Nazaret Martín, Alba Sánchez e Iván de la Cruz

**H**o cominciato a studiare italiano due anni fa perché mi è sempre sembrata una lingua interessante e la pronuncia è bellissima. All'inizio mi sembrava difficile, ma, piano piano ho imparato molte parole e ho conosciuto meglio la cultura italiana. Sto ancora migliorando il mio italiano básico, ma, penso che adesso posso mantenere tranquillamente una conversazione semplice con una persona italiana. Ho intenzione di continuare a studiare italiano durante l'università fino ad ottenere il livello B2. Secondo me, tutte le lingue sono belle, ma, se tu puoi impararne una, di cui ti piacciono anche la cultura, l'arte, la cucina, ecc., è perfetto!

**E**mpecé a estudiar italiano hace dos años, porque siempre me ha parecido una lengua interesante y la pronunciación es muy bonita. Todavía estoy mejorando mi italiano básico, pero, pienso que ahora puedo mantener tranquilamente una conversación simple con una persona italiana. Tengo intención de seguir estudiando italiano durante la universidad hasta conseguir el nivel B2. En mi opinión, todas las lenguas son bonitas, pero, si puedes aprender una de un país cuya cultura te encanta... ¡es perfecto!

*Nazaret, 2º Bachillerato*

### Imagen 5

Texto bilingüe italiano-castellano realizado por una alumna de 2.º de Bachillerato sobre la experiencia de aprendizaje del italiano en el instituto

Animo a visitar la página web de la revista que se encuentra en el apartado de referencias bibliográficas, para poder leer y ver el resto de los trabajos realizados por los estudiantes.

### 3. Conclusiones

Los resultados de la propuesta didáctica han sido positivos y satisfactorios puesto que hemos contado también con la colaboración de alumnos que no suelen estudiar ni aprobar sus exámenes; sin embargo, se han animado para publicar artículos en la revista de su instituto, involucrándose de manera activa y participativa. Toda la labor de lectura, reflexión y escritura ha conllevado, sin duda alguna, un crecimiento personal y académico del alumnado y también del profesorado interesado.

Este año imparto las siguientes lenguas extranjeras: Italiano en 1.º y 2.º de Bachillerato y en FP, y Francés en 1.º, 2.º y 3.º de la ESO, en otro instituto toledano, el IES El Greco, que también cuenta con una revista, *Zoco*. Espero poder realizar más actividades de escritura creativa y colaborativa con los alumnos, como idear, crear y publicar canciones, traducciones, cuentos, reportajes de viajes, recetas de cocina y fotografías, siempre en un contexto plurilingüe y pluricultural (el centro cuenta con alumnos nativos árabes, chinos, rumanos y rusos, y se imparten los siguientes idiomas: castellano, español para extranjeros, italiano, francés e inglés).

# **Expresión dramática e interdisciplinariedad: una propuesta para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria**

María J. Caamaño Rojo, Montse Pena Presas

Universidade de Santiago de Compostela<sup>1</sup>

## **Resumen**

El trabajo presenta una propuesta didáctica interdisciplinar realizada con alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. La propuesta supuso la creación, preparación y representación de un musical sobre la sociedad vikinga para alumnado de Educación Primaria y produjo un cambio de percepción sobre la DLL en los futuros docentes.

*Palabras clave.* Didáctica de la lengua y la literatura, expresión dramática, formación de docentes, interdisciplinariedad, plurilingüismo.

## **1. Introducción**

Las conexiones entre la expresión dramática y la enseñanza-aprendizaje de lenguas son evidentes (García del Toro 1995), sobre todo desde el paradigma metodológico del enfoque comunicativo o de trabajo por tareas; esto es, el que implica un uso efectivo y contextualizado de las lenguas y desde una perspectiva integrada (Fernández Rial 2016).

No obstante, las potencialidades de la expresión dramática son mucho más amplias y están bien asentadas desde los trabajos ya clásicos de Tejerina (1994), Cañas (1992), Cerrillo y García Padrino (1997) o Motos (1999), que han subrayado cómo el empleo de las diferentes técnicas de expresión dramá-

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en la investigación llevada a cabo en los Grupos de Referencia Competitiva GI-1377 y GI-1667, 2019-2022, ED431C 2019/03, de la USC, financiado por el Plan Galego IDT Xunta de Galicia.

tica —en un sentido amplio en el que tienen cabida los conceptos tanto de teatro como de dramatización (Núñez Cubero y Navarro Solano 2007)— resulta muy efectivo en la práctica totalidad de los niveles educativos y para ámbitos de conocimiento muy dispares (Vieites y Caride 2017). Más allá de una visión reduccionista que la identifica exclusivamente como un recurso para el desarrollo de la competencia lingüística, la expresión dramática, como lenguaje plural en el que coexisten diferentes códigos —verbal, kinésico, proxémico, musical, escenográfico, luminotécnico...— permite de forma inherente un enfoque de trabajo globalizador para desarrollar competencias vinculadas a diferentes disciplinas. Asimismo, se han demostrado también las ventajas que ofrece para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, este último sobre todo si se vincula a las técnicas del teatro del oprimido (Pereira *et al.* 2013), para la mejora de aspectos actitudinales (Fleming, Merrel y Tymms 2004) y para incrementar la motivación, dada su condición inherente de juego cooperativo.

Por todo ello, la expresión dramática o *drama* goza de una amplia tradición en otros sistemas educativos que, como bien ha demostrado Navarro Solano (2003), no tiene parangón en nuestro país, donde la formación inicial del profesorado en este ámbito es prácticamente inexistente en las universidades públicas. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela no es una excepción, pues en los Grados de Maestro/a de Educación Primaria no hay ninguna materia que aborde contenidos específicos de expresión dramática, a pesar de que el currículo vigente para esta etapa educativa sí recoge la dramatización como contenido recurrente.

## 2. El proyecto interdisciplinar *Historias vikingas*

Para tratar de paliar este déficit, durante el curso 2018/2019 se implementó en segundo curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la USC una experiencia didáctica basada en la expresión dramática desde una perspectiva interdisciplinar. La experiencia se llevó a cabo a través de tres materias obligatorias del mismo curso (2.º) y semestre (1.º) de la titulación: *Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas: lengua y literatura castellanas*, *Música en la Educación Primaria* y *Educación Visual y Plástica I: Contextos y Metodología Artística*. La finalidad era elaborar y representar un musical para alumnado de Educación Primaria, por lo que adoptamos plenamente la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El punto de partida para la realización del musical fueron las letras y melodías compuestas por Holdstock para público infantil (Holdstock 1997). El alumnado preparó estas canciones y elaboró una coreografía para cada una



de ellas en la materia *Música na Educación Primaria*. Como la propuesta de Holdstock carecía de una trama argumental sólida sobre la que se integrasen las canciones, desde la materia *Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas: lengua y literatura castellanas* se propuso al alumnado escribir un guion teatral a partir de las letras de esas seis canciones teniendo en cuenta la perspectiva de género<sup>2</sup>. Realizado el guion, en la materia *Educación Visual y Plástica I: Contextos y Metodología Artística* el alumnado elaboró la escenografía correspondiente a cada escena.

### 2.1. La formación en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Las potencialidades del ABP son indiscutibles, pero todavía suele permanecer la duda de si todos los objetivos y competencias en ellos implicados se alcanzan por igual. En el que aquí nos ocupa, los aspectos específicamente relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura castellanas constituyeron una parte fundamental en el desarrollo del proyecto, puesto que:

1. El alumnado tuvo que realizar una **tarea plenamente contextualizada**, como corresponde a un enfoque comunicativo: la escritura de un texto teatral dirigido a alumnado de 1.º, 2.º y 3.º de Educación Primaria.
2. Para realizar esta tarea, el alumnado partió de la **lectura** de las letras de las canciones del musical de Holdstock (1997) para generar la trama argumental y de la lectura de textos teatrales infantiles como modelo.
3. La realización del guion fue a su vez una práctica de **escritura creativa** que abordó los dos géneros literarios menos frecuentes en el aula: el teatro y la poesía, pues el texto teatral se escribió en verso.
4. La tarea se vertebró en torno a las tres fases establecidas para el proceso de composición escrita: **planificación, textualización y revisión**; las tres de forma cooperativa.
5. La escritura del texto teatral supuso un **aprendizaje funcional** para el alumnado, que hubo de tener muy en cuenta la corrección, la coherencia, la cohesión y la adecuación para que su texto resultase eficaz para el proyecto.

---

<sup>2</sup> Dado que las propuestas argumentales para integrar las canciones tenían un marcado protagonismo masculino, el alumnado realizó una pequeña investigación para indagar sobre el rol de la mujer en la sociedad vikinga, lo que permitió que los personajes femeninos tuviesen más visibilidad en el musical.

6. El proceso de escritura, sobre todo en la fase de revisión colectiva, dio lugar a un **aprendizaje metalingüístico** desde una perspectiva claramente funcional y didáctica, acorde con los paradigmas metodológicos actuales.
7. Escribir el texto teatral permitió trabajar simultáneamente con la **dimensión oral**, tanto en los ensayos y la representación, como durante la fase de escritura, pues el texto escrito debía adecuarse a su posterior ejecución oral.
8. En consonancia con el **enfoque plurilingüe**, el producto final del proyecto dio cabida a las tres lenguas presentes en el sistema educativo de la comunidad: castellano, gallego e inglés. La primera se utilizó para la parte actoral, dado que la materia desde la que se elaboró el guion se centraba en esta lengua, y gallego e inglés se reservaron para las partes cantadas.
9. El alumnado que no participó activamente en la representación del musical planificó una **secuencia didáctica** que tenía por objetivo preparar al alumnado para ver la representación. Debían abordar contenidos relacionados con la sociedad vikinga y la perspectiva de género desde la materia de lengua castellana y literatura, utilizando una metodología comunicativa y globalizadora.

### 3. Conclusiones

Como ha podido observarse, la realización del proyecto interdisciplinar no fue en detrimento del grado de profundidad en el que se adquirieron las competencias específicas de cada una de las áreas implicadas. Por lo que atañe a la de didáctica de la lengua y la literatura, el alumnado realizó tareas que tenían como objetivo contribuir a la mejora de su propia competencia comunicativa desde un enfoque funcional y globalizador, correlato a su vez del que deberían poner en práctica en su futuro como docentes de Educación Primaria. La elaboración del producto final del proyecto supuso que el alumnado abordase los cinco bloques de contenido en que se estructura la materia de lengua castellana y literatura en el currículo de Educación Primaria: oralidad, lectura, escritura, educación literaria y conocimiento de la lengua; atendiendo también a cuestiones de carácter metodológico o transversal como el plurilingüismo, la planificación didáctica o la perspectiva de género.

Finalmente, dado que la dimensión emocional es una parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, parece pertinente incluir las dos nubes de palabras que se realizaron al comienzo y al final de la asignatura:



Imagen 1

Nube de palabras inicial y final

Se recogen en ellas las palabras que el alumnado asociaba a su recuerdo de la clase de lengua castellana y literatura en etapas educativas anteriores (nube de palabras inicial) y el recuerdo que les dejó su paso por la materia *Ensino e aprendizaxe de competencias comunicativas: lingua e literatura castelás* en la titulación universitaria (nube de palabras final). Las diferencias entre ambas son significativas y revelan un tipo de enfoque más tradicional, de corte formal en el primer caso y más innovador en el segundo. Estamos convencidas de que la realización del proyecto contribuyó notablemente a dejar en el recuerdo de estos futuros maestros y maestras palabras como aprendizaje, innovación, oralidad, creatividad, colaboración o diversión, y confiamos en que sean estos los recuerdos que ellos generen a su vez en sus futuros alumnos y alumnas de Educación Primaria.

## Bibliografía

- Cañas Torregrosa, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo Torremocha, P.C. y García Padrino, J. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Fernández Rial, R. (2016). *Aulas sen paredes*. Santiago de Compostela: Edicións Positivas.
- Fleming, M., Merrel, C. y Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197. doi: 10.1080/1356978042000255067

- García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.
- Holdstock, J. (1997). *In Viking Times*. Londres: Golden Apple Productions.
- Motos Teruel, T. (1999). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Navarro Solano, M.R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21, 181-198.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Pereira, J., Vieites García, M.F. y Lopes, M. (coords.) (2013). *Teatro do oprimido. Teorias, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no século XXI*. Chaves: Intervenço-Associação par a Promoção e Divulgação Cultural.
- Tejerina Lobo, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Vieites García, M.F. y Caride Gómez, J.A. (2017). Creación teatral e interdisciplinariedad en la educación superior: hacia un proyecto formativo integrado en arte dramático. *Foro de Educación*, 15(22), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.502>

# Transversalidades y literatura juvenil: el *steampunk* como architexto en *Leviathan*, de Scott Westerfeld

José Antonio Calzón García

Universidad de Cantabria

## Resumen

El texto señala las características y la evolución histórica del subgénero del *steampunk*, dando ejemplos concretos de este dentro del mundo infantil y adolescente, al tiempo que analiza la novela juvenil *steampunk Leviathan*, planteando finalmente propuestas didácticas en relación con dicho relato y con las oposiciones e hibrideces que muestra.

*Palabras clave.* *Steampunk*, *Leviathan*, literatura juvenil, ciencia-ficción, hibridez.

## 1. Introducción

### 1.1. *El steampunk: definición, características e historia*

Definido por Hall y Gunn (2014: 4) como una fantasía tecnoutópica que concibe un mundo donde el motor de combustión nunca fue inventado y en el que el vapor (*steam*) se ha convertido en la principal fuente de energía, el *steampunk* se manifiesta como un género de difícil caracterización (Bowser y Croxall 2010: 29), donde fantasía y realidad se combinan para ofrecer una narración ucrónica de ambientación frecuentemente decimonónica en la que la preeminencia de lo tecnomecánico es recurrente a la hora de ofrecer historias con claros tintes de relato de aventuras.

En líneas generales, el *steampunk* como fenómeno y como narrativa se articula a partir de una serie de elementos reconocibles: a) una realidad alternativa contextualizada con frecuencia a finales del XIX o comienzos del XX; b) un especial protagonismo de los dispositivos mecánicos; c) la disolución de

fronteras entre realidad, fantasía y ciencia-ficción; d) las (frecuentes) referencias ideológicas a cuestiones tales como el género, la tecnología o la sociedad; e) su naturaleza multidisciplinar; y f) el influjo de la filosofía artesana del *Do It Yourself*, heredera del espíritu *punk*.

El *steampunk* como género tuvo sus orígenes en los relatos de Ronald William Clark y Michael Moorcock en los años 60 y 70 del pasado siglo. Sin embargo, habrá que esperar a los años 80 para enfrentarnos al período clásico del género, con los novelistas Tim Powers, James Blaylock y K.W. Jeter. Ya en los 90, la tecnología cobrará aún más protagonismo en los relatos —el caso paradigmático es *The Difference Engine* (1990), de Bruce Sterling y William Gibson— y, a partir de los inicios del presente siglo, su desarrollo multimedia y su difusión popular, gracias en gran medida al impacto de Internet, convertirán al género en un auténtico fenómeno de masas, con convenciones *fandom* y eventos *cosplay*.

## 1.2. Steampunk y universo infantil/juvenil

Hoy en día, el *steampunk* es un género que ha calado en mayor o menor medida en los productos consumidos por niños y adolescentes. Así, desde los álbumes ilustrados de Einar Turkowski hasta juegos de rol como *Castillo de Falkenstein* (1994), de Mike Pondsmith, pasando por novelas como *La invención de Hugo Cabret* (2007), de Brian Selznick, mangas japoneses del tipo de *Steam Detectives* (1994-200), de Kia Asamiya, películas de animación como *La princesa Mononoke* (2000), largometrajes al estilo de *Sky Captain y el mundo del mañana* (2004), de Kerry Conran, o incluso videojuegos tales como *Arcanum: Of Steamworks and Magick Obscura* (2001), el *steampunk* se ha convertido en un architexto de no poca influencia estética en productos destinados al consumo infantil y juvenil. A este respecto, y tal y como apunta Jones (2017: 80), el *steampunk*, al margen de contribuir a desarrollar la competencia literaria, fomenta el cuestionamiento del conocimiento recibido, ayuda a teorizar acerca de cómo enfrentarse a los problemas actuales y facilita la comprensión de las presiones que diversas instancias ejercen sobre el hombre contemporáneo.

## 2. *Leviathan*, de Scott Westerfeld. Antinomias, híbrides y potencialidades didácticas

### 2.1. *La obra y el autor*

Publicada en el año 2009, *Leviathan* es el primer y más célebre volumen de la trilogía homónima escrita por el autor tejano Scott Westerfeld, conocido

también por la serie de fantasía *Uglies* (2005-2007). La obra, claramente deudora de la estética y la filosofía *steampunk*, como el propio autor ha reconocido (VanderMeer y Chambers 2011: 68), narra cómo, en el contexto del preludio a la Primera Guerra Mundial, el piloto Dylan (identidad bajo la que se oculta la joven Deryn Sharp) y Alek (hijo del heredero del imperio austrohúngaro) se ven inmersos en una constante sucesión de viajes, batallas y aventuras articuladas a partir de un orden geopolítico ucrónico según el cual las principales potencias mundiales están alienadas, bien dentro de la esfera *darwinista*, la cual ha configurado sus armas y vehículos a partir de la modificación genética, bien bajo la égida del paraguas clánker, el cual se sirve de toda suerte de adelantos e invenciones mecánicas.

## 2.2. Una obra de oposiciones disueltas

*Leviathan* es un texto sustentado a partir de cuatro pares de oposiciones anuladas desde el momento en el que el lector entiende la esencia híbrida del texto y del *steampunk*: «esta es la naturaleza del género *steampunk*, una mezcla de pasado y futuro» (Westerfeld 2012: 472). La primera oposición, máquina versus organismo, emana del conflicto nuclear del relato entre darwinistas y clánkers, y el choque de perspectivas de los personajes —«Estar dentro de un animal muerto es mucho más asqueroso, si lo piensas. Los clánkers sois gente muy extraña» (Westerfeld 2012: 290)— permite al autor ofrecer imágenes sesgadas y parciales/subjetivas de los darwinistas y los clánkers: los darwinistas pueden ser vistos como ecologistas, pero también como una intervención blasfema en el orden natural; a su vez, los clánkers pueden ser contemplados como agentes contaminantes, si bien también como inventores de dispositivos que facilitan la vida (Jones 2017: 84-85). Finalmente, la «conversión» de Alek en darwinista —«Alek había revelado la posición de su escondite para ayudarles a combatir contra los zepelines y había renunciado a su Caminante de Asalto» (Westerfeld 2012: 454-455)— llevará a una suerte de anulación del conflicto entre genética e ingeniería.

La segunda oposición se basa en el par hombre/mujer, sustentado en los clásicos estereotipos de género —«listas para vestir a Deryn de nuevo con faldas y corsés» (Westerfeld 2012: 33); «competían [...] para ver quién podía escupir más lejos [...] o cuál de ellos eructaba más ruidosamente» (Westerfeld 2012: 116)—, y encaminará a la asociación entre clánker y masculino, por un lado, y darwinista y femenino por otro. A este respecto, la contraposición y los estereotipos iniciales irán deslizándose poco a poco hacia situaciones de transgénero —¿usted es el científico? [...] mis conocidos me llaman doctora Barlow [...] nadie me dijo que usted era una dama» (Westerfeld 2012: 169)—, *cross-dressing* —con Deryn convertida en Dylan para poder ser piloto— y empoderamiento femenino, usando tecnología ficticia para crear espacios donde

las mujeres desafían los roles de género (Mielke y LaHaie 2015: 250) y cuestionando las relaciones heteronormativas: «The adoption of the gender performance as a theatrical act, as shown in Westerfeld's *Leviathan* trilogy, emphasizes the cultural (and personal) construction of gender» (Molares Pascual 2018: 199).

En tercer lugar, tenemos el binomio noble/plebeyo, protagonizado por un Alek que ha de enfrentarse al hecho de ser hijo del heredero del Imperio austrohúngaro y de una mujer sin sangre real, lo que le sitúa en una situación de indefinición social, desamparo y exclusión: «a causa de la sangre plebeya de su madre, no era digno de heredar las tierras y los títulos reales [...] Alek no era heredero de nada» (Westerfeld 2012: 13). Este dualismo —«Alek sintió como si se hubiese dividido en dos personas» (Westerfeld 2012: 155)— y el dolor que comporta solo serán superados cuando el muchacho acepte su híbrida condición, encontrándose consigo mismo: «el hecho de revelar quién era había desatado el control que el muchacho tenía sobre su tristeza» (Westerfeld 2012: 406).

Por último, la contraposición entre el trasfondo real de la obra —los prolegómenos de la Primera Guerra Mundial, tras el asesinato del heredero al trono del Imperio austrohúngaro y las inmediatas consecuencias de este, el movimiento ludita, el darwinismo, etc.— y el planteamiento ucrónico que el relato ofrece, al mostrar a las potencias beligerantes posicionadas como consecuencia de su adscripción darwinista/clánker, fruto de una inexistente confrontación ideológica entre manipulación genética —«el viejo Darwin había descubierto la manera de tejer nuevas especies [...] extrayendo las minúsculas hebras, cadenas de vida, y uniéndolas en secuencias» (Westerfeld 2012: 114)— y desarrollo industrial, es clarificada por el autor en las páginas finales de la obra, donde asume su propia voz para ofrecernos una «guía de lectura» en la que desgrana lo que de histórico y de ficticio hay en el texto: «a continuación, hacemos un repaso de lo que es verdad y de lo que es ficción en esta historia hasta el momento» (Westerfeld 2012: 469). Así, Westerfeld vincula la obra con el *steampunk* y con la hibridez temporal que este comporta: «*Leviathan* en gran medida trata sobre posibles futuros más que de un pasado alternativo [...] Esta es la naturaleza del género *steampunk*, una mezcla de pasado y futuro» (Westerfeld 2012: 471-472).

### 2.3. Usos en el aula

Lo cierto es que, al margen de otras estrategias, los cuatro pares de oposiciones sobre los que se sustenta *Leviathan* permiten diversas propuestas didácticas. Así, desde el debate en torno a la eugenesia, la modificación genética o el transhumanismo (máquina *versus* organismo) hasta la localización en



la obra de elementos heteronormativos o el visionado de films o series acerca del posgenerismo, el transgénero y la androginia (hombre *versus* mujer), pasando por el estudio del matrimonio morganático y la «heterodoxia» doméstica —frente a la heteronormatividad y la biparentalidad en la familia nuclear— en el cine (noble *versus* plebeyo), o por la posible elaboración de relatos ucrónicos, utópicos y distópicos (historia *versus* ucronía), las relaciones antinómicas desarrolladas en la obra ofrecen un sinfín de sugerencias para trabajar con nuestros jóvenes las contradicciones de la vida cotidiana.

### 3. Conclusiones

El *steampunk*, en cuanto subgénero de la ciencia ficción basado en una concepción retrofuturista de un pasado donde la mecánica se ha impuesto, ha venido cobrando un creciente auge desde sus inicios hace medio siglo hasta hoy en día, convertido ya en un fenómeno social que supera categorías estéticas y soportes narrativos. Su presencia en el mundo infantil y juvenil es actualmente incuestionable, al margen del formato discursivo empleado. Su valor didáctico, amparado en su fuerte mensaje crítico, encuentra una magnífica herramienta de trabajo en *Leviathan*, donde las oposiciones conceptuales desarrolladas, así como la resolución de estas a través de la estrategia de la hibridez y la síntesis, permiten llevar el texto al aula con el objetivo de trabajar cuestiones tan dispares como la manipulación genética, el transhumanismo, la heteronormatividad, los modelos de familia o la reflexión en torno a las utopías, las distopías y las ucronías, por citar tan solo algunos ejemplos.

### Bibliografía

- Bowser, R.A. y Croxall, B. (2010). Introduction: Industrial Evolution. *Neo-Victorian Studies*, 3(1), 1-45.
- Hall, M.M. y Gunn, J. (2014). «There Is Hope for the Future». The (Dis)Enchantment of the Technician-Hero in Steampunk. En B. Brummet (eds.), *Clockwork Rhetoric. The Language and Style of Steampunk* (pp. 3-18). Jackson: University Press of Mississippi.
- Jones, C. (2017). World-Building as Narrative in Scott Westerfeld's *Leviathan*. *Fastitocalon*, 7(1-2), 79-92.
- Mielke, T.L. y LaHaie, J.M. (2015). Theorizing Steampunk in Scott Westerfeld's YA Series *Leviathan*. *Children's Literature in Education*, 46, 242-256.
- Molares Pascual, S. (2018). *Strategies of Cross-dressing and Gender-b(l)ending in U.S. Speculative Young Adult Fiction: Conformity or Transgression?* Vigo: Universidade de Vigo.

VanderMeer, J., Chambers, S.J. (2011). *Steampunk Bible*. New York: Abrams Image.

Westerfeld, S. (2012). *Leviathan*. Barcelona: Edebé.

# Words to describe festivals in EFL textbooks for Young learners

Andrés Canga Alonso, María Daniela Cifone Ponte

Universidad de La Rioja<sup>1</sup>

## Abstract

This paper shows that festivals are part of 6<sup>th</sup> primary EFL materials. Most textbooks approach them from an international scope, though the target culture is also represented in the sample. Cultural words mainly refer to international culture. Finally, songs and rhymes are scarcely related to the festivals portrayed in the books.

*Keywords.* Festivals, 6<sup>th</sup> Primary, EFL textbooks, cultural words, songs.

## 1. Introduction

Learning a new language implies being exposed to different sets of ideas, values and beliefs (Nizegorodcew 2011). Students acquire a given language together with its cultural framework (*enculturation*) (Alptekin 2002). This process may be arduous as students might encounter cultural aspects difficult to be understood and accepted. For this reason, curricula and policies stress its importance and its correct instruction in the EFL classroom (Ley Orgánica 8, 2013; Decreto 24/2014). Therefore, as teachers may not be well-prepared and formed to instruct students in this matter (Castro, Sercu and Méndez García 2004), they should rely on textbooks as a guide to introduce intercultural competence and cultural vocabulary in their teaching practice (Clavel-Arroitia y Fuster-Márquez 2014).

In this vein, textbooks used in primary education in Spain are expected to foster students' curiosity about festivals in the target culture by incorporating information about them in their teaching units. As stated in the Spanish

---

<sup>1</sup> This research is framed under a research Project funded by Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades under Grant PGC2018-095260-B-100.

curriculum (Decreto 24/2014), EFL materials should specifically work on certain expressions used at those festivities as well as songs or rhymes which are popularized during them. Hence, this paper focuses on the cultural words included in the *Festival section* of the four most frequently used 6<sup>th</sup> Primary EFL textbooks in La Rioja (Spain). Our main objective is to explore whether students at this educational stage are being instructed in the cultural contents specified in the curriculum of La Rioja. The first section reviews the existing literature on culture in EFL textbooks used in Primary Education. Intercultural Competence in Spanish Primary Education is, then, stated. A report of the study conducted with main results found and interpretation of the same follows.

## 2. Introduction

### 2.1. *Culture in Primary Education EFL textbooks*

A growing body of literature has investigated the representation of the source, target and international cultures in EFL materials (Su 2014, Canga Alonso and Cifone Ponte 2015). These studies have revealed a lack of balance regarding their inclusion in EFL textbooks. What is more, the target culture seems to be the main focus of cultural content in most textbooks while source and international cultures are overlooked (Gómez Rodríguez 2014, Canga Alonso and Cifone Ponte 2015). However, this tendency seems to vary regarding the nature of the textbook. In regard with Primary Education, some studies in which the object of analysis were locally-produced textbooks concluded that source culture elements outnumbered their references to target and international cultures (Kikgoz and Ağçam 2011, Hermawan and Noerkhasanah 2012).

Moreover, the type of representation also appears to differ depending on the culture. Thus, Kikgoz and Ağçam's (2011) findings suggest that those textbooks addressed to upper primary grades (6-8) focus on famous people and celebrations regarding the source culture while lower level students were exposed to culture throughout pop culture (e.g. famous characters). Both analyses observed that the USA and the UK were the only or the main focus of the cultural information regarding the target culture with an abundance of references to characters and cities (Kikgoz and Ağçam 2011, Hermawan and Noerkhasanah 2012). Similarly, Hermawan and Noerkhasanah (2012) revealed that EFL materials give treatment to shallow aspects of culture and the US was predominant over other target countries.

Once the role of culture in primary education EFL textbooks has been posed, we move to review previous literature on intercultural competence in the same educational level.

## 2.2. *Intercultural Competence in Spanish Primary Education*

The Spanish educational legislation considers intercultural competence as part of the English curriculum in Primary education. At the end of this stage, sociocultural aspects seem to play an important role to define the contents, learning standards and assessment criteria (Decreto 24/2014). Thus, intercultural competence is present in the four blocks in the last year of Primary education curriculum (i.e. comprehension of oral texts, production of oral texts, expression and interaction, comprehension of written texts and production of written texts).

The curriculum also makes constant reference to the relevance of raising students' curiosity and interest in the target culture. It explicitly refers to traditional festivities from the target culture (e.g. Halloween, Valentine's Day, Christmas, Saint Patrick's Day, Pancake Day or Easter). On the other hand, the role that vocabulary acquires in the instruction of these traditional events is emphasized on the curriculum since students should be able to recognize and produce words and expressions related to festivals in English speaking countries. Hence, students at this stage should learn expressions, songs and rhymes associated with those festivities (e.g. «trick or treat?», «Happy New Year!»). The inclusion of songs and rhymes may be one of the most appropriate ways of breaking down the limits between teaching a language and its culture, especially at these ages (Curtain and Pesola 1994, Reina Arévalo 2010). In fact, it is a way of exposing children to authentic texts full of cultural elements from the target culture (Reina Arévalo 2010).

In light of the reviewed literature, this paper intends to explore whether (i) festivals is a topic covered in the syllabi of the four most frequently used 6<sup>th</sup> Primary EFL materials in La Rioja; (ii) if the topics and words refer to British and American celebrations, they represent festivals in other English-speaking communities or the allude to source culture festivities; and (iii) whether songs and rhymes are also included as suggested in the curricula.

## 3. **Method**

The present study examines the Festival Section of four 6<sup>th</sup> primary EFL textbooks in La Rioja (Spain). These materials correspond with the four most frequently used ELT textbooks in this Autonomous Community. Two of the books were published by international publishing houses (i.e. Macmillan and Oxford University Press) whereas the remaining two were produced by national publishers (i.e. Richmond and Anaya).

Byram and Morgan's (1994) and the Common European Framework's (CEFR) (2001) lists of topics were used to conduct the analysis of the

vocabulary and topics present in both textbooks. We focus on aspects related to Everyday Living, Cultural Heritage and Popular Culture, specifically about festivals.

Data management and analysis was performed using Microsoft Excel© by classifying and obtaining quantities and percentages of cultural words about festivals. We understand cultural words as those terms used «for special kinds of «things», «events» or «customs» [...] that cannot be translated literally, because translation will distort its meaning» (Hapsari and Setyaningsih 2013: 76). Each classification was done separately in order to obtain different quantities and percentages from each textbook so we could proceed to compare them.

#### 4. Results

Our data proved that all the reviewed materials include specific units on festivals, therefore they meet the requirements of the regulations in force as they provide learners with a view of different festivals worldwide. However, they approach this topic from different perspectives since we find books which refer to international festivals (e. g. Christmas or Carnival) while other materials focus on English speaking countries mainly the UK and Ireland (e.g. April's Fool Day, Saint Patrick's Day or Thanksgiving Day). Finally, one textbook presents a wider approach to the topic by referring to worldwide celebrations (e.g. World Peace Day). These outcomes seem to contradict former studies (Nault 2006, Kikgoz and Ağçam 2011, Hermawan and Noerkhasanah 2012, Sudartini, 2012) where source culture elements outnumbered their references to target and international cultures.

In regard with the cultural words, our findings show that they mostly refer to international culture (e.g. carnival queen, roast turkey, Christmas Tree, New Years' Eve, carnival parade), although there are also occurrences of words associated with the target culture. These words are specifically addressed to literature and legendary characters (e.g. Sherlock Holmes, Molly Malone), celebrities (e.g. Martin Luther King, Christopher Columbus) and food (e.g. pretzels, cockles and mussels or mince pies). Finally, songs are scarcely related to festivals in our sample since there is only one textbook which relates them to a given festival.

#### 5. Conclusion

Three main findings stand out from this research. There are references to festivals in the materials analysed, but publishing houses approach them from

different angles. Cultural words refer mostly to international culture and songs are not contextualised with the festivals included in the reviewed materials.

Further research is called with a wider sample of textbooks to explore how festivals are represented in each unit. Teachers' views on culture would be of interest to be explored together with a thorough analysis of the Culture Sections that are part of most 6<sup>th</sup> Primary EFL textbooks in Spain.

## References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Arabski, J. & Wojtaszek, A. (2011). *Aspects of culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer.
- Canga Alonso, A. & Cifone Ponte, D. (2015). An Analysis of cultural vocabulary in ELT textbooks. *Odisea*, 16, 83-96
- Castro, P., Sercu, L. & Méndez García, M.D.C. (2004). Integrating language and culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural education*, 15(1), 91-104.
- Chinh, N. (2013). Cultural Diversity in English Language teaching: learners' voices. *English Language Teaching*, 6(4), 1-7.
- Clavel-Arroitia, B. & Fuster-Márquez, M. (2014). The Authenticity of Real Texts in Advanced English Language Textbooks. *ELT Journal*, 68(2), 124-134.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Cambridge University Press. Available at: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Curtain, H. & Pesola, C.A.B. (1994). *Language and Children: Making the Match* (2nd Eds.). London: Longman.
- Gómez Rodríguez, L. (2015). The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About it. *PROFILE*, 17(2), 167-187.
- Hapsari, N.D. & Setyaningsih, R.W. (2013). Cultural words and the translation in Twilight. *Anglicist*, 2(2), 75-81. Retrieved from [<http://journal.unair.ac.id/download-fullpapers-anglicistd056474059full.pdf>, retrieved 24th September 2019].
- Kirkgoz, Y. & Agcam, R. (2011). Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey. *CEPS Journal*, 1, 153-167.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 10 de diciembre de 2013.

- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, culture and curriculum*, 19(3), 314-328.
- Nizegorodcew, A. (2011). Understanding Culture Through a Lingua Franca. In J. Reina Arévalo, E.A. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15(1), 121-138.
- Su, Y.C. (2014). The international status of English for intercultural understanding in Taiwan's high school EFL textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 390-408.
- Sudartini, S. (2012). Inserting local culture in English language teaching to promote character education. *Journal Pendidikan Karakter*, 1, 45-54.



# O contributo das Novas Tecnologias para o ensino do Português

Maria Elisabete da Cruz Cardoso, Pedro Balau Custódio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

## Resumen

Esta reflexão dá conta de uma investigação acerca da evolução dos alunos, no âmbito da escrita argumentativa. Foi realizada uma intervenção pedagógica, sendo a investigação-ação o *design* escolhido. Os resultados evidenciam que houve melhorias na escrita dos alunos, quer na argumentação, quer no uso de conetores discursivos.

*Palabras clave.* Consciência linguística, conetores discursivos, escrita argumentativa, compreensão leitora.

## 1. Introdução

O presente trabalho constitui um estudo realizado no âmbito do Programa de Doutoramento em Linguística pela Universidade de Évora.

O quadro atual do ensino do português evidencia lacunas notórias do desenvolvimento das competências da leitura que se repercutem diretamente na interpretação de enunciados. Embora o Programa e Metas (DGE 2015) não preveja o ensino explícito de textos de opinião, o que é certo é que a escrita argumentativa está sempre presente nas solicitações de escrita a que as crianças estão sujeitas, em articulação com a leitura de textos.

Assim, com este trabalho, foi nosso propósito identificar motivos de afastamento das crianças relativamente ao ato de ler, tentando procurar reunir um conjunto de estratégias de motivação para o desenvolvimento da prática da leitura. Através de conceções identificadas, teorias exploradas e experiências vivenciadas em contexto escolar, procurámos aplicar estratégias motivadoras para o ensino e prática da leitura com a finalidade de aperfeiçoar a escrita dos alunos, a nível linguístico, no que concerne ao texto de opinião, onde as TIC representaram um papel preponderante.

### 1.1. *O contributo das Novas Tecnologias para o ensino do Português*

Nos dias que correm, a sociedade desenvolve-se a um ritmo bastante acelerado. De tal forma, que os cidadãos são confrontados com novos desafios para os quais têm de estar preparados.

A escola também sofre essas mudanças que se realizam em atitudes diferentes dos aprendentes face à educação. O turbilhão de recursos disponibilizados aos jovens pelas TIC tem vindo a provocar sobressaltos nas escolas, colocando aos professores desafios constantes em como lidar com essas inovações a fim de proporcionar melhores aprendizagens, formando, assim, cidadãos para a sociedade do conhecimento.

De uma forma geral, o uso do computador promoveu uma modernização rápida que alterou conceitos, modos de pesquisa, métodos de ensino e, até mesmo, a maneira como as pessoas se relacionam.

Em Portugal, tem-se vindo a apostar nesta formação, pois no mundo em que vivemos o domínio da tecnologia e da educação estão cada vez mais interligados. Nesta matéria, o Ministério da Educação tem vindo a legislar a integração das TIC no currículo. Primeiro, pelo decreto-Lei 6/2001, mas também através da criação de documentos orientadores para a prática docente como as Competências Essenciais para o 1.º ciclo e as Metas de Aprendizagem criadas em 2010. Em consequência, as Competências Essenciais expressas no Currículo Nacional apontam para a pertinência das TIC ao reforçarem que o aluno deve ser capaz de mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações do quotidiano.

De acordo com Coutinho e Lisboa (2011: 252) o caminho para a sociedade do conhecimento impõe «uma alteração dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem e de um investimento na disponibilização de ferramentas, conteúdos e materiais pedagógicos adequados».

Desta forma, Melo (2005: 33) refere que

as interações potenciadas pelas TIC podem tornar o ensino mais atrativo, cabendo ao professor estimular os alunos para aprendizagens mais ativas, motiva os alunos para desenvolver as capacidades de utilização dos meios informáticos, encarados hoje como meios ativos e interativos de criação e produção de aprendizagens promotoras da multicompetência, da multiqualificação, autonomia e criatividade.

No que diz respeito à aplicação das TIC na promoção da leitura, Ramos (2010: 44) defende que «(...) a sua utilização em sala de aula, no que diz res-

peito à promoção da leitura, pode ser vista numa perspetiva instrumental, isto é, como um suporte do professor, em termos de instrumento de referência e materiais que ajudem na planificação e aplicação dos mesmos».

