

**Eugenio Maqueda Cuenca**  
**Raúl Cremades García**  
**José Antonio Molero Benavides**  
**(coords.)**

# **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO Y LITERARIO**



**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE  
LA LENGUA Y LA LITERATURA  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga  
2014**

## CRÉDITOS

### ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO Y LITERARIO



Esta obra está publicada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

**ISBN – 10: 84-697-1205-5**  
**ISBN – 13: 978-84-697-1205-4**

#### FECHA DE PUBLICACIÓN:

Septiembre 2014

#### AUTORÍA:

##### *Coordinación:*

Eugenio Maqueda Cuenca  
Raúl Cremades García  
José Antonio Molero Benavides

##### *De sus respectivos capítulos:*

M.<sup>a</sup> Isabel Borda Crespo  
Raúl Cremades García  
Antonio García Velasco  
Francisco Morales Lomas  
Juan Lucas Onieva López  
María Isabel Plaza del Río  
Begoña Souviron López  
Concepción Torres Begines

#### EDICIÓN:



**Departamento de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Teatinos, s/n  
29071 Málaga (España)  
<http://www.dll.uma.es/>

## Índice

<i>M.ª Isabel Borda Crespo</i>	
Hacia una alfabetización visual en la escuela.....	4
<i>Raúl Cremades García</i>	
Propuesta de material docente universitario sobre la didáctica de la conversación y la oralidad para la adquisición de aprendizajes en el aula de educación primaria.....	18
<i>Antonio García Velasco</i>	
Elaboración de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de lengua y literatura por medio de aplicaciones informáticas.....	64
<i>Francisco Morales Lomas</i>	
Estrategias de aprendizaje. Español como lengua extranjera.....	91
<i>Juan Lucas Onieva López</i>	
Didáctica de la comunicación oral, gestual y escrita en el aula universitaria.....	104
<i>María Isabel Plaza del Río</i>	
Momo y el ojo mágico de Michael Ende.....	126
<i>Begoña Souviron López</i>	
La didáctica de la lengua y la literatura. Una propuesta metodológica basada en el desarrollo de competencias y AICLE..	129
<i>Concepción Torres Begines</i>	
Escrituras y reescrituras de los cuentos tradicionales: Ana María Matute y el verdadero final de <i>La bella durmiente</i> .....	142

## HACIA UNA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA ESCUELA

*M.ª Isabel Borda Crespo  
(Universidad de Málaga)*

Hace ya más de treinta años que la práctica de la *alfabetización* viene desintegrándose en una multiplicidad de *alfabetizaciones*. Esto ha puesto al descubierto la potencialidad de este término, que de definirse como la acción y efecto de la enseñanza de la lectura y la escritura ha pasado a concebirse como la acción de generar, comunicar y negociar en las formas socialmente reconocidas, contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación sociales y culturales (Lankshear y Knobel, 2011: 74).

Es decir, las *alfabetizaciones* ya no tienen que ver solo con saber leer y escribir, sino con aplicar este conocimiento con fines concretos en contextos específicos de uso, abriendo así el término a una diversidad mayor de prácticas eminentemente sociales.

Tal y como recogen Viñao Frago (1999) y Lankshear y Knobel (2011) entre otros, es éste uno de los ámbitos de investigación históricamente más sujetos a renovación y afecta a un conjunto de estudios tales como el sociocultural, el de mentalidades, el urbano, el de la familia o el económico. Algunos de los hitos en este cambio han sido en primer lugar, el desplazamiento del foco de atención desde el analfabetismo (la carencia) a la alfabetización como proceso (lo añadido), a sus instancias o agentes, a su evolución y difusión, a los medios y procedimientos, a los objetivos y consecuencias y a las prácticas y usos.