Além disso, as TIC são consideradas «ferramentas bastante importantes na promoção de hábitos de leitura, uma vez que são especialmente atraentes para as crianças» (Ramos 2010: 44), trazendo, desta forma, potencialidades para a leitura que o livro tradicional pode não trazer no que diz respeito à motivação. Pan (2005: 4) vem reforçar esta ideia ao afirmar que «as possibilidades oferecidas pelo computador poderão contribuir substancialmente para valorizar, acelerar, fortalecer e tornar significativas a leitura e o ensino da leitura». Ao mesmo tempo, a relação de interatividade existente na leitura em suporte digital «favorece a aprendizagem baseada em pressupostos cognitivos, sociodiscursivos, uma vez que permite a ação do aluno sobre o conteúdo e possibilita um diálogo, mesmo que virtual, com o texto» (Paulino 2009: 8).

Assim, torna-se fundamental, atualmente, dar a conhecer outras soluções a fim de cativar a atenção e interesse dos destinatários.

## 1.2. *Percurso metodológico*

Tendo em conta os objetivos traçados para o desenvolvimento deste estudo, adotámos uma metodologia de investigação-ação.

Para tal, foi aplicado um inquérito, no início e no final do estudo, para perceber a motivação e o hábito dos alunos para a leitura. Os dados obtidos através das respostas dos inquiridos foram analisados quantitativamente.

O estudo incidiu na análise de documentos escritos com carácter essencialmente argumentativos, numa *fase de diagnóstico* — início do estudo — e no *final do estudo* para se poder estudar a evolução.

Um dos objetivos da nossa pesquisa foi refletir sobre as práticas de escrita dos alunos, ao nível do discurso argumentativo e analisar a sua evolução relativamente a algumas dimensões do saber escrever, antes e depois do estudo.

Para caracterizar a competência escrita argumentativa destes alunos, replicaram-se os critérios de análise seguidos em Costa (2016), distinguindo-se aspetos não só de microestrutura textual, mas também de macroestrutura.

### 1.3. *Análise dos resultados*

Antes de implementarmos o projeto, foi nosso objetivo perceber quais os hábitos de leitura e a importância que os alunos atribuíam à leitura, numa fase inicial. Os questionários foram distribuídos pelos alunos e foram utilizados como instrumento para a recolha de dados e analisados.

Em relação ao gosto pela leitura, não restaram dúvidas que 100% dos inquiridos revelaram ter concepções muito positivas acerca da leitura. No entanto, quando tentámos perceber com que frequência os alunos requisitavam livros, deparamo-nos com algo preocupante: dos catorze alunos que diziam frequentar a biblioteca, apenas três alunos requisitavam livros semanalmente, cinco uma vez por mês e seis referem «quase nunca». Mesmo aprofundando o tema com outras questões inferimos que não é prática habitual destes alunos recorrer a bibliotecas para lerem livros. Quanto à origem dos livros lidos, 52% dos alunos referiu que vem de livros comprados, 26% de livros vindos da biblioteca da escola, 10% da biblioteca municipal e, finalmente, 2 dizem que são emprestados e 2 não responderam.

Nas perguntas seguintes, quisemos saber se os alunos já tinham lido textos a partir de livros digitais. Metade dos alunos respondeu que sim, e um aluno não respondeu. Esta informação não nos pareceu completamente clara, uma vez que as respostas se dividiam bastante. Com mais dúvidas ficámos ao analisar onde acediam aos livros digitais: apenas quatro alunos referiram a escola, três em casa e a maioria não respondeu. Embora tenhamos um número significativo de respostas que já leu textos no formato digital, o certo é que não conseguiram clarificar, na questão seguinte, onde acediam a estes textos. Isto levou-nos a pensar que os alunos não estavam familiarizados com este formato e, por isso, não perceberam a questão colocada. Questionados acerca do suporte preferencial de leitura, a maior parte dos alunos referiu o formato papel, talvez devido à importância que é dada ao livro na escola, que é o mais utilizado. Tendo em conta o resultado obtido nas questões anteriores, também é possível pensar que os alunos não conheciam esta metodologia e, por isso, preferiram a que conheciam.

Feita a análise deste primeiro inquérito, quisemos saber como escreviam os alunos, ao nível do texto argumentativo. Para tal, projetámos uma história, em formato digital e colocámos duas questões onde os alunos tinham que fundamentar a sua opinião sobre uma personagem.

De um modo geral, verificámos que apesar dos alunos utilizarem um ponto de vista, fizeram-no, várias vezes, de forma errada. Foi também visível que as crianças não dominam a argumentação, fazendo-a quer de forma elementar, quer utilizando apenas um argumento. Quanto à análise da microestrutura, os conectores mais utilizados são o «e», «porque», «mas».

Nesta análise, foi possível afirmar que o estudo se tornou bastante pertinente, pois estivemos perante um grupo pouco habituado a trabalhar o texto de opinião. Provavelmente, se explorássemos com maior afinco o uso dos elementos de conexão e a forma como empregá-los, os alunos poderiam variar os elementos.

Por isso, as atividades que propusemos foram pensadas para trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

No final do estudo, em que se deu bastante relevo à apresentação de textos digitais como forma de fomentar o gosto pela leitura, todos os alunos responderam corretamente à questão, e, por isso, apercebemo-nos que houve uma considerável progressão. A nível da macroestrutura, todos os parâmetros estiveram presentes. Todos os alunos utilizaram, e de forma diversificada, um ponto de vista. Neste momento, há uma diversidade maior em termos de pontos de vista. Todos os alunos justificaram e argumentaram convenientemente. Sem sombra de dúvida que os alunos perceberam bem o texto e procuraram argumentar de forma completa o seu ponto de vista, utilizando para isso diferentes argumentos. Quanto à conclusão, apenas dois alunos não realizaram conclusão nas suas respostas. Também um dado que nos importou conhecer foi a quantidade de argumentos utilizados pelos alunos para justificar a sua questão. No final do estudo, a maior parte introduziu mais do que um argumento.

No que diz respeito ao uso de conetores, a nível da microestrutura, houve uma diversificação e quantidade maior de conetores discursivos. Também tivemos a presença de uma conjunção subordinada concessiva «embora», nunca antes utilizada.

#### 1.4. *Considerações finais*

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos obter uma visão mais clara relativamente aos hábitos de leitura destes alunos.

Apesar dos resultados obtidos serem positivos, seria pretensioso da nossa parte, afirmar que estes alunos adquiriram hábitos de leitura, dado que o projeto se desenvolveu num curto espaço de tempo. No entanto, este período foi suficiente para perceber como despertar o gosto pela leitura. Convém acrescentar que o incentivo constante proporcionado a estas crianças de nunca desistir, as visualizações de livros em diferentes formatos também foram importantes.

Assim, com os dados recolhidos nos inquéritos, percebemos que os alunos acabaram por ler mais e atribuíram mais significados ao ato de ler.

Também conseguimos apurar que a leitura foi mais frequente e tinha origem nas várias vertentes.

Com base no estudo realizado, foi-nos permitido observar que o uso das novas tecnologias teve um efeito positivo no que diz respeito à motivação e participação dos alunos. Concluímos que as leituras realizadas com base nas TIC devem constituir uma relevante estratégia no desenvolvimento da competência da leitura. Efetivamente, os alunos demonstraram grande interesse e atenção sempre que o computador era ligado. De notar que as respostas dadas pelos alunos apresentavam argumentos bem fundamentos sobre a história lida, o que demonstrou que eles tinham estado atentos e tinham percebido bem a história.

## **Bibliografía**

- Costa, A.L. (2016). No limiar da escrita compositiva: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Lingüística*, 2, 173-203.
- Coutinho, C. e Lisboa, I. (2011). *Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a educação no século XXI*. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22.
- DGE (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: DGE-MEC.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB-ME.
- DGE (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino básico*. Lisboa: MEC.
- Melo, M. (2005). *Curso de Educação Multimédia: Representação dos professores sobre a formação de EAD*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- M.E. (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Paulino, S. (2009). Livro tradicional X livro eletrônico: a revolução do livro ou uma ruptura definitiva? *Hipertextus: Revista digital*, 3. Acedido em setembro de 2019 em <http://www.hipertextus.net/volume3/Suzana-FerreiraPAULINO.pdf>
- Ramos, I. (2010). *O PNL e as TIC: efeitos na relação dos alunos com a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

# Enseñar literatura a través de la literatura. El valor didáctico de la intertextualidad

M. Carmen Encinas Reguero

UPV/EHU<sup>1</sup>

## Resumen

En este trabajo se analiza el uso de la intertextualidad en *Para una vez que me abrazan*, de Pablo Albo, así como su función didáctica.

*Palabras clave.* Intertextualidad, Pablo Albo, *Para una vez que me abrazan*, Homero, *Odisea*.

La intertextualidad, o la presencia de un texto en otro texto, es un rasgo esencial de la literatura, y probablemente el que más dificulta su comprensión. De ahí la extrema relevancia del intertexto lector, o conjunto de saberes literarios que posibilita al lector la comprensión de nuevas obras<sup>2</sup>. Este intertexto lector, componente clave de la competencia literaria<sup>3</sup>, se empieza a formar en las edades más tempranas y su existencia explica la relevancia de llevar a cabo una buena selección literaria en todos los niveles educativos y de fijar un adecuado itinerario lector.

Pero, aunque la intertextualidad supone una dificultad para el lector, también se puede utilizar como elemento didáctico para facilitar tanto la didáctica de los hipotextos, que muchas veces son clásicos de la literatura, como la comprensión profunda de los hipertextos.

---

<sup>1</sup> Hago constar la financiación concedida por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y los Fondos FEDER (FFI2016-79533-P).

<sup>2</sup> Sobre la definición del intertexto lector, cf. Mendoza Fillola (1999: 18; 2005: 49-50). Sobre el intertexto desde la perspectiva de la didáctica de la literatura, cf. Mendoza Fillola (1996a; 1996b), Sánchez García (2011: 7-10).

<sup>3</sup> «La competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto» (Cerrillo Torremocha 2007: 22).

Un ejemplo de ello se percibe en *Para una vez que me abrazan*, de Pablo Albo, una novela juvenil publicada en 2012 y que cuenta la excursión de unos jóvenes a la isla de Tabarcla y las aventuras que allí les suceden. El protagonista se llama Ulises y el hipotexto evidente y explícito es la *Odisea* de Homero. Pero lo más interesante es que las referencias al precedente homérico facilitan tanto una aproximación a ese hito literario cuanto una clave para interpretar la novela de Albo.

*Para una vez que me abrazan* se estructura en torno a dos viajes a la isla de Tabarcla. En el llamado «Primer capítulo», que en realidad es el segundo, comienza la historia con el inicio del primer viaje y presentando a su protagonista, Ulises, y a su celeberrimo antecedente literario, el héroe de la *Odisea*, que, en su viaje de regreso a Ítaca, tras luchar en la guerra de Troya, tuvo que hacer frente a innumerables peligros. Tras la explicación de Antonia, la profesora de historia, ésta añade: «Espero que a ti no te cueste tanto volver a casa en barco como a él...» (Albo 2012: 17). No obstante, Ulises pierde el barco de regreso y tiene que quedarse en la isla de Tabarcla con Eva, así que su viaje también se retrasa y en él también tiene que hacer frente a diferentes peligros. De esta manera, el comienzo de la obra indica que el hipotexto es una clave para interpretar la novela.

Ulises se presenta como «el rarito», mientras que Eva es el codiciado objeto de deseo. A su pesar, un incidente provoca que pierdan el último barco de regreso y se vean forzados a pasar la noche en Tabarcla. Durante esa noche un desconocido se lleva el bolso de Eva. Unos días más tarde, y ya de vuelta en casa, Eva engaña a Ulises para volver a Tabarcla a recuperar el bolso, en lo que constituirá su segundo viaje, que ocupa la mayor parte de la obra.

En este segundo viaje, Ulises y Eva viven extraños sucesos, aparentemente temibles y peligrosos. Pero curiosamente en relación con ninguno de ellos se apela explícitamente el hipotexto. Sin embargo, a medida que Ulises y Eva se van enfrentando a esos sucesos, también se va desarrollando entre ellos una relación peculiar y ahí sí se apela al hipotexto.

En un momento de la historia Eva persuade a Ulises para que entre, en contra de su voluntad, en un tétrico torreón. En ese momento Ulises recuerda a Circe, la hechicera que en la *Odisea* transforma a los compañeros de Ulises en cerdos y que a él lo retiene largo tiempo a su lado (Albo 2012: 80-81).

Me vino a la mente el personaje de Circe, una diosa hechicera que se lió con Ulises. Le turbó la mente y lo retuvo a su vera durante años. Al final envió a Ulises a la mansión de Hades, la tierra de los muertos, para encontrar respuestas que le guiaran en su viaje.



La relación entre Ulises y Eva va oscilando y cambiando de manera caprichosa, al antojo de Eva, que pasa de la indiferencia, a la cercanía y luego al rechazo, etc. El momento climático se produce cuando, en la playa, Eva comienza a jugar con Ulises y finalmente se besan. En toda esta escena se encuentran referencias al episodio homérico de las sirenas.

Así, mientras Ulises mira embelesado el cuerpo de Eva en bikini, se siente como Ulises luchando contra el canto de las sirenas (Albo 2012: 99):

Me acordé de Ulises, llamado por los cantos de sirena pero atado a un mástil. Y el resto de la tripulación con los oídos sellados. Cerré los ojos porque mástil no había y aquellas formas me atraían de una manera irremediable [...] Atraía el cuerpo de Eva a toda mi tripulación y yo no tenía nada para taparles los oídos. Cerré los ojos.

Mientras juegan en el agua, Ulises insiste en que «Notaba sus pies (o el extremo de su cola de sirena)» rozándole las piernas (Albo 2012: 102). Y cuando, por fin, el beso llega, de nuevo Ulises recurre a la imagen de la sirena, pero esta vez a su faceta más cruel (Albo 2012: 104):

Yo lo que quería era estar a su lado, que continuara ese beso y luego, si realmente era una sirena de verdad, que me matara y me devorara.

Mientras se besan, Ulises abre los ojos y entonces ve a Eva como un cíclope («Eva estaba demasiado cerca para que mis ojos pudieran enfocarla y parecía un monstruo de un solo ojo»; Albo 2012: 107), otro de los peligros a los que se enfrenta el Ulises homérico en su regreso a Ítaca.

Finalmente, el misterio de Tabarcla comienza a desentrañarse y Ulises y Eva pueden descansar tranquilos en el hotel. Eva pide a Ulises que olvide lo sucedido entre ellos, se acuesta a su lado y lo abraza. Ulises vuelve a recordar «el miedo que le tenía como mujer sirena, cómo luego se convirtió en cíclope» (Albo 2012: 141), pero no quiere olvidar. Decide llamarla Nadie. Así podrá decir, sin mentir, que Nadie le besó. Si el Ulises de Homero dice a Polifemo que se llama Nadie para conseguir escapar de él, el Ulises de Pablo Albo llama Nadie a Eva para poder decir la verdad sin provocar su enfado.

Una vez desvelado el misterio de los habitantes de Tabarcla, Ulises y Eva cogen el barco de regreso. Allí un pasajero se fija en su nombre y así se cierra la historia con una nueva referencia al hipotexto, en la que se menciona el largo viaje de Ulises y los muchos peligros (el Cíclope, Circe, Caribdis y Escila).

Ahora bien, *Para una vez que me abrazan* se desarrolla en torno a dos tramas. La principal es la que protagonizan Ulises y Eva. La trama secundaria es

la que protagonizan Salvatore y Paola. En su visita a Tabarcla Ulises y Eva se enfrentan a una serie de hechos misteriosos, que al final se resuelven cuando se les desvela la historia de Salvatore y Paola: en el siglo XVIII Salvatore salió a pescar y, cuando regresó, Paola había sido hecha prisionera y llevada lejos. Acabó en Tabarcla y desde entonces Salvatore se ha dedicado a buscarla navegando por el Mediterráneo en su barca y Paola se ha dedicado a esperarlo, con el fin de reencontrarse y morir juntos.

Entre el primer y el segundo viaje de Ulises, una compañera de clase, Pili, confiesa estar leyendo la *Odisea*. Lamenta el terrible viaje del héroe homérico y muestra su deseo de que consiga llegar finalmente a su hogar (Albo 2012: 66-67):

espero que consiga llegar a Ítaca y que no se quede perdido hasta nuestros días ¿Te imaginas? ¿Cuántos años tendría ahora? [...] Dicen que su perro Argos le esperó para morir y que llegó a ser el perro más viejo que nunca ha habido sobre la tierra.

Estas palabras, en las que Pili se imagina a un Ulises perdido a través del tiempo y a su perro Argos sobrepasando los límites de la vejez para morir a su lado, anticipan la historia de Salvatore y Paola, así como su desenlace, pues, una vez descubierto el secreto de los habitantes de Tabarcla, Pili y Ulises (Eva se desentiende) ayudan a Salvatore a encontrar a Paola, y ambos pueden finalmente morir juntos.

Pasado el tiempo, no se sabe cuánto, Ulises regresa a la isla y visita el lugar en el que yacen Salvatore y Paola. En ese momento interpreta su propia historia como «otra *Odisea*» (Albo 2012: 159) y menciona por primera y única vez a Penélope. Si Eva ha sido para él su Circe, su sirena, su Cíclope, ahora se encamina hacia su Penélope (Pili). El camino puede ser largo, pero no le importa porque en este caso disfruta del viaje.

Así, en esta novela las referencias a los episodios más conocidos de la *Odisea* llevan al lector a familiarizarse con ellos y a conocer, al menos indirectamente, ese clásico de la literatura y algunos de sus episodios más destacados e influyentes; pero, al mismo tiempo, esa información permite al lector comprender mejor las intenciones de Pablo Albo, quien, en esta historia en la que Ulises y Eva huyen continuamente de unos habitantes que aparentemente los persiguen y los quieren dañar, sin embargo, asocia curiosamente todos los peligros que vivió el Ulises homérico con Eva. Si la vida, y especialmente la adolescencia, es una odisea, en nuestras manos está decidir si afrontamos el viaje junto a Circe, las sirenas o el Cíclope, o si, por el contrario, disfrutamos del camino al lado de Penélope.

En definitiva, Pablo Albo escribe una obra que, como la *Odisea* de Homero, se centra en un viaje lleno de peligros, pero el hipotexto no se relaciona con ese viaje, sino con otro más metafórico, el viaje de la vida. Así, la obra de Albo lleva al lector a conocer la *Odisea* homérica, pero, al mismo tiempo, el peculiar uso del hipotexto ayuda a desvelar el significado profundo de la obra de Albo. Con este tipo de obras es posible enseñar literatura desde la propia literatura.

## Bibliografía

- Albo, P. (2012). *Para una vez que me abrazan*. Alzira: Algar.
- Cerrillo Torremocha, P.C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (1996a). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa*, 5, 265-88.
- Mendoza Fillola, A. (1996b). Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo. *Lenguaje y Textos*, 8, 9-54.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P.C. Cerrillo, J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M.C. Utanda Higuera *et al.* (coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez García, S. (2011). Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso. *Ocnos*, 7, 7-22.



# **Hizkuntzen Trataera Ikastetxe Kulturantzunetan: Elebitasun Gehitzailea Sortzea eta Bigarren Hizkuntzen Jabekuntza Bultzatzea**

Artzai Gaspar Arraiza

UPV/EHU

## **Laburpena**

Immigrazioaren ondorioz aldaketa ugari gertatzen ari dira urte gutxian gure gizarteko alor ezberdinetan, eta horren ondorioz, Lehen Hezkuntzako eskolak oso kulturantzunak eta eleaniztunak bilakatzen ari dira. Egoera horretan inklusioa bermatzeko eta, aldi berean, elebitasun gehitzaile bat bultzatzeko, inprobisazioa alde batera utzi eta esparru andana izan behar dugu kontuan.

*Gako-hitzak.* Hizkuntzaren trataera, hizkuntzaren jabekuntza, inklusioa, elebitasun gehitzailea, eleaniztasuna.

## **1. Gaur egungo eskolaren egoera eta hizkuntzaren trataera ikuspegi inklusibotik**

Immigrazioaren ondorioz gure eskolak geroz eta eleaniztunagoak eta kulturantzunagoak bilakatzen ari dira (Barquín 2009). Hori dela eta, ez dira gutxi ikasgeletan topatu ditzakegun jatorri kulturalak zein hizkuntzak. Aniztasun horren guztiaren ondorioz eragin nabarmen bat egon izan da estruktura sozialean (Siguan 1998), eta argi dago inprobisazioak ez duela balio egoera berri honi trataera egoki bat emateko (Barquín 2009). Hala ere, irakasle askok ez dute beti behar bezalako formaziorik izaten eleaniztasunak diren eskola horietan hizkuntzaren trataera beharrezanetara egokitzeko eta inklusioaren bidean pausoak emateko (Illman eta Pietilä 2018). Argi dago, beraz, irakasleen artean badagoela behar argi bat gai honen inguruan hausnartzeko.

Halaber, kontuan izan behar dugu herrialde berri batera iristea ez dela beti prozesu leuna izaten. Coelhok (2016) esaten duen gisan, herrialde batera iristean trantsizio-aldi bat suposatzen du, etapa ezberdinez osatua, eta eragin de-

zaketen faktore ezberdinen arabera, prozesu hori oso ezberdina izan daiteke: balore inklusiboak bermatzen diren ala ez, herrialde berrira etorri izanaren arrazoiak, etab. Hori ez ezik, ezinbestekoa da, halaber, egoera berri horretan hizkuntzaren eta komunikazioaren aldetik egon daitezkeen zailtasunak kontuan izatea (Coelho 2016). Eskolek egoera horri erantzun egoki bat emateko gai ez badira, frustrazioa bezalako emozio negatiboak ager daitezke ikasle hauen gain, eta ondorioz, kultura eta hizkuntza berriarekiko atxikimendua eta motibazioa kaltetu daiteke (Porter 1991). Esan daiteke, bada, trataera egokiaren isla izango dela etorkinak diren ikasleen jatorrizko hizkuntza, kultura eta identitateak alboratzen ez badira, eta asimilazionismoa baino gehiago benetako inklusio bat bultzatzen denean. Bestela esanda, jatorrizko kultura eta hizkuntzak bateragarriak direnean berriak diren kultura eta hizkuntzekin.

Hori horrela, egungo errealitatea argia da: eskolak espazio eleaniztunak dira, kultura-aniztasunak nabarmenki gora egin du, eta bertan, hizkuntzak hartzailearen, ekintzaren eta espazio fisiko eta sinbolikoaren arabera erabiltzen dira (Unamuno eta Nussbaum 2003). Ikasle etorri berriei eroso eta seguru sentiarazi behar zaie, eskura dauden mekanismo guztiak jarri behar dira martxan integratzeko, eskolako dinamiketan parte hartzeko eta baita beharrezkoa denean laguntza emateko ere (Gibbons 1993).

Hain zuzen ere, trataera egokia eta inklusiboa izan dadin honako esparru hauek zaindu beharko genituzke, besteak beste: etorkinen eskolatzeko modua, eskolako ingurune fisiko eta soziala, bideratzen den ebaluazioa, eta gurasoen parte-hartzea (Coelho 2016).

## 2. Hizkuntzaren trataera inklusiborako hainbat ekimen praktikoa

Abiapuntu hori jakinda, jarraian esparru horietarako baliagarriak izan daitezkeen hainbat ekimen praktikoa azalduko dira.

### 2.1. *Etorri berrien isiltasun-aldia errespetatzea eta ariketa egokiak proposatzea (Gibbons 1993)*

Etorri berriak diren ikasleak iristen direnean isiltasun-aldi bat izaten dute, non hizkuntzaren erabilera aktiboa egiten ez duten eta ezer ikasten ari ez direla dirudien. Honek denak ez du esan nahi ezer ikasten ari ez direnik; areago, posiblea da asko ikasten ari izatea eta bat-batean zenbat ikasi duten ikustean ezustean hartzea. Honetarako denbora beharrezkoa da, eta beraz, ideia egokia izan daiteke hiru hilekoaren amaieran jasotako notei garrantzi gehiago ematea, hasiera batean jarrera pasiboagoa agertu dezaketelako (Coelho 2016). Hizkuntzaren jabeakuntzarako denbora, beraz, egon behar da eta errespetatu behar da

beti, behaketaren eta entzumenaren bitartez hizkuntza berria bereganatzen hasten baita. Era berean, hasierako etapa honetan gaizki-ulertu andana egon daiteke, eta horietako asko hizkuntzari lotuta dauden arren, beste asko kulturari lotuta daude. Esaterako, zenbait kulturatan ez dago ongi ikusia begietara begiratzea eta hitz egiterakoan makurtzea edota gehiegi hurbiltzea. Hizkuntza ongi ezagutzen ez den une honetan, irakaslea tentuz ibili beharko da horrelako gaizki-ulertuak ekiditeko eta uneoro iritsi berria den ikaslea eroso sentitzeko.

Hasieran, garrantzitsua izango da, halaber, mota askotako ariketak eta dinamikak proposatzea, non iritsi berriak diren ikasleek parte hartzeko aukera izango duten. Kontuan izanda iritsi berritan bertako hizkuntza kontrolatzen ez dutela, komenigarria izango da hizkuntza erabiltzea eskatzen ez duten ariketak proposatzea, esaterako jolas ezberdinak. Jolas horien bitartez ikasle berria ikasgelako komunitatera integratzen lagunduko diogu, eta era berean, taldearen parte sentituko da, geroz eta gehiago. Esan dugun moduan, hizkuntza ikasi aurretik talde sentimendua garatzea gakoa izango da eta zeharo baldintzatuko du ikasleak hizkuntzarekiko izango duen jarrera eta baita bertako hizkuntza ikasteko izango dituen erraztasunak ere.

## 2.2. *Arraza eta kultura ezberdinetako argazkiak jarri ikusgai (Multilingual Resources for Children Project 1995, Coelho 2016)*

Eskolako ingurune fisikoan arraza eta jatorri kultural ezberdinetako pertsonen argazkiak jar daitezke, neskenak zein mutilenak. Kontuan hartu behar da argazki horietan agertzen diren irudiak era askotako jardueretakoak izan behar direla eta ez bakarrik kiroletakoak, ikasle guztiek ez baitute denbora beti kirola egiten ematen. Jarduera horien adibideak eskolan dagoen dantza kluba, xake taldea edota sukaldaritza tailerra izan daitezke. Bide batez, ikusgai jartzen diren irudi hauetan generoaren trataera landu daiteke, esaterako emakumeak zientziaren munduan edota oro har tradizionalki kokatu izan ez diren esparruetan irudikatuz. Ildo berean, mezu positiboak transmiti daitezke jatorri eta kultura ezberdinetako pertsonen izandako lorpenekin ere. Horretarako, egokia litzateke esparru askotako lorpenak eta ekarpenak jasotzen duen continuum bat osatzea, Asia eta Afrikatik hasita, non lehen lanabesak eta suak egin ziren.

Era berean, European asmatu ez diren asmakuntzei lekua egin ahal zaie, esaterako zientziaren eta teknologiaren arloan. Edozein modutan, kultura askoren eta bi generoen lorpenek eta asmakuntzek izan behar dute presentzia. Perspektiba bera eman dakioke arteari ere, arte-forma ezberdinak arakatuz eta horiek denak ikusgai jarritz: kultura anitzetako diseinuak, marrazkiak, pinturak eta kaligrafiak, bitxiak eta, besteak beste, grabatzeko estiloak erabiliz. Horrekin batera, ekimen egokia izan daiteke, halaber, eskolako sarreran edota korridoretatik eskolako egoera kulturala adierazten duen grafiko bat jartzea. Modu

honetan, eskolan dauden kultura eta hizkuntza guztiei presentzia eta garrantzia emango zaie, eta gainera, bertakoak diren ikasleen artean eleaniztasunaren eta kultura-aniztasunaren kontzientziazioa ere piztuko da.

### 2.3. *Portfolio bidezko ebaluazioa (Farr eta Trumbull 1996)*

Portfolio bat, Coelhoren (2016) hitzetan, fitxategi edo kaxa bat da, ikasleak egindako lanen erakusgarriak biltzen dituena. Alegia, hiruhilekoan zehar ikasleek egiten dituzten lanen laginak sartzen dira portfolioan: oharrak, kontrol zerrendak, testuak, testak, azterketak, etab. Modu honetan, lanaren garapena biltzen da, eta oso ikusgarria izan daiteke hizkuntzaren ikuspegitik hasieratik amaierara egon den aurrerapena ikustea. Esaterako, ume batek, euskara ikasten ari bada, portfolio horretan euskaraz egindako laginak sartuko ditu, eta une jakin batean konpara ditzake hasieran lortutako emaitzak amaieran lortutako emaitzekin. Bestalde, portfolioek aukera ematen dute gurasoek lanari begirada bat emateko eta ikasleen lana baloratzeko. Hori horrela, ebaluazioan gurasoek ere parte har dezakete. Oro har, esan dezakegu laginak portfolio batean bilduz garapena ikusi ez ezik prozesua bera modu justuago eta global batean ikusten eta ebaluatzen ahalbidetzen duela.

### 2.4. *Bilerak iragartzerakoan gurasoen hizkuntza erabili, ulergarritasuna bermatu eta bileretan gurasoei azalpen zehatzak eman (Coelho 2016)*

Etxera bidaltzen diren bileretako oharrak, ahal bada, gurasoen hizkuntzan idaztea komenigarria izango da gurasoak eskolara erakarri nahi bada. Gurasoek eskolako hizkuntza ezagutzen duten kasuetan, kontuan izan behar da hizkuntza ezagutu arren terminologia oso zaila izan daitekeela eta oso loturik egon daitekeela hezkuntza sistemarekin. Hori horrela, beraiek sistema oso ongi ezagutzen ez badute, hezkuntza sistemarekin loturiko terminologia konplexuak oso nahasgarriak izango zaizkie. Ziurtatu behar da, beraz, hizkuntza sinplea eta ulergarria izatea eta hizkera profesionala oharretan zein bileran bertan alde batera uztea.

Gurasoei azalpen zehatzak emateari dagokionez, anitzak dira gurasoei transmititu behar zaizkien ideiak. Alde batetik, gurasoek ezinbestekoa dute jakitea euren seme-alabengandik zer espero den eta zer jaso nahi den: etxeko lanekin, puntual iristearekin, baloreekin, jarrerarekin, eta emaitza akademikoekin. Horrekin batera, egokia izan daiteke gurasoekin akordio bat adostea espero den hori betetzen ez bada egongo diren ondorioak zehazteko. Bestalde, garrantzitsua izango da, baita ere, hezkuntza-sistemari buruzko informazio orokorra ematea: hezkuntza-sistemaren filosofia, helburuak, eskatzen diren gizarte-trebetasunak eta ezagutza akademikoak, oinarri pedagogikoak, etab. Ho-



rren barnean, guraso askori azpimarratu behar zaie gizarte-trebetasunak iaio-tasun akademikoa bezain garrantzitsuak direla eskola-arrakasta lortzeko.

### 3. Ondorioak

Azaldutakoaren ondotik, ondorio andana atera daiteke. Lehenik eta behin, ondoriozta dezakegu hizkuntzari emango diogun trataerak, egokia izan dadin, egoera sozialarekin eta soziolinguistikoarekin bat egin behar duela. Alegia, ikasle etorri berrien inklusioa bermatu eta eskoletako kultura-aniztasuna mantendu nahi badugu, inprobisazioa alde batera utzita, inklusioan eta eleaniztasunean oinarrituriko plagintzak sortu behar ditugu. Era berean, ezinbestekoa da azpimarratzea hizkuntzaren trataera egokia bideratzeko ez dela nahikoa ikasle etorri berriei hasierako laguntza batzuk eskaintzea. Ikusi dugun gisan, eskoletako esparru anitzak zaindu behar dira, ingurune fisiko eta sozialetik hasi eta ikasleen familien parte-hartzeraino. Esan dezakegu, beraz, trataerak izaera integrala duela, eta baita globala ere, esparru guztietan bermatu behar baita kultura-aniztasuna.

Ikusirik gai honek duen garrantzia eta, era berean, ikerketa batzuek adierazten dutela irakasleek ez dituztela beti behar bezalako baliabideak egoera honi aurre egiteko, berretsi beharrean gaude irakasleengan formakuntza gehiago bultzatu beharra dagoela gai honen inguruan.

### Bibliografia

- Barquín, A. (2009). Etorkinen seme-alabak eskolan. Zer aldatzen ari da?. *Hik Hasi*, 143, 29-32.
- Coelho, E. (2016). *Eskola Kulturantzunetan irakastea eta ikastea*. Bilbo: UPV/EHU.
- Farr, B.P. eta Trumbull, E. (1996). *Assesment Alternatives for Diverse Classrooms*. Norwood: Cristopher-Gordon Publishers, Inc.
- Gibbons, P. (1993). *Learning to learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann.
- Illman, V. eta Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72(3), 237-248.
- Multilingual Resources for Children Project (1995). *Building Bridges: Multilingual Resources for Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Porter, J. (1991). *New Canadian Voices*. Toronto: Wall and Emerson.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Unamuno, V. eta Nussbaum, L. (2003, iraila). Décrire son identité dans l'interaction en milieu pluri-lingue. *VIII International Metropolis Conferencen aurkeztutako hitzaldia*, Viena.

# **Análisis de autobiografías lectoras de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: algunos datos útiles para planificar su formación**

Gema Gómez Rubio

Universidad de Castilla-La Mancha

## **Resumen**

Se analiza el impacto de la lectura literaria en la trayectoria vital y formativa de futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, a partir del examen de un corpus de 90 autobiografías lectoras de las que se extraen datos útiles para planificar situaciones de aprendizaje en que desarrollar su competencia literaria de forma efectiva.

*Palabras clave.* Autobiografía lectora, educación literaria, creencias del profesorado en formación, hábitos lectores.

## **1. Introducción**

En las últimas décadas se aprecia un interés creciente en el ámbito hispánico por estudiar la influencia que las experiencias lectoras de los maestros en formación tienen sobre sus creencias en torno al fomento de la lectura y la educación literaria y cómo estas condicionan su aprendizaje (*vid.* Álvarez-Álvarez y Diego 2019, Ballester e Ibarra-Rius 2019, Caride, Caballo y Gradaille 2018, Granado y Puig 2015, Colomer y Munita 2013, Pascual Díez 2007, Sanjuán 2011, Yubero y Larrañaga 2015...). En esa línea, nuestra propuesta reflexiona sobre el impacto de la lectura literaria en la trayectoria vital y formativa de los estudiantes matriculados en los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria impartidos en la Facultad de Educación de Toledo, no solo para describir y analizar una situación concreta de aprendizaje, sino con la intención de conocer sus necesidades formativas y personalizar la enseñanza. Para ello, se ha analizado un corpus de 90 textos narrativos autobiográficos centrados en la experiencia lectora de cada uno de los alumnos, con el fin de

reconstruir el concepto de *lector* y las ideas previas sobre la lectura que comparten estos jóvenes, conocer el corpus de lecturas que consideran valiosas, el listado de títulos que les provocan rechazo y el perfil de los mediadores que les han acercado o alejado de la lectura.

## 2. Población y muestra

La población de referencia de la investigación estaba constituida por los 140 alumnos que durante el curso 2018-19 se encontraban matriculados en tercero del Grado de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Toledo.

Finalmente, en la investigación han participado 90 estudiantes de edades comprendidas entre los 21 y 28 años: 50 del Grado de Maestro en Educación Infantil y 40 del Grado de Maestro en Educación Primaria. Hay un importante sesgo de género en la muestra, puesto que el 87,78% de las participantes son mujeres (79 de 90).

## 3. Instrumento, procedimiento y método

Se ha optado por un enfoque biográfico-narrativo con el fin de conocer la trayectoria lectora del alumnado a lo largo de su vida; de este modo, no solo se obtienen datos cuantificables sobre sus hábitos lectores actuales o pasados, sino que estos pueden explicarse a partir de la justificación que los propios participantes hacen de su comportamiento lector: qué han leído, cómo lo han leído y de qué forma contribuyen sus lecturas a conformar su identidad docente. Para ello, dos semanas antes del inicio de las sesiones presenciales de cada asignatura, se propuso a los estudiantes a través de *Moodle* que, de forma voluntaria, redactasen una narración autobiográfica en que explicaran si habían crecido en un ambiente lector, si alguien les contagió el gusto por la lectura en algún momento de su vida y cómo han cambiado sus gustos y hábitos lectores a lo largo de su trayectoria académica. Aparte de los temas que se propusieron como guía, la única restricción que se les impuso fue que el texto no sobrepasara las 1.200 palabras.

A partir de estas instrucciones, se obtuvieron 90 textos cuya extensión oscila entre las 200 y las 1.200 palabras, siendo la media de 538 palabras.

En cada narración se ha seleccionado el contenido relacionado con los siguientes ítems: perfil lector del alumno en cada etapa vital, existencia o no de ambiente lector y/o lector de referencia en su vida, catálogo de títulos que han

supuesto un hito en su trayectoria lectora y de aquellos que han sido un obstáculo.

Tras la clasificación y análisis de la información obtenida, los resultados se han compartido con los participantes para que los propios interesados pudieran reflexionar conjuntamente sobre su experiencia y autoevaluar sus necesidades de aprendizaje durante las primeras sesiones de la asignatura.

## 4. Resultados y discusión

### 4.1. *Evolución del hábito lector del alumnado*

Lo más llamativo al analizar la trayectoria lectora de los participantes es la notable disminución del hábito lector que se produce con el paso de los alumnos a educación secundaria. Así, aunque en ambos grupos hay porcentajes elevados de lectores habituales en su etapa infantil, estos bajan drásticamente con el cambio de etapa educativa: solo un 20% y un 22% de quienes cursan, respectivamente, el grado de Primaria y el grado de Infantil fueron lectores frecuentes durante la educación secundaria e incluso estos refieren una bajada en su ritmo de lectura con el paso al instituto.

Casi todos justifican este hecho por el tipo de lecturas prescritas por los profesores en el ámbito académico y por la dificultad de encontrar títulos que respondan a sus intereses.

Las cifras bajan aún más al confrontarlas con las referidas al hábito lector actual de los participantes (solo un 18% del total se definen como lectores frecuentes) y cambian significativamente de una titulación a otra: en Primaria hay un 15% de lectores habituales (6 de 40) y un 28% en el grado de Infantil. Aunque investigaciones similares a la nuestra ya indican que el hábito lector disminuye con los años (Colomer y Munita 2013, Granado y Puig 2015), los resultados aquí obtenidos muestran una disminución más brusca de lo esperado, por lo que habría que investigar si se trata de un dato puntual relativo a la muestra o está indicando una tendencia. En los dos últimos casos habría que tomar medidas efectivas, puesto que estos maestros de Infantil y Primaria difícilmente podrán servir como modelo de lector a sus futuros alumnos si la lectura ocupa tan poco espacio en sus vidas.

A continuación, se ofrece un resumen de los porcentajes de lectores habituales, ocasionales y no lectores de cada etapa educativa según la titulación:

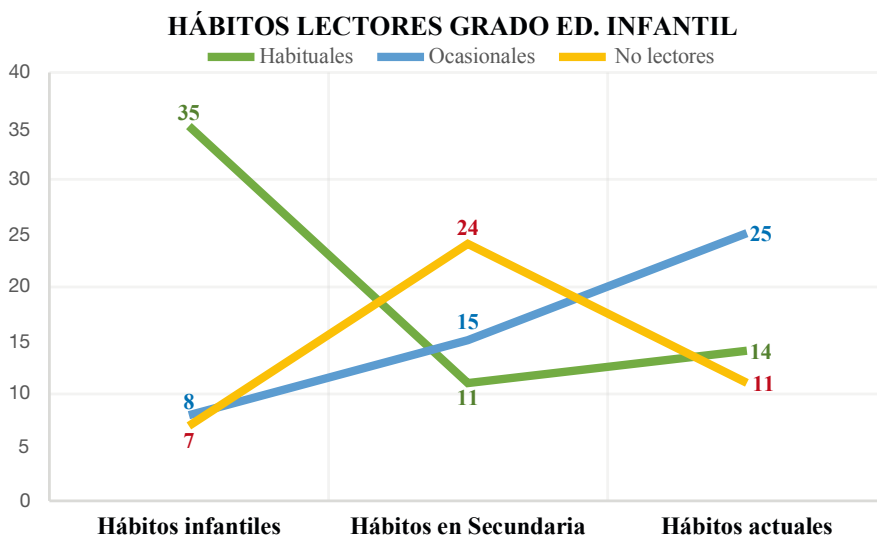
**Tabla 1**

Datos sobre los hábitos lectores de los participantes en cada etapa vital (%)

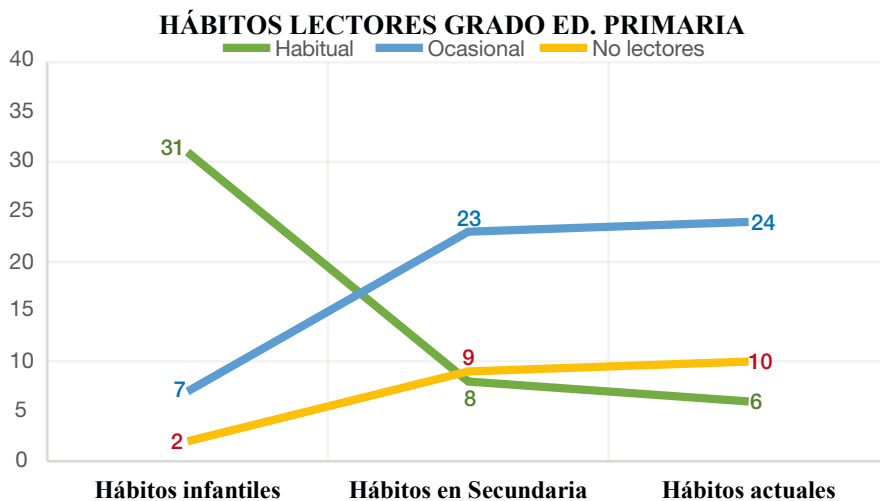
Etapa	Grado en Ed. Infantil			Grado en Ed. Primaria		
	Frecuente	Ocasional	No lector	Frecuente	Ocasional	No lector
Infancia	70,00%	16,00%	14,00%	77,50%	17,50%	5,00%
Secundaria	22,00%	30,00%	48,00%	20,00%	57,50%	22,50%
Actualidad	28,00%	50,00%	22,00%	15,00%	60,00%	25,00%

Fuente: elaboración propia.

En los siguientes gráficos se aprecia de forma clara la evolución de la trayectoria lectora de cada uno de los grupos, además del número concreto de lectores habituales, ocasionales o no lectores en cada fase:

**Gráfico 1**

Trayectoria lectora de los alumnos matriculados  
en el Grado de Maestro en Ed. Infantil

**Gráfico 2**

Trayectoria lectora de los alumnos matriculados  
en el Grado de Maestro en Ed. Primaria

#### 4.2. Influencia de la familia y la escuela sobre el hábito lector del alumno

Un 80% de los participantes recuerdan con satisfacción su primer contacto con la literatura a través del ritual por el que alguno de sus padres les leía cuentos antes de dormir. No obstante, algunos confiesan que alcanzar la condición de lectores independientes no les proporcionó, tiempo después la misma satisfacción que escuchar lo que otros leían, ya fuera porque requería más esfuerzo o por su escaso nivel de comprensión lectora.

No parece haber una correlación clara entre el hábito lector y el entorno, puesto que el número de lectores habituales y no lectores que se han criado en un contexto con una presencia destacada de otros lectores y libros es el mismo en el caso de los estudiantes de primaria y similar en el caso de los de infantil.

Asimismo, llama la atención la escasez de testimonios a favor del papel mediador del docente en el acceso al texto literario:

**Tabla 2**

datos sobre existencia de ambiente lector o mediación en torno al alumno

	Grado en Ed. Primaria			Grado en Ed. Infantil		
	Habitual	Ocasional	No lector	Habitual	Ocasional	No lector
Ambiente lector	4	8	4	9	11	5
Docente/ mediador	1	1	1	3	5	4
Sin referente	1	15	5	2	8	4
TOTAL	6	24	10	14	25	11

Fuente: elaboración propia.

#### 4.3. Tipología y géneros de las lecturas destacadas y rechazadas

A la hora de recordar los títulos más significativos de cada una de sus etapas lectoras, se han recogido 280 menciones en el grupo de futuros maestros en Ed. Infantil y 199 en el grupo de Ed. Primaria: aunque esto implica una media de entre 5,6 y 5 obras destacadas por alumno, este dato no es significativo debido a la gran variabilidad que existe entre uno y otro sujeto.

Si omitimos repeticiones y títulos no literarios, el catálogo de títulos que han supuesto un hito en la vida de estos alumnos está constituido por 268 piezas. El análisis de sus títulos muestra que el 80% se inscriben en el género narrativo, mientras que solo hay un 11,2% de obras poéticas, un 5,6% de piezas de teatro y un 3,2% de cómics.

El corpus de las obras narrativas seleccionadas está compuesto, a su vez, por un 56,09% de obras pertenecientes a la literatura infantil y juvenil, un 31,77% de títulos actuales que se enmarcan en la categoría del *bestseller* y solo un 12,14% de clásicos.

Entre las obras rechazadas en secundaria, hay un total de 45 menciones: el 40% de los títulos están relacionados con la narrativa infantil y juvenil y el 60% restante son obras clásicas pertenecientes a los géneros narrativo y dramático.

## 5. Conclusión

Las autobiografías lectoras son un recurso muy útil, no solo como técnica de investigación, sino como estrategia pedagógica: proporcionan una panorá-



mica real y contextualizada de las necesidades del alumno y para ellos son un buen instrumento de autoevaluación (Ballester Roca e Ibarra-Rius 2019, Colomer y Munita 2013, Dueñas, Tabernero y Calvo 2016, Sanjuán 2013 y otros).

Su uso en este caso concreto revela que estamos ante grupos cuyos hábitos lectores actuales están por debajo de la media de otros universitarios (Caride, Caballo y Gradaílle, 2018; Granado y Puig, 2015; Yubero y Larrañaga, 2015...). Se trata de lectores ocasionales de *bestsellers* o microliteratura publicada en redes; son lectores de un único género, variante o temática, que no buscan variedad sino libros muy parecidos a otros que ya leyeron para reafirmar su imagen del mundo y no cuestionarla.

Tras dar a conocer los datos a cada grupo, los propios participantes concluyeron que difícilmente pueden convertirse en modelos lectores para sus futuros alumnos, si la lectura es una práctica tan irrelevante en sus vidas, y se comprometieron a profundizar en otros autores y géneros, así como en su formación como lectores independientes y con unos niveles más altos de competencia literaria.

## Bibliografía

- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora?. *Revista complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096.
- Ballester Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías lectoras y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. doi: 10.17398/31.
- Caride, J.A., Caballo, M.B. y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18.
- Colomer, T y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-44.
- Dueñas, J.D., Tabernero, R., y Calvo, V. (2016). Lecturas juveniles: best-sellers y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 49-68. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54087>
- Granado C. y Puig M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. *Ocnos*, 13, 43-63.
- Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P.C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421-428). Cuenca: Ediciones UCLM.

- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723.

# El desarrollo de la competencia en mediación lingüística a través de la creación de relatos digitales multimodales

María Victoria Guadamillas Gómez

Universidad de Castilla-La Mancha<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo presenta una propuesta para el desarrollo de la competencia en mediación lingüística en L2 partiendo de un álbum ilustrado con temática intercultural. Para la consecución de la tarea los participantes hacen uso de herramientas digitales y valoran la funcionalidad de las mismas, además de expresar su valoración de la propia tarea de mediación.

*Palabras clave.* Álbum ilustrado, Interculturalidad, Lectoescritura, Mediación lingüística, Relatos digitales.

## 1. Introducción

### 1.1. *La competencia en mediación lingüística*

La competencia en mediación lingüística ha tendido a ser la gran olvidada de las clases de lengua extranjera, a pesar de que son numerosos los documentos normativos que la contemplan y de que algunos estudios se han acercado a este concepto y a las implicaciones del desarrollo de tareas de mediación en el aula (Dendrinis 2006, Karavas 2008, Trovato 2016). Recientemente, el denominado *Companion Volume with New Descriptors* publicado por el Consejo de Europa en 2018 incide en el concepto de mediación y presenta actividades para contribuir al desarrollo de esta competencia.

En concreto, este documento describe la competencia en mediación como aquella en la que el aprendiente o usuario actúa creando apoyos en la trasmisión.

---

<sup>1</sup> Agradecimientos a los estudiantes de 3.º de Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Toledo.

sión de significado en la lengua meta y facilita así a un tercero comprender un mensaje. En ocasiones este mensaje parte de la L2 y se traduce a una L1 (o viceversa) y, en otras, se produce en la misma lengua.

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like [...], collaborating to construct new meaning, [...] and passing on new information in an appropriate form. (Consejo de Europa 2018: 103)

Estas tareas de mediación pueden ser de gran utilidad en diferentes contextos académicos, sociales, culturales o pedagógicos (escolares) que precisen facilitar el acceso a conceptos, situaciones comunicativas o textos escritos. Asimismo, pueden ser aplicadas a la comprensión de relatos multimodales que, como comentaremos más adelante, ya se encuentran en parte mediados por las ilustraciones, pero que cuentan con textos que pueden no ser sencillos para los aprendientes de L2 en los primeros niveles.

La normativa introducida ha tenido consecuencias recientes en la planificación de las enseñanzas y el diseño de las pruebas de evaluación en Escuelas Oficiales de Idiomas y de otras instituciones. Las anteriores han incluido las tareas de mediación en el aula en el presente curso y han creado pruebas para los diferentes niveles donde se ha evaluado por primera vez la mediación escrita y la oral. Sin embargo, la repercusión del *CEFR. Companion Volume with New Descriptors* (2018) es aún escasa en otras aulas de idiomas de enseñanza superior e inexistente en los manuales de lenguas de uso más estándar, a pesar de que algunas de las recomendaciones de este documento inciden en la importancia de las tareas de mediación para diferentes contextos y, de forma particular, para el contexto escolar.

Así pues, consideramos fundamental explorar cómo desarrollar la competencia en mediación en el contexto educativo de enseñanza de lenguas. En concreto, pretendemos reconocer su papel en la formación universitaria de maestros de lenguas extranjera y describir, además del diseño y desarrollo de las tareas en el contexto formativo universitario, su versatilidad para el desarrollo de su profesión docente.

## 1.2. *El álbum como contexto para la mediación lingüística*

Kress (2003) nos habla de la necesidad de comprender la alfabetización como una competencia que, lejos de estar aislada, se haya en la actualidad ante dos desafíos que precisan reconceptualizarla, estos son: el dominio de la imagen y la importancia de las pantallas. Asimismo, se insiste desde las institucio-

nes europeas en una dimensión más amplia de esta competencia, pasando a denominarla «competencia en lectoescritura» y quedando definida como

la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. (Consejo de la Unión Europea 2018: 198)

Lo anterior conecta con las ideas de Kress (2003) y hace del álbum un material de gran valor por su carácter multimodal. Asimismo, además de la imagen, los álbumes contemporáneos tratan diversos temas de gran importancia para los escolares y son cada vez más los que tratan de enfrentar a través de sus páginas problemas complejos o realidades diversas. En concreto, y ante la crisis de refugiados actual, algunos de estos relatos los protagonizan niños o niñas migrantes que nos hablan de su soledad, miedos o sufrimiento. Este es el caso del álbum *The Day War Came* (Davies 2018) que, como comentaremos a continuación, nos habla del problema que sufren muchos refugiados y pone en valor la necesidad de empatizar con los demás y de acoger al otro.

Como decimos, en los álbumes las imágenes contribuyen a la co-construcción de significado y se las puede considerar ya en sí mismas como agentes mediadores; sin embargo, los textos de los álbumes ilustrados no siempre son accesibles para escolares en las primeras etapas y, menos aún, cuando estos son presentados en la L2. Es por ello, que se precisa de la mediación del docente para la transmisión de significado. Esta tarea puede ser sencilla o no nueva para muchos docentes; sin embargo, los futuros maestros necesitan formación específica y más aún cuando se trata de realizar estas tareas de síntesis, reformulación o reescritura de los mensajes en un álbum en la L2.

### 1.3. *La funcionalidad de las herramientas digitales*

Del-Moral, Villalustre y Neira (2016) han estudiado el nivel de competencia comunicativa, narrativa y digital que los estudiantes muestran a la hora de escribir relatos en entornos digitales y Domínguez Romero, Bobkina y Stefanova (2018) han reflexionado sobre la creación de narraciones multimodales digitales en el entorno de la formación en lenguas extranjeras. Ambos estudios concluyen que estas resultan fundamentales para preparar a los estudiantes dentro de una sociedad multimodal. Del mismo modo, Al-Zoube (2009) señalaba la importancia de utilizar recursos tecnológicos para personalizar los entornos de aprendizaje.

Asimismo, Bolaño-García (2017) nos habla de la funcionalidad que deben cumplir las herramientas digitales y señala como criterios de análisis los

siguientes: informativas, instructivas, motivadoras, exploratorias, expresivas/comunicativas y lúdicas. En nuestro trabajo de mediación los participantes utilizarán Storyjumper, Power Point o Picktochart y valorarán el potencial de la herramienta seleccionadas para cumplir con los criterios propuestos, entendiendo que una mayor puntuación en cada uno de los criterios permitirá la transmisión del mensaje en el álbum elegido en mayor medida y contribuirá a incrementar la efectividad del texto mediado.

## 2. Descripción de la propuesta y resultados iniciales

### 2.1. Objetivo y método

El objetivo de esta propuesta es introducir las tareas de mediación haciendo uso de recursos digitales en un aula de 28 estudiantes de lengua inglesa de nivel intermedio y futuros maestros de educación infantil y primaria. Partiendo de estas tareas, tratamos de analizar de manera preliminar la valoración que los estudiantes realizan de la funcionalidad de los recursos utilizados. Por otra parte, queremos conocer sus percepciones en torno a la propia tarea de mediación, siendo la primera vez que realizan la misma en lengua extranjera. Así pues, para comprobar el potencial de las herramientas escogidas (*StoryJumper*, *Power Point* y *Picktochart*) utilizamos los criterios propuestos por Bolaño-García (2017) que los estudiantes valoran en una escala de 1(muy escaso) a 5 (muy apropiado). Mientras que para valorar la tarea de mediación atendemos a lo expuesto por los implicados ante las siguientes preguntas abiertas: «¿Cree (como futuro maestro/a) que es necesario saber cómo adaptar cuentos para los alumnos de infantil y primaria?» y «este cuento trata la temática de los refugiados. ¿Cree necesario incluir esta temática en las aulas de infantil o primaria? Razone su respuesta».

### 2.2. Descripción de la propuesta

La propuesta gira en torno al álbum *The Day War Came* (Davies 2018). La protagonista es una niña que está arropada por el entorno familiar y escolar hasta que la guerra comienza y se ve forzada a marcharse. En su huida experimenta situaciones de miedo y soledad con las que los pequeños lectores pueden empatizar, en parte, gracias a la riqueza de las ilustraciones. En el relato el contexto escolar contribuye a la circularidad de la historia, pasando de una escuela tranquila a una escuela que la acoge al llegar a lo que podemos considerar un campo de refugiados. Si bien no tiene un final feliz de regreso al hogar, sí permite transmitir a los más pequeños la necesidad de acoger al refugiado o la necesidad de incluir a todos por igual.

A partir de esta historia, proponemos a los participantes diferentes tareas. En primer lugar, un primer acercamiento al posible tema a través de la lectura y observación de la portada y el título, seguida de una lectura inicial. Posteriormente, los estudiantes escribirán un resumen escrito de la historia, realizando así una primera tarea de síntesis. A continuación, y respetando el número de página y la disposición imagen-texto del texto original, los participantes adaptan, simplifican y/o resumen cada uno de los fragmentos. Para esta tarea, proponemos reflexionar a los estudiantes sobre las posibles dificultades de comprensión que podrían aparecer en el contexto de educación infantil (segundo ciclo) o en los primeros cursos de primaria. Por último, planteamos a los participantes una tarea de mediación pictórica haciendo uso de herramientas digitales mencionadas y que les permiten crear nuevas composiciones utilizando imágenes propias, libres o referenciadas. Estas nuevas composiciones tendrán carácter multimodal como el relato inicial. Una vez que se han concluido estas tareas, los estudiantes expondrán su trabajo en el aula y, finalmente, realizarán el cuestionario de valoración en torno al potencial de la herramienta elegida, así como de la necesidad de realizar estas tareas de mediación por parte de los futuros maestros para introducir temas como el que presenta este relato.

### 2.3. Resultados en torno a las herramientas digitales

En relación con la herramienta digital elegida, debemos señalar que la más usada por los participantes es *Storyjumper* (13 estudiantes), seguida de *Power Point* por la que optan 8 estudiantes y de *Picktochart* escogida por 7 estudiantes. En lo que se refiere a la valoración de cada una de ellas en torno a los criterios propuestos por Bolaño-García (2017), los resultados que obtenemos son los siguientes.

La herramienta mejor valorada por los docentes en cuanto al criterio «motivadora» es *Storyjumper*, a la que 7 de los 13 estudiantes que la utilizaron le otorgan la mayor puntuación: 5 puntos en una escala de 1 a 5 (el 53,8%). Esta herramienta obtiene también puntuaciones positivas en el resto de criterios valorados y, en concreto, son 6 de los 13 usuarios (46,1%) quienes también le asignan la puntuación mayor en torno a su carácter instructivo, exploratorio, comunicativo y lúdico. En lo que se refiere a la valoración como herramienta informativa, la puntuación es algo más baja si la comparamos con la obtenida en el resto de criterios y solo 5 de los 13 (38,4%) participantes la otorgan en valor mayor.

La segunda herramienta más utilizada por los estudiantes es *Power Point*. En este caso, los participantes destacan su carácter informativo, siendo 6 de los 8 usuarios quienes le otorgan 5 puntos (75%). Sin embargo, y aunque las

puntuaciones son por lo general positivas en todos los criterios, solo 2 de los 8 usuarios (25%) le otorgan la puntuación de 5 en los criterios de motivación y ludificación.

En relación con las valoraciones de los siete participantes que optan por *Picktochart*, estas destacan el carácter comunicativo y lúdico de la herramienta. En concreto, son 5 de los 7 participantes (71,4%) los que otorgan 5 puntos a los criterios referidos. Asimismo, los criterios relacionados su carácter motivador e instructivo son muy positivos. En general, los participantes otorgan a todos los criterios puntuaciones de entre 3 y 5 que indicarían que la funcionalidad global de estas herramientas es adecuada o muy adecuada para la tarea realizada.

#### 2.4. *Percepciones en torno a la tarea de mediación*

A través del cuestionario queríamos conocer también como valoraban la tarea de mediación y la pertinencia de la misma en su formación como maestros de infantil o primaria. Lo hacíamos de manera cualitativa y observamos que los 28 participantes afirmaban la necesidad de formarse en las tareas de mediación de cuentos o relatos; solo uno de los participantes afirmó no considerarlo importante y señalaba lo siguiente: «no creo que sea muy necesario puesto que las editoriales ya comercializan cuentos adecuados a las distintas edades que se pueden llevar al aula sin ninguna modificación» (Participante 16). El resto de comentarios obtenidos son positivos o muy positivos e indicaban que la tarea de mediación es muy necesaria y permite introducir la literatura en el aula de manera más sencilla. Algunos participantes también se fijaron en aspectos que tienen que ver con el vocabulario: «muchos álbumes son muy útiles, pero utilizan un vocabulario que no es adecuado o poco inteligible para estas edades» (Participante 27) y otros lo hacían en las características individuales de aprendizaje del alumnado «debemos tener en cuenta las necesidades de nuestros alumnos lo que permite así adaptarnos a las necesidades individuales de cada uno» (Participante 22).

En relación con el tema de los refugiados que este álbum introduce, la mayoría de los participantes consideró que es pertinente que el alumnado de educación infantil o primaria lo conozca. Solo dos estudiantes, expresaban opiniones contrarias a introducirlo en esta etapa, señalando que no se debería abordar en educación infantil ni tampoco en los primeros cursos de primaria. De este modo, uno de los participantes expresaba: «Sí [incluirla este tema], pero a una edad más mayor, sobre 5.º o 6.º de primaria ya que creo que tienen mayor capacidad para entender esto.» (Participante 14). Por otra parte, los comentarios favorables indicaban la necesidad de tratar el tema de la guerra o del niño migrante por considerarlo de actualidad y necesario. Asi-



mismo, se incide en la necesidad de introducir temáticas interculturales que mejoren la empatía de los estudiantes: «Sí, porque es un tema de actualidad y muy útil sobre todo para abrir un debate en clase. Acerca a un aspecto de la realidad que para ellos es ajeno, lo que también hace que desarrollen la empatía» (Participante 2).

### 3. Consideraciones finales

Gracias a la puesta en práctica de esta actividad acercamos a un grupo de estudiantes de lengua extranjera de nivel intermedio y futuros docentes a la tarea de la mediación a través de la reescritura digital de un álbum de carácter intercultural. Además de adentrarnos en el diseño y descripción de la actividad, estudiamos la valoración que este grupo de 28 participantes realizó de las herramientas digitales para el propósito particular y conocemos cómo valoran la actividad de mediación y el tema tratado en la tarea. Una de las principales fortalezas de este trabajo es que propone a los estudiantes una tarea de mediación que permite ampliar el concepto de alfabetización y hacerlo más amplio gracias a la creación de relatos digitales en L2 partiendo de un álbum ilustrado. Asimismo, el carácter intercultural de este material y su posibilidad en el aula de primeros niveles es también destacable. Por otro lado, la principal limitación de este estudio es que se trata de percepciones y que quienes las expresan aún están en proceso de formación en la lengua meta y en su tarea docente y mediadora.

### Bibliografía

- Al-Zoube, M. (2009). E-Learning on the cloud. *International Arab Journal of eTechnology*, 1(2), 58-64.
- Bolaño-García, M. (2017). Funciones de las herramientas multimedia interactivas para la enseñanza en educación preescolar. *Praxis*, 13(1), 17-24.
- Consejo de Europa (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 4.6.2018, 1-189.
- Davies, N. (2018). *The Day War Came*. Somerville: Candlewick. Ilustrado por R. Cobb.

- Del-Moral, M.<sup>a</sup>E., Villalustre, L. y Neira, M.<sup>a</sup>R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15(1), 22-41.
- Dendrinis, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- Domínguez Romero, E., Bobkina, J., y Stefanova, S. (eds.). (2018). *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts*. Londres: IGI Global.
- Karavas, K. (eds.) (2008). *The KPG Speaking Test in English: A Handbook*. RCEL: Atenas.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- Trovato, G. (2016). Lengua española y traducción: integración de contenidos lingüísticos y traductológicos en un marco didáctico. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 19, 57-66.

# La escritura creativa como herramienta fundamental para el fomento del pensamiento crítico

Julia Haba-Osca

Universitat de València

Rocío Domene-Benito

Universitat Jaume I

## Resumen

La escritura creativa fomenta el pensamiento crítico y la imaginación. El presente estudio indaga en el estado de la cuestión en torno al *portfolio* realizado por los estudiantes de la asignatura de «Crítica práctica en la literatura inglesa» con actividades que promovieron la metacognición y las competencias críticas y sociales.

*Palabras clave.* Escritura creativa, pensamiento crítico, imaginación, crítica práctica de la literatura inglesa.

## 1. Introducción

A los albores del segundo decenio del siglo XXI, se precisa una revalorización de la denominada como escritura creativa en los planes de estudios de los grados humanísticos. En esta línea de pensamiento, el principal objetivo que persigue esta investigación es el de analizar de forma sucinta la situación de la creación en las aulas de dichos grados universitarios como una herramienta fundamental que permite al alumnado desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo, la imaginación y la creatividad (Haba-Osca 2018). Asimismo, pretendemos demostrar cómo a través de algunas estrategias y actividades se puede evitar lo que el antiguo profesor de la *Universitat Autònoma de Barcelona*, Jordi Llovet (2011), denomina «el ocaso de las humanidades» y que sintetiza en ideas como la necesaria vinculación de los estudios humanísticos con las realidades sociales —especialmente con la política— y la cada vez más flagrante desconexión de la cultura y la universidad. Al hilo de dichas pre-

misas, sin duda, uno de los aspectos que tradicionalmente se ha considerado más característico del ámbito humanístico ha sido el, a veces denostado, oficio de escritor/a. En este sentido, la escritura creativa adquiere una relevancia máxima también como agente transformador de la sociedad.

Por lo que respecta a la estructura del presente trabajo de investigación, en primer lugar, se dilucidan algunas consideraciones en relación a la escritura creativa en torno a tres ejemplos distintos hallados en dos estudios de grado pertenecientes a la *Universitat de València*: Estudios Ingleses y Lenguas Modernas y sus Literaturas. Una vez analizados ambos planes de estudio, el foco de interés se centrará en la asignatura impartida durante el segundo semestre del primer curso y de carácter obligatorio, «Crítica práctica de la literatura inglesa» (35334). Detallándose los contenidos, objetivos, metodología y evaluación de la parte de la asignatura donde la escritura creativa se erige como protagonista inefable y representando un 20% de la nota final de los y las estudiantes. Seguidamente, se describen de forma minuciosa algunos de los trabajos realizados por el alumnado de la asignatura durante el curso 2018/2019. Finalmente, presentamos las conclusiones y perspectivas de futuro que incluyen propuestas para la mejora y la revalorización de la escritura creativa en las aulas de estudios de educación superior.

## 2. Estado de la cuestión: grados humanísticos de la Universitat de València y la (no) revalorización de la escritura creativa

Tal y como hemos expresado previamente, la revalorización de la escritura creativa debe constituir una imperante necesidad en estos tiempos marcado por la interculturalidad como máxima y no como excepción (Aguado 2003). Sin embargo, nada más lejos de la realidad, este tipo de escritura ocupa un segundo plano en la mayoría de los grados de índole humanística y con gran contenido literario. De hecho, su invisibilidad es bastante palpable. Con el objeto de analizar cuál es su situación real, se llevó a cabo una incursión en los planes de estudios de dos grados pertenecientes a la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació*, y concretamente al *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*. Por un lado, se examinan dos insólitas asignaturas donde aparecen referencias a los procesos de escritura creativa como son: «Estudios de teatro y artes del espectáculo en lengua alemana» (35709) y «Literatura en lengua alemana y artes audiovisuales» (35715), que atañen al Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, con alemán como lengua principal. Por otro lado, se visualiza con especial interés la previamente comentada «Crítica práctica de la literatura inglesa» del Grado en Estudios Ingleses.

En cuanto a la primera asignatura mencionada —«Estudios de teatro y artes del espectáculo en lengua alemana»— se especifica en la guía docente el

requerimiento de realizar una *Lecture-Performance* que se enmarca en el proyecto de innovación educativa «INNOVA-TEA» financiado por el *Servei de Formació Permanent e Innovació Educativa* (SFPIE). Este género híbrido engloba el arte y la enseñanza (Milder 2011) con la finalidad de crear en el aula más allá de los entresijos de los conocimientos puramente académicos. Así, el alumnado tiene que redactar un creativo y original guión y llevarlo a la práctica tomando como referencia las lecturas teatrales obligatorias de la asignatura. De manera similar, en la asignatura «Literatura en lengua alemana y artes audiovisuales», se especifica la actividad obligatoria denominada como «trabajo creativo final», donde el alumnado debe realizar un vídeo basado en un proceso de escritura creativa previa a modo de guión filmográfico basado en una película. Por último, en el Grado en Estudios Ingleses observamos un vacío en torno al fomento de la escritura creativa, a excepción de la asignatura «Crítica práctica de la literatura inglesa» puesto que incluye un apartado denominado *portfolio* que se refiere a la recopilación de trabajos de escritura creativa basados en los textos de lectura obligatoria.

En suma, observamos un porcentaje muy pequeño de representación de la escritura creativa en los grados humanísticos de la *Universitat de València*. Por consiguiente, es menester la revalorización del a misma a través de tareas y actividades que la contemplen como un arma indispensable en aras del fomento del pensamiento crítico que desemboca en la creación de unos futuros/as ciudadanos/as preocupados/as por cuestiones de índole social y solidaria.

### 3. Escritores y escritoras noveles en nuestras aulas de crítica literaria

Al calor de lo indicado previamente, queda demostrada la necesidad de incluir la escritura creativa en los planes de estudios de los grados humanísticos universitarios. ¿Por qué se fomenta la creación de historias en la enseñanza primaria, pero después no? ¿Por qué se va perdiendo este hábito en la enseñanza secundaria? ¿Y por qué se considera la escritura creativa como poco apropiada en la enseñanza superior? Estas son las principales dudas que las investigadoras se plantearon cuando, sin embargo, los beneficios de la escritura creativa son numerosos como así demuestran autores como Ramírez (2011) o Travagin, Margola y Revenson (2015) quienes inciden en que la escritura creativa ayuda a los y las estudiantes a gestionar sus emociones, pensar de forma crítica (Lipman 1991) y desarrollar la imaginación (Harris 2000). Estas tres últimas directrices son esenciales para formar estudiantes críticos y comprometidos con la realidad actual. Por ello, la evaluación de esta asignatura incluye tres tareas individuales: (i) la redacción de un ensayo crítico (representando el 50% de la nota final); (ii) un examen teórico (30%); y, (iii) el último 20% restante se destinó al ya mencionado *portfolio*. Así pues, dicho proyecto de fomento de la escritura creativa se fundamentaba en tres ejes. Primero, una base

de raigambre teórica basada en alguno de los movimientos estudiados en clase (por citar ejemplo, el formalismo ruso). Segundo, la selección de una serie de textos literarios que acompañasen las escuelas de crítica literaria impartidas, como poemas de Aleksandr Solzhenitsyn y Anna Akhmatova, seleccionada por representar magistralmente el acmeísmo. Tercero, la propuesta de ejercicios de escritura creativa; como, por ejemplo, redactar un texto libre basado en los cinco sentidos como respuesta a *Freedom to Breathe* (1963) de Solzhenitsyn, o añadir un último verso al poema *Lot's Wife* (1973) de Akhmatova. Estas aparentemente sencillas tareas sirvieron como sustento teórico-práctico para la creación del *portfolio* que incluyeron dos tareas por unidad teórica, luego, 20 actividades de escritura creativa en total.



**Imagen 1**

*Portfolios* que contienen todos los ejercicios de escritura creativa realizados en el aula

A continuación, presentamos los dos ejemplos más originales de entre los 83 *portfolios* entregados por los y las estudiantes matriculados en el grupo B durante el curso académico 2018-2019. En el caso de la estudiante denominada A1 (imagen 1, izquierda) podemos observar que su resultado final representa la réplica de una máquina de escribir sobrepuesta en un cajón desastre que incluye todos sus escritos confeccionados a lo largo del semestre. Se trata de un objeto con reminiscencias de su infancia —la máquina de escribir que tenía su abuelo— hecho íntegramente por la estudiante a mano y con una fuerte doble carga emocional y simbólica. El segundo *portfolio* representa un diario íntimo que relata vivencias personales y entregó la alumna A2 (imagen 1, derecha), pero cuya obra atribuyó a su gato. Obvia-

mente este hecho derrocha una gran imaginación a la par que conocimientos literarios pues intentó emular el recurso del heterónimo, imitando al gran Joao Pessoa entre otros.

En definitiva, tras mostrar estos dos ejemplos llegamos a la conclusión que los y las estudiantes se interesaron más por esta asignatura al realizar este *portfolio*, sin eliminar en ningún momento contenidos teóricos, sino de integrarlos con nuevas estrategias y herramientas como la revalorización de la escritura creativa. Nuestra propuesta es de integrar textos literarios, procedentes de orígenes diversos, que fomenten la reflexión y la creatividad. Además, se fortaleció el trabajo autónomo fuera del aula y se fomentó sus procesos metacognitivos al ser conscientes a la par que responsables de su propio aprendizaje.

#### 4. Conclusiones

Por ende, a modo de conclusión, podemos indicar que la escritura creativa es, indudablemente, una estrategia eficaz e incisiva en el desarrollo de la imaginación, la autonomía y el pensamiento crítico. Como ha quedado demostrado, el alumnado comprueba que sus ideas cuentan y que a través de estas actividades se conocen mejor a sí mismos, gestionan de una manera más eficiente sus emociones y se despierta su capacidad crítica y sus competencias en materia de justicia social. Además, de estos beneficios tangentes en la actualidad, se abren nuevas e interesantes perspectivas de un aprendizaje continuo mediante el uso de la escritura creativa en el aula de educación superior debido a su gran potencial.

#### Bibliografía

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. México D.F.: McGrawHill.
- Akhmatova, A. (1973). *Poems of Akhmatova*. Boston: Little, Brown & Co.
- Haba-Osca, J. (2018). *We are the Koolest Kids: Promoting Humanistic Science by means of Education for the Sustainable Development in the English Degree*. Cracovia: Amazon KDP.
- Harris, P. (2000). *The Work of Imagination*. Oxford: Blackwell.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Milder, P. (2011). Teaching as Art: The Contemporary Lecture-Performance. *PAJ*, 97, 13-27.
- Ramírez, B. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom, *Science*, 331(6014), 211-213.
- Solzhenitsyn, A. (1963). *Stories and Prose Poems*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Travagin, G., Margola, D. y Revenson, T.A. (2015). How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychological Review*, 35, 42-55.



# **Literatura infantil y tratamiento de los roles de género. Evolución desde el texto escrito a la adaptación audiovisual en *Revolting Rhymes* de Roald Dahl**

Lourdes Hernández Delgado, Amando López Valero

Universidad de Murcia

## **Resumen**

En esta contribución abordaremos el texto de Roald Dahl *Revolting Rhymes* (1982). Tres décadas después de su publicación como libro, la BBC estrenó en 2016 la versión audiovisual. Ambos formatos y versiones van a suponer el núcleo que queremos analizar, desde la perspectiva de género, en esta aportación.

*Palabras clave.* Literatura, cultura, cine, educación, formación.

## **1. Introducción**

Desde la responsabilidad que supone la educación literaria en el siglo XXI, planteamos esta aportación, tratando de reflexionar sobre la fluctuación del texto en diversos formatos (Scolari 2017). La llamada por Laudo (2014) pedagogía líquida —tomando como referente a Bauman (2003)— parece que es un hecho demandable, y la transformación parece una necesidad en lo que concierne a la adaptación a los tiempos en los que vivimos. Podemos constatar socialmente que, paulatinamente, las generaciones muestran su aprecio por los dispositivos táctiles, por las imágenes y por la velocidad y comodidad a la hora de percibir la descripción de personajes o historias. En este sentido, el didacta de la lengua y la literatura no puede ser ajeno a estas novedades y tiene que intentar actualizar su intervención educativa en el aula, con el fin de preservar el gusto por los textos literarios; pero a su vez tiene que ser consciente de la irrupción audiovisual y, por ello, lidiar con la búsqueda del equilibrio entre las distintas manifestaciones que están a disposición del usuario (Encabo, Hernández Delgado y Sánchez Sánchez 2019).

En el caso que nos ocupa confluye, además, el desafío contra la tradición del autor galés Roald Dahl, cuando en la década de los ochenta decide publicar

*Revolting Rhymes* (1982), traducido en España como *Cuentos en verso para niños en verso*. Esa recreación de clásicos ya nos ofrecía una imagen diferente de los protagonistas de la Literatura infantil (Encabo, Jerez Martínez y Varela 2007). Aproximadamente treinta años después, la BBC produce una versión audiovisual, adaptando los versos de Roald Dahl e incluyendo determinadas cuestiones que actualizan perfectamente la idea original. Nos interesa cómo se tratan en ambas situaciones, además de cómo se muestran, las identidades relacionadas con lo masculino y femenino, ya que pensamos que existe una evolución en la concepción, y que esta puede tener un valor didáctico para educar al alumnado en buenas prácticas de igualdad de oportunidades entre géneros.

## 2. La literatura infantil en la actualidad y su tratamiento

La disciplina actualmente ha evolucionado hacia un tipo de publicaciones que comienzan a integrar cuestiones que tradicionalmente han sido obviadas. Así, la diversidad familiar, la muerte, la interculturalidad o el caso que nos ocupa —la igualdad de oportunidades entre géneros— comienzan a ser más visibles, propiciando que los mediadores tengan a su disposición recursos que puedan ser introducidos en el aula para educar en la paridad a los estudiantes.

Por otra parte, debemos poner de manifiesto la introducción de un debate que tarde o temprano se planteará entre los teóricos y es que, ahora mismo, las adaptaciones audiovisuales se contemplan fuera del ámbito de estudio de la Literatura infantil (Bombini y Martínez 2018), pero dada la evolución social, llegará un momento en la que hay que discutir si estos textos —que poseen un guion y una ficción— puedan o no formar parte de la disciplina. Lo que difiere de sus precedentes es el formato y las modificaciones que se le puedan ir haciendo, pero la esencia funciona como un generador de conocimiento y como un transmisor de valores e información para el usuario.

Por consiguiente, en el siguiente apartado aludiremos a los personajes, realizando inferencias de los mismos, tomando como referencia ambos formatos, mostrando de este modo que, en la intervención de aula, en los tiempos que corren, tienen cabida como un doble formato de un texto original. Además, podremos comprobar cuáles son las variaciones que se han producido en tres décadas y posicionarnos acerca de su posible idoneidad o su no pertinencia.

## 3. Los personajes de *Revolting Rhymes*. Evolución desde el libro a lo audiovisual

Si por algo se caracteriza el texto de Roald Dahl es por el cambio de comportamiento que sus personajes muestran con respecto de los originales que

se constituyen en referencia. Así, *Caperucita* no es la niña ingenua, sino que sabe tratar con lobos e incluso con el incauto cerdito. Todos ellos sucumben ante la niña del corsé que acaba con ellos con un revólver. En el caso de *Cenicienta*, esta no acaba con el príncipe, sino que opta por un hombre amable; *Juan*, descubre a través de la historia de la habichuela mágica la importancia de la limpieza; y *Blancanieves* ayuda a los enanos —en este caso exjockeys— a mejorar su fortuna. Como podemos apreciar todas esas muestras difieren del estereotipo asignado a personajes masculinos y femeninos que la tradición ha mostrado. En la línea marcada por el libro, la adaptación audiovisual presenta una trayectoria similar, pero, con maestría, combina las cinco historias bajo el paraguas de la contraportada del libro de Roald Dahl en la que se observa al lobo contando historias a los niños.