Para Lankshear y Knobel (2011: 24), es a partir de 1979 cuando la alfabetización como ideal educativo cambia y ello por tres razones. La primera el trabajo de Freire de la alfabetización como proyecto

político emancipador<sup>1</sup>. La segunda, la crisis de la *alfabetización*, sobre todo a nivel funcional, desde donde el término analfabeto funcional parece cobrar relevancia<sup>2</sup>. Hay que tener en cuenta, para entender esta crisis, que la competencia funcional del adulto solo tiene sentido en un contexto cultural específico. Sabemos leer, escribir, hablar/entender y calcular en relación a unas determinadas áreas de conocimientos. Luego el concepto de *alfabetización* funcional hizo fortuna precisamente por ser un concepto elástico, ambiguo y polisémico lo que permitía un consenso ilusorio y confortable en relación al conocimiento mínimo exigido en relación a la lectura y escritura. Además, como nos dice Vilanova Ribas y Moreno Julia (1992: 58):

*funcional nos induce a pensar que se es activo y efectivo y que inteligentemente se va a por algo y, por lo mismo, permite connotaciones positivas sobre la alfabetización de la sociedad.*

Y la tercera, el desarrollo de la perspectiva sociocultural en los estudios del lenguaje y en las ciencias sociales, y que proyecta la *alfabetización* como un saber o mejor dicho, nuevos saberes operacionales y culturales.

El progresivo reemplazo en el lenguaje educativo de los términos de *lectura y escritura* por el de *alfabetización* y, por tanto, considerar la lectura y la escritura como prácticas culturales diversificadas, no está exento de resistencias en el contexto educativo. A lo largo de

---

<sup>1</sup> Desde la perspectiva política emancipadora de la alfabetización defendida por Freire, esta no se entiende solo como una capacidad técnica que se debe adquirir, sino como el cimiento necesario de una actividad cultural que tienda a la libertad, como un aspecto central de lo que significa ser un agente auto y socialmente constituido (Cf. Freire y Macedo, 1989).

<sup>2</sup> El adjetivo funcional apareció en los programas de alfabetización en la década de los sesenta, mostrando el carácter específico, contextual y relativo de esta alfabetización. Fue en 1956 cuando la UNESCO calificaba de funcionalmente alfabetizados a quienes dominaban la lectura y escritura por encima del nivel mínimo requerido para tomar parte e implicarse o participar en todas aquellas actividades en las que tales habilidades, la alfabetización en suma, eran normalmente requeridas por su cultura o grupo.

este proceso nos hemos ido familiarizando con términos o palabras asociadas a la de *alfabetización*, términos como *funcional*, ya comentado; *crítica o política* proveniente del trabajo de Freire; *cultural* de los trabajos de Tolschinsky (1990) y Wells (1987) (vid. Borda, 2002); y, la última, la alfabetización *digital o alfabetización en información* (ALFIN), alfabetización que plantea cambios en la sustancia y el carácter de los alfabetismos ya que exige una integración de saberes, una necesaria evaluación de los contenidos de la información que obtenemos en nuestras búsquedas en Internet y el conocimiento del funcionamiento de lo hipertextual (Lankshear y Knobel, 2011; Cuevas Cerveró y Marzal García-Quismondo, 2007; Snyder, 2004).

Asociar estas dimensiones al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura realizado en la escuela redimensiona pedagógicamente esta adquisición teniendo en cuenta las prácticas sociales y/o digitales de este conocimiento, sabedores de que la escuela no sólo debe enseñar las aptitudes en cuanto a la alfabetización (es decir, la descodificación y codificación de sistemas simbólicos escritos) sino también los usos de estas aptitudes, usos que fundamentalmente son usos y prácticas sociales.

Al partir de la *alfabetización* como componente básico de la escolarización, admitimos la profesionalización de la educación escolar al considerar dicha adquisición como básica. Pero pensemos que al transformar la alfabetización cotidiana<sup>3</sup> en una disciplina formal de razonamiento alfabetizador, esta adopta la forma de una serie de aptitudes técnicas, que querámoslo o no impone un control tanto a las formas de expresión como a la conducta de los alfabetizados, entre otras razones porque el proceso técnico al que se

---

<sup>3</sup> Los niños y las niñas tienen fuera la escuela experiencias que promueven significativamente su alfabetización más allá de un libro de texto o de un currículo escolar, me refiero a experiencias naturales de lectura en entornos familiares y a las vividas al calor de los medios tecnológicos a través de plataformas digitales o la misma televisión. Es incuestionable el poder alfabetizador de los entornos informales de aprendizaje social y cultural.

reduce la adquisición de la *alfabetización*, se considera neutro a nivel social (Cook-Gumpers, 1998).