El transcurrir del tiempo ha motivado que podamos ver a un *lobo* que es ambivalente en su comportamiento, ya que, a lo largo de las dos partes de la producción audiovisual muestra su lado más malvado y al mismo tiempo, se muestra como amistoso y comprensivo con los demás. En el caso de *Caperucita*, mantiene un papel contundente, ya que, en la línea del libro, ejecuta a los personajes que se erigen como sus antagonistas, pero, al mismo tiempo, muestra un lado sensible, insinuando una amistad o algo más con *Blancanieves*. La sutilidad con la que se muestra en pantalla permite que sea el espectador el que dé o no recorrido a tal hipótesis. Otro personaje que se presenta adaptado a los tiempos es su *madrastra* que es masculinizada en extremo, vislumbrándose una realidad de nuestros tiempos en cuanto a identidad de género. Los personajes que mantienen un comportamiento estereotipado, tendente al machismo, son los exjockeys, de los cuales en ningún momento se muestra un cambio en sus acciones, sino que tratan a *Blancanieves* como su criada. Tampoco las hermanastras de *Cenicienta* escapan a su estereotipo de feas; y, en el caso del príncipe mantiene el papel que Roald Dahl le confirió en el libro, solo que la adaptación audiovisual nos recuerda a la producción Disney concerniente a *Alicia en el país de las maravillas*, cuando los presenta a una *Reina de corazones* desbocada pidiendo constantemente que corten cabezas.

Teniendo en cuenta que el núcleo de esta obra y de su adaptación audiovisual son los cuentos clásicos, es interesante ver la evolución que se produce en ambas y comprobar cómo, en ambos casos se transgrede la tradición androcéntrica contenida. Como hemos reseñado, en el segundo de los casos podemos ver insinuaciones que tienen que ver con la contemporaneidad, como pueda ser la relación entre *Caperucita* y *Blancanieves*, o la condición de la madrastra. Además, el resto de personajes se alejan de las características habituales que la tradición les había asignado. Consideramos conveniente que, una vez que se ha generado la versión audiovisual, se puedan presentar ambas a los distintos agentes educativos, para que sean conscientes de su existencia y puedan en su caso leerlas o visualizarlas y, de este modo, tener la oportunidad de acceder a

un tipo de ficción que puede contrastar con lo que habitualmente se hace con los cuentos clásicos y sus adaptaciones.

#### 4. Conclusiones: ¿se puede introducir en el aula?

Desde nuestro punto de vista, la obra mostrada, en sus dos formatos, es susceptible de ser trabajada tanto en el ámbito formal, como en el no formal y en el informal. La ruptura de clichés que ambas producciones muestran permite abrir la puerta a un enfoque más crítico de la realidad y a poder ampliar la percepción de la misma, no teniendo que restringir las posibilidades. A través de estos cuentos en verso y su recreación fílmica, el mediador puede optar por una aproximación lúdica o didáctica al texto. En el caso de la segunda situación, el hecho de poder ahondar en determinados comportamientos o acciones, puede hacer que la conexión con la realidad sea más ajustada. Esto es, teniendo en cuenta las particularidades de la ficción y su inspiración en la realidad, si el alumnado es capaz de establecer relaciones críticas entre lo leído y visionado y las experiencias vitales que le trascienden, habremos logrado un efecto altamente positivo mediante el uso de esta obra literaria.

Concluimos esta contribución, incidiendo en las dos ideas que consideramos más importantes. Por una parte, la tendencia de la Literatura infantil a acercarse a los bordes de las manifestaciones audiovisuales; hecho que, sin duda, dará que pensar y reflexionar a los teóricos en los años venideros (López Valero, Encabo y Jerez Martínez 2016). Y, por otra parte, la riqueza del texto de Roald Dahl, mostrada en su fluctuación a través de distintos formatos. Su carácter transgresor y su adaptación a los tiempos lo convierten en un referente para poder plantear una adecuada intervención didáctica orientada a la promoción de la igualdad de oportunidades entre géneros.

#### Bibliografía

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- Bombini, G. y Martínez, N.V. (2018). Lectura, escritura y «nuevas tecnologías»: un desafío a la imaginación didáctica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 80, 7-13.
- Dahl, R. (1995). *Revoltin' rhymes*. London: Puffin books. (1.ª ed. 1982)
- Dahl, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara.
- Encabo, E., Hernández Delgado, L. y Sánchez Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos*, 23, 199-212.

- Encabo, E., Jerez Martínez, I. y Varela, J.J. (2007). La visión humorística del cuento clásico de Cenicienta en la sociedad postmoderna. La evolución desde Charles Perrault a Roald Dahl. *Garzoa*, 7, 63-79.
- Laudó, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 15(4), 19-33.
- López Valero, A. Encabo, E. y Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y Primaria. *Lenguaje y textos*, 43, 7-14.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J.A. Millán (eds.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 175-186). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España/MEC.



# Proponiendo roles de género alternativos a través de los libros. Propuestas de intervención

Blanca Hernández Quintana, Miguel Sánchez García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## Resumen

Los libros juegan un papel fundamental en la edificación de las identidades porque proponen una visión del mundo y sugieren imágenes en las que reconocerse. Pero muchos textos reproducen estereotipos de género. Presentamos una serie de propuestas didácticas orientadas a educar en la igualdad a través de la lectura.

*Palabras clave.* Didáctica, lectura, igualdad, género.

## 1. Introducción

La educación, como agente de socialización y formación, debe ofrecer herramientas de representación igualitaria, y en muchas ocasiones lo que hace es promulgar roles sexistas que perpetúan la desigualdad. Así, se ha ido edificando una identidad normativa que encasilla a los seres humanos en una serie de roles estereotipados, auspiciada por la jerarquía de género. El género es una construcción social artificial que ha estructurado a las sociedades bajo el binomio masculino/femenino y el sistema heteropatriarcal, y se ha llevado a cabo un proceso de normalización que excluye a las identidades alternativas. Además de la exclusión, el género impone una serie de comportamientos, según el sexo, donde la mujer es representada por su debilidad, sumisión, pasividad y dependencia con respecto al varón. Y la literatura ha sido una de las herramientas usadas para dicha representación. Como expone Mendoza Fillola (2004), la educación literaria enseña al alumnado a participar en el proceso de recepción y en la actualización interpretativa del discurso literario. Tiene el reto de formar a lectores/as que aprecien los libros y conviertan la lectura en un hábito que les ofrece entretenimiento, aventuras, evasión, pasión, pero también en una puerta desde la que asomarse a la realidad, una realidad hecha de

palabras que dan forma al pensamiento y que, a su vez, nos definen y representan el mundo que nos rodea. Pero, a su vez, la literatura «es una práctica discursiva que no solo reproduce, sino que produce ideología de varias maneras» (Suárez Briones 2000: 26).

La lectura nos permite conocer situaciones, deseos, identidades en las que reconocernos, o no, pero posibilita la reflexión de nuevas realidades porque «el texto literario no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo» (Sáez 2011: 60). Además de plasmar y contribuir a la difusión cultural de las diferentes sociedades, los libros han sido agentes de transmisión de una serie de comportamientos y valores erigidos en modelos y en referentes de identificación con los que se ha construido el imaginario colectivo. La literatura juega un papel fundamental en la edificación de las identidades porque manifiesta una visión del mundo y un contenido social e individual que transcende al texto, y propone imágenes en las que reconocerse. Por eso, «la literatura no solo ha convertido la identidad en un tema recurrente; ha desempeñado también un papel fundamental en la construcción de la identidad de los lectores» (Culler 2004: 135). La lectura nos ayuda a entender el mundo en el que vivimos y ofrece representaciones sociales a través de las cuales se van configurando el imaginario colectivo. El problema es que muchos textos disfrazan de normalidad historias impregnadas de la ideología de la superioridad masculina y la invisibilidad femenina, influyendo y haciendo las veces de canal de socialización.

La crítica literaria feminista, además de visibilizar a las escritoras silenciadas a lo largo de la historia de la literatura y revisar los textos canónicos, propone otras identidades alternativas desde la perspectiva de género. Porque «un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva, nos propone imágenes, identidades e identificaciones mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes» (Servén 2008: 10). La coeducación se presenta como el modelo de enseñanza idóneo para erradicar la educación diferencial entre hombres y mujeres. Y esta labor supone la implantación de modelos genéricos e introducir en el «currículo escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, así como una mayor valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora» (Subirats 1994: 25). La mujer apenas ha sido representada en los textos literarios, o lo ha sido de manera estereotipada.

Teniendo en cuenta estas contribuciones, trabajamos una propuesta de intervención didáctica que haga posible que estas aportaciones lleguen a las aulas con el fin de proponer modelos de identificación justos e igualitarios a través de la lectura.



## 2. Propuestas didácticas

### 2.1. *Objetivos*

- Utilizar la lectura y el análisis de una serie de textos destinados a fomentar la coeducación.
- Desarrollar la capacidad crítica en el alumnado.
- Concienciar sobre la necesidad de la igualdad de género a través de la literatura.
- Ofrecer modelos de identificación alternativos e igualitarios.

### 2.2. *Metodología*

Nuestra propuesta prioriza el aprendizaje significativo, que se fundamenta en una experiencia real para el alumnado. Así, nos apoyaremos en el conocimiento real y básico que cada alumnado tiene de los temas que trataremos, para que, posteriormente, vaya modificando, desmontando o incorporando a las estructuras cognitivas preexistentes los nuevos conocimientos y comprobar, de este modo, su aplicación real y práctica.

También utilizamos una metodología expositiva para explicar ciertos conceptos e ideas, enfocada, a su vez, a formularles preguntas y a fomentar el debate. A su vez, apostamos por el trabajo cooperativo, mediante el desarrollo de situaciones de aprendizaje que posibiliten la interacción del alumnado y su corresponsabilidad en la planificación de su propio trabajo.

El enfoque es, por una parte, transversal porque se trabajan textos más allá de su dimensión literaria y, por otra parte, comunicativo porque utiliza la lengua y la literatura en su dimensión práctica: el uso de la lengua como medio de comunicación y expresión de sus ideas con el consecuente desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas reales; y el uso de la literatura como instrumento con el que interactuar y valorar haciendo uso de la teoría de la recepción, que pone el énfasis en el lector con el fin de que establezca un diálogo con la obra para que provoque preguntas y respuestas.

### 2.3. *Contextualización*

Estas propuestas didácticas se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en concreto en el Grado de Educación Primaria, al alumnado de cuarto curso dentro de la asig-

natura Educación Literaria y Estética. Se trata de concienciar y formar a los futuros docentes en la igualdad de género para que estos/as, a su vez, lo transmitan a sus futuros estudiantes.

#### 2.4. Propuestas didácticas

Actividad 1 Conociendo un nuevo modelo de princesa	
Descripción:	<p>Primero le pedimos al alumnado que hablen de los cuentos tradicionales de princesas que conozcan para que describan y analicen a los personajes principales (princesa y príncipe), tanto su físico como el papel que desempeñan. Una vez analizado, exponemos sus reflexiones en voz alta y debatimos sobre la presencia de roles sexistas: qué rol tienen ella y él, sus diferencias, desventajas y cómo puede repercutir esta representación en la vida real.</p> <p>Luego, proponemos la lectura del cuento <i>La princesa rebelde</i> de Kemp (2014). Se trata de una princesa diferente. Comienza donde suelen acabar los cuentos tradicionales: el príncipe y la princesa se acaban de casar. Él es partidario de que cada uno continúe con su rol tradicional. El príncipe quiere que Susana cuide del castillo, de su pelo, sus vestidos..., y que le espere mientras él lleva a cabo sus hazañas por medio mundo. Pero ella, que es una ávida lectora, quiere también vivir aventuras. Siente que su vida es aburrida y quiere cambiarla. Así que abandona al príncipe y se va con un dragón a conocer el mundo y tomar las riendas de su vida.</p> <p>Analizamos el cuento, desde la perspectiva de género, y comparamos a estos personajes con los descritos anteriormente en los cuentos tradicionales. Observamos sus diferencias y sus similitudes y, de manea crítica, comentamos cómo creen que repercuten estos roles en la vida real, cómo se asimilan y se asumen, tanto por los hombres como por las mujeres.</p> <p>Finalmente, cada alumno/a busca en internet libros alternativos a los cuentos tradicionales. Se analizan y se exponen en clase para que el alumnado vaya contando con un corpus de libros en los que se trate la igualdad de cara a trabajarla en su futuro papel como docentes.</p>
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conocer nuevos modelos de representación de la mujer.</li> <li>— Utilizar la lectura como herramienta para fomentar la capacidad crítica.</li> <li>— Desarrollar la lectura crítica en el alumnado.</li> <li>— Proponer modelos igualitarios.</li> </ul>
Materiales:	Cuento <i>La princesa rebelde</i> (Kemp 2014).
Recursos:	Ordenador con acceso a internet y proyector.

Actividad 1 Conociendo un nuevo modelo de princesa	
Temporalización:	Cuatro sesiones de clase.
Agrupamiento:	1.º individual y 2.º gran grupo.
Espacio:	Aula ordinaria y aula de informática.
Reflexión final:	Al final de cada sesión se hará una pequeña reflexión para que opinen sobre la actividad realizada (20 minutos).

### 3. Conclusión

Trabajar desde la perspectiva de género es un reto. Comprobamos que de entrada, en general, al alumnado le cuesta desmontar una cultura asumida de manera inconsciente, basada en la desigualdad de género y los estereotipos sexistas. Se trata de comportamientos normalizados y aprendidos no solo en la vida real, sino también mediante la representación que ofrecen los libros. Y al no detectarlos, resulta más complicado desmontarlos y tomar conciencia de su presencia.

De ahí la necesidad de una parte expositiva en la metodología para explicar no solo los objetivos, sino también ciertos conceptos e ideas, en este caso definir qué es el género, los roles sexistas, la coeducación... En los debates, con frecuencia, decían que les llamaba la atención la normalización de los estereotipos sexistas no solo en los cuentos tradicionales, sino en la sociedad en general. Tomaron conciencia de determinadas carencias que tenían en cuestiones de género y de que partían de ideas preconcebidas que no se sostenían. El sistema educativo y, por ende, la escuela debe contribuir a crear una sociedad en la que no exista diferenciación por razón de sexo.

### Bibliografía

- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Austral.
- Kemp, A. (2014). *La princesa rebelde*. Barcelona: Blume.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la clase de ELE. En S. Guervós *et al.* (coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español* (pp. 57-66). Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf)

- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20.
- Suárez Briones, B. (2000). La segunda ola feminista: teorías y críticas literarias feministas. En B. Suarez Briones *et al.* (eds.), *Escribir en femenino* (pp. 25-38). Barcelona: Icaria.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 23-45. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>

# **La aplicación didáctica de doblaje en ELE y el fomento de la habilidad transcultural en el contexto chino**

Mengzhi Lian

Universidad Politécnica de Valencia

## **Resumen**

En esta propuesta tenemos como objetivo ayudar a formar la habilidad transcultural de los alumnos universitarios chinos de Filología Hispánica con los cursos de doblaje de anuncios publicitarios, que incluye los trabajos de preparación, los procedimientos del curso y la reacción de los alumnos, entre muchas otras cosas.

*Palabras clave.* ELE, alumnos chinos, doblaje, habilidad transcultural.

## **1. Introducción**

Este artículo se divide en los siguientes apartados: en el primer apartado, presentaremos las formas de fomentar la habilidad transcultural en ELE de alumnado chino; en el segundo apartado, presentaremos las investigaciones relativas a la aplicación didáctica de doblaje en la enseñanza de lengua extranjera (ELF); después, se presenta desde diferentes aspectos este curso de doblaje diseñado para los alumnos chinos. Por último, se analizarán los *feedbacks* de los estudiantes que han participado en este curso para saber la eficacia de este método y obtener una conclusión.

## **2. La formación de la habilidad transcultural en la ELE de China**

En este apartado, presentaremos las medidas principales tomadas por las facultades de Filología Hispánica en las universidades chinas en el fomento de la habilidad transcultural.

### 2.1. *Los manuales*

En China, se ha publicado una serie de manuales destinados a los alumnos chinos, en los cuales se presenta la cultura, la historia, la sociedad de los países hispanohablantes. Hay otros manuales, que, si bien se enfocan más en otros aspectos de la ELE, también incluyen cierta cantidad de conocimientos culturales para familiarizar a los lectores (alumnos) con las tradiciones de estos países.

### 2.2. *Las asignaturas*

Según las investigaciones de Liu y Zheng (2015), se podría confirmar que casi todas las facultades de Filología Hispánica en China incluyen las asignaturas de carácter cultural en su plan curricular de enseñanza, las cuales cubren ámbitos distintos de España y los países latinoamericanos (Liu y Zheng 2015). Cabe mencionar que, en muchas ocasiones, estas clases suelen encargarse a los profesores nativos, con la esperanza de que éstos transmitan a los alumnos conocimientos más auténticos y actuales del país de donde provienen.

### 2.3. *Las actividades culturales*

Cuando las condiciones lo permiten, en algunas facultades de Filología Hispánica se celebran festividades culturales de España y América Latina, donde los alumnos practican y aprenden conocimientos culturales preparándose para las actividades con la ayuda del profesor o, incluso a veces, con el apoyo de unos institutos culturales de los países hispanohablantes.

## 3. **La aplicación didáctica del doblaje en la enseñanza de una lengua extranjera**

En el libro de Allan (1985), se ha aludido al uso de doblaje en la ELF. Posteriormente, en las obras de Baccolini y Gavioli (1994), Kumai (1996), Burston (2005), Danan (2010), Chiu (2012), Navarrete (2013), Sánchez-Requena (2015), se realizan investigaciones sobre este método desde diferentes aspectos. No obstante, hay que admitir que el número de los trabajos publicados todavía es bastante limitado.

## 4. **La presentación del curso del doblaje**

Este curso de doblaje abarca 6 sesiones y dura 3 meses en total. Hay 31 alumnos que participaban en este curso, que formaban 9 grupos de entre 2 y 4 personas, y todas las tareas se realizan en grupo.

#### 4.1. *Preparación para el curso*

Los trabajos preparativos de este curso se realizan principalmente desde los siguientes aspectos.

##### 4.1.1. SELECCIÓN DE MATERIALES

Para este curso, hemos recogido desde YouTube 286 anuncios publicitarios, que tratan de ámbitos muy diversos y abarcan aspectos distintos de la vida cotidiana. Además, estos spots provienen de diferentes países o regiones hispanohablantes.

Según la dificultad lingüística y los temas, se clasifican, se ordenan, y se dividen en seis grupos, que servirán respectivamente como objeto de trabajo en las seis sesiones del curso.

##### 4.1.2. ELABORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al determinar los criterios de evaluación, se han tenido en consideración los siguientes factores:

1. La dificultad de los spots: según los criterios del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), teniendo en cuenta las características de nuestro curso, asignamos a cada spot un nivel de dificultad lingüística, entre A1 hasta C2, y unos puntos de base correspondiente. Es decir, los alumnos pueden obtener más puntos de base cuando eligen un material con un nivel superior.
2. La calidad de las tareas entregadas por los alumnos durante la actividad: en cada etapa del proceso de doblaje, se necesita realizar una serie de tareas determinadas cuya calidad determinaría de manera definitiva los puntos que puede obtener cada grupo en esta sesión.
3. El lugar de origen de los spots: en las aulas de ELE en las universidades chinas, existe una inclinación a enseñar el español peninsular. Esto significa que a muchos alumnos chinos los spots que provienen de otras regiones les serían más difíciles de entender. Para motivar a los alumnos para que trabajen también con los materiales de estas regiones, asignamos más puntos de base a los spots de los países latinoamericanos.

#### 4.1.3. PREPARACIÓN DE ESPACIO DE COMUNICACIÓN VIRTUAL

Para facilitar la comunicación entre el profesor y los alumnos y para agilizar la gestión de todo el curso, abrimos espacios virtuales recurriendo a dos aplicaciones.

Registramos una cuenta en el *Baidu SkyDrive*, donde el profesor sube los spots a elegir en cada sesión y otras herramientas útiles para la ejecución de las tareas. Además, se suben las obras de doblaje hechas por los alumnos para exponerlas y compartirlas entre los alumnos, que pueden ver y descargar los materiales que necesitan.

También formamos un grupo de charla en QQ<sup>1</sup>, en el cual el profesor y los alumnos pueden comunicarse e intercambiar informaciones.

#### 4.2. *El procedimiento del curso*

##### 4.2.1. SELECCIÓN DE MATERIALES

Antes de empezar cada sesión, junto con los criterios de evaluación, se suben a *SkyDrive* los spots a doblar en esa sesión. Cada grupo, después de la discusión entre los miembros, tiene que elegir los spots que van a doblar en esa sesión, los cuales tienen que contar con una duración de diálogo de entre 120 y 180 segundos.

##### 4.2.2. TRANSCRIPCIÓN

Después de la elección del material y la confirmación del profesor, cada grupo se pone a trabajar. Se transcribe el contenido de los spots y se entregan las transcripciones al profesor; éste las corrige, evalúa y las devuelve a cada grupo.

##### 4.2.3. TRADUCCIÓN

En esta etapa, los alumnos traducen las transcripciones corregidas y las entregan al profesor, quien corregirá las traducciones y las evaluará según su nivel de puntuación, de corrección lingüística y de fidelidad de traducción.

---

<sup>1</sup> QQ: una aplicación de comunicación como WhatsApp.



#### 4.2.4. ADAPTACIÓN

Al realizar estas actividades, tenemos como premisa que, si nuestros espectadores saben un poco de las culturas hispánicas, la traducción será más literal, aunque esto pueda significar alguna dificultad en su comprensión. De modo que, en esta etapa se les pide a los alumnos modificar, o mejor dicho, adaptar las traducciones para que les sean más comprensibles a los espectadores de la lengua meta. Cada grupo, si quiere, puede enviar sus adaptaciones al profesor para pedir consejos y ayudas.

#### 4.2.5. PRODUCCIÓN

Se trata de la última etapa del doblaje, donde los alumnos actúan como actores/actrices de doblaje, sustituyendo las voces originales (español) de los spots con su traducción adaptada a la lengua meta (chino), después entregarán las obras finales al profesor.

#### 4.2.6. EVALUACIÓN Y DISCUSIÓN

En la parte final de cada sesión, todas las obras recibirán la evaluación tanto del profesor como de los compañeros de la clase. El profesor expone en la clase las obras de mayor calidad.

Además, basándose en el contenido de algunos spots de esta sesión, el profesor motivará a los estudiantes a reflexionar y discutir sobre las similitudes o diferencias culturales, sociales e ideológicas entre la cultura china y la hispánica mostradas en estos materiales.

### 5. Resultados y conclusión

Los cuestionarios repartidos entre los alumnos muestran que después del curso el 96,7% de los alumnos están de acuerdo en que este curso les ayuda a comprender mejor la cultura de los países hispanohablantes. Además, según algunas opiniones de los alumnos, este método ofrece la posibilidad de ayudar al alumnado a desarrollar otras competencias y habilidades, como la de trabajar en grupo y la de autoaprendizaje y, según afirman algunos estudiantes, este curso les da la oportunidad de conocer de manera más cercana y divertida la cultura, la vida y los pensamientos de las personas de habla hispánica.

Por eso, se puede sacar la conclusión de que la integración del doblaje en el aula de ELE puede ayudar a los alumnos a fomentar sus habilidades trans-

culturales y, al tratarse de una herramienta de enseñanza todavía algo novedosa en ELE, merece más investigación esta aplicación didáctica.

## Bibliografía

- Allan, M. (1985). *Teaching English with Video*. Essex: Longman.
- Baccolini, R. y Gavioli, L. (1994). L'analisi di film doppiati nel curriculum di studenti di interpretazione/traduzione: un esperimento didattico. En R. Baccolini, R. Bollettieri Bosinelli y L. Gavioli (eds.), *Il doppiaggio Trasposizioni linguistiche e culturali* (pp. 73-75). Bologna: Editrice CLUEB Bologna.
- Burston, J. (2005). Video dubbing projects in the foreign language curriculum. *Calico Journal*, 23(1), 79-92.
- Chiu, Y. h. (2012). Can film dubbing project facilitate EFL learner's acquisition of English pronunciation?. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E24-E27. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Kumai, W. (1996). Karaoke Movies: dubbing movies for pronunciation. *The Language Teacher*, 20, 9.
- Liu, Y.Q. y Zheng, S.J. (2015). La investigación sobre los programas de grado de Filología Hispánica en los institutos superiores. En S.J. Zheng (eds.), *La investigación sobre la enseñanza de español en los institutos superiores de China* (pp. 7-43). Pekín: Editorial de enseñanza e investigación de lengua extranjeras.
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno «Clipflair». *Marco ELE*, 16, 75-87.
- Sánchez-Requena, A. (2015). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages; Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. *Porta Linguarum*, 25, 9-21.

# Aproximación metodológica de los marcadores discursivos de la lengua oral en el aula de lengua extranjera: el nivel A2 en español y en francés

María del Mar Macías Chacón

Lairdil, Universidad Toulouse III Paul Sabatier-Universidad de Sevilla

## Resumen

Los marcadores discursivos en español y francés no siempre coinciden en significación, frecuencia y uso. Este estudio muestra las similitudes y diferencias de *bueno* y *entonces* y sus equivalentes literales en francés (*bon* y *alors*) desde un punto de vista didáctico, a través de un análisis de manuales.

*Palabras clave.* Marcadores, discurso, manuales, ELE, FLE.

## 1. Introducción

### 1.1. Motivación

Al realizar un análisis de manuales para la enseñanza/aprendizaje del español, nos dimos cuenta de que *bueno* era el marcador más frecuente para el español. Partimos de la idea de que en francés, el marcador discursivo más utilizado sería su equivalente léxico *bon*. Nos equivocamos. Al observar los métodos dedicados al Francés Lengua Extranjera (FLE), nos dimos cuenta de que el marcador del discurso más frecuente era *alors*.

### 1.2. Objetivos

En este trabajo pretendemos analizar las dos dicotomías *bueno/bon* y *entonces/alors* con el fin de establecer las diferencias entre ellas con un enfoque didáctico de ambos idiomas. Por esta razón, nos hemos centrado en dos cuestiones principales: en primer lugar, en las similitudes y diferencias en cuanto a la situación comunicativa que tienen estos marcadores. En segundo lugar,

abordaremos cómo se presentan los marcadores discursivos en los manuales con el objetivo de observar si en ambas lenguas reciben el mismo trato.

## 2. Desarrollo

### 2.1. Terminología

Los marcadores discursivos, tal y como indica la nomenclatura, están relacionados con el discurso, que Maingueneau (1996: 11) define como «la disciplina [...] que pretende articular la enunciación en un lugar social», esto es, teniendo en cuenta la lengua en su entorno, ya sea físico, ya sea conversacional. Tanto los marcadores del discurso como el discurso en general se inscriben en el estudio de la pragmática como puesta en práctica de la lengua en una situación precisa de comunicación (Drescher y Frank-Job 2006).

En este trabajo, teniendo en cuenta tanto las teorías hispanistas como las francófonas, incluso anglófonas, el término seleccionado será el de *marcadores del discurso* en tanto que partículas invariables que tienen una función lingüística diferente a la que tendrían desde el punto de vista de la sintaxis oracional (Martín Zorraquino 1998: 19). Son independientes del punto de vista sintáctico y cuentan con una gran movilidad en la oración. Por el contrario, son dependientes del punto de vista léxico-semántico y pragmático (Delahaie 2011).

Los marcadores discursivos guían la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés 1999), indican la actitud del hablante en cuanto a los elementos de la situación comunicativa (Casado Velarde 1996) y muestran al interlocutor cómo debe interpretar el mensaje teniendo en cuenta a los interlocutores y al discurso en sí como unidad (Lee-Goldman 2011).

El estudio de los marcadores discursivos es un tema muy trabajado en el mundo de la investigación lingüística. Sin embargo, su aplicación a la didáctica es más actual (Balibrea Cáceres 2004). En lo que concierne a la enseñanza del español, los marcadores discursivos comienzan a formar parte de los currículos a partir de 2006, con la aplicación del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

Por su parte, en los manuales de Francés Lengua Extranjera (FLE) analizados, publicados a partir de 2010, también se observa la aparición de marcadores discursivos, si bien no hay muchos artículos científicos donde podamos encontrar a partir de qué momento se introduce este aspecto en los manuales.

Para realizar este trabajo, nos hemos centrado en los marcadores propios de la lengua oral estándar/coloquial, porque, como ya lo anuncia Agustín Llach (2007: 161), «las destrezas orales tanto de comprensión como de expre-

sión juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa» y, en ocasiones, parecen estar menos presentes en el aula.

## 2.2. Metodología

Para realizar este estudio, la primera fase consistió en realizar un estado de la cuestión sobre la teoría del discurso, de la pragmática y de los marcadores discursivos.

En segundo lugar, se realizó un análisis de un corpus compuesto por seis manuales de ELE y seis de FLE: se examinaron todos los marcadores discursivos que aparecen en los diferentes manuales, quedando clasificados según su función, el contexto en el que aparecen y la frecuencia de aparición.

Todos los manuales analizados están destinados a clases de nivel A2, puesto que el *Plan Curricular* y el *MCERL* consideran que los marcadores discursivos empiezan a estudiarse a partir de este nivel. Asimismo, se trata de manuales publicados a partir de 2010, en España y en Francia respectivamente, puesto que los marcadores cambian con las variedades lingüísticas. Estos manuales tienen como finalidad las clases de lengua extranjera para jóvenes y adultos y grupos homogéneos.

Una vez establecida la comparación en ambos idiomas, los resultados son curiosos: el marcador discursivo en español más presente en los diferentes manuales es *bueno*. Cabría esperar que el marcador más utilizado en francés fuera su equivalente *bon*, sin embargo, el estudio de los métodos franceses muestra una preferencia por el marcador *alors*, que analizaremos a continuación.

## 2.3. Bueno vs Bon

Según los manuales analizados, *bueno* es el marcador discursivo más frecuente en español. *Bon* se sitúa en segunda posición. En ambos casos, se trata de marcadores de origen adjetival<sup>1</sup> y polisémicos.

Fuentes Rodríguez (2009) otorga ocho valores a *bueno*:

- Inicio de la conversación.
- Pausa para reflexionar.

---

<sup>1</sup> *Bon* también puede ser de origen adverbial, como en *ça sent bon* (Chanet 2003). Puede funcionar solo o como miembro de una locución del tipo *à quoi bon* (Chanet 2003: 18).

- Inicio de una intervención.
- Conclusión de una parte o de la totalidad del discurso.
- Cambio de tema.
- Reformulación o corrección.
- Precisión.
- Mantenimiento o retoma del turno de palabra.

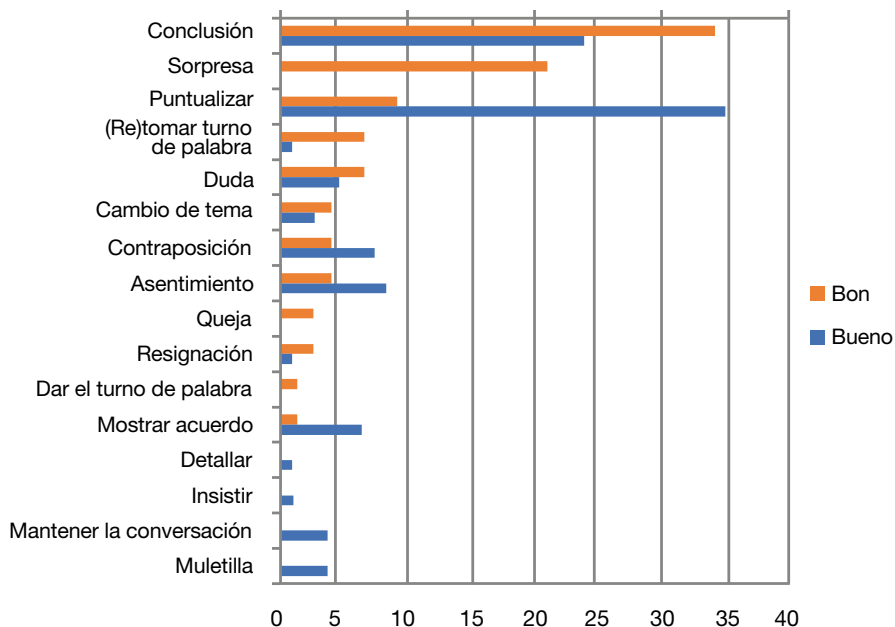
Por su parte, Gozalo Gómez (2013), añade tres valores más:

- Conformidad.
- Vacilación.
- Resignación.

*Bon*, por su parte, puede funcionar solo o como miembro de una locución del tipo *à quoi bon* (Chanet 2003: 18) y tiene similitudes léxico-semánticas con *bueno*, tal y como se muestra en el gráfico de usos y frecuencias de ambos marcadores:

**Tabla 1**

Usos y frecuencias de *bueno* y *bon* en los manuales consultados



Se puede observar que ambos tienden aparecer en contextos similares si bien la frecuencia de uso varía: el español prefiere valerse de *bueno* para puntualizar, asentir o contraponer una idea y la lengua francesa parece mostrar una preferencia en el uso de *bon* como muestra de sorpresa y conclusión.

En cuanto a la aparición en los manuales, ambos marcadores aparecen a menudo de manera implícita, en actividades de comprensión escrita u oral. Sin embargo, hemos podido contabilizar ocho ocasiones en las que *bueno* se presenta de forma explícita: en cuadros o páginas gramaticales destinados a: expresiones con las que concluir una conversación, pedir aclaración o interrumpir el discurso, expresar la opinión contraria e influir en el interlocutor.

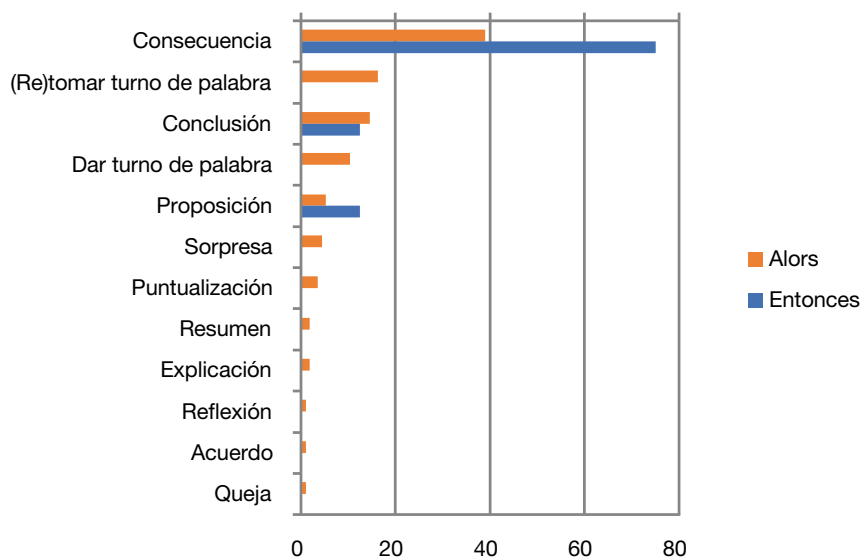
Por el contrario, *bon* aparece únicamente de forma implícita en diferentes tipos de actividades y en las transcripciones.

#### 2.4. Entonces vs Alors

*Alors* es el marcador más frecuente en francés de acuerdo con nuestro análisis. Sin embargo, en español *entonces* no cuenta con una presencia tan importante.

Ambos marcadores provienen de la categoría gramatical de los adverbios. En español, la principal función de *entonces* es la de conector argumentativo; también puede funcionar como medio para estructurar las ideas en el discurso oral. *Alors*, por su parte, sirve para articular el discurso, relacionar una respuesta a una pregunta expuesta, comentar o juzgar una descripción descrita, o concluir (Hwang 1993).

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del análisis de manuales:

**Tabla 2**Usos y frecuencias de *entonces* y *alors* en los manuales consultados

La tabla 2 refleja que *alors* cuenta con más acepciones y usos que *entonces*, reducido únicamente a expresar la consecuencia, la conclusión y la proposición.

En cuanto a la presencia en los manuales, de ocho ocurrencias de *bueno*, únicamente una aparece de forma explícita en un cuadro titulado «lengua útil» destinado a expresiones para insistir.

*Alors* aparece en dos ocasiones de modo explícito, en cuadros gramaticales para expresar la consecuencia o la molestia, crítica e impaciencia. Frente a estas dos ocurrencias, ciento dieciocho aparecen de modo implícito en otros tipos de actividades de comprensión oral o escrita.

### 3. Conclusiones

Los marcadores discursivos, como elemento pragmático, no suelen coincidir en las diferentes lenguas. Los usos de ambas dicotomías son similares como en *bueno/bon* en tanto que marcadores para concluir, expresar duda o cambiar de tema y en *entonces/alors* para hacer referencia a la consecuencia y a la conclusión. Sin embargo, la frecuencia coincide en pocas ocasiones.



En cuanto a la presencia en los manuales, tanto en ELE como en FLE, los resultados son similares: la mayoría de las veces, los marcadores aparecen de forma implícita.

Todo ello nos lleva a creer que sería interesante llevar este estudio a niveles superiores para comprobar si la situación de los marcadores cambia con respecto al nivel de los aprendientes.

## Bibliografía

### *Manuales*

- Álvarez Martínez, M. *et al.* (2010). *Curso intensivo A2*. Madrid: Anaya.
- Augé, H. *et al.* (2004). *C'est la vie, méthode de français 2*. Madrid: Santillana.
- Champagne, S. *et al.* (2016). *Merci! 4*. Varese: CLE International.
- Barféty, M. y Beaujouin, P. (2007). *Compréhension orale A1-A2*. Paris: CLE International.
- Bech Tormo, A. *et al.* (2011). *El Cronómetro, Manual de preparación del DELE nivel A2*. Madrid: Edinumen.
- Berthet, A. *et al.* (2006). *Alter ego, méthode de français A2*. Paris: Hachette.
- Brenann, B. y Sánchez, D. (2013). *De tú a tú, español para clases privadas*. Barcelona: Difusión.
- Cerrolaza Aragón, M. *et al.* (2010). *Pasaporte completado A1+A2*. Madrid: Edelsa.
- Corpas, J. *et al.* (2013). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Girardet, J. y Pécheur, J. (2010). *Écho A2*. Baume-les-Dames: CLE International.

### *Bibliografía*

- Agustín Llach, M. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. En E. Balsameda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 1 (pp. 161-173). La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Balibrea Cáceres, A. (2004). La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE. En H. Perdiguerro y A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del Español*

- como *Lengua Extranjera*. *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 847-858). Burgos: Universidad de Burgos.
- Casado Velarde, M. (1996). La investigación sobre gramática del texto en la lingüística española: los marcadores discursivos. En A. Gil y Ch. Schmitt (eds.), *Kohäsion, Kohärenz, Modalität in Texten Romanischer Sprachen* (pp. 32-52). Bonn: Romanistischer Verlag.
- Chanet, C. (2003). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: quelques problèmes de méthodologie, *Recherches sur le français parlé*, 18, 86-106. Recuperado de <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/1672.pdf>
- Delahaie, J. (2011). Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants erasmus ?. *ELA. Études de Linguistique Appliquée*, 2(162), 153-163. Recuperado de [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?download=1&ID\\_ARTICLE=ELA\\_162\\_0153](https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=ELA_162_0153)
- Drescher, M. y Frank-Job, B. (2006). *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Gozalo Gómez, P. (2013). El marcador discursivo *Bueno*. Análisis y propuesta didáctica. *Signos ELE*, 7, 7-18. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1165>
- Hwang, Y. (1993). «Eh bien», «alors», «enfin» et «disons» en français parlé contemporain. *L'information Grammaticale*, 57, 46-48. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1993\\_num\\_57\\_1\\_3326](https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1993_num_57_1_3326)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español Niveles de referencia para el español*. Madrid. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Lee-Goldman, R. (2011). No as a discours marker. *Journal of Pragmatics*, 43(10), 2627-2649. Recuperado de <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-pragmatics>
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Martín Zorraquino, M. y Montolío Durán, E. (1998). *Los marcadores del discurso teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

# Especialistas, profesorado y alumnado de bachillerato: ¿dónde prefieren colocar el verbo en euskera?

Julian Maia-Larretxea

UPV/EHU<sup>1</sup>

## Resumen

En este trabajo se investigan las preferencias de varios colectivos acerca de la posición del verbo en la prosa escrita en euskera. Se ha utilizado un conjunto de pares de oraciones para obtener la información pertinente. Se observa que los/las especialistas aceptan mejor que los otros colectivos las ordenaciones de retrocarga reducida.

*Palabras clave.* Euskera, prosa escrita, posición del verbo, bachillerato, tendencias comparativas.

## 1. Introducción

El euskera es una lengua que ha sido poco utilizada por escrito en ámbitos de uso formales hasta el comienzo del proceso de normalización que se inició en los años 60 del siglo veinte (Siadeco-Euskaltzaindia 1977). Sin embargo, en la actualidad se usa de manera creciente en ámbitos como el sistema educativo, los medios de comunicación y la administración, por lo que es necesario desarrollar un modelo de prosa escrita que responda adecuadamente a las demandas comunicativas de la sociedad actual con un grado satisfactorio de eficiencia comunicativa, teniendo en cuenta, además, el contacto del euskera con lenguas sociolingüísticamente muy poderosas como el español/francés y el inglés. Uno de los elementos que influyen en la eficiencia comunicativa es la posición del verbo en la oración, por lo que es necesario prestar especial atención a esa característica (Garzia 2014; Maia 2014).

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha recibido el apoyo de la UPV/EHU a través del proyecto EHU16/22.

De hecho, en la actualidad se puede decir que existen dos opiniones o tendencias contrapuestas respecto al lugar que debe ocupar el verbo en las oraciones afirmativas en la prosa escrita en euskera. Una tiende a colocar el verbo en la parte final de las oraciones, lo que conlleva una mayor *retro-carga*, que es el efecto producido por la tendencia a colocar elementos decisivos para el procesamiento del mensaje —por ejemplo, el verbo— en la parte posterior de la oración, de manera que a menudo se dificulta su correcto procesamiento y comprensión en primera lectura. La otra tendencia propone adelantar la posición del verbo en la medida de lo posible, tanto en las oraciones principales como en las subordinadas (ejemplos de esas dos posiciones pueden verse, entre otros, en Zubimendi y Esnal 1993; Hidalgo 1995, 2002; Rubio 2002; Kaltzakorta 2007; Aristegieta 2009; Euskaltzaindia-Esnal 2011; Garzia 2014; Sarasola 2016; Maia 2019a...). Esa divergencia de criterios tiene también su reflejo en el sistema educativo, donde el profesorado se enfrenta a la tarea de facilitar modelos de referencia, promocionando unas ordenaciones y relegando otras. En ese contexto se lleva a cabo el estudio empírico que se presenta en el apartado siguiente, el cual informa acerca de las tendencias que presentan tres colectivos diferentes respecto a la posición del verbo en varios tipos de oraciones.

## 2. El estudio empírico

### 2.1. *Objetivos*

El presente estudio es continuación de otros relacionados con las tendencias de diversos colectivos en relación con el orden de las palabras en determinadas oraciones en euskera. El objetivo concreto de esta pieza es conocer las preferencias que manifiestan tres grupos de usuarios y usuarias (especialistas, profesorado de bachillerato y alumnado de bachillerato), respecto a la posición de los elementos de la oración (particularmente el verbo), para lo cual se ha utilizado el procedimiento que se explica a continuación.

### 2.2. *Metodología*

Con el fin de conocer las tendencias que presentan las personas analizadas, se les presenta un conjunto de 25 pares de oraciones. En cada par de oraciones el verbo está situado en una posición más o menos avanzada, y se solicita a las personas participantes que indiquen cuál de las dos ordenaciones es preferible según su criterio, con 5 opciones de respuesta: 1) preferencia por la oración más retrocargada (es decir, la del verbo más retrasado); 2) preferencia por la menos retrocargada (la que tiene el verbo más adelantado); 3)

ambas válidas (dependiendo del contexto); 4) ambas incorrectas; 5) sin respuesta (ns/nc).

Una vez obtenida de ese modo la preferencia de la persona encuestada, se le solicita además que indique cuáles son los motivos que le llevan a ese criterio, pudiéndose elegir entre 6 razones (algunas no mutuamente excluyentes): 1) criterio gramatical «puro» (la otra oración no es gramatical); 2) criterio gramatical «relativo» (una es «mejor euskera»); 3) criterio pragmático-comunicativo (una oración «se entiende más fácilmente/rápidamente»); 4) canal escrito vs oral (en el canal escrito, una es preferible); 5) porque «en euskera el verbo se coloca al final»; 6) otros criterios.

A continuación presentamos un ejemplo de par de oraciones analizado.

Supongamos la siguiente oración en castellano estándar:

[**Me produjo inquietud**]<sub>1</sub> [**el saber**]<sub>2</sub> [**que** nuestro amigo había empezado a trabajar de nuevo sin haberse curado bien.]<sub>3</sub>

Esa oración se puede construir gramaticalmente en euskera (al menos) de las dos formas siguientes (por medio del subíndice señalamos la correspondencia de los elementos en las dos lenguas, comparadas a un nivel intermedio de detalle):

**1a)** [**Ezinegona sortu zidan**]<sub>1</sub> [**jakiteak**]<sub>2</sub> [gure laguna berriz lanean hasia **zela** ondo sendatu gabe.]<sub>3</sub>

**1b)** [**Ezinegona sortu zidan**]<sub>1</sub> [gure laguna ondo sendatu gabe berriz lanean hasia **zela**]<sub>3</sub> [**jakiteak**]<sub>2</sub>.

Entre esas dos posibles secuencias, consideramos que la ordenación que presenta el verbo inconjugado *jakiteak* (cast. *el saber*) en una posición anterior (es decir, la versión **1a**) presenta una menor retrocarga, y por lo tanto es más eficiente desde el punto de vista de la comunicatividad<sup>2</sup>. Sin embargo, la versión de retrocarga más elevada (la **1b**) fue preferida por un 33,3% de los especialistas estudiados, así como por un 48,6% del profesorado y un 56,9% del alumnado de bachillerato.

Participaron en la prueba un total de 12 especialistas (4 del ámbito de la universidad, 6 del mundo de la traducción y 2 de los medios de comunicación),

<sup>2</sup> Las versiones en castellano «calcado» serían, con un nivel de detalle intermedio, las siguientes: **2.a)** [**Inquietud me produjo**]<sub>1</sub> [**el saber**]<sub>2</sub> que [nuestro amigo de nuevo había empezado a trabajar sin haberse curado bien.]<sub>3</sub>. Y la **2.b)**: [**Inquietud me produjo**]<sub>1</sub> [nuestro amigo sin haberse curado bien // de nuevo a trabajar había empezado]<sub>3</sub> que [**el saber**]<sub>2</sub>.

así como 105 docentes de bachillerato de 21 institutos de la CAV, y 529 discentes del mismo nivel educativo, pertenecientes a 22 institutos del mismo ámbito territorial.

### 2.3. Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados comparativos, en porcentaje de valores medios, entre las tres muestras analizadas (especialistas, docentes de bachillerato y discentes de bachillerato). El dato que consideramos especialmente significativo es la divergencia que existe entre los resultados obtenidos en el grupo de especialistas, por un lado, y por otro en los dos grupos constituidos por docentes y discentes de bachillerato. Es llamativo también el hecho de que los docentes y discentes de bachillerato presenten valores medios muy similares (manteniendo una coincidencia incluso más alta de lo esperable).

**Tabla 1**

Resultados comparativos de preferencias de ordenación en tres colectivos: especialistas, profesorado de bachillerato, alumnado de bachillerato (valores medios en porcentajes)

	Preferencia por alta retrocarga	Preferencia por baja retrocarga	Ambas ordenaciones válidas	Ambas ordenaciones incorrectas	Ns/nc
Especialistas (N = 12)	21% (dt = 13,4)	52,7% (dt = 28,8)	19,7% (dt = 16,8)	6% (dt = 9,1)	0,7% (dt = 1,6)
Docentes bachillerato (N = 105)	55,2% (dt = 22,1)	17% (dt = 16,2)	23,3% (dt = 18,9)	3,5% (dt = 4,9)	1% (dt = 3,9)
Alumnado de bachillerato (N = 529)	57% (dt = 17,1)	14,1% (dt = 13,3)	21,8% (dt = 14,9)	6,1% (dt = 8,6)	1,1% (dt = 4,9)

En cuanto a las razones aducidas para explicar la preferencia apuntada, la tabla 2 muestra los datos de los diferentes criterios utilizados en cada uno de los colectivos (en este caso hemos incluido también un grupo de 172 estudiantes universitarios cuyas preferencias fueron analizadas en 2011).

**Tabla 2**

Razones de la elección (% de valores medios) en varios colectivos analizados

Razones para la elección	Especialistas (N=12)	Profesorado (N=105)	Alumnado de bachillerato (N=529)	Estudiantes universidad (N=172; 2011)
Corrección vs incorrección (criterio gramatical «puro»)	7,2	22,3	25,1	20,5
Mejor/peor modelo de lengua (criterio gramatical «relativo»)	23,2	29,5	24,3	23,2
Más rápidamente «legible /comprensible» (criterio pragmático-comunicativo)	60,8	29,1	20,6	14,9
Más adecuado para código escrito	8,8	9,2	12,2	10,4
«En euskera el verbo va al final»	0,0	5,9	16,6	28,1
Otros motivos	0,0	4,0	1,2	2,9

Comparando los datos obtenidos en diferentes investigaciones parciales son de reseñar los siguientes aspectos: i) el alto porcentaje de preferencia del grupo de especialistas por el criterio pragmático-comunicativo (60,8%); ii) en sentido contrario, es significativo que del conjunto de especialistas no ha habido nadie que haya optado por la opción simplista formulada como «en euskera el verbo se coloca al final» (0%), teniendo en cuenta que precisamente esa opción fue la preferida por el grupo de estudiantes analizados en 2011 (28,1%); iii) el criterio gramatical puro pierde importancia, quedando reducido a un 7,2% en el grupo de especialistas; iv) mientras tanto, van en aumento las preferencias por formulaciones más elaboradas como el criterio pragmático-comunicativo, o el criterio gramatical relativo.

### 3. Reflexión y conclusiones

Al igual que en otros estudios similares (Maia 2015; Maia 2019b), también entre los/las participantes en esta pieza de investigación se ha observado cierta tendencia a preferir ordenaciones con alta retrocarga (el verbo hacia el final de la oración): especialistas: 21%; docentes: 55,2%; alumnado: 57%. Ese hecho indica que siguen influyendo ideas relacionadas con el *modelo idealista-idiosincrático* (Maia 2014).

Igualmente vuelve a aparecer un impulso hacia la preferencia por ordenaciones con el verbo más adelantado (especialistas: 52,7%; docentes: 17%; dis-

centes: 14,1%). Esa tendencia vuelve a ser notablemente mayor entre los y las especialistas que en las otras muestras (tal como se ha registrado en otras piezas de investigación). Además, se observa cierta cautela ante la problemática enfrentada, lo que se refleja en la importante tendencia hacia la aceptación de las dos ordenaciones planteadas: alrededor del 20% (19,7 vs 23,3 vs 21,8, respectivamente).

Comparando con otras investigaciones previas también se vislumbra en general una mayor tendencia a aceptar ordenaciones menos retrocargadas, más «novedosas» respecto al canon más extendido, sobre todo entre los/las especialistas.

Esa diferencia entre los/las especialistas y los otros colectivos hacen recordar la importancia del sistema educativo y del profesorado de los diferentes niveles, por lo cual es necesario extender e intensificar la reflexión para una mayor eficiencia en la prosa escrita en euskera, buscando elementos de mejora pragmático-comunicativa, aún más necesarias en un contexto crecientemente multi/plurilingüe, en concurrencia con lenguas socio-lingüísticamente tan poderosas como el español/francés y el inglés.

## Bibliografía

- Aristegieta, X. (2009). Euskarazko testuen komunikagarritasun-problema larriak. *Senez*, 37, 103-141.
- Euskaltzaindia-Esnal, P. (2011). *Hitza-ordena. Erabilera estrategikoa*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Garzia, J. (2014). *Esaldia-antolara. Funtzio informatiboak gako*. Bilbao: SPUPV-EHUAZ.
- Hidalgo, V. (1995). *Hitzen ordena euskaraz*. Recuperado de: [http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/bittor\\_hidalgo.pdf](http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/bittor_hidalgo.pdf)
- Hidalgo, V. (2002). Hitzen ordena esaldian. *Senez*, 25, 75-109.
- Kaltzakorta, M. (2007). *Prosa komunikagarriagoa egiten (zenbait proposamen)*. Bilbao: UEU.
- Maia, J. (2014). Euskal hitzordenaren norabidea: Idealismo ideologikotik pragmatismo komunikatiborantz. *Fontes Linguae Vasconum*, 117, 121-168.
- Maia, J. (2015). On criteria of professionals of the language about the back-burden in Basque. *Social and behavioral sciences*, 212(2), 67-73.
- Maia, J. (2019a). Euskarazko hitzen ordena hautesteko, nondik eskapu norantz?. En I. Aduriz y R. Urizar (eds.), *Hizkuntzalari euskaldunen III topaketa. Zer berri?* (pp. 93-121). Bilbao: UEU.



- Maia, J. (2019b). ¿Qué orden de los elementos de la oración en euskera promovemos en el sistema educativo? *Campo Abierto. Revista de Educación*, 38(1), 65-74.
- Rubio, J. (2002). *Euskararen garabideak*. Irun: Alberdania.
- Sarasola, I. (2016). *Bitakora Kaiera*. Donostia/San Sebastián: Erein.
- Siadeco-Euskaltzaindia (1977). *El libro blanco del euskara*. Bilbao: Euskaltzaindia-Euskadiko Lankide Aurrezkia.
- Zubimendi, J.L. y Esnal, P. (1993). *Idazkera-liburua*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.



# Foreign language acquisition among migrants: An affective filter approach

Lidia Mañoso-Pacheco, Andrea González García

Universidad Nebrija

## Summary

This paper presents a documentary research concerning the relevance of reducing the affective filter as a means to prevent school failure among newly arrived migrant students. The study departs from the factors affecting foreign language acquisition of migrant youth, to focus on certain measures to be applied in the classroom.

*Keywords.* Migration, affective filter, foreign language, language acquisition, teaching.

## 1. Introduction

Migration to Spain has increased rapidly over the last decades, thus changing the demographic profile of students enrolling in educational institutions. According to the Ministry of Education and Vocational Training (2019), 797,618 migrants are studying non-university courses in Spain (9.3% of the total), most of them coming from Morocco. This fact, far from been an advantage, has had a negative impact on the academic performance of migrants' children. According to the latest PISA assessment (OECD 2018), students with a migrant background, particularly first-generation, perform significantly worse than their Spanish peers at Secondary Stage. In order to change this situation, disillusionment with education, as well as having a negative attitude towards both classmates and the teacher, must be avoided (Rowland 2014). There are some factors that may set migrants apart from the mainstream population such as racism, segregation or social position. Cultural adjustment is another aspect to be considered, since adaptation to the host institutions directly affects the students' overall performance (Shi 2016). Students' low achievements at school is normally connected to low language

proficiency, if having a distinct mother tongue, and the lack of intercultural skills. In order to improve the academic performance of migrant students, the present paper will explore potential solutions to be implemented in the language classroom.

## 2. Methodology

This paper is a documentary research that investigates the relevance of reducing the affective filter as a way to prevent school failure among migrant population, and focuses on the learning of English as a foreign language following Krashen's hypothesis (1982). In the study, a series of measures directed at teachers are outlined. They are founded on the following affective variables related to the process of language acquisition as described by Krashen (1982):

- (1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition.
- (2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.
- (3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety (Krashen 1982: 31).

According to Krashen, these attitudinal factors may impede or facilitate second language acquisition. If those attitudes are optimal, the input can reach the part of the brain responsible for language acquisition. Thus, fostering input acquisition by lowering the affective filter could prove to be a successful opportunity for newcomer migrant youth leading to better academic performance.

The theoretical basis on which this study stands consists of relevant sources of information belonging to scientific databases available on the Web, such as *Research Gate*, *Google Scholar*, as well as scientific journals indexed in the prestigious *Web of Science*, *Scopus* and/or *Journal Citation Report*. The criteria followed in the selection of references was conditioned by the international scope of the works, together with their position in the theoretical frameworks consulted in the domain of teaching and social psychology.

## 3. Theoretical discussion

According to Doucerain, Varnaamkhaasti, Segalowitz, and Ryder (2015), target language acquisition of migrant youth may be affected by the fact that these migrants need to acquire a new language, learn how to understand

new cultural traditions, as well as new social norms, forming new social relationships. One of the main challenges would be adjusting their old identities to suit their adaptation to the new country. These authors also state that the key mechanism underlying cultural adaptation is effective intercultural communication. This type of communication will potentially reduce individuals acculturative stress and psychological acculturation. According to Shi (2016), 12-year-old migrant individuals or even older, generally experience more acculturative stress.

There are other factors affecting language acquisition, such as prior exposure to English, learners' own mother tongue, personality traits, age of arrival, educational background, and reasons for migration, to mention but a few (Bleakley and Chin 2010; Dewaele 2013; Kim and Suárez-Orozco 2015; Doucerain *et al.* 2015; among others). The similarity amongst the learner's own native language and the target language will determine the students' ability in adjusting to the new language (Shi 2016). Hence, the more similar the languages are, the faster the rate of acquisition will be. Although classes of English focus on target language practice, teachers usually use the mother tongue of local students in monolingual groups to facilitate understanding of difficult terms and constructions. Then, similarity addressed to migrant students can apply to both target language acquisition and Spanish language use. As regards personality, research has shown that there is a correlation between personality and communicative anxiety, a contributing factor that significantly affects second language acquisition.

Motivation and attitude are two significant components regarding intercultural adaptation skills (Deardorff 2006). According to this author, self-motivated individuals become interculturally competent leading to full cultural adjustment. This fact closely relates to Krashen's affective filter hypothesis. According to it, «the filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call affect: the learner's motives, needs, attitudes, and emotional states» (1982: 46). Thus, the affective filter acts as a barrier to language acquisition. It is possible to find two potential situations: «if the filter is down, the input reaches the Language Acquisition Device and becomes acquired competence» (Le Roux 1996). This case may refer to a situation in which the learner wants to become part of the target language community. In contrast, «if the filter is up, the input is blocked and does not reach the Language Acquisition Device» (Le Roux 1996). In this case, the learner feels unmotivated, lacking confidence, concerned and may have a sense of failure. These feelings may arise from a sense of lack of connection with others. Following Ricento (1995), an individual's motivation for learning a second language comes from the desire to connect with other cultural groups. Hence, the affective filter «determines whether a person is more or less inhibited in situations of L2 use»

(Towell and Hawkins 1994: 27), and thus, the level of inhibition determines the filter's position.

According to Kim and Suárez-Orozco (2015), academic engagement comprises three interrelated dimensions: behavioural, cognitive and relational engagement. It is the latter dimension, relational engagement, that has a significant impact on students. The fostering of meaningful relationships is related to the learner's overall performance providing them with both emotional and academic support. As a consequence, their sense of belonging is reinforced. Therefore, in order to provide learners a maximal amount of comprehensible input, instructors are encouraged to foster group membership as a prerequisite for the establishment of a positive association with the target language (Young 1991). Apart from this positive association, group membership lowers students affective filter and avoids learners from feeling disconnected. If this membership is cultivated, dropouts could potentially diminish (Kim and Suárez-Orozco 2015). Enhancing club membership may then reduce anxiety towards language learning. This may be achieved by pairing migrant students to work with native peers as a means to personalize instruction, as well as group classroom dynamics where the foreign student can cooperate with the rest of the classmates to fulfil a certain goal previously established by the teacher.

Setting common goals, and organizing cross-cultural dynamics in the classroom, should be combined with other measures, such as the use of intense scaffolding to bridge the learning gaps of students and reduce their anxiety levels. Student supervision is core when referring to migrant students, who also need to be sensitized about language testing, teaching method(s), learner's role in the language classroom, and even about humour awareness of the host community. Playing games also reduces anxiety levels and ensures students engagement in class. Indeed, language games with a specific emphasis on problem-solving serve as a mean to create interest, enhance motivation and ensuring active participation with a low-stress rapport.

#### **4. Conclusion and future lines of research**

This study provides a theoretical ground for future empirical research into language acquisition in multicultural contexts. A potential area that could be worth exploring is ethnocentrism on migrants versus their local peers. Future research may well focus on emotional resilience in cross-cultural situations. A student's emotional strength can determine their ability to cope with adversity when facing with challenging situations. Practitioners can also develop a deeper understanding on brain's cognitive processing and memory storage areas at work in the learning of a foreign language, key areas that should be further analysed.

## References

- Bleakley, H. and Chin, A. (2010). Age at arrival, English proficiency, and social assimilation among U.S. immigrants. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2, 165-192. doi:10.1257/app.2.1.165
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Dewaele, J.M. (2013). Personality in second language acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Doucerain, M., Varnaamkhaasti, R., Segalowitz, N. and Ryder, A. (2015). Second language social networks and communication-related acculturative stress: the role of interconnectedness. *Frontiers in Psychology*, 6. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01111>
- Kim, H. and Suárez-Orozco, C. (2015). The Language of Learning: The Academic Engagement of Newcomer Immigrant Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 229-245. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/jora.12130>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Le Roux, D. (1996). *The Quality of Pupil Participation in ESL Classrooms: An Evaluation* (unpublished MA dissertation). University of Potchefstroom.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Retrieved from <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: PISA. OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Ricento, T. (1995). A brief history of language restrictionism in the United States. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov>
- Rowland, K. (2014). Counseling Immigrant Students in the Schools. *Georgia School Counselors Association Journal*, 21(1).
- Shi, L. (2016). *The dynamics between immigrant students intercultural competence/adaptation and language learning of Chinese immigrant students: a case study* (Dissertation). University of Houston-Clear Lake.
- Towell, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters.
- Young, D.J. (1991). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interview with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.





# Cuadernos Artistas: una propuesta colaborativa

Rut Martínez López de Castro

Universidad de Vigo<sup>1</sup>

Blanca González Crespán, Soraya Cortiñas Ansoar

Profesoras Ed. Secundaria, Xunta de Galicia<sup>2</sup>

## Resumen

En este ensayo presentamos la experiencia de Cuadernos Artistas, un proyecto colaborativo a través y desde las artes realizado con alumnado de Secundaria, Bachillerato y Universidad.

*Palabras clave.* Investigación basada en las artes, innovación educativa, formación del profesorado, trabajo colaborativo, interdisciplinariedad.

## 1. Punto de partida

El proyecto educativo de Cuadernos Artistas lo puso en marcha un grupo de trabajo de la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Lisboa para hacer visible la educación artística en un contexto educativo formal en el que las artes visuales ocupan un lugar residual.

Pensamos que dicha propuesta sería interesante desarrollarla en nuestros centros educativos (IES de Mos y Facultad de Ciencias de Educación y del Deporte de Pontevedra). Cuadernos Artistas es una experiencia con una clara intención pedagógica de transformación social a través y desde las artes. El proyecto trató de poner en diálogo a estudiantes de diferentes edades y centros educativos para

---

<sup>1</sup> Rut Martínez López de Castro pertenece al grupo de investigación GIES 10 de la Universidad de Vigo.

<sup>2</sup> Soraya Martínez Ansoar pertenece al Grupo Koiné, Universidade de Santiago de Compostela.

crear una comunidad de aprendizaje expandida (Engeström 2001) que posibilite compartir metas y objetivos desde un enfoque flexible y cooperativo.

Cuadernos Artivistas se plantea como una propuesta de investigación basada en las artes (IBA) que utiliza procedimientos artísticos como relatar, pintar, dibujar, fotografiar, etc. para aprender desde la experiencia creativa (Marín 2005; Hernández 2008). El énfasis se pone en las artes como estrategia didáctica y pedagógica para proporcionar miradas alternativas de conocer y ver el mundo.

## 2. Marco teórico

En la actualidad, se habla mucho sobre la importancia de las artes como herramienta pedagógica por su poder en el desarrollo cognitivo, emocional y social (Dewey 2010; Kolb 1984; Freire 2002) que permite la creación de sentido desde la producción de significados visuales, sonoros, corporales o estéticos. La experiencia artística es un elemento imprescindible del proceso formativo porque potencia capacidades creativas y modos de aprender de manera contextualizada, corporizada y encarnada (Phillips 2014). Esta consideración es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje porque, como nos recuerda Eisner (1995), las artes permiten revelar aquello que es difícil comprender a través de otros lenguajes y campos de conocimiento.

Por lo tanto, las artes construyen espacios pedagógicos en los que el conocimiento se nutre de diferentes saberes, y cobra sentido desde la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad. Como dice Hernández (2019):

Esto supone que, en lugar de concebir la educación desde las artes, y las artes desde la educación, como un campo restringido, nuestro desafío es pensarlas como un espacio social de intercambio, de fertilización, a partir, por ejemplo, de la materialización de estrategias y procesos específicos utilizados en las prácticas artísticas; de las herramientas conceptuales y procesuales que ayudan a visibilizar las relaciones onto-epistemológicas, metodológicas y éticas, que resultan del enredo (entanglement) entre un proceso artístico y un proceso pedagógico (pp. 32-33).

En este contexto, los Cuadernos Artivistas forman parte de una pedagogía artística que trata de construir espacios transicionales de conocimiento, poniendo en relación diferentes saberes que son generados a través y desde las artes. Esto supone pensar en un espacio de aprendizaje expandida donde se entrecruzan pensamientos, emociones y relaciones sociales entre diversos sujetos de conocimiento. Entendemos el aprendizaje expandido (Eça y Agra 2012) como una construcción colectiva del conocimiento, que parte de una relación compartida entre docente-estudiantes. Dicho conocimiento integra diferentes

fuentes artísticas y se constituye desde la libertad de expresión poniendo como eje el valor social del arte.

### 3. Metodología

La metodología empleada fue de carácter cualitativo utilizando como instrumentos, el registro observacional y el análisis de contenido. La finalidad del análisis fue obtener datos científicos para profundizar en el conocimiento de la práctica pedagógica de los cuadernos de artistas.

#### 3.1. Participantes

En la experiencia participaron un total de 171 alumnos de Secundaria, Bachillerato y Universidad, del cual un 57,8% son mujeres y un 42,1% son hombres. Concretamente, el alumnado fue el siguiente:

- De 1.º de ESO (Ed. Plástica, Lengua Española) participaron 102 alumnos: 51 mujeres y 51 hombres.
- De 1.º de Bachillerato (Dibujo Artístico I, Lengua Española) participaron 25 alumnos: 16 mujeres y 9 hombres.
- De 2.º Bachillerato (Dibujo Artístico II, Lengua Española) participaron 16 alumnos: 10 mujeres y 6 hombres.
- De 3.º curso del Grado de Educación Primaria (Educación Artística) participaron 28 alumnos: 22 mujeres y 6 hombres.

#### 3.2. Breve descripción del proyecto

El proyecto se desarrolló en un contexto de educación formal dentro de la programación de las diferentes asignaturas, a lo largo de 15 sesiones durante los meses de febrero y marzo de 2019. La actividad, eminentemente práctica, tuvo una parte teórica ofrecida por la SGAE a través del programa educativo *Formando Creador@s* (Plan Proxecta, Consellería de Educación, Xunta de Galicia).

El objetivo de esta propuesta fue originar ensayos de creación artística interdisciplinar, colectiva y multisensorial en diálogo entre los estudiantes del Instituto de Mos y la Universidad de Vigo. Los ensayos estuvieron abiertos al aprendizaje y la colaboración generando procesos de exploración, relación, reflexión, confrontación, etc. El proceso dio lugar a 28 cuadernos (físicos y digitales) conformados por imágenes, poéticas y narrativas.



**Imagen 1**

Momento de trabajo colaborativo entre estudiantes universitarios y estudiantes de IES de Mos

Algunos de los objetivos y competencias que se pretendieron alcanzar fueron los siguientes:

Objetivos	Competencias clave
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Realizar una práctica de aprendizaje colaborativo basado en las artes entre participantes de diversas edades y centros escolares.</li> <li>— Desarrollar la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la autoconfianza y la comunicación a través de las prácticas artísticas.</li> <li>— Participar de una herramienta pedagógica como forma de conocimiento y/o autoconocimiento</li> <li>— Desarrollar la creatividad desde la libertad creadora.</li> <li>— Crear un ensayo de creación artística como diálogo entre el alumnado/profesorado del Instituto de Mos y la Universidad de Vigo: su huella son esos objetos-libro.</li> <li>— Emplear metodologías artísticas de investigación: dibujo, mancha de color, escritura, collage, fotografía, etc.</li> <li>— Emplear el cuaderno como memoria, rastro y registro de la actividad de los participantes, creando una huella de los gestos individuales y grupales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Sociales y cívicas.</li> <li>— Aprender a aprender.</li> <li>— Comunicación lingüística.</li> <li>— Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.</li> <li>— Conciencia y expresiones culturales.</li> </ul>

De forma sintética el proceso de creación de los Cuadernos Artivistas fue el siguiente:

1. Primera hoja: un grupo de estudiantes (1.º ESO/Bachillerato/Universidad) plasma libremente una imagen o creación (dibujo, pintura, collage, fotografía, escritura...).
2. Segunda hoja: otro grupo de estudiantes (1.º ESO/Bachillerato/Universidad) establecen a través de sus creaciones un diálogo visual y narrativo con las primeras. Se genera un proceso creativo en conversación visual y narrativa fruto de la réplica, de la identificación temática, de la identificación formal o de la asociación simbólica, entre otras.



**Imagen 2**

Estudiantes trabajando sobre una página previa

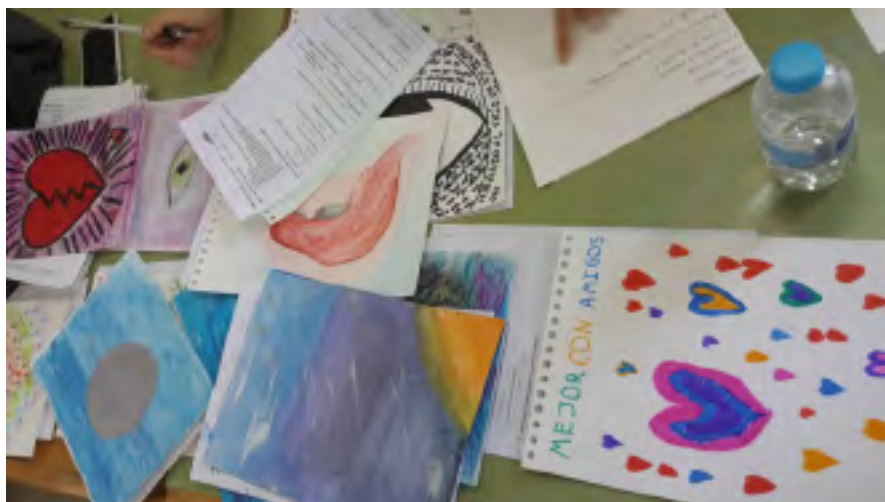
3. Tercera hoja: un nuevo grupo de estudiantes (1.º ESO/Bachillerato/Universidad) crean una imagen conversando con la segunda hoja del cuaderno.
4. El proceso se repite sucesivamente hasta completar los cuadernos, que rondan las 15-17 páginas cada uno.
5. Trabajo grupal de decisión sobre títulos y prólogos. Finalizado el cuerpo de los cuadernos, grupos de alumnos de ESO, Bachillerato y Universidad, analizaron y dialogaron sobre el libro para decidir el título y el prólogo, plasmándolo con una tipografía y estética formal.

#### 4. Resultados

El trabajo final realizado por el alumnado tiene vinculación con diferentes aspectos.

Por un lado, contar con un producto final creado a partir del trabajo plástico heterocolaborativo resultó motivador para el alumnado, así como una experiencia provocadora del desarrollo expresivo y creativo. El montaje final del trabajo se realizó en vídeo, formato que facilita la difusión y posible repercusión del proyecto.

Además, la implicación de dos organismos externos al IES (la SGAE y la Universidad de Vigo) permitieron al alumnado entrar en contacto con otras realidades y facilitó la visibilidad del proyecto en medios de comunicación nacional (<https://www.farodevigo.es/comarcas/2019/04/21/creadores-libros-mos-2091179.html>) y en medios internacionales (Arteeducativism/Arteeducativismo) por la vinculación del proyecto con una red madre iniciada por la profesora portuguesa Teresa Torres de Eça y la extensión del proyecto a lugares tan diversos como Brasil, Corea, Portugal, España, etc.



**Imagen 3**

Discutiendo títulos para un libro

La participación de dos departamentos abrió la posibilidad de dialogar interdisciplinariamente, acomodando los contenidos trabajados en dos materias ar-

tísticas y culturales como son la Educación Plástica y Visual y la Literaria y Lingüística en un todo global que permitió conseguir un aprendizaje más significativo. Así, en numerosos Cuadernos las asociaciones del alumnado que dieron lugar a las diferentes creaciones están basadas en un análisis previo que muestra pinceladas literarias, lingüísticas y cromáticas. Creemos que los resultados conseguidos pueden servir como punto de partida para que se realicen en el centro más proyectos colaborativos de corte interdisciplinar.

Además de todo lo especificado, la evaluación reglada en este proyecto es imprescindible; es la base sobre la que los discentes tuvieron que elaborar sus creaciones para poder conformar los Cuadernos Artivistas. Se realizó una evaluación llevada a cabo por los propios alumnos y alumnas entre sí, otra por parte del profesorado y otra al rematar la totalidad del proyecto, ya que cada uno de los participantes se evaluó individualmente. Así, podemos hablar de cuatro tipos de evaluación:

1. COEVALUACIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO: desarrollo crítico del alumnado y punto de partida para la plasmación plástico/poética.
2. AUTOEVALUACIÓN: al finalizar el proceso a través de un cuestionario.
3. HETEROEVALUACIÓN: evaluación por parte del profesorado de la actividad.
4. METAEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PRAXIS DOCENTE: análisis de la metodología, evaluación y cronograma.

## 5. **Discusión y conclusiones**

La evaluación de este proyecto es muy positiva. Los cuadernos artísticos han sido una herramienta didáctica muy adecuada para el desarrollo creativo y colaborativo de los estudiantes, además de proporcionarles un ejemplo de cómo las artes ofrecen una perspectiva de conocimiento accesible, plural y mestiza que conecta con lo humano, lo personal y lo social. Creemos que dichas propuestas generan encuentros y modos de narrar que propician otros sentidos de comprensión y experiencia en relación.

Para los estudiantes universitarios, el proyecto fue relevante para su formación como futuros maestros experimentando con otras formas de aprender fuera del aula tradicional, adquiriendo competencias y habilidades profesionales y aprendiendo de forma autónoma asumiendo responsabilidades y compromisos. El alumnado de secundaria y bachillerato pudo familiarizarse con for-

mas de aprendizaje autónoma y colaborativa centradas en la indagación, desde procedimientos multimodales y divergentes.

En relación a los resultados de evaluación, tras su análisis llegamos a las siguientes conclusiones:

- Ampliación de:
  - El número de sesiones por trabajo, ya que en muchos casos los 50 minutos de las mismas resultaron insuficientes.
  - El tiempo de análisis y de aclaración de términos que puedan ser confusos para mejorar la evaluación.
  - El número de las sesiones de trabajo colaborativo entre cursos diferentes para que se produzca un mayor enriquecimiento creativo.
- Facilitar el acceso al material de trabajo e incluso planificar la actividad para que pueda incorporar textos o imágenes elegidos previamente.
- Promover la implicación de las familias en el proyecto.

Por eso, en función de los resultados, sugerimos la utilización de los cuadernos artísticos como un recurso de aprendizaje colaborativo eficaz para aumentar la cooperación y la creatividad entre los estudiantes.

## Bibliografía

- Célula de resistencia educativa y artística, C3 (2012-2019). *Arteeducativism/Arteeducativismo*. Recuperado de <https://sharingsketchbooks.wordpress.com> (consultada el 12 de diciembre de 2018).
- Costas, L. (21 de febrero de 2019). Creadores de libros en Mos. *Faro de Vigo*. Recuperado de <https://www.farodevigo.es/comarcas/2019/04/21/creadores-libros-mos/2091179.html>
- Dewey, J. (2010). *Arte como Experiencia*. São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins.
- Eça, T. y Agra M.<sup>ª</sup>J. (2012). Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research. *Internacional Journal of Education through Art*, 8(2), 183-190.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity-theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay y Madrid: Tierra Nueva y Siglo Veintiuno (1970).



- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2019). Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa. *Revista GEARTE*, 6(n. Especial), 31-42. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92168>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Marín, R. (2005). *La investigación basada en las Artes Visuales o Arteinvestigación Educativa*. En R. Marín Viadel (eds.), *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.
- Phillips, D.C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard «Softer» Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520293>



# El juego en el desarrollo del lenguaje y de la creatividad gramatical desde la Formación Inicial de Maestros a la Educación Primaria

Alexandra Monné Bellmunt

Universitat d'Andorra

Rosa Benabarre Ribalta

Universitat de Lleida

## Resumen

En esta comunicación se presenta la aplicación de dos técnicas, «Las Cartas de Propp» y «La despensa de las palabras», que estimulan la creatividad y activan el conocimiento gramatical que puede ser aplicado a cualquier lengua de manera oral o escrita con el objetivo de inventar cuentos infantiles.

*Palabras clave.* Juegos gramaticales, formación de maestros, educación primaria, Rodari, creatividad.