Los trabajos de Tolchinsky y Wells nos muestran los componentes o niveles de la alfabetización, con especial incidencia en la repercusión que éstos tienen en la escuela. Asumimos que la escuela no sólo enseña los rudimentos básicos para leer, es decir no solo enseña a descodificar, sino también y, a tenor de las teorías psicológicas que atienden a la importancia de tener en cuenta al lector, a comprender (Solé, 1992), a interpretar y a apreciar el valor estético, como así lo dijera Mialaret (1979) en su día. Es esta una definición de lectura aparentemente sencilla pero que engloba dimensiones que escapan a modas y tendencias, sobre todo al poner el acento en la actividad del sujeto y en la consideración en la lectura de la importancia del goce estético, lo cual nos habla de niveles y estratos de alfabetización no siempre explicitados en nuestra labor docente. Además atiende a un factor importante, para leer no solo hace falta *saber* y *poder* acceder a los libros y al metalenguaje vehiculado en los textos, sino también *querer* (Borda, 2005b).

La resistencia de la escuela para incorporar prácticas diversas, social y culturalmente hablando, de iniciación y fomento lector nos habla de hábitos y rutinas escolares que se justifican en sí mismas, recordándonos las palabras antes mencionadas de Cook-Gumpers acerca del control que la escolarización ejerce en la promoción de la *alfabetización*. Muy interesantes y renovadoras de la práctica de lectura escolar, las alternativas y propuestas pedagógicas elaboradas por Nemirovsky (2008); Tolchinsky y Simó (2001); Teberosky y Soler Galart (2003), entre otras. Así como las propuestas de animación y fomento lector surgidas en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje lector (ver Borda Crespo, 2005b), y que ponen al descubierto la extraordinaria maleabilidad de las estrategias de animación lectora y el carácter convergente de todas las perspectivas educativas en lo que se refiere a las prácticas de

animación a la lectura.

Si retomamos los componentes y niveles de la *alfabetización*, decimos que este puede verse como *adaptación* a la vida urbana de la clase media. Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en los llamados usos prácticos o funcionales de la alfabetización, y perseguiremos *lo útil*. La escuela debería fundamentalmente reproducir las condiciones de uso práctico del lenguaje escrito, desde guías urbanas, horarios de trenes, recetas de cocina, prospectos, etc. Y para ello no sólo debe usar dichos textos, sino que adapta los textos existentes para adecuarlos al nivel de comprensión de los niños y niñas. Como nos decía ya Tolchinsky (1990), esperamos mucho más del proceso de *alfabetización*, y es por ello que se recogen dos componentes más en dicho proceso. Uno sería concebir el alfabetismo como *poder*. Desde aquí, el individuo alfabetizado no sólo es alguien más adaptado, sino también más poderoso, con más información, más conciencia y acceso a mejores y trabajos y también a clases sociales más altas. En la versión psicológica más aceptada, esta metáfora enfatiza el papel de la escritura como potenciadora de las capacidades cognitivas (ver Cook-Gumpers, 1998: 17 y ss.).

Por último, la noción de alfabetismo incluye un componente que se relaciona, según Tolchinsky (1990), con un *estado de gracia*. Desde esta perspectiva se destaca el acceso a lo bello, acentuando no nuestra capacidad de acceder o controlar fuentes de información, ni de mejorar nuestro razonamiento, sino "la capacidad de expresar sentimientos, de provocar ambigüedad, de crear mundos imaginarios".

Estos tres componentes guardan estrecha relación con los cuatro niveles estratificados que recoge Wells (ver Borda, 2002). El nivel *ejecutivo* que consiste en ser capaz de traducir un mensaje del código escrito al hablado y viceversa. El nivel *funcional* cuyo dominio radica en poder afrontar exigencias letradas cotidianas de nuestra sociedad tales como seguir unas instrucciones, orientarnos con un mapa,



buscar un número de teléfono, etc. Un tercer nivel, el *instrumental*, en el que tanto el código como la forma textual tienden a usarse