## 1. Presentación

Este artículo presenta una experiencia educativa en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en contextos plurilingües. El objetivo es diseñar un recurso educativo lúdico dirigido a escolares de 6 a 12 años a través del cual se activan las competencias multilingües teniendo en cuenta la dimensión comunicativa del lenguaje verbal. La experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura de *Didáctica de las Lenguas II* de los estudios *Bátxelor en Ciències de la Educació de la Universitat d'Andorra*. La metodología está basada en el juego como motor de aprendizaje. La experiencia comprende dos actividades, «Cartas de Propp» y «Despensa de las palabras», que los estudiantes deben diseñar desde un plano teórico para posteriormente poner en práctica. Los resultados ponen de relieve que esta actividad tiene en cuenta la realidad sociolingüística de aquellos alumnos que interactúan en catalán, castellano, inglés, francés y / o portugués en su contexto natural.

En este trabajo mental de tipo psicolingüístico y metalingüístico el alumno considera las diferentes dimensiones del lenguaje en la composición del texto (coherencia, cohesión, ajuste, fluidez, corrección, léxico y vocabulario). Los alumnos participan del proceso de crear su propia obra literaria integrando a la dimensión verbal la dimensión estética y artística.

## 2. Marco teórico

«La cartas de Propp» y «La despensa de las palabras» conciben el aprendizaje de la lengua a través de la experimentación y el juego como potenciadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo así mucho más significativo (Baretta 2006). El recurso didáctico del juego entendido como una técnica grupal, se enmarca dentro del concepto de aprendizaje *learning by doing* (Fernández, Carmona y Pizarro 2012).

La comunicación que requiere el juego ayuda a activar los mecanismos de aprendizaje lingüístico (Andreu y García 2000). Según estos mismos autores, «la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos «jugar» y «aprender» confluyen».

El juego ofrece una triple vertiente entre los escolares: cognitiva y formativa, lúdica y divertida, y socializadora y comunicativa grupal (Labrador y Morote 2008). La dimensión social del juego ayuda a la resolución de problemas grupales, los procesos colaborativos y el desarrollo de habilidades relacionadas con la negociación (Gros 2014). El juego permite reforzar la memoria en las tareas cognitivas para el aprendizaje, establecer soluciones a los problemas comunicativos, al mismo tiempo que asimilar los contenidos lingüísticos de una forma transversal, eficaz y lúdica (Benítez 2010).

## 3. Objetivos

Los dos proyectos de motivación para la escritura creativa nacen con un doble objetivo: por un lado, mejorar la calidad docente en la formación inicial de maestros y por otro, hacer una transferencia a la sociedad, revertiendo en ella todo aquel conocimiento construido desde un marco teórico.

La experiencia fuera del entorno habitual de las aulas universitarias es muy positiva para todas las partes y es posible gracias a la colaboración e implicación de estos dos organismos institucionales: Universidad y Escuela.

### 3.1. *Procedimiento*

#### LAS CARTAS DE PROPP

Vladimir J. Propp, en su obra *Morfología de la Fábula*, consideró que una historia se podía descomponer en distintas partes. Propp, inspirándose en la fantasía, diseñó un método contrario a la norma de la creación literaria del momento.

En las historias Propp incorpora aventuras de distintos protagonistas (mágicos o reales), que pasan por una serie de etapas y pruebas que tienen que superar en unos escenarios concretos. Para Propp los elementos constantes de una historia son las 31 funciones de los personajes que siempre siguen la misma sucesión:

1. distanciamiento
2. impedimento, privación
3. falta, culpa, transgresión
4. búsqueda, exploración
5. denuncia, acusación
6. engaño, estafa, timo
7. complicidad, confabulación, pacto
8. rotura, privación, rotura, escasez, carencia, penuria
9. arbitraje, conciliación, ayuda
10. admisión, aprobación, asentimiento del personaje protagonista
11. salida, marcha, abandono del protagonista
12. ofrecimiento de un amuleto sobrenatural al protagonista a la vez que se lo examina
13. respuesta del protagonista
14. donación del amuleto sobrenatural, con poderes
15. partida del protagonista
16. pelea, conflicto entre el protagonista y su enemigo
17. el protagonista es lastimado, lesionado, accidentado, fracturado
18. triunfo, éxito sobre el enemigo
19. reparación, arreglo de la rotura del principio
20. el protagonista regresa
21. persecución del protagonista
22. el protagonista se libra de la persecución
23. el protagonista regresa en secreto a su hogar
24. disimula su veracidad
25. al protagonista se le encarga una tarea compleja
26. el protagonista lleva a término el encargo
27. identificación del protagonista
28. descubrimiento del enemigo
29. el personaje principal sufre una metamorfosis

30. se castiga al enemigo
31. el personaje principal se casa.

No hace falta que en todas las historias se sigan las 31 funciones, se pueden combinar, suprimir para crear infinitas historias de aventuras conservando las funciones básicas para poder seguir el hilo de la historia. Para cada función se ilustra una carta. En el reverso de la carta se escribe el nombre de la función a la que hace referencia de tal manera que se concibe como un juego. Los estudiantes dejan libre su creatividad estética y crean sus dibujos con su propio estilo.



**Imagen 1**

Fuente propia

#### «DESPENSA DE LAS PALABRAS»

Para componer la historia el alumno tiene en cuenta que necesita un frasco por cada categoría para crear sus frases con sentido y significado pleno: *determinante, sustantivo, verbo, adjetivo, preposición, conjunción, adverbio, pronombre*. De esta manera, se pone un cartel en el exterior del frasco para indicar de qué categoría se trata. Seguidamente, escribe diferentes elementos para

cada categoría gramatical. Estos elementos los inserta en el frasco correspondiente según categoría.

El alumno dispone de una ficha que le pauta el proceso que debe seguir en cada momento. Cuando ha elegido diferentes elementos de cada categoría, es la hora de listarlos, escribirlos y darles significado y unidad formando frases. También es el alumno quien elige la lengua en la que quiere trabajar y el tema de su historia. El tema condiciona, a priori, los elementos que se relacionan, en la categoría de adjetivos, sustantivos y verbos, principalmente.

Se mezclan las dimensiones fantásticas, reales, de ficción, expresadas con mayor o menor grado de objetividad y/o subjetividad. Esta fantasía pone de manifiesto la habilidad creativa que deja volar libremente la imaginación propia de la etapa infantil. Así pues, la «Despensa de las palabras», sigue la línea de Gianni Rodari o bien de Célestin Freinet, en su apuesta para que los niños crearan textos surgidos de sus gustos en lugar de copiar y repetir textos desnaturalizados y sin ningún tipo de sentido. Las diferentes interacciones que surgen en este acto de construcción compartida de conocimiento lingüístico y literario, entre estudiante universitario y alumno, sirven de andamios para que el aprendizaje se haga de manera compartida y socializada.

Las siguientes imágenes muestran el recurso lúdico de «La despensa de las palabras»:



**Imagen 2**

Fuente propia



**Imagen 3**

Fuente propia



**Imagen 4**

Fuente propia



#### 4. A modo de conclusiones

Una vez concluida esta experiencia didáctica, podemos afirmar que resulta muy motivadora y atractiva tanto para los estudiantes universitarios como para los escolares de educación primaria. Desde el proceso inicial hasta el final del proyecto se ha observado una gran mejora en cuanto a interés, responsabilidad, iniciativa, compromiso, implicación, integración y apropiación de los contenidos a trabajar por parte de los futuros maestros. Además, los múltiples beneficios del juego promueven la creatividad a la vez que el desarrollo de la imaginación (Ginsburg 2007), tanto en los alumnos universitarios como en el entorno escolar.

Los dos proyectos son un ejemplo idóneo en la adquisición de pautas comunicativas para incentivar los procesos de socialización (García 2019), trabajando de forma holística y competencial en la educación primaria. Ambos proyectos responden a la necesidad imperiosa de integrar los conocimientos teóricos a un nivel práctico en el diseño de la docencia en las aulas universitarias. Este tipo de talleres literarios permiten la integración del conocimiento a muchos niveles.

Dado que se trata de una propuesta que tiene que ser desarrollada por parte de estudiantes universitarios, se convierte en una dinámica que garantiza su motivación (Hernández 2005). Este modelo permite la activación de competencias transversales, situando al alumno en el rol de docente, reforzando su papel activo dentro de la estructura educativa. Estos procesos podrían relacionarse con el concepto de gamificación cuya finalidad es la mejora de la motivación y la participación del alumnado. La gamificación implica «la aplicación en la solución de problemas de los elementos básicos que componen los juegos» (Kapp 2012: 12).

#### Bibliografía

- Andreu, M.D. y García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. En *I Conferencia Internacional de Español para fines específicos* (pp. 121-125). Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 7(2), 27-41.
- Benítez, G.S. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-68.
- Fernández, P.L., Carmona, M.P., y Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos digital*, 23.

- Freinet, C. (1987). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- García, P.S. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la educación*, 4(7), 44-51.
- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gros, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(1), 115-128.
- Hernández, A.P. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Labrador, M.J. y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, 17, 71-84.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: el arte de inventar historias*. Madrid: Del Bronce.

# Alumnado inmigrante y modelos lingüísticos en Andorra

Alexandra Monné

Universitat d'Andorra

Rosa Benabarre

Universitat de Lleida

## Resumen

En los últimos 40 años Andorra ha experimentado un proceso de cambio provocado por la llegada de población inmigrante. La estructura educativa se caracteriza por la convivencia simultánea de tres sistemas educativos (andorrano, español y francés). Analizar los orígenes, la configuración institucional ayudará a comprender la organización a nivel educativo y lingüístico.

*Palabras clave.* Modelos lingüísticos, sistema educativo, Andorra, inmigración, lengua catalana.

## 1. Introducción

La evolución demográfica del Principado, en los últimos 35 años, está caracterizada por el crecimiento continuado de la inmigración, lo que ha influido en la composición y estructura de la población del Principado de Andorra (Monné 2015).

Según los datos del censo comunal (2018), del total de residentes, el 48% son de nacionalidad andorrana, el 25% española, el 4% francesa, el 12% portuguesa y el 11% restante de otras nacionalidades.

### 1.1. *Universo sociolingüístico*

A pesar de que la mayoría de la población inmigrada proviene de un entorno cultural europeo, existe una diversidad tanto lingüística como de «pres-

tigio cultural» entre los diferentes grupos, que influye en sus relaciones y en la respectiva valoración (Monné y Margarit 2010).

El estudio sobre inmigración en Andorra (Batalla, Casals y Micó 2004) afirma que existen dos realidades: a) la Andorra oficial catalana con el poder político, que no es mayoritaria y b) la Andorra creada por el gran crecimiento económico y migratorio, producto de la mezcla donde el idioma dominante es el castellano. Los procesos migratorios, mayoritariamente de personas castellanohablantes, ha derivado en un desequilibrio lingüístico entre las cuatro lenguas que conviven en el territorio andorrano.

El catalán, a pesar de ser de uso minoritario, recibe apoyo institucional oficial en el sistema educativo nacional. Su conocimiento sirve como vía de integración (Monné 2015). El español se convierte en la lengua de mayor uso y en la lengua dominante. La fuerza del castellano en Andorra se debe a una cuestión pragmática, es la lengua de más alcance por el número de personas que la utilizan. El francés es una lengua de uso minoritario, pero no débil, en el contexto andorrano, que goza de prestigio social y de apoyo institucional educativo. El portugués no se asocia a ningún rendimiento práctico y tampoco va ligado a ninguna rentabilidad a nivel social. Se considera una lengua de uso minoritario y en situación de debilidad frente a las otras lenguas, debido a que no goza de prestigio social.

## 2. Estructura educativa

La estructura educativa de Andorra está formada por tres sistemas educativos: el sistema educativo andorrano, el sistema educativo francés y el sistema educativo español. Recientemente, se ha incorporado un centro educativo británico privado. El sistema educativo andorrano es el que tiene más estudiantes, seguido del español y, en último lugar, el francés.

<b>ALUMNOS POR SISTEMA EDUCATIVO</b>	<b>2019</b>
<b>Sistema educativo andorrano</b>	4.559
<b>Sistema educativo español</b>	3.581
<b>Sistema educativo francés</b>	2.823
<b>Centro educativo británico</b>	34
<b>TOTAL ESTUDIANTES ESCOLARES</b>	10.997

*Fuente:* Ministerio de Educación y Juventud del Gobierno de Andorra (2019).

### **Imagen 1**

Reparto de estudiantes por sistema educativo de Andorra (2019)

La modalidad más elegida dentro del sistema educativo español es la congregacional.

<b>TOTAL ALUMNOS POR SISTEMA EDUCATIVO</b>	<b>2019</b>
Escolares. Congregacional	2.064
Escolares. Público	537
Escolares. Privado	222
<b>TOTAL ESTUDIANTES ESCOLARES</b>	<b>2.823</b>

Fuente: Ministerio de Educación y Juventud del Gobierno de Andorra (2019).

### Imagen 2

Alumnos del sistema educativo español de Andorra en el curso 2018/19

<b>NACIONALIDADES</b>	<b>Andorrana</b>	<b>Francesa</b>	<b>Española</b>	<b>Portuguesa</b>	<b>Total</b>
Sistema educativo francés	2.902	218	185	159	
Sistema educativo español	2.354	7	395	95	
Sistema educativo andorrano	3.708	52	473	174	
<b>TOTAL</b>	<b>8.964</b>	<b>277</b>	<b>1477</b>	<b>428</b>	<b>11.042</b>

Fuente: Ministerio de Educación y Juventud del Gobierno de Andorra (2019).

### Imagen 3

Alumnos según sistema educativo y nacionalidad

Los alumnos de nacionalidad andorrana estudian en el sistema educativo nacional, en primer lugar, seguido del sistema francés y en último lugar el español. Los estudiantes de nacionalidad española estudian en primer lugar en el sistema español, seguido del andorrano y en último lugar en el sistema francés.

La gran mayoría de los estudiantes de nacionalidad francesa estudian en el sistema francés.

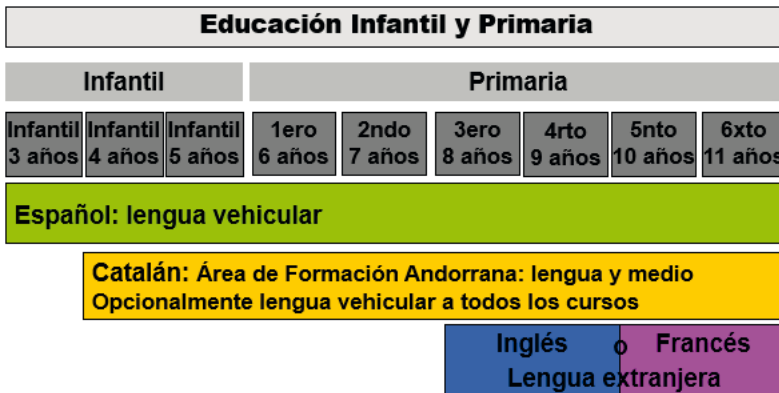
Los alumnos de nacionalidad portuguesa se reparten de manera uniforme en los tres sistemas educativos. Los estudiantes de otras nacionalidades se distribuyen de manera uniforme en los tres sistemas educativos, el sistema andorrano, el sistema español y el sistema francés.

En 1972, el *Consell General*, aprobó la *Andorranització*, una acción educativa que introducía obligatoriamente la enseñanza de la lengua catalana, de la historia, geografía e instituciones de Andorra en los planes de estudios de sistemas educativos francés y español.

El Estado Andorrano establece el programa de Formación Andorrana mediante convenio, el cual incluye conocimientos de Lengua, Geografía o Medio, Historia e Instituciones andorranas.

### 2.1. Planteamientos lingüísticos de cada sistema educativo

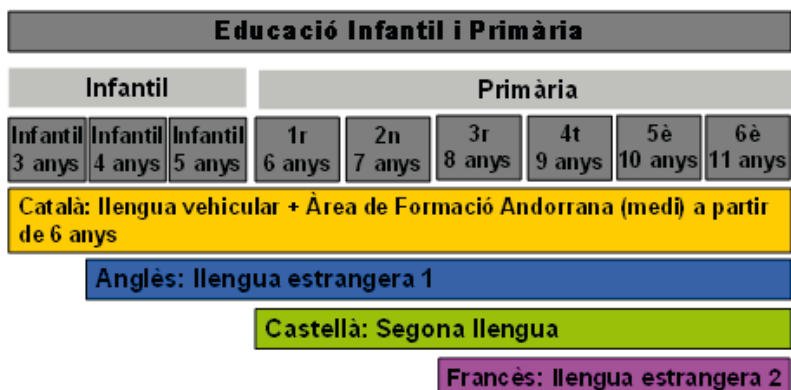
Cada tipología de sistema y centro educativo tiene en cuenta una determinada realidad lingüística y cultural que garantiza una enseñanza plural en los distintos sistemas educativos: español, francés y andorrano. En el sistema español público y laico la lengua vehicular es el español, aunque también se estudia el catalán, como segunda lengua y el inglés y francés como lenguas extranjeras.



**Imagen 4**

Planteamiento lingüístico del sistema educativo español público

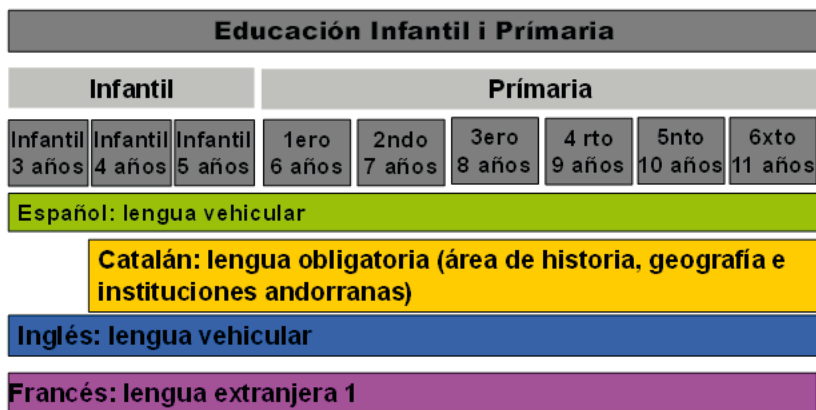
En el sistema educativo español público congregacional, la lengua vehicular es el catalán, el español es segunda lengua y como lenguas extranjeras aparecen el inglés y el francés.



**Imagen 5**

Planteamiento lingüístico sistema educativo español congregacional

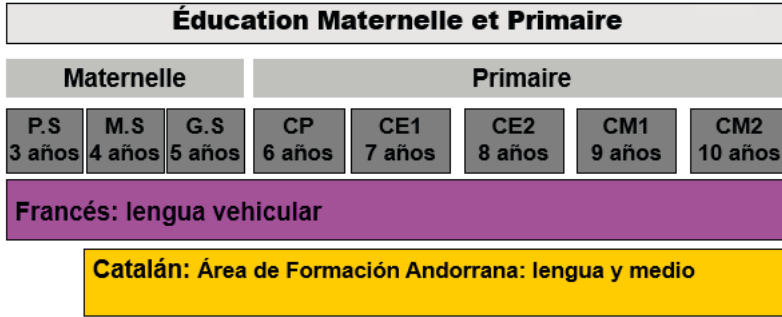
En el sistema educativo español privado las lenguas vehiculares son el inglés y el español, aunque también se estudia el catalán, como segunda lengua, y el francés como lengua extranjera.



**Imagen 6**

Planteamiento lingüístico sistema educativo español privado

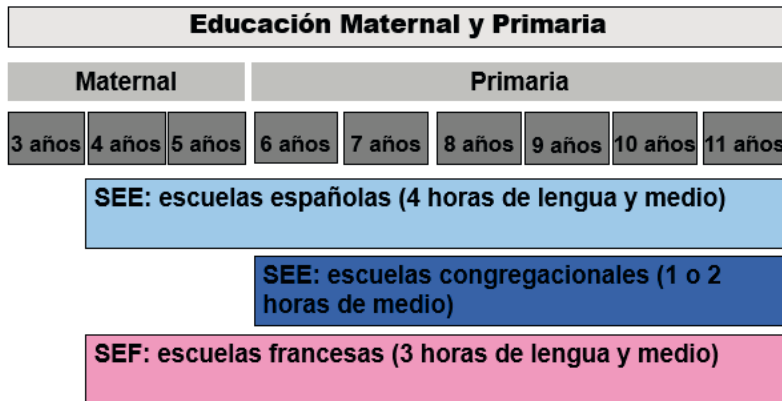
En el sistema francés la lengua vehicular es la lengua francesa tanto en maternal como en primaria. El catalán se introduce como segunda lengua a partir del segundo curso de maternal. El inglés se estudia como lengua extranjera en el último curso de primaria, de un modo más extenso, en *bème*<sup>1</sup>. El español no aparece hasta secundaria.



**Imagen 7**

Planteamiento lingüístico sistema educativo francés

La Formación Andorrana comprende el estudio de la lengua catalana, de la historia, la geografía, la cultura y las instituciones de Andorra.



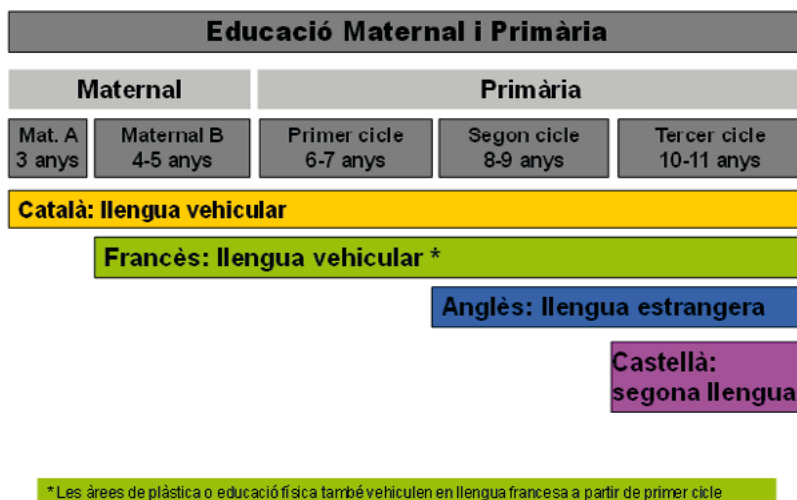
**Imagen 8**

Dedicación en número de horas de Formación Andorrana en los sistemas educativos extranjeros

<sup>1</sup> *bème* equivale a sexto de primaria.



El sistema educativo andorrano defiende un sistema de doble inmersión. La enseñanza de segundas lenguas y la educación plurilingüe son dos hitos importantes, ya que de ellos depende en un futuro cercano la vitalidad lingüística de la lengua catalana, así como el entendimiento y la comprensión con las comunidades lingüísticas vecinas, Francia y España. El catalán es la lengua vehicular y de aprendizaje, de socialización y de construcción cultural.



### Imagen 9

Planteamiento lingüístico del sistema educativo andorrano

### 3. Discusión

Todos los sistemas educativos del Principado apuestan por el modelo de inmersión lingüística. Andorra ha apostado por un modelo más inclusivo en el que la adquisición de la competencia comunicativa se desarrolla en el aula ordinaria. Siguiendo a Castaño, Gómez y Bouachara (2008), los programas de lengua en la escuela multilingüe deben basarse en el bagaje lingüístico y cultural del alumnado de origen extranjero, teniendo en cuenta todas las minorías lingüísticas y haciéndolas presentes en el aula. Según las investigaciones, las situaciones de inmersión lingüístico-culturales basadas en las interacciones e intercambios comunicativos auténticos con hablantes nativos son las más enriquecedoras para los alumnos (Solís 2012).

Según Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo (2013), cada Estado regula el currículo de su sistema educativo con el objetivo de articular una determi-

nada concepción de grupo a través de un programa particular, especialmente en determinadas y sensibles materias como geografía o historia.

La Teoría de la Vitalidad Etnolingüística estudia la lengua, la escuela y/o el sistema educativo como apoyo institucional, cuando una comunidad lingüística percibe que su supervivencia está en peligro (Esteban-Guitart, Viladot y Giles 2015). Entonces la lengua, como símbolo de la supervivencia de la comunidad y como elemento clave, puede convertirse en un elemento de reivindicación (Lapresta y Huguet 2004). Diferentes estudios muestran y relacionan el apoyo institucional con la vitalidad etnolingüística y sugieren que la identidad de grupos etnolingüísticos se ve amenazada, para la asimilación gradual a la cultura o lengua del grupo dominante, produciendo un incremento de los esfuerzos para restablecer la distintividad (Viladot y Siguán 1992).

#### 4. A modo de conclusiones

El alud migratorio en constante flujo de crecimiento que ha vivido Andorra en las últimas décadas, ha derivado en políticas proteccionistas por parte del Estado y del Gobierno andorrano para conservar su lengua, sus tradiciones y su cultura, a través de un sistema educativo público estatal (sistema educativo andorrano) el cual garantiza no sólo el conocimiento de un país donde la población autóctona es minoritaria, sino que al mismo tiempo mantiene y consolida estos conocimientos haciéndolos extensivos al resto de la población en edad escolar (Ballarín 2006; Batalla, Casals i Micó 2004; Bastida 2003).

En cada sistema educativo se despliegan unos planteamientos lingüísticos distintos donde se perciben claramente una diferenciación y una jerarquía entre las diferentes lenguas coexistentes en el país, para atender de la mejor manera a la pluralidad de culturas y lenguas existentes en Andorra. Andorra es un buen ejemplo de patrón de escuela multilingüe e inclusiva para aquellos escolares que difieren en la lengua que utilizan con sus familias y en la lengua que aprenden en la escuela.

#### Bibliografía

- Ballarín, J.M. (2006). Identitats culturals i usos lingüístics a Andorra dentro de la sección sobre la Situación sociolingüística en Andorra. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 19, 183-220.
- Bastida, R. (2003). L'organització de l'ensenyament de les llengües a les escoles d'Andorra. Dentro de AA.VV, *Actes del 2n Congrés Europeu sobre planifica-*

- ció lingüística* (pp. 77-92). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- Batalla, J., Casals, M. y Micó, J.R. (eds.). (2004). *La immigració a Andorra* (Vol. 65). Institut d'Estudis Andorrans. IEA. Centre de Recerca d'Estudis Sociològics, CRES. Lleida: Pagès editors.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2013). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: IAP.
- Castaño, F.J.G., Gómez, M.R. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Immigrant Population and School in Spain: A Research Assessment. Revista de educación, 345*, 23-60.
- Esteban-Guitart, M., Viladot, M.A. y Giles, H. (2015). Perceived institutional support among young indigenous and mestizos from Chiapas (México). A group vitality approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 36*, 124-135. doi: 10.1080/01434632.2014.898645
- Lapresta, C. y Huguet, A. (2004). Identidad etnolingüística en contextos multiculturales y multilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista de Psicología Social, 19*(2), 173-189. doi: 10.1174/02134704773820972
- Ley 1994, de 13 de juliol, d'Ordenament del Sistema Educatiu Andorrà. *BOPA*, 48-1994.
- Ley 1993, de 3 de setembre, Qualificada d'Educació, *BOPA*, any 5, 51-1993.
- Monné, A. y Margarit, E. (2010). *Joves i llengües d'Andorra*. Andorra la Vella: Govern d'Andorra.
- Monné, A. (2015). *Factors Psicosocials implicats en la construcció de la identitat nacional: Un estudi empíric en el context del Principat d'Andorra*. Girona: Universitat de Girona.
- Solís, L.C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, 12*.
- Vila, I., Esteban-Guitart, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación, 353*, 39-65.
- Viladot, M.A. y Siguán, M. (1992). Aproximación empírica a la teoría de la identidad etnolingüística en el contexto catalán. *Anuario de Psicología, 52*, 79-93.



# La *webquest* al servicio de la literatura

María Dolores Ouro Agromartín

Universidad Cardenal Herrera CEU-CEU Universities

## Resumen

La literatura es una materia académica que forma parte del currículum escolar obligatorio, pero al enseñarla mediante *webquest*, se hace más amena y cercana en el tiempo.

*Palabras clave.* *Webquest*, literatura, innovación, teoría literaria.

## 1. Introducción

### 1.1. Planteamiento y justificación del trabajo

Hasta ahora el profesor proyectaba sobre las inteligencias de los alumnos datos, fechas, características, vida y obras que éstos debían almacenar en sus memorias.

### 1.2. Contexto

La duración de las clases (120 minutos), nos permite dividir las sesiones en teoría y práctica. Prácticas que tanto en la modalidad de talleres, seminarios o trabajos de síntesis, el alumnado realiza tanto de forma individual como grupal.

### 1.3. Experiencia

Después de aplicar dicho método, los resultados han sido satisfactorios. Los alumnos aprenden de manera más efectiva y duradera debido a su participación activa en la búsqueda y consecución de los objetivos propuestos por el docente.

## 2. **Objetivos**

### 2.1. *Clase de Lengua Española y Literatura*

Cuando los alumnos se acercan a la poesía de Antonio Machado, uno de los más representativos autores del movimiento modernista, les ayuda a comprender el panorama literario, sus diferentes épocas y autores, y la posibilidad de definir movimientos, características y enriquecer su expresión oral y escrita.

### 2.2. *Participación y compromiso*

Con las prácticas y exposiciones orales en clase, se consigue que el alumno ayude a sus compañeros a descubrir matices de la obra que quizá les han pasado desapercibidos, incluso puede corregir sus ejercicios, con la ayuda del profesor. Con estas actividades se fomenta la expresión oral y escrita de los alumnos y su compromiso con una enseñanza interactiva de la que el profesor también sale enriquecido. Sólo enseña el que aprende. Sólo aprende el que hace.

## 3. **Metodología**

Renunciamos al concepto clásico de clase magistral. Nuestra *webquest* va a explorar una unidad didáctica vista desde el uso apropiado de las TIC. Este método no excluye el trabajo previo del profesor que facilitará los materiales necesarios para que se realice el trabajo.

## Comenzamos por la «Portada»

Portada

Introducción

Guía didáctica: Objetivos y contenidos

Tarea

Proceso

Recursos

Evaluación

Conclusión

Créditos

### Portada

## Caminante no hay camino



Antonio Machado

### Extracto de Proverbios y cantares (XXIX)

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar.

Fuente: elaboración propia.

### Imagen 1

Portada

En la portada presentamos el tema de Antonio Machado, representante del movimiento literario Modernismo y comenzamos con una poesía representativa: *Caminante no hay camino*. Utilizamos un *youtube* con la versión cantada de Joan Manuel Serrat. Se ha demostrado que el uso de una poesía acompañada por música hace más real el poema y menos olvidadizo.

Seguimos con la «Introducción», aquí encontramos de forma indirecta la información más importante sobre Antonio Machado, su biografía, sus obras, el movimiento literario en el que se enmarca, fotos representativas y mapas conceptuales.

Está comprobado que a la literatura le falta vida sobre el papel. Es el lector quien le da sentido al texto. Así al introducir en nuestro estudio de un autor, fotos (visual), música (auditivo), mapas conceptuales (elaborados por el profesor) con una visión clara y panorámica de los movimientos literarios, se motiva al alumnado para que se acerque tanto a la Lengua Española como a la Literatura de una manera sugerente y novedosa. Serán los propios alumnos con su participación activa, los actores responsables en su proceso de formación y aprendizaje (80%) que se completará con las directrices fijadas y convenidas por el docente (20%), experto en la materia.

Esta «Introducción» está elaborada por el profesor que, de forma resumida pero completa, ofrece la información de los contenidos necesarios para los estudiantes. Por lo tanto, el profesor desempeña un papel activo en el método de enseñanza-aprendizaje del alumno.



Portada	<b>Introducción</b>	Guía didáctica: Objetivos y contenidos	Tarea	Proceso
Recursos	Evaluación	Conclusión	Créditos	

## Introducción

*Vamos a trabajar la vida y algunas de las obras de Antonio Machado ¡manos a la obra!*

*Obras, estilo y técnica de* 

### POESÍA.

La obra de Antonio Machado, tiene características distintas en tres periodos de su poesía:

**1. Etapa inicial modernista, asociada a su libro de poemas *Soledades* (1903), que posteriormente reformó con el título *Soledades, galerías, otros poemas* (1907).**

Utiliza las formas poéticas de los autores del siglo anterior, influido por su hermano mayor **Manuel** y su amigo **Rubén Darío**. Parece que su objetivo es ser capaz de captar lo esencial del vivir y trasladárselo al lector de forma preciosista; se trata de exteriorizar de modo sincero su intimidad: los sentimientos y las percepciones. A la prioridad de la manifestación de sinceridad subordina aspectos como la perfección de las formas métricas, la musicalidad y la rima.



Casa-Museo Antonio Machado, Segovia. (Foto: Valentina Suárez- Zuloaga).

El poeta venía padeciendo toda una serie de infortunios familiares y reveses académicos, así como una continua inseguridad económica que puede explicar expresiones de melancolía por aquella infancia feliz en Sevilla:

*Fuente:* elaboración propia.

### Imagen 2

#### Introducción

Seguidamente presentamos la «Guía Didáctica: Objetivos y contenidos».

Es necesario que el alumno tenga claro el contenido y los objetivos que se pretenden con el estudio monográfico y panorámico de las tareas que explicaremos en cada tema.

Asimismo, debemos temporizar las tareas, para lo cual dedicamos una semana de trabajo en clase. Deben asistir a clase y en grupos de 4 estudiantes realizarán las tareas.

Portada	Introducción	<b>Guía didáctica: Objetivos y contenidos</b>	Tarea	Proceso	Recursos	Evaluación	Conclusión
Créditos							

### Guía didáctica: Objetivos y contenidos

#### Objetivos:

- El movimiento del Modernismo y la Generación del 98.
- Antonio Machado y su evolución de modernista a simbolista.
- Los símbolos más comunes que se convirtieron en característicos de la época y de la literatura.
- Usar las TIC como recurso para la resolución del proyecto.
- Sus obras más importantes son:

#### Poesía

- 1903.- "Soledades: poesías"
- 1907.- "Soledades, galerías, otros poemas"
- 1912.- "Campos de Castilla"
- 1917.- "Páginas escogidas"
- 1917.- "Poesías completas"
- 1917.- "Poemas"
- 1918.- "Soledades y otras poesías"
- 1919.- "Soledades, galerías y otros poemas"
- 1924.- "Nuevas canciones"
- 1928.- "Poesías completas (1899-1925)"
- 1933.- "Poesías completas (1899-1930)"
- 1933.- "La tierra de Alvar González"
- 1933.- "Poesías completas"
- 1936.- "Juan de Mairena (sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo)"
- 1937.- "La guerra (1936-1937)"
- 1937.- "Madrid: baluarte de nuestra guerra de independencia"
- 1938.- "La tierra de Alvar González y Canciones del Alto Duero"

#### Teatro

- 1926.- "Desdichas de la fortuna o Julianillo Valcárcel"
- 1927.- "Juan de Marañón"
- 1928.- "Las adelfas"
- 1929.- "La Lola se va a los puertos"
- 1931.- "La prima Fernanda"
- 1932.- "La duquesa de Benamejil"

Fuente: elaboración propia.

### Imagen 3

#### Guía didáctica

La siguiente parte y la central son las «Tareas» que precisa hacer el estudiante.

Portada | Introducción | Guía didáctica: Objetivos y contenidos | **Tarea** | Proceso | Recursos | Evaluación | Conclusión | Créditos

## Tarea

Tarea a realizar en cinco pasos a nivel grupal de 4 personas por orden alfabético. Elegid un portavoz de cada grupo que será el que compartirá en clase el resultado de vuestro trabajo.

- 1) **Búsqueda de los personajes:** Machado realiza elogios en una de sus obras a un escritor reconocido de su época, comparado con dos de los personajes más importantes de la literatura universal. ¿Quién es y de qué obra se trata?
- 2) "Caminante no hay camino, se hace camino al andar". Esta frase famosa habla de un camino. **Buscad la simbología** del camino en este poema y en la obra de Antonio Machado. Haced una lista de los diferentes símbolos que utiliza en sus diferentes obras, relacionando las obras y su(s) símbolos. Esta parte es importante para poder entender su estilo.
- 3) **Búsqueda en Internet de todas las versiones** conocidas del poema que tenemos en la portada y tenéis que presentar una parecida de vuestra invención con el programa Moviemaker. El vídeo a presentar durará al menos cuatro minutos.
- 4) **Biografía de Antonio Machado** con las etapas más importantes de su vida. Debéis utilizar el programa Story Jumper.
- 5) **Crear una tertulia** en la que cada grupo expondrá mediante su portavoz su opinión sobre su obra, unos a favor y otros en contra, con argumentos precisos.

Ahora vamos a ver todo el proceso de las tareas a realizar.

Fuente: elaboración propia.

### Imagen 4

#### Tarea

Primera tarea:

1. **Búsqueda de los personajes:** Machado realiza elogios en una de sus obras a un escritor reconocido de su época, y lo compara con dos de los personajes más importantes de la literatura universal. ¿Quién es y de qué obra se trata?

Segunda tarea:

2. «Caminante no hay camino, se hace camino al andar». En estos versos, Antonio Machado nos presenta y nos habla de un camino. **Buscad la simbología** del camino en este poema y en la obra de Antonio Machado. Haced una lista de los diferentes símbolos que utiliza en sus diferentes obras, relacionando las obras y sus símbolos. Esta parte es importante y fundamental para entender su estilo.

Tercera tarea:

3. **Búsqueda en Internet** de todas las versiones conocidas del poema que tenemos en la «Portada» para que el alumno realice y presente una versión similar de invención propia con el programa *Moviemaker*. El vídeo realizado tendrá una duración de cuatro minutos.

Cuarta tarea:

4. Biografía de Antonio Machado con las etapas más importantes de su vida. Los alumnos utilizarán el programa *Story Jumper*.

Quinta tarea:

5. Crear una tertulia en clase, en la que cada grupo expondrá mediante su portavoz su opinión sobre la obra con argumentos precisos. Se podrá forzar el debate y confrontar los argumentos esgrimidos a favor y otros en contra.

*En lo referente al «Proceso»*

En esta fase se trabaja el uso inteligente de herramientas ya tamizadas anteriormente por el profesor.



## Proceso

Estas son las instrucciones más precisas para realizar la tarea.

1) **Búsqueda de los personajes:** Machado realiza elogios en una de sus obras a un escritor reconocido de su época, comprándolo con dos de los personajes más importantes de la literatura universal. ¿Quién es y de qué obra se trata?

2) "Caminante no hay camino, se hace camino al andar". Esta frase famosa habla de un camino. **Buscad la simbología del camino** en este poema y en la obra de Antonio Machado.

Haced una lista de los diferentes símbolos que utiliza en sus diferentes obras, relacionando las obras y su(s) símbolo(s). Un símbolo es una semejanza poética con un término real sin límite previsible de sentidos.

Esta parte es importante para poder entender su estilo. Un ejemplo:

- **EL AGUA:** inexorable fluir del tiempo. Agua de la fuente – ilusión y también monotonía del vivir ; el río – fluir de la vida; el mar o el agua quieta- la muerte, donde desemboca "el río" símbolo de raíz manriqueña ("Nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar").



3) **Búsqueda en Internet de todas las versiones conocidas del poema que tenemos en la portada** y tenéis que presentar una parecida de vuestra invención con el programa Moviemaker. El vídeo a presentar durará al menos cuatro minutos.

4) **Biografía de Antonio Machado** con las etapas más importantes: su vida, su obra y su matrimonio. Hay que utilizar al menos diez fotografías. Debéis utilizar el programa Story Jumper.

5) **Crear una tertulia** en la que cada grupo expondrá mediante su portavoz su opinión sobre su obra, unos a favor y otros en contra, con argumentos precisos. Encontréis en recursos todos los enlaces necesarios para desarrollar el proyecto general sobre la vida y la obra de Antonio Machado. Esta última actividad será el último día de clase.

*Fuente:* elaboración propia.

## Imagen 5

### Proceso

Los «Recursos» igualmente ayudan en el proceso. El alumno debe ser ágil y saber que para realizar la tarea 1 debe acudir a los recursos específicos anteriormente señalados. Así, no se dispersa, trabaja con rapidez y focaliza la información como si subrayara, pero utilizando las nuevas tecnologías.

Portada	Introducción	Guía didáctica: Objetivos y contenidos	Tarea	Proceso	<b>Recursos</b>	Evaluación	Conclusión
Créditos							

## Recursos

### Obra de Antonio Machado:

[https://es.wikipedia.org/wiki/Campos\\_de\\_Castilla](https://es.wikipedia.org/wiki/Campos_de_Castilla)  
<http://www.ieslaaldea.com/documentos/doculengua/soledades.pdf>  
<http://jaserrano.nom.es/Machado/Soledades.htm>  
<https://conlaspalabras.wordpress.com/2008/02/08/soledades-galerias-y-otros-poemas-1907/>  
[http://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/biografias/pekin\\_antonio\\_machado\\_1.htm](http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/pekin_antonio_machado_1.htm)  
<https://treballamachado.wordpress.com/etapas-poeticas/>  
[http://www.poesi.as/Antonio\\_Machado.htm](http://www.poesi.as/Antonio_Machado.htm)

### Simbología

<https://masmachado.wordpress.com/biografia-2/simbolos/>  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/tres-simbolos-en-la-poesia-de-machado/html/68b6af1a-a101-11e1-b1fb-00163ebf5e63\\_4.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/tres-simbolos-en-la-poesia-de-machado/html/68b6af1a-a101-11e1-b1fb-00163ebf5e63_4.html)  
<http://jaserrano.nom.es/Machado/II.htm>  
[http://catedu.es/IESLiteratura/bachillerato/antonio\\_machado/imagenes/am\\_simbolos.pdf](http://catedu.es/IESLiteratura/bachillerato/antonio_machado/imagenes/am_simbolos.pdf)

Vídeo "Caminante no hay Camino" de J.M. Serrat: <https://www.youtube.com/watch?v=viEUWDYVpHg>

### Vida de los hermanos Machado:

- o Antonio Machado:
  - o <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/machado.htm>
  - o [https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Machado](https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_Machado)
  - o [http://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/biografias/pekin\\_antonio\\_machado.htm](http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/pekin_antonio_machado.htm)
  - o <http://www.poetasandaluces.com/autor.asp?idAutor=1>
  - o <http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado.htm#block-timeline>
- o Manuel Machado
  - o [https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel\\_Machado](https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Machado)
  - o <http://www.los-poetas.com/j/mabio.htm>
  - o [http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/machado\\_manuel.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/machado_manuel.htm)

### Recursos TIC para la realización de las actividades 3 y 4:

<https://www.storyjumper.com>  
<http://windows.microsoft.com/es-es/windows/movie-maker>

Fuente: elaboración propia.

## Imagen 6

### Recursos

### *Sistema y criterios de evaluación*

Es importante que el alumno sepa cuáles son los criterios de evaluación. Los ítems fijados son claros y no ofrecen ninguna ambigüedad ni duda.

Portada | Introducción | Guía didáctica: Objetivos y contenidos | Tarea | Proceso | Recursos | **Evaluación** | Conclusión

Créditos

## Evaluación

Esta rúbrica te enseñará los aspectos a evaluar.

CATEGORÍA	4 Excelente	3 Satisfactoria	2 Buena	1 Insuficiente
<b>Tarea 1: Buscando a los personajes</b>	Encuentra el personaje y la obra en cuestión.	Encuentra el personaje o la obra en cuestión.	Encuentra el personaje.	No cumple los objetivos.
<b>Tarea 2: Simbología</b>	Relaciona los símbolos con las obras de forma adecuada.	Encuentra los símbolos y la obras pero no las relaciona.	Encuentra los símbolos o las obras.	No responde adecuadamente.
<b>Tarea 3: Búsqueda en Internet</b>	Encuentra las versiones y presenta el vídeo de manera adecuada.	Encuentra las versiones pero la presentación del vídeo no es de calidad.	Encuentra las versiones o hace la presentación del vídeo.	No responde adecuadamente.
<b>Tarea 4: Biografía de Antonio Machado</b>	Realiza la biografía de manera creativa y espectacular.	Realiza la biografía y utiliza adecuadamente el programa.	Realiza la biografía con pocos datos.	No realiza adecuadamente la biografía.
<b>Tarea 5: Tertulia</b>	Participa activamente y con argumentos precisos	Participa pero no argumenta.	Participa poco y argumenta aún menos.	Ni participa ni argumenta.

*Fuente:* elaboración propia.

### Imagen 7

#### Evaluación

La «conclusión» es simplemente un resumen muy breve para dejar claros los conceptos adquiridos y fijar la idea principal y las secundarias.

Portada	Introducción	Guía didáctica: Objetivos y contenidos	Tarea	Proceso	Recursos	Evaluación	Conclusión
Créditos							

## Conclusión

Antonio Machado, el más joven representante del movimiento literario de la Generación del 98, evolucionó de modernista a simbolista en sus escritos. Son reconocidos sus símbolos como el agua, la roca, la muerte, la noche, la soledad, el camino, etc.



*Fuente:* elaboración propia.

### Imagen 8

Conclusión

Es necesario que cada trabajo realizado tenga sus propios autores a los que dar el crédito correspondiente.

Portada	Introducción	Guía didáctica: Objetivos y contenidos	Tarea	Proceso	Recursos	Evaluación	Conclusión
Créditos							

## Créditos

### Lengua y Literatura Española Curso: 1º Magisterio

Autor: María Dolores Ouro Agromartín

*Fuente:* elaboración propia.

### Imagen 9

Créditos

## Autoevaluación

Después de este trabajo se realiza una encuesta anónima a los alumnos para que valoren la utilidad de la *webquest*.

## Bibliografía

- Abellán, J.L. (1973). *Sociología del 98*. Barcelona: Ediciones Península.
- Amorós, A. (1976). *Introducción a la novela contemporánea*. Madrid: Cátedra.
- Aub, M. (1968). *Campo de almendros*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Alonso, D. (1958). *Poetas contemporáneos españoles*. Madrid: Gredos.
- Belmonte, J. y Guerrero, P. (eds.) (1999). *El 98 se pasea por el Callejón del Gato: proceso de una generación*. Alicante: Aguaclara.
- Blanco Vila, L. (1995). *La crisis de las ideas en el fin-de-siglo. Espíritu y cultura al hilo de la obra de Eugenio D'Ors*. Madrid: Actas.
- De Palau, M. (1896). *Acontecimientos literarios, impresiones y notas bibliográficas, 1895*. Madrid: Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús.
- Díaz-Plaja, G. (1979). *Modernismo Frente a Noventa y Ocho*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Díaz Rodríguez, M. (1968). *Camino de perfección y otros ensayos*. Caracas: Edime.
- González Blanco, A. (1909). *Historia de la novela en España desde el Romanticismo hasta nuestros días*. Madrid: Editores Hermanos Sáenz Jubero.
- Granjel, L.S. (1966). *La generación literaria del 98*. Salamanca: Anaya.
- Gullón, G. (1992). *La novela moderna en España (1885-1902). Los albores de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- (2006). *La modernidad silenciada. La cultura española en torno a 1900*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gullón, R. (1969). *La invención del 98 y otros ensayos*. Madrid: Gredos.
- (1971). *Direcciones del modernismo*. Madrid: Gredos.
- Jiménez, J.R. (1999). *El Modernismo (Apuntes de curso, 1953)*. Madrid: Visor.
- Laín Entralgo, P. (1945). *La Generación del Noventa y Ocho*. Madrid: Diana Artes Gráficas.
- Lawrence, D.H. (1946). *La fantasía de lo inconsciente*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Longhurst, C.A. (2014). *Modernismo, noventayochismo y novela: España y Europa*. Berna: Peter Lang.
- Machado, A. (2000). *Soledades. Galerías. Otros poemas*. Madrid: Cátedra.
- (1975). *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1989). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.



- Martínez Ruiz, J. «Azorín» (1965). *La voluntad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramos-Gascón, A. (1989). «Historiología e invención historiográfica: el caso del 98». En Graciela, R. (eds.). *Teorías literarias en la actualidad* (pp. 203-226). Madrid: Ediciones El Arquero.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado, memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Santiáñez, N. (2002). *Investigaciones literarias: Modernidad, historia de la literatura y modernismos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Sobejano, G. (1967). *Nietzsche en España*. Madrid: Gredos.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memorias, política*. Madrid: Marcial Pons.



# La enseñanza de la expresión escrita en los libros de texto

Aída Bárbara Parrales Rodríguez

Universidad de Oviedo

## Resumen

En este estudio se presenta una descripción del apartado de expresión escrita de los libros de 5.º de Educación Primaria y se comprueba si estos contenidos incorporan lo establecido en el currículo de EP de Asturias, que resalta la práctica del proceso de escritura: planificar, textualizar, revisar, reescribir.

*Palabras clave.* Enseñanza primaria, enseñanza escritura, libro de texto.

## 1. Introducción

Escribir es el proceso mediante el cual se elabora un texto escrito significativo (Correig 2000); sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general (Cassany, Luna, y Sanz 2008).

Escribir es un proceso cognitivo que se caracteriza por su recursividad y por estar formado por una serie de subprocesos (planificar, textualizar y revisar) gestionados por un mecanismo de control que decide cuándo es necesario releer el texto para comprobar si se entiende y si debe reescribirse para hacerlo más accesible al lector (Palou Sangrà y Fons Esteve 2016).

La composición de un texto supone formular objetivos, generar ideas, organizar las ideas, textualizar lo planificado, revisar lo escrito y modificar el texto cuantas veces sea necesario hasta llegar a un escrito definitivo que cumpla todos los objetivos propuestos.

La enseñanza de la escritura es uno de los principales contenidos que se abordan durante la escolarización en la etapa de Educación Primaria, puesto que el aprendizaje de este sistema lingüístico será la base de todos los aprendizajes que se hagan durante la vida escolar (Bigas 2007).

¿Qué recursos se utilizan preferentemente para enseñar en las escuelas? El libro de texto suele ser el recurso más empleado por los maestros en su práctica docente (Fernández Palop y Caballero García 2017, García Fernández 2018). En muchos casos, los libros de texto se han convertido en el currículo de facto (Armbruster y Ostertag 2009), puesto que indican qué enseñar, cómo y cuándo. Durante muchos años se vio al libro de texto como una guía, una fuente de conocimiento (Allington y Weber 2009), sin embargo, varios autores denuncian que el manual escolar es un producto comercial de dudosa utilidad para los objetivos que está destinado a cumplir (San Martín Alonso y Peirats Chacón 2018).

¿Realmente los libros de texto proponen las mejores actividades para aprender a escribir? ¿Enseñan las fases fundamentales del proceso de escritura propuesto por Flower y Hayes: planificar, escribir y revisar? ¿Los libros de texto incorporan, al menos, las prescripciones que dictan los currículos educativos? (Gallardo Sánchez y Carrasco Leiva 2004, Lomas y Vera 2004, Ferrer 2015). Estas preguntas empujan a comprobar si los manuales escolares contemplan los contenidos y actividades que se espera de ellos.

Esta investigación se plantea los siguientes objetivos:

- a) describir los contenidos del apartado de Expresión Escrita de los libros de 5.º curso de Educación Primaria seleccionados;
- b) comprobar si se propone de forma explícita la aplicación de las fases del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión y mejora del texto);
- c) comprobar si los libros de texto siguen las pautas establecidas en el Currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias;
- d) plantear propuestas de mejora.

## 2. Metodología

En este estudio se realizó un análisis cualitativo descriptivo de los contenidos de expresión escrita de cinco libros de texto de 5.º de Educación Primaria, empleados en el Principado de Asturias en el curso 2018-2019. En la tabla 1 se presentan las editoriales, proyectos y años de publicación:

**Tabla 1**

Libros de texto analizados

Libros analizados	Editorial	Año	Proyecto
	Vicens Vives	2014	<i>Aula Activa</i>
	Edeivives	2014	<i>Superpixépolis</i>
	SM	2014	<i>Savia</i>
	Santillana	2014	<i>Saber Hacer</i>
	Anaya	2014	<i>Aprender Es Crecer</i>

Fuente: elaboración propia (2019).

Asimismo, se desglosaron los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes del *Bloque 3. Comunicación escrita: escribir*, establecidos por el Currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias para 5.º curso de Educación Primaria (Consejería de Educación, Cultura y Deporte 2014).

Para extraer los datos de los libros de texto, se elaboró una plantilla *ad hoc*, que recoge, además de la información extraída del currículo, preguntas relativas al número de actividades en cada apartado de expresión escrita, número de composiciones escritas propuestas y tipos de textos enseñados y practicados.

La citada plantilla recoge los siguientes aspectos de cada libro analizado:

- número de unidades o temas por libro;
- existencia, o no, de un apartado específico que aborde la expresión escrita en cada unidad;
- contenidos propuestos para trabajar la expresión escrita;
- aplicación de todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización, revisión y reescritura;
- presencia, o no, de los siguientes tipos de textos y contenidos establecidos por el Currículo;
- redacción de textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, correos electrónicos, normas de convivencia, solicitudes, etc., para comunicar conocimientos o experiencias;

- redacción de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales;
- narraciones, descripciones, diálogos;
- práctica de diferentes tipos de textos, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura;
- elaboración de textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas;
- número de ejercicios propuestos en el apartado de expresión escrita;
- número de textos propuestos para redactar en el apartado de expresión escrita.

### 3. Resultado del análisis de libros de texto

El análisis de los libros de texto mostró que en algunas editoriales no se trabaja la expresión escrita en todos los temas; asimismo, en la tabla 2, se observa que solamente dos editoriales (Vicens Vives y Edelvives) tienen un apartado dedicado en exclusiva a la enseñanza y práctica de la expresión escrita.

**Tabla 2**

El apartado de expresión escrita en los libros de texto

	Vicens Vives	Edelvives	SM	Santillana	Anaya
Nº unidades o temas totales	15	12	12	15	15
Título apartado que trabaja la expresión escrita	<i>Escribir</i>	<i>Expresión escrita</i>	<i>Expresión oral y escrita</i>	<i>Saber hacer</i>	<i>Expresión oral y escrita</i>
Nº de actividades en total de los apartados de expresión escrita	43	107	100	91	14
Nº de textos propuestos para redactar en el total de los apartados de expresión escrita	27	13	11	10	5
Aplica las fases del proceso de escritura	No, en ninguna unidad	Sí, en todas las unidades	Sólo en 10 unidades y aplicación insuficiente	Sí, en 7 unidades; insuficiente en otras 2	No, en ninguna unidad

Fuente: elaboración propia (2019).

También se comprueban grandes diferencias entre editoriales, con respecto al número de ejercicios que plantean en los apartados dedicados a la práctica de la escritura y en el número de textos que proponen. Se destaca el caso de la

editorial Edelvives, que propone alrededor de 8 actividades en cada apartado de expresión escrita, que incluyen actividades de planificación, composición, revisión y mejora del texto compuesto.

Con la única excepción de Vicens Vives, el resto de editoriales propone un escaso número de composiciones escritas, entre 6 y 13 textos, como cifra total, en los apartados de expresión escrita.

Se comprobó que hay dos editoriales (Vicens Vives y Anaya) en las que no se trabaja el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión), ni siquiera se las menciona; en la Editorial SM se trabaja la revisión del texto escrito, pero no la planificación ni la reescritura. La Editorial Edelvives trabaja la planificación, textualización, revisión, pero no la reescritura de textos para su mejora. Solamente la editorial Santillana trabaja todas las fases del proceso escritor, y hace especial hincapié en la planificación del texto.

Con respecto a lo establecido en el *Bloque 3, Comunicación escrita: escribir*, del Currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias, se observa que tres editoriales (Edelvives, SM y Anaya) no trabajan la narración en el apartado de expresión escrita; Edelvives no trabaja las descripciones y solamente Vicens Vives trabaja los diálogos.

Además, se observa que tres editoriales (Vicens Vives, Santillana y Anaya) no trabajan la correspondencia escolar (email, cartas) en sus apartados de expresión escrita.

#### 4. Conclusiones y propuestas de mejora

Analizados los libros de texto, y después de comparar sus contenidos con lo establecido en el Currículo se destaca:

- la ausencia, en 3 editoriales, de un apartado exclusivo de expresión escrita;
- la escasez de textos propuestos para componer;
- la no aplicación, en 4 editoriales, de todas las fases del proceso de escritura;
- la ausencia de los distintos tipos de textos concretados por el Currículo, como pueden ser las narraciones, descripciones, diálogos o cartas. Ninguna editorial trabaja las 4 tipologías propuestas por la Consejería.

Se recomienda:

- que todos los temas o unidades tengan un apartado de expresión escrita en el que se propongan distintos tipos de textos para redactar;
- la inclusión de las fases del proceso de escritura en cada uno de los apartados de expresión escrita, sobre todo la planificación, la revisión y la reescritura de los textos;
- la necesidad de trabajar los distintos géneros textuales, narración, descripción, argumentación, diálogos, etc. para que el alumnado conozca y practique modelos diversos.

## Bibliografía

- Allington, R., Weber, R.M. (2009). Questioning Questions in Teaching and Learning from Texts. En B. Britton, A. Woodward, y M. Binkley (eds.), *Learning From Textbooks. Theory and Practice* (pp. 47-68). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Armbruster, B., Ostertag, J. (2009). Questions in Elementary Science and Social Studies Textbooks. En B. Britton, A. Woodward, y M. Binkley (eds.), *Learning From Textbooks. Theory and Practice* (pp. 69-94). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bigas, M. (2007). El lenguaje escrito. En M. Bigas, M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 103-124). Madrid: Síntesis.
- Bigas, M., Correig, M. (2000). ¿Qué es leer, qué es escribir? En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 125-155). Madrid: Síntesis.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (30 de agosto de 2014). Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, pp. 1-414.
- Correig, M. (2000). ¿Qué es leer, qué es escribir? En M. Bigas, M. Correig (eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 125-155). Madrid: Síntesis.
- Fernández Palop, M., Caballero García, P. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(20), 201-217. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>



- Ferrer, M. (julio de 2015). La función del libro de texto en la clase de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 69, 51-59.
- Gallardo Sánchez, M.C., Carrasco Leiva, A. (2004). Los libros de texto: objetos de deseo. (Graó, Eds.) *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 33-42.
- García Fernández, F.J. (2018). La Segunda República Española en los libros de texto de bachillerato de Andalucía. *CLIO. History and History teaching*, 44. Recuperado el 19 de junio de 2019, de <http://clio.rediris.es/n44/articulos/08Garcia2018.pdf>
- Lomas, C., Vera, M. (2004). Los libros de texto. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 7-14.
- Palou Sangrà, J., Fons Esteve, M. (2016). Enseñar y aprender a escribir. En J. Palou Sangrà, M. Fons Esteve (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 197-211). Madrid: Síntesis.
- San Martín Alonso, Á., Peirats Chacón, J. (2018). Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, Artic. 5. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/5>



# Lehen Hezkuntzako literatura irakurle kompetenteak. Susmoak eta asmoak

Nerea Permach Martin, Amaia Alvarez Uria

UPV/EHU

## Laburpena

Gero eta kezka handiagoa dago ikasleen irakurketa mailagatik, eta horrek gaitasun literarioa lantzeko bide berrien uztartzea ekarri du. Ondorengo lerroetan, gaitasunetan oinarritu eta hezkuntzan gailentzen den ikuspegi komunikatiboa kontuan hartuz, hezkuntza hobekuntzarako edozein proposamen garatu aurretik lehenik eta behin egin beharreko diagnosia eta berau garatzeko hainbat irizpide jasotzen da.

*Hitz gakoak.* Hezkuntza literarioa, gaitasun literarioa, Haur eta Gazte Literatura.

## 1. Sarrera

Lehen Hezkuntzan, irakurketarako trebetasunak lantzea eta irakurtzeko ohitura garatzea da eskola jardueraren jomuga garrantzitsuenetako bat. Batetik, jakintza arlo gehien ezagutza modu linguistiko eta sinbolikoan artikulatzen delako; bestetik, Sarrionandiak (1997) dioen moduan, literatura irakurtzeak norberaren burua eta mundua ulertzea ahalbidetzen duelako.

Literaturaren irakurketak berekin dakartza literatura-ondarea esperientzia sinbolizatzeko modu gisa balioestea (Cerrillo 2010), norberaren kultura-nortasuna eraikitzea, eta sentsibilitate estetikoa garatzea (Retolaza eta Serrano 2014). Ondorioz, eskolarentzat literatura gaitasuna garatzea lehen-tasunezkoa da.

Irakurketa eta idazketa garatzeko prozesua Lehen Hezkuntzako etapan gauzatzen da, hain zuzen ere, 6 eta 12 urte bitarte horretan. Prozesua ez da erraza, irakurtzeak konplexutasun handiko ariketa kognitiboa eskatzen baitu

(Utanda, Cerrillo eta García 2005), hau da, irakurketan pentsamendua eta memoria aktibatu behar dira, bai eta aurre-ezagutzak ere. Deskodifikaziotik ulermenera salto handia dago. Hortaz, irakurketan trebatzeak lanketa zabalak eta luzeak eskatzen du.

Eta hasieran dedikazio handia eskaintzen zaio, baina behin hurrek irakurtzeko oinarritzko trebezia lortu dutenean, sarri eskuarki alboratu egiten da literatura irakurmenaren lanketa eskola saioetan eta irakurketa soilik ariketa tradizionaletara mugatzen da. Irakurketak, ordea, kode batzuk interpretatu eta inferentzia eginez, pentsatzea, sentitzea eta egitea eragiten du (Moreno 2005). Alabaina, lanketa hori nekez egin dezake 8 edo 10 urteko haur batek bere kabuz.

Horretarako garrantzitsua da irakurketa estentsiboaz baliatzea eskola saioetan, baina aipatu irakurketaren lanketa gutxitan jasotzen da eskola-programetan, nahiz eta berarekin ulermena landu ez ezik, kultura ezagutzan sakondu eta jarrerazko helburuak ere garatzen diren (Cassany 2016).

Noski, irakurketa intentsiboak ere badu bere funtzioa eskola saioetan. Irakurketa intentsiboak testu labur eta konplexuetan sakontzea ahalbidetzen du. Hortaz, helburua bi irakurketen arteko oreka bilatzea izango da.

## 2. Egungo egoera

Gaitasunen araberrako ikuspegiak eta hizkuntza eta literatura irakasteko ikuspegi komunikatiboak aldaketa garrantzitsuak ekarri dituzte eskola testu-ingurura (Jarro 2009). Literaturaren didaktikari dagokionez, garai batean literaturaren historiaren ezagutza memoristikoa nagusitzen zen moduan, egun, pentsamendu kultural eta estetikoaren eraikuntzan arreta handiagoa jartzen ari da pixkanaka (Colomer 2002, Mendoza 2003). Horrek guztiak bestelako dinamika batzuk proposatzea ekarri du.

Nabarmentzekoa da bai ikasleak literatura eskura edukitzeko egin den ahalgina, bai eta ikasgelak irakurleentzat harreman-espazio gisa bihurtu izana (egun, ia eskola gehienetan dute ikasgelako liburutegia lehen hezkuntzako lehenengo etapen). Era berean, eskola-liburutegiak erabiltzearen garrantzia azpimarratzen da.

Argi dago ikasleak irakurle trebeak bilakatzea eta irakurketa ohiturak garatzea ezin zaiela soilik eskola faktoreei egotzi, izan ere, elementu soziokulturalek ere prozesua baldintzatzen baitute (Dufays, Gememe eta Ledur 2005). Hala eta guztiz ere, eskola funtsezko agentea da. Gure kasuan, gainera, zailtasuna areagotzen dute eta kontuan hartu beharreko bi aldagai ditugu: batetik,

euskara hizkuntza gutxitua izanik, euskarazko sistema literaria iristeko zailtasuna areagotu egiten da eta horrek eragina du irakurtzeko ohituretan. Ikasle askorentzat eskola da euskaraz irakurtzeko gune bakarra, hau da, ez dute eskolaz gaindiko inolako hizkuntza erreferentziarik; horrenbestez, arriskua dago, literatura esparrua landu gabe, hizkuntzaren ikuspegi tekniko eta akademizistara soilik mugatzeko. Hortik ere egun Ikastetxeen Hezkuntza Planari irakurketa planak atxikitzeko proposamena.

Horri gehitu ahal zaio Internetek duen protagonismoa. XXI. mendearen hasieran egoteak baldintzatuko du zalantzarik gabe literaturaren didaktika; nola hurbilduko dugu «mute» belaunaldia literaturara? Zein da mundu digital honetan literaturak duen lekua? Bide bat izan daiteke beste arteen artean kokatzea, hots, musika edo zinemarekin elkarrizketan; nolabait, erakargarri bihurtzea gazteentzat. Argi dagoena da testu idatzien alfabetatzea eta alfabetatze mediatico batera garatu beharko direla, hau da, kontuan hartu beharreko aldagaia izango dela gaitasun literarioa lantzeko garaian.

### 3. **Diagnosiaren beharra**

Hezkuntza literarioak literatura ulertzeko gai izatea du jomugan (Jover 2008). Indarrean dagoen curriculumak, ordea, ez ditu literatura gaitasuna lantzeko ez metodologia ez eta helburuak guztiz markatzen, hizkuntza gaitasunaren lanketarekin alderatuta. Lehen Hezkuntzan Haur eta Gazte Literaturak presentzia edukitzen jarraitzen du ikasgelan lehenengo urteetan, baina ondoren etenaldia gertatzen da. Hau da, lehen zikloan irakurketaren oinarriko mekanismoak barneratzen ari diren horretan literaturako testuak erabiltzen dira. Haatik, bigarren zikloan literaturaren presentzia murriztu egiten da; horren seinale izan daiteke ikasgelako liburutegiak desagertzen direla bigarren zikloan.

Horregatik, irakurketa-idazketa gaitasuna lantzen hasten den etapa garrantzitsu honetan zer-nolako lanketa egiten den aztertzea beharrezkoa da; hau da, literatura-hezkuntzaren arloan ikasleek aipatu gaitasuna eskura dezaten, irakasleek zer metodologiari jarraitzen dioten, zer jarduera proposatzen dituzten edota zer material erabiltzen den ezagutzea interesgarria litzateke hobekuntzak proposatzeko. Irakurle konpetenteak nahi baditugu, eta helburu hori lortzeko edozein egitasmo diseinatu eta garatu aurretik, egoeraren diagnosis egitea ezinbestekoa da, hots, eskoletako benetako errealitatea ezagutzea.

### 4. **Azterketarako dimentsioak**

De Aguiar e Silvak (1980), Colomerrek (2002) edota Mendozak (2003) hainbat aldagai berezi dituzte gaitasun literarioa definitzeko garaian, eta ho-

riek eskolan lantzearen garrantzia azpimarratu ere. Hori horrela, aldagai horiek izango dira, hain zuzen ere, gure diagnosian aztertuko direnak.

#### 4.1. *Eskolan irakurketari eskaintzen zaion denbora*

Azken ikerketek erakutsi dute eskola garaian irakurketaren lanketari eskainitako ordu kopurua ez dela nahikoa, ikasleen irakurmen eta ulermenaren gaur egungo egoera kontuan hartuta. Astean ordu kopuru bat eskaintzea ezinbestekoa da.

#### 4.2. *Irakurketaren xedea*

Irakurketaren xedea ikaslearen motibazioarekin lotura zuzena du; eta, beraz, garrantzi handiko aldagaia da. Era berean, irakurketaren xedea testu baten adierazitako informazioa ulertzearekin zerikusia du. Irakurtzean ez badugu testuak berak biltzen duen informazioa prozesatzeko eta ulertzeko gaitasunik, ez dugu irakurketaren helburu nagusia lortuko (Cerrillo 2010a).

Horrez gain, irakurle mota desberdinak daude, bereziki Lehen Hezkuntzako etapan. Batzuek besteek baino arinago irakurtzen dute, edota guztiek ez dute berdin ulertzen. Hortaz, eskola garaian proposatzen den irakurketa xedea ondo definitu beharko da gaitasun literarioa lantzeko garaian (Moreno 2008).

#### 4.3. *Proposatzen den irakurketa mota*

Irakurtzeko esperientzia ez da beti berdina. Irakurketa mota desberdinak daude. Eskola testuinguruan gaitasun literarioa lantzeko erabili beharreko irakurketa moten artean hurrengoak nabarmentzen dira:

- *Ahozko irakurketa*: Irakurketa ozenki egiten denean gertatzen da. Ikasleek intonazioa eta erritmoa bereganatzeko balio dezake, baina baita ulermena lantzeko ere. Gainera, ahozko irakurketak gainontzeko irakurketen aldean funtzio soziala du, izan ere, esperientzia partekatu egiten baita.
- *Banakako irakurketa isila*: Irakurketa mota honetan, kontzentrazioa garrantzi handiko aldagaia da. Irakurketa honekin irakurleak bere barne munduarekin konektatzen du; beraz, oso esperientzia intimoa dela esan genezake.
- *Irakurketa selektiboa*: Informazioa bereganatzea, hau da, helburua datu zehatzak bilatzea denean baliatuko gara irakurketa honetaz. Irakurleak

ez du arretaz testu osoa irakurtzen, eta soilik behar duen horri erreparatuko dio.

- *Irakurketa ulerkorra*: Irakurleak mezuaren eduki osoa ulertzea bilatzen du. Poliki-poliki praktikatzen da. Horrenbestez, denbora eskatzen du.
- *Irakurketa esanguratsua eta kritikoa*: Irakurleak testua aztertuko du eta bertan jasotakoa ez du egia absolututzat joko. Irakurle kritikoak irakurketan jasotako informazioa aurretiko esperientziekin kontrastatzen du eta eztabaidan jartzen du. Irakurketa ulerkorrek gertatzen den moduan, irakurketa honek denbora eskatzen du, informazioa ikuspegi kritiko batetik ebaluatu ahal izateko.
- *Irakurketa ludikoa*: Irakurketa ludikoarekin plazerra bilatzen da. Kasu honetan garrantzitsuena irakurleak esperientziaz gozatzea da. Irakurketa honek irakurtzeak berak eman ditzakeen onura guztiak dituela esan genezake, hala nola garuna aktibo mantentzea, baina baita sormena eta irudimena lantzea ere.

#### 4.4. Erabiltzen den testu mota

Irakasleek formaziorako erabiltzen duten materiala eta baliabideak identifikatzea garrantzitsua da. Izan ere, literatura gaitasuna eskuratzeak berekin dakar, besteak beste, literatura-testuak interpretatzea eta balioestea (Cerrillo 2010). Hori horrela izanda, Haur eta Gazte Literatura Lehen Hezkuntzan literaturaren didaktikarako oinarritzko eduki eta baliabide bihurtzen da. Ezinbestean, gaurkotutako kalitatezko materiala erabiltzea kontuan hartu beharko da.

#### 4.5. Ikasgelan gaitasun literarioa lantzeko hainbat elementuren deskribapena

Behin edukia aukeratu eta ordenatu ondoren, praktikara eraman behar da. Helburuak gauzatzeko, nahi eta nahi ez, teknika, prozedurak eta, oro har, diseinatu eta definitu beharreko jarduerak eta ariketak proposatu behar dira. Horretarako, hainbat elementu kontuan hartzea ezinbestekoa da:

- Elementu pedagogikoak: ikasleei kontzeptuak eraikitzeke, pentsatzeko eta trebetasunak garatzeko ingurune aproposa sortzearekin zerikusia dute, besteak beste.
- Elementu psikologikoak: adina, motibazioa edota elkarrekintza.
- Ikasgelan jarduerak planifikatu eta kudeatzeko elementuak: ordena, sekuentziazioa, koherentzia...

#### 4.6. *Eskola-liburutegian proposatzen diren jardueren deskribapena*

Eskola liburutegiak, bereziki, Lehen Hezkuntzako bigarren etapan hartzen du garrantzia; hain zuzen ere, ikasgelako liburu txokoak desagertzen direnean. Hori horrela, gelako liburutegien funtzioa ordezkatzeko dute. Horrek ez du esan nahi jada ikasgelan ez denik irakurketa lantzen. Dena dela, liburutegian proposatzen diren jarduerak koherenteak izan beharko dute ikasgelan antolatzen diren jarduerekin.

#### 4.7. *Ebaluazioa noiz eta nola*

Ikuspegi konstruktibistak ebaluazio sistema berria proposatzen du, eta ebaluazioa hobekuntzarako tresnatzat joko da. Hori horrela, ebaluazio formatiboa eta jarraitua lehenetsiko da, zeinak ikasleari autoerregulaziorako aukera ematen dion.

### 5. Ondorioak

Laburbilduz, irakurketa planek garrantzi handia dute, hezkuntza literarioa planifikatzeko aukera ematen baitute. Horiek garatu aurretik, ordea, errealitatea ezagutzeko garrantzitsua da, tokian tokiko eta berariazko planak izan daitezkeen eta, ondorioz, beharrei erantzun diezaieten. Irakurketa estentsiboa bigarren maila batean geratzen dela baieztatuko ote du diagnosiak? Zer gertatzen da gaitasun literarioko gainontzeko aldagaiekin?

Bestalde, eta aipatu moduan, bizi garen mundu digitalizatu honetan literaturak zein paper beteko duen identifikatu beharko dugu. Zer-nolako trataera eman diezaiokegu egungo gazteak horretara hurbildu daitezkeen? Zenbateraino egon gaitezke ados literatura gaurkotzeari buruz hitz egitean proposatzen diren bideekin?

### Bibliografia

- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106.
- Cerrillo, P.O. (2010a). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. In Lluch, G. (eds.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 86-104). Barcelona: Anthropos.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ*, 145, 7-17.



- De Aguiar e Silva, V.M. (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Bartzelona: Gredos.
- Dufays, J.L., Gememe, L. eta Ledur, D. (2005). *Per une lecture litterarie*. Brusela: De Boeck.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Bartzelona: Graó.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Education.
- Moreno, V. (2005). *Zertarako irakurri? Ulertzeko*. Nafarroa: Nafarroako Gobernua.
- Moreno, V. (2008). *Dale que dale a la lengua. Propuestas para hablar y escribir textos narrativos y descriptivos*. Iruña: Pamiela.
- Retolaza, I. eta Serrano, A. (2014). Zer garrantzia du literatura heziketak eta zein dira horren gakoak. *Hik Hasi*, 185, 36-38.
- Sarrionandia, J. (1997). *Hitzen ondoeza*. Tafalla: Txalaparta.
- Utanda, M.C., Cerrillo, P. eta García, J. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha.



# La rúbrica. Herramienta favorecedora de la oralidad en el aula

Miguel Sánchez-García, Blanca Hernández Quintana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## Resumen

La adecuada expresión oral debe ser un objetivo fundamental en las escuelas e institutos. Como propuesta de centro se han confeccionado rúbricas para la evaluación coordinada del alumnado relacionadas con las destrezas orales que sirvan de guía a estudiantes y profesorado en la práctica docente.

*Palabras clave.* Expresión oral, enseñanza, rúbricas, evaluación.

## 1. Introducción

La adecuada expresión oral ha de ser un objetivo fundamental en las escuelas, independientemente del país del que estemos hablando o, en nuestro caso, de la comunidad en la que desarrollemos nuestra labor docente. Su práctica, sin embargo, ha sido olvidada durante años, postergada tanto en las etapas iniciales como en las superiores, incluida la universitaria, en un modelo de escolarización (nos referimos a los años 70 y 80) que no fomentaba actividades que favorecieran su adecuado progreso. Ya apuntaba Mercé Pujol (1992) las carencias que mostraban los centros educativos en el desarrollo de la oralidad, faltos no solo de propuestas pedagógicas adecuadas sino también carentes de un currículo que favoreciera su adecuada implementación. Lo común (e incluso ejemplar) era promover clases silentes donde el silencio era sinónimo de control y autoridad por parte del profesorado. Muchos son los estudios que en los últimos años inciden en la importancia de una correcta metodología en las etapas iniciales de la educación (Infantil-Primaria) para lograr los objetivos deseados: Ruiz de Francisco, Perera Santana y Guerra Sánchez (1993), Besson y Canelas-Trevisi (1994), Rodríguez (1995), Ramírez Martínez (2002), Alcántara Trapero (2011), Gutiérrez Ríos (2013), etc. En ellos podemos apreciar la necesidad de unas adecuadas prácticas de aula que permitan el progreso del alumnado y su correcta evaluación. Nos hacemos eco, en este sentido, de un artículo realizado por Raquel Vidales publicado en el periódico *El País* el 15 de septiembre de 2013 que mostraba, al calor de la pérdida de Madrid como sede olímpica, la poca capacidad de oratoria de los representantes españoles fruto de una enseñanza que no propiciaba las prácticas asociadas a la oralidad. Cita el artículo las palabras de

Adolfo Lucas (2008) que manifiesta en relación con el alumnado universitario que «llegan con un nivel muy bajo porque no han hecho exámenes orales ni han practicado nunca. La mayoría no saben exponer sus ideas y algunos ni siquiera podrían superar una entrevista de trabajo».

Estas prácticas que se deben iniciar en los primeros años de escolaridad han de tener, pues, su continuidad en Secundaria y en la Universidad.

Poco a poco ha ido ganando protagonismo gracias fundamentalmente a los nuevos enfoques metodológicos que emanan del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) y su posterior influencia en las leyes educativas: LOE (2006) y LOMCE (2013) que han favorecido currículos donde la expresión y comprensión oral tienen un peso importante. Apreciamos, por ejemplo, en el Real Decreto 1105/2014:

En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias. (Art. 6, p. 173)

En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. (Art. 15, p. 180)

## 2. Desarrollo de una propuesta de intervención: las rúbricas

Si atendemos a lo expuesto en el currículo advertimos que es labor del claustro generar las oportunidades de aprendizaje que propicien el desarrollo de la competencia oral. Ello conlleva, a nuestro juicio, dos problemas:

- a) El primero deriva de la propia complejidad de la evaluación. El docente ha estado acostumbrado a evaluar lo escrito, más tangible, con un marco, *a priori*, más definido. La valoración de la comunicación oral resulta más ardua. Expone Bordón (2004: 992) que «si la entendemos como la producción de lengua original y propia por parte de un candidato y orientado a llevar a cabo un acto de habla significativo, suele resultar la más complicada a todos los efectos». ¿Qué parámetros valorar y cómo hacerlo? Más clarificador resulta hacerlo con los estándares de evaluación que aparecen en las últimas propuestas curriculares para primaria, secundaria y bachillerato. Escogemos para esta comunicación los asociados a la ESO (2013). El estándar concreta el objetivo (criterio de evaluación) que queremos alcanzar. Enunciamos, a título de ejemplo, los asociados al número seis en 1.º ESO:

**Tabla 1**

Elaboración propia a partir de Real Decreto 1105/2014

Criterio de evaluación n.º 6	Estándares de Aprendizaje evaluables
Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.	<p>6.1. Realiza presentaciones orales.</p> <p>6.2. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo.</p> <p>6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.</p> <p>6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.</p> <p>6.5. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</p> <p>6.6. Evalúa, por medio de guías, las producciones propias y ajenas mejorando progresivamente sus prácticas discursivas.</p>

Apreciamos que los estándares, enunciados en presente (realiza, organiza, incorpora...), facilitan la labor de concreción y evaluación.

- b) La segunda dificultad está asociada a la necesidad de un enfoque común, compartido por todo el centro educativo. Nos dice el currículo que la competencia comunicativa no está vinculada en exclusiva al área o materia de Lengua y Literatura. Es tarea de claustro generar las pautas que permitan una adecuada. ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo desarrollar un proceso evaluativo que compartamos todos?

La respuesta a los dos puntos anteriores está en las rúbricas. ¿Qué es una rúbrica? Sería «una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala» (Cano 2015: 266). Esta escala de resultados debe estar en nuestro caso relacionada con las «formas generales de tratar la actividad oral» en el aula que expone Vilà i Santasusana (2004), y debe valorar las destrezas y servir de guía a estudiantes y profesorado en la práctica docente. Dicho de otra manera, favorecer la evaluación formativa (Morales 2010), la autoevaluación y la coevaluación.

A propuesta de claustro y mediante las coordinaciones de ámbito, se puso en práctica en un instituto del norte de Gran Canaria un proyecto que implicara a todas las áreas. A través de la comisión de coordinación pedagógica los diferentes departamentos fueron valorando la rúbrica que mejor se adecuaba al objetivo. Para facilitar la labor, y dado que el instituto tenía el programa de gestión de aula Additio (2019), una aplicación que cuenta también con un banco de rúbricas (Edrubrics) donde los profesores pueden compartir e importar aquellas que sean de su interés. Finalmente se seleccionó esta en lo relativo a exposición oral:

## Exposición oral

Calificación	9-10	7-8	5-6	1-4	0
<b>EXPOSICIÓN (Vocalización Volumen, Postura)</b>	Pronuncia <b>vocalizando</b> las palabras correctamente sin leer. El <b>volumen</b> es adecuado y su <b>postura</b> es natural mirando al público con frecuencia.	Vocaliza sin leer y mantiene un volumen adecuado, pero no mantiene una postura natural.	Vocaliza, pero lee y no mantiene un volumen adecuado, ni una postura natural.	No vocaliza, o lee toda la información sin mantener el volumen adecuado, y una postura natural.	No expone
<b>CONTENIDOS</b>	Expone el contenido concreto, con rigor y profundizando. Utiliza vocabulario específico.	Expone el contenido concreto sin salirse del tema. Utiliza poco vocabulario específico.	Expone el contenido pero se sale del tema concreto. A penas utiliza vocabulario específico.	La exposición no se ajusta a los contenidos solicitados. No utiliza vocabulario específico.	No expone
<b>DOCUMENTACIÓN</b>	Utiliza material de apoyo abundante, variado y atractivo, que facilite la comprensión.	Utiliza material de apoyo atractivo, que facilite la comprensión.	Utiliza pocos materiales y sin relación con los contenidos expuestos.	No utiliza material de apoyo.	No expone
<b>ESTRUCTURA (Organización, Secuenciación)</b>	Excelente organización y secuenciación de los contenidos.	Buena organización y secuenciación de los contenidos.	Secuencia los contenidos, pero están mal organizados.	Mala organización y secuenciación de los contenidos.	No expone
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>	Se observa una excelente integración y colaboración grupal.	Se observa una buena integración y colaboración grupal.	Se observan problemas de integración y colaboración grupal.	No existe trabajo grupal.	No expone

**Imagen 1**

Edrubrics

Para favorecer una completa evaluación se añadió la siguiente:

## Exposición oral: Guía para el profesorado en el momento de la exposición y Rúbrica para la Auto y Coevaluación del alumnado

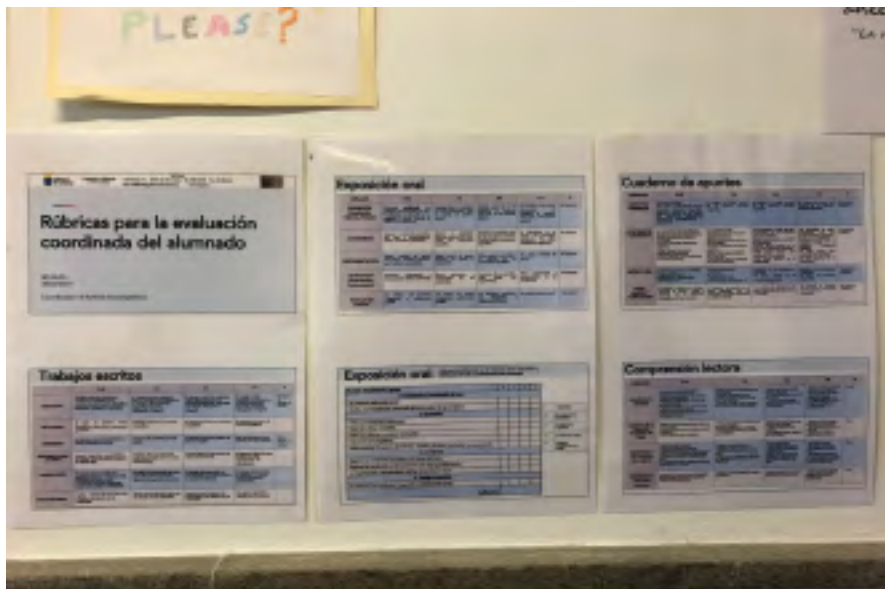
Nombre del alumno/a o grupo:	0	1	2	3
<b>1. Presentación e Introducción del tema</b>				
- Se presenta adecuadamente				
- Realiza una introducción adecuada del tema sobre el que se hablará				
<b>2. Exposición.</b>				
- Utiliza un vocabulario adecuado				
- Habla sin utilizar muletillas				
- Utiliza un volumen y postura adecuados				
- Interactúa con el público.				
- Utiliza material de apoyo abundante, variado y atractivo, que facilite la comprensión.				
<b>3. Contenido</b>				
- Expone los contenidos concretos, sin salirse del tema				
- Expone los contenidos ordenadamente con rigor y profundizando				
- La organización y secuenciación de los contenidos es buena				
<b>4. Trabajo cooperativo</b>				
- Se observa una excelente integración y colaboración grupal.				
<b>Calificación:</b>				

Valoración	
0	No cumple con las instrucciones
1	Se adecúa muy vagamente
2	Se adecúa a lo exigido
3	Se adecúa completamente a lo exigido

**Imagen 2**

Edrubrics

Las rúbricas se exponen en las diferentes aulas para que el alumnado sepa qué se evalúa, qué se espera de ellos.



**Imagen 3**

Exposición de rúbricas en el aula, fuente propia

### 3. Conclusiones

La valoración del proyecto es positiva. Pudimos formar parte del mismo en la doble posición de docente del instituto y profesores del Máster de Formación del Profesorado en la ULPGC donde hemos seguido y comentado el mismo, pues es un ejemplo de buena práctica. Quisiéramos resaltar que la realización de las rúbricas, tanto en su fase de selección como en la de aplicación ha supuesto la necesidad del trabajo colaborativo a nivel de claustro. Este hecho es en sí mismo un logro. Los docentes de secundaria y bachillerato tienen un déficit en lo que a labor conjunta se refiere. La utilización de la matriz de evaluación requirió la puesta en común, la toma de decisiones conjuntas para su adecuado uso. Desde el punto de vista de la oralidad su utilización permitió una mejor gestión a la hora de evaluar permitiendo clarificar qué valoramos y cómo.

## Bibliografía

- Alcántara Trapero, M.D. (2011). Importancia del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral en la educación primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-8.
- Besson, M.J., Canelas-Trevisi, S. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 29-43.
- Bordón, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión analítica. En J. Sánchez e I. Santos (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)* (pp. 983-1003). Madrid: SEEL.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 265-280.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2013). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa. *Enunciación*, 18, 109-117.
- Lucas, A. (2008). *El poder de la palabra: Técnicas para hablar en público*. Barcelona: Ariel.
- Morales Vallejo, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2.<sup>a</sup> edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar (capítulo II, pp. 33-90).
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 119-126.
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, 5, 57-72.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Sábado 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-461. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Rodríguez, M.E. (1995). «Hablar» en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 2-11.
- Ruiz de Francisco, I., Perera, Á., Guerra, O. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 18, 59-66.
- Vidales, R. (2013). Cero en expresión oral. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2013/09/13/actualidad/1379089531\\_961683.html](https://elpais.com/sociedad/2013/09/13/actualidad/1379089531_961683.html).
- Vilà i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 12, 113-120.



# Using e-Sports in the classroom: Can they help students enhance their communication skills?

Tatiana María Sánchez Rodríguez  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## Abstract

The aim of this paper is to present eSports as a useful resource to teach specific ESL contents at Computer Science Engineering university degrees. Particularly, we focus on the acquisition and practice of oral communication techniques, and how eSports may enhance students' speaking performance. By introducing a game-based learning methodology in the classroom, the students are involved in real communication with other players and authentic language exchanges take place.

*Keywords.* eSports, ESP, communication skills, Computer Science Engineering.

## 1. Justification

In 2008 the Canarian government promoted the incorporation of English as a Second Language (ESL) in all the university degrees adapted to the European Higher Education Area (EHEA), which implied introducing a series of compulsory courses to teach students English for Specific Purposes (ESP). Yet, the Canarian government has recently decided (in 2018) that a B1-level certificate of English stops being a *sine qua non* requisite to graduate at the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), as published local newspaper Canarias 7 (Artiles 2018), what has directly influenced in the intrinsic motivation of students and changed their consideration about the ESP subjects in the official curricula.

The implantation of ESP in the curricula of the EHEA degrees in the Canary Islands directly affected both our students' learning processes and outcomes. But, nowadays, the fact of not needing to present a B1-level certificate of English to graduate has made that a considerable number of

students isolate from the foreign language and do not see a real utility for ESP courses.

The incorporation of ESP courses to teach technical and scientific vocabulary that allow reading specialized texts, for instance, in every degree has traditionally made our students struggle with the foreign language and show several difficulties in their overall communicative competence that makes it hard for them to pass these specific language courses. In the case of Computer Science Engineering (CSE), we have observed most students have very limited background language knowledge, so there is need to motivate them to overcome the main obstacles they may find when expressing themselves in English. Thus, motivation is a key aspect in this context and we consider it has to be taken as a priority.

In this paper, we focus on the use of e-Sports to help CSE students enhance their language abilities and communication skills through the implementation in a study group of a task that draws on real audiovisual material.

## 2. Methodology

### 2.1. Study group

The study group was drawn from group 03.1 consisting of 32 students taking the course «Técnicas de Comunicación para la Ingeniería II» (TCI-II) in the CSE degree during the academic year 2018/19 at the ULPGC. In particular, we selected those students taking TC-II for the second time to compare the results obtained the first time they took the course with those obtained the second time, that is, in the *Convocatoria ordinaria* (June) 2018/19 after innovatively introducing e-Sports in our sessions of TCI-II. All students were Spanish and had no more than an A2 level of English. Their motivation and willingness to learn English was hardly non-existent. After an initial evaluation for diagnosis and to check their previous knowledge, major problems with vocabulary affecting their productive and receptive skills were detected.

### 2.2. Procedure and instruments

We raised an initial debate to determine our students' previous knowledge and comprehension of the topic: graphics cards hierarchy. We observed that the vast majority were not only lacking the skills to communicate any related content, but also failed in finding the corresponding terms in Spanish (L1) due to language interference. The main issue observed was negative lexical interference, that is, the influence resulting from similarities and differences

between the target language and any other language that has been previously acquired by the learner (Alonso 1997).

To incorporate e-Sports in the sessions dealing with that topic, we adopted a communicative approach. Thus, instead of the teacher providing them with the target vocabulary, his role was monitoring and guiding them to facilitate peer interaction.

Besides, flexibility to achieve the learning goals and to perform the tasks was essential, thus allowing students to move at their own pace and enhancing communication for real purposes. By taking into consideration the students' performance and to what extent they achieve the target learning objectives of the task, we can measure the effectiveness of the incorporation of e-Sports to help students improve their communication skills. The grades obtained in the *Convocatoria Ordinaria* will ultimately show whether there is improvement or not.

### 2.3. Task description

The e-Sports-based task designed for the CSE students in TC-II consisted of three different stages.

For the first one, students were asked to group together to focus on different maps of the game *Counter Strike* to study the differences between the latest graphics cards in terms of brightness, shapes and colors of the objects appearing on the different maps. It gives greatest importance to positive interdependence within group, individual accountability, group processing, reward, and face-to-face promotive interaction (Nie 2010).

It was at this stage when they also checked, or looked for, terms on the Internet by reading different posts or interacting with other gamers on the platform *Twitch*. The fact that they first see the terms in context, that is, being used with a real purpose in real situations, made the process of widening their language stock smoother.

In the second stage, students had to set a plan to distribute tasks within the group. Research shows that when working cooperatively, students get rid of the pressure of the teacher, seizing the opportunities for speaking (Nie 2010). They had to interact to come up with a system to categorize the different graphic cards so every student arranged the information the same way.

The last stage of the task implied students sharing their findings and views orally using any type of visual support. They were expected to organize the

information they found writing their own reports using the appropriate terms and structures to present technical data, which responded to learning objectives 5 and 6 from the official CSE curriculum, and then organize it for the group presentation session, which is objective 2.

### 3. Results

As to the students' language achievements during the performance of the task, they got familiar with a wide range of specific vocabulary to describe graphic cards accurately and technically. In the oral presentation of their findings, the students showed a great domain of technical words like *expansion ports, frames, multiple monitor connectivity, on-board, built-in...* Compared with the initial diagnostic test, these presentations had no language interference with L1 because they had understood and used the concepts for real purposes (research on the web, deal with various articles and publications about the latest graphics cards...).

In the final exam, the students had to do two reading comprehension exercises based on a research paper about hierarchies of graphic cards. They were asked to read the text and identify which section belonged to the different parts of the paper and then find synonyms and antonyms for some words of the text. This second exercise was included to observe whether language transfer issues had been overcome or not. It is interesting to mention that 7/10 students accomplished it with no major problems, the other 3 failed in just one or two words; therefore, we can state that the use of tasks including e-Sports as a motivating tool actually allows students be exposed to English for real —and specific— purposes and ultimately helps them improve their communicative skills.

Students showed an adequate understanding of the text and had no problem when recognising its different parts since they had read several articles in their research about graphics cards and many other topics related to it during our sessions. The students also did well in the grammar and writing sections of the exam, although they showed minor problems with register in the writing section, where they had to write an application letter for a company asking for a programmer position. Register mistakes were not expected and can be accounted for in part by the limitation of the contexts in which the CSE students wrote when using e-Sports (forums, live chats, streaming...), which were all informal and probably caused that the students got used to expressing themselves in informal register most of the time.

Taking into account their performance in the oral presentations and the test results, they all passed the course TCI-II.

#### 4. Conclusion

We have applied a methodology which engages Spanish learners and welcomes e-Sports in our syllabus, providing students with motivational and challenging learning resources. However, given that our findings are based on a limited number of students, the results should consequently be treated with considerable caution. In further studies and lessons, variables like age, interests or level of English must be taken into account when trying to find the right e-Sport to engage each student in the group.

All in all, the results of this paper show that there is a fairly strong connection between the incorporation of e-Sports and students' success in oral productions and written (final) tests.

#### References

- Alonso, M.R. (1997): Language transfer: Interlingual errors in Spanish students of English as a foreign language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 7-14.
- Artiles, T. (2018) El Gobierno quiere más inglés en la universidad, *Canarias7*, Las Palmas de Gran Canaria. <https://www.canarias7.es/sociedad/educacion/el-gobierno-quiere-mas-ingles-en-la-universidad-NG4558258>.
- Nie, L. (2010) *A study of application of cooperative learning in college English classroom teaching* (Master's thesis). Retrieved from CNKI Dissertations and Theses database.



# Literatura inglesa y los no oprimidos 2.0: Gordimer y Lessing en las aulas españolas

Paula Sorolla Mor, Julia Haba-Osca

Universitat de València

## Resumen

Con el fin de fomentar la Educación Literaria en el aula de *Introduction to the English Literature* (Estudios Ingleses), se presenta una unidad didáctica a través de dos relatos cuyo tema principal es la opresión: *The Train from Rhodesia* de Nadine Gordimer y *The Old Chief Mshlanga* de Doris Lessing.

*Palabras clave.* Educación Literaria, Inglés como lengua extranjera, literatura de la opresión, Gordimer, Lessing.

## 1. Educación literaria

El propósito de este artículo nace de una investigación en el marco del Trabajo Final de Grado (TFG) en el Grado de Estudios Ingleses realizado durante el curso académico 2018-2019, y que tomó como punto de partida la siguiente pregunta: ¿sería posible introducir la Literatura en clases de inglés como lengua extranjera? Buscando así mezclar la interculturalidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua empleando la literatura como herramienta de cambio de mentalidades y acciones, es decir, fomentando la Educación Literaria.

Según Hunter (1988), la Educación Literaria está basada en «la enseñanza del inglés y la disciplina de la crítica literaria». Por lo tanto, desde una perspectiva crítica sobre el modelo formativo español, la valoración que mejor se acerca al contexto y al marco legal actuales, debería de basarse en la metodología, las actividades formativas presenciales, los sistemas de evaluación y las competencias propuestas, entre otros. Para alcanzar una competencia concreta, es preciso desarrollar una serie de destrezas que permitan manejar herramientas específicas para el análisis y diagnóstico. A ellas, ha de sumarse la capacidad, disposición o facilidad del individuo para ejercer una actividad (Morales

Sánchez 2011). La importancia otorgada a la capacidad personal ha originado planteamientos que apuntan a cómo cualquier aprendizaje debe ir dirigido no solo a adquirir, sino también a descubrir. Para Zabala y Arnau (2008), el desarrollo de competencias lleva aparejado el fomento de actitudes, habilidades y conocimientos con el mismo nivel de importancia y en estrecha conexión. Los más recientes modelos de aprendizaje y desarrollo han puesto sobre la mesa un replanteamiento de la educación en general, atendiendo precisamente a la combinación de todos estos elementos como parte de una formación integral. La educación, según Morin (2016), debe favorecer la aptitud de la mente para plantear y resolver problemas, idea conectada con el incremento en la valoración del potencial creativo. De ahí que acudamos a la literatura como herramienta motivacional e instrumental clave en el aula de inglés como lengua extranjera. Ballester (2015) nos recuerda que «la educación literaria incluye tanto el saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir [...] contribuye a formar integralmente la personalidad del ser humano».

Por otro lado, la literatura es una expresión artística que se da en un contexto determinado, producto de una época. Por ello, la aproximación a la literatura y a un patrimonio cultural concreto, es una acción que nos acerca al conocimiento sobre lo que sucede en esa cultura, y hacia lo que piensan y sienten las personas y que se pueda convertir en un potente instrumento al servicio de nuestra formación como ciudadanos y ciudadanas de un mundo más plural, justo e igualitario, tal y cómo promueve la Educación para el Desarrollo Sostenible (Haba-Osca 2017).

Dentro de este nuevo marco jurídico-institucional, académico y profesional, el Grado de Estudios Ingleses resulta esencial para la formación humanística porque incide en todas las facetas vinculadas al lenguaje, a la comunicación y a las producciones literarias y estas son marcas idiosincrásicas de nuestra cultura. Los estudios filológicos ingleses cuentan, en este sentido, con una larga tradición y calidad que los avala, en nuestro país y fuera de él. En este contexto académico, cabe subrayar que la universidad ha reivindicado para la educación humanista una formación interdisciplinar y transversal que encaja en la propuesta didáctica que presentamos a continuación.

## 2. Literatura inglesa y los no oprimidos 2.0

En el proyecto base, se diseñó una unidad didáctica *ad hoc* alrededor del concepto de la opresión para dos grupos de estudiantes de 1.º Bachillerato, empleando materiales teóricos estudiados a lo largo de asignaturas de literatura (Haba-Osca 2016) y adquisición del inglés como lengua extranjera (Clavel 2016). La experiencia de aula se llevó a cabo en las Escuelas Profesionales Luis Amigó, en Godella (Valencia). Se buscaba desarrollar la competencia



comunicativa, digital y la expresión cultural. Además, se trabajó con los textos originales (sin adaptaciones ni versiones traducidas). En este nuevo proyecto, se pretende adaptar esta prueba piloto, desarrollada con éxito, como parte de *Introduction to the English Literature*, asignatura obligatoria de primero de Estudios Ingleses en la Universidad de Valencia (6 créditos) que ofrece una panorámica de toda la literatura en lengua inglesa —excepto Estados Unidos—.

La metodología utilizada se basará en el aprendizaje por tareas que según Willis (1996) y Richards y Rodgers (2014), se refiere al uso de tareas como unidad central de planificación e instrucción en la enseñanza de lenguas. Se seguirán los procesos de tres etapas, altamente recomendado según académicos como Skehan (1996) o Lee (2000) y se denominaron de la siguiente manera: (i) primera fase o conocimientos previos sobre la literatura mal-denominada como «literatura de los oprimidos»; (ii) segunda fase o las actividades desarrolladas sobre Gordimer y Lessing; y, por último, (iii) tercera fase o análisis de lo aprendido.

### 2.1. *Conocimientos previos*

Antes de iniciar esta experiencia docente, los estudiantes cumplimentaron una pequeña encuesta para comprobar, si: (i) les habían impartido clase de literatura previamente en el aula de inglés como lengua extranjera; (ii) qué interés tenían en aprender literatura; y (iii) cuáles eran sus conocimientos previos sobre las autoras y/o la selección de textos. Esta misma encuesta se realizará a los estudiantes universitarios para descubrir sus conocimientos previos en torno al tema a tratar.

### 2.2. *Unidad Didáctica sobre The Train from Rhodesia y The Old Chief Mshlanga*

En el proyecto inicial, se realizaron actividades que potenciaban el pensamiento crítico en relación con la literatura de la opresión, a través de *The Train from Rhodesia* de Nadine Gordimer en la primera sesión y *The Old Chief Mshlanga* de Doris Lessing en la segunda. Ejemplo de estas actividades serían debates alrededor de los tipos de opresión, actividades para potenciar la gramática en relación con la vida de las autoras o la reestructuración de las historias a través de las citas más relevantes. En la adaptación del mismo al ámbito universitario, se pretende seguir la siguiente programación. Durante el primer día, las actividades serán: (i) debatir en grupos los diferentes tipos de opresión que existen seguido de una puesta en común, (ii) actividad introductoria sobre la autora y su contexto en relación con el Apartheid, (iii) lluvia de ideas sobre los temas principales de la historia; y (iv), debate en el que cada sector de la clase

deberá empatizar con un personaje y, a pesar de tener ideas opuestas al mismo, defender su punto de vista; posteriormente, debate final sobre la opresión tratada en esta historia (racial, sexual, política, económica y social) y su relación con la sociedad actual.

A lo largo de la segunda sesión, se pretende abordar la obra de Lessing. Las actividades serán: (i) recordatorio de los temas tratados en la sesión anterior seguido por una introducción de la autora y su sensibilización en contra del racismo; (ii) debate de empatía con los personajes en la línea del realizado en la sesión anterior, seguido de la conexión que se encuentra entre ambas historias; (iii) análisis grupal de la obra a través de unas preguntas guiadas; y, por último, (iv) recogida de conclusiones del alumnado, a través de una tarea individual denominada: «escribe tus pensamientos en un tweet».

### 2.3. Reflexión final

En el proyecto original se pasó un cuestionario para conocer el nivel de satisfacción con la metodología y la introducción de la literatura en el aula, además de descubrir los conocimientos adquiridos. En el ámbito universitario podremos testar la selección de los textos, la metodología y la adquisición de conocimientos.

## 3. Resultados y discusión

En la prueba piloto, los resultados más destacados fueron los siguientes: el 82% de los estudiantes admitían no haber estudiado antes literatura inglesa y su totalidad (100%) desconocían quiénes eran las autoras, pese a ser dos de las 15 únicas mujeres en haber recibido el Premio Nobel de Literatura. Luego, es un claro indicador de la imperiosa necesidad de ampliar el canon literario con el fin de incluir a mujeres y personas no caucásicas con el fin de difundir otras voces y realidades. Sin embargo, su actitud frente a la propuesta fue muy positiva ya que hubo un incremento notable de alumnos que querían incluir este tipo de contenido en el currículum entre el cuestionario previo y el posterior. En el cuestionario previo solo un 56% de los encuestados decían querer incluirlos, pero tras la prueba piloto un 70% indicó su aceptación y disfrute de los mismos como parte de los contenidos de la asignatura.

Ante esta respuesta, pensamos que puede ser totalmente positiva la introducción de este proyecto a los alumnos de primero de carrera de Estudios Ingleses ya que su nivel de inglés e interés por la literatura nos va permitir llevar esta idea un paso más allá.

## Bibliografía

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Clavel, B. (2016). *Second Language Acquisition and Teaching English as a Foreign Language*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Haba-Osca, J. (2016). *Literary Criticism Handbook. An approach to 20<sup>th</sup> century Literature*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Haba-Osca, J. (2017). *El empoderamiento de las mujeres de la etnia Khmer Krom del sudeste asiático a través de los estudios superiores*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Hunter, I. (1988). *Culture and government: The emergence of literary education*. Londres: The Macmillan Press LTD.
- Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Morales-Sánchez, I. (2011). Las competencias culturales en la universidad. *Dossier de trabajo: Competencias Culturales de los Universitarios* (pp. 13-24). Cádiz: Universidad de Cadiz, Servicio de Publicaciones.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning. Longman Handbooks for Language Teachers*. Harlow: Longman.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



# Cómo ser un buen *BookTuber*

M.<sup>a</sup> del Mar Suárez

Universitat de Barcelona

## Resumen

Estudiantes de Comunicación Audiovisual realizan una práctica de vídeo *BookTuber* ajustándose a los modelos presentados y analizados en el aula, teniendo en cuenta tanto habilidades comunicativas orales como aspectos técnicos, de edición, creatividad e interacción. Asimismo, la práctica se evalúa entre pares siguiendo la rúbrica de evaluación trabajada en el aula.

*Palabras clave.* *BookTuber*, habilidades comunicativas orales, intertextualidad, interacción digital.

## 1. Introducción

Como parte del proyecto «Aprendizaje móvil en el desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades de aprendizaje» (2018PID-UB/027), se diseñó una innovación docente centrada en el fenómeno *BookTuber*, esos «influencers» que crean comunidad en la red mediante vídeos sobre diversas cuestiones literarias, incluyendo recomendaciones, adquisiciones recientes, *book tags*, *book hauls* y demás.

En un mundo eminentemente digital, podemos inferir que nuestros estudiantes están familiarizados con las dinámicas que se establecen en las redes sociales. Sin embargo, desconocemos si alguna vez han reflexionado sobre la efectividad de los actos comunicativos a los que están expuestos. Por tanto, se consideró necesario que los estudiantes pudieran analizar las características de la comunicación, persuasión e interacción en plataformas digitales centrándonos en el fenómeno *BookTuber* (Carretero *et al.* 2017).

Esta experiencia se desarrolló en el grado de Comunicación Audiovisual y el doble grado de Información y Comunicación e intentó cubrir las necesi-

dades de ambos perfiles de estudiantes: primero, la documentación, sirviéndose de la «intertextualidad» como punto de partida y, segundo, la comunicación, analizando los aspectos que hacen que un *BookTuber* destaque sobre los demás.

## 2. Contexto de desarrollo

Esta innovación se llevó a cabo en la Universidad de Barcelona, en la asignatura «Expresión oral y escrita en inglés», que consta de seis módulos: marketing, publicidad, radio, cine y televisión, nuevos medios y prensa. Este proyecto se enmarca en el módulo de nuevos medios. El enfoque es comunicativo y se desarrolla a través de tareas y proyectos individuales o en grupo y sobre los que se reflexiona en un portafolios electrónico.

Aunque el nivel recomendado para hacer el curso es un B2, el nivel de dominio de un estudiante no determina la nota que van a obtener, puesto que la evaluación de las tareas y proyectos tiene en cuenta la eficacia comunicativa en cada contexto propuesto, además de la competencia crítica, la comunicativa digital o la autonomía en el aprendizaje.

Así pues, además de la calidad lingüística, este proyecto tuvo en cuenta tanto en su desarrollo como en su evaluación, aspectos como la intertextualidad, la inspiración a partir de modelos previos, las habilidades comunicativas, la capacidad crítica en la evaluación por pares, y la creatividad.

## 3. Descripción de la innovación y objetivos

El punto de partida de esta innovación<sup>1</sup> fue el concepto de intertextualidad y la importancia que cobra para un profesional de la comunicación o un bibliotecario, del que se espera tener constancia de las conexiones que se establecen entre productos audiovisuales. Conocer materiales de distintas procedencias nos permite acceder a diversos modelos de los cuales podemos obtener inspiración. Además, cuanto más material audiovisual consumamos críticamente, más criterio tendremos a la hora de discernir su grado de calidad.

Se utilizó también la intertextualidad para hacer un paralelismo con la función que tienen los *BookTubers* no solo como transmisores de conocimiento sobre libros, sino de su pasión o tedio respecto del producto que presentan. Es ese factor de opinión, además de su eficacia comunicativa, lo que los llevará

---

<sup>1</sup> Los materiales pueden consultarse en Suárez (2018).

a crear una comunidad de seguidores fieles a sus vídeos que, a su vez, pueden derivar en una suerte de comunidad lectora donde, de nuevo, ese gusto por la lectura crítica puede compartirse.

Los objetivos específicos de este proyecto fueron:

- Desarrollar la competencia comunicativa en medios digitales.
- Desarrollar las habilidades informáticas de los estudiantes.
- Fomentar la creatividad de los estudiantes.
- Encontrar conexiones entre los contenidos de los vídeos a partir del cual se podría crear una comunidad *BookTuber*.
- Analizar los vídeos *BookTuber* de los compañeros críticamente.

Durante el mes de duración del proyecto, se dedicaron tres sesiones de clase a la fase «pre-vídeo». El resto del proyecto se llevó a cabo fuera del aula.

**Tabla 1**

Fases del proyecto *BookTuber*

Fase	Tema	Actividad
Pre-vídeo	Intertextualidad e implicaciones	Familiarizarse con el concepto de intertextualidad. Investigar sobre el tema y aportar ejemplos. La creación de clubes de lectura donde compartir referentes de lectura.
	El fenómeno <i>BookTuber</i>	Familiarizarse con los clubes de lectura interactivos liderados por <i>BookTubers</i> en <i>YouTube</i> u otras redes sociales. Actividades de vocabulario relacionado con el mundo <i>BookTuber</i> . Consejos para convertirse en un <i>BookTuber</i> .
	Análisis de vídeos de <i>BookTubers</i>	Análisis de vídeos considerando aspectos como: contexto, encuadre, vestuario, estilo discursivo, lenguaje corporal, edición de vídeo (postproducción). Presentación de los aspectos técnicos al subir un vídeo en <i>YouTube</i> . Elaboración de la rúbrica de evaluación.

Fase	Tema	Actividad
Vídeo (fuera del aula)	Creación del vídeo (individual o en grupos de 2-3 personas)	Preparación del guion. Elección de la localización de grabación. Grabación del vídeo. Edición del vídeo. Subida del vídeo a <i>YouTube</i> . La profesora comparte el vídeo en una lista de reproducción del grupo-clase.
Retroacción (fuera del aula)	Retroacción de los estudiantes y de la profesora	Los estudiantes comentan al menos dos de los vídeos de sus compañeros en <i>YouTube</i> . Los estudiantes evalúan formalmente dos de los aspectos incluidos en la rúbrica de evaluación. La profesora proporciona la retroacción de los vídeos y los comenta en <i>YouTube</i> .

En la primera fase, los estudiantes compartieron ejemplos correspondientes a las distintas figuras de intertextualidad presentadas evidenciando que ello propicia la propincuidad entre desconocidos, amigos o profesionales. Se hizo entonces el paralelismo sobre cómo una comunidad lectora puede surgir del mismo modo: compartiendo los mismos intereses o experiencias de lectura.

La segunda sesión de la fase pre-vídeo tuvo como eje principal el fenómeno *influencer* (Lee y Watkins 2016), y más concretamente, la variedad *BookTuber*, cuya especialidad es la elaboración de vídeos para hablar de (y, en ocasiones, promocionar) libros en las redes sociales. Esta promoción puede llevar a la creación de comunidades lectoras virtuales de *BookTubers* que disponen de su propio vocabulario, que se practicó en clase con actividades de carácter tradicional, centradas en la forma y el significado.

La tercera sesión se centró en el análisis de los aspectos comunicativos multimodales:

- El escenario habitual de grabación: un dormitorio, en frente de una estantería.
- Los planos y ángulos de cámara.
- El vestuario escogido.
- El atrezzo.
- Registros y estilos para persuadir y convencer.
- Lenguaje no verbal que puede ayudar o distraer durante el visionado.



- Aspectos de edición (elementos superpuestos) y su finalidad comunicativa (a menudo para atraer la atención acerca de un error en el propio vídeo o con intenciones humorísticas).

Analizados estos aspectos y determinados los requisitos de un vídeo de este tipo, presentamos a los estudiantes una rúbrica de evaluación inspirada en Torralba Miralles (2018) y que ellos mismos modificaron. Esta rúbrica resultante estuvo disponible para los estudiantes en el campus virtual.

La segunda fase consistió en la redacción del guion del vídeo y en grabarlo. Seguidamente, los estudiantes compartieron su vídeo en *YouTube*. La profesora añadió los vídeos a una lista de reproducción para el grupo-clase.

La tercera fase tuvo lugar en *YouTube* y en el campus virtual. Los estudiantes tenían que comentar dos de los vídeos de sus compañeros en un registro adecuado para el entorno *YouTube*, es decir, un estilo vivo, no necesariamente informal, pero sí de opinión personal, como si estuvieran comentando cualquier otro vídeo de uno de sus *influencers* favoritos. Se les pidió que escogieran los vídeos por su sentimiento de proximidad por los contenidos o por el modo de hacer. Los estudiantes comentaron los vídeos, pero casi ninguno recibió reacción alguna de parte del creador del vídeo, excepto algún «Me gusta» esporádico.

Para el análisis académico, se pidió a los estudiantes que analizaran formalmente cualquier aspecto de la rúbrica de dos vídeos, ilustrando su evaluación con ejemplos concretos. Aunque los comentarios en *YouTube* fueron escuetos, informales y amables, los del análisis formal aumentaron considerablemente de longitud (una página por vídeo) y, aun manteniendo un estilo formal y comedido, eran más bien de crítica dura. Durante esta fase, la profesora también evaluó los vídeos siguiendo la rúbrica. También compartió con los estudiantes, de modo anónimo, los análisis recibidos sobre los vídeos de los estudiantes, aunque en ocasiones tuvo que suavizar el lenguaje utilizado en las críticas. La profesora también contribuyó con comentarios informales en *YouTube*, centrándose en el contenido, en el sentimiento de compartir gustos y preferencias.

#### 4. Conclusiones

El proyecto fue exitoso, puesto que la mayoría lograron convertirse en buenos *BookTubers* por un día (la nota media fue de notable), siguiendo las características más o menos estándar de estos vídeos (Semington *et al.* 2017), y, por tanto, las contempladas en la rúbrica de evaluación. Además, los estudiantes se esmeraron en la corrección lingüística en sus vídeos, pero al no ser el

único aspecto que se tuvo en cuenta, pudieron prestar también atención a otros aspectos relacionados con la comunicación. Si bien no hubo apenas interacción en los vídeos, los estudiantes vieron más vídeos del mínimo requerido, la actividad parece que les enganchó y se tomaron seriamente los análisis de los vídeos de sus compañeros.

A pesar del éxito obtenido con este proyecto, siempre queda algún aspecto que mejorar. Empezamos por el hecho de que algún vídeo tenía la calidad de cualquier otro vídeo casero, a pesar de tratarse de estudiantes de Comunicación Audiovisual. En cuanto a los análisis, algunos estudiantes no quedaron del todo satisfechos cuando reflexionan sobre su propio vídeo, pues lo comparaban con otros cuyo estilo era más original o tipo *influencer* que el suyo. Esto se hubiera podido evitar quizás supervisando el guion de los vídeos antes de su grabación. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes mostraron ser bastante descuidados respecto a las cuestiones técnico-formales de *YouTube*. Finalmente, tenemos el sentimiento de ausencia de una sesión presencial de cierre del proyecto, en que los estudiantes hubieran podido ofrecer su punto de vista respecto al proyecto. No obstante, quedamos satisfechos por los resultados obtenidos.

## Bibliografía

- Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1 The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf\\_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Lee, J., Watkins, B. (2016). YouTube vloggers influence on consumer luxury brand perceptions and intentions. *Journal of Business Research*, 69, 5753-5760. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.04.171>
- Semingson, P., Mora, R.A., Chiquito, T. (2017). Booktubing: Reader response meets 21<sup>st</sup> century literacies. *ALAN Review*, 17, 61-66. <http://www.alan-ya.org/wp-content/uploads/2014/11/J61-66-ALAN-Sum17.pdf>
- Suárez, M.M. (2018). *Becoming a BookTuber or how to create a reading community*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/128429>
- Torralba Miralles, G. (2018). Los futuros maestros se convierten en *booktubers*. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 47, 13-24. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>

**Zabalduz**

Jardunaldi, kongresu, sinposio, hitzaldi  
eta omenaldien argitalpenak

Publicaciones de jornadas, congresos,  
simposiums, conferencias y homenajes

**INFORMAZIOA ETA ESKARIAK • INFORMACIÓN Y PEDIDOS**

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua • Servicio Editorial de la UPV/EHU  
argialetxea@ehu.eus • editorial@ehu.eus  
1397 Posta Kutxatila - 48080 Bilbo • Apartado 1397 - 48080 Bilbao  
Tfn.: 94 601 2227 • [www.ehu.eus/argitalpenak](http://www.ehu.eus/argitalpenak)

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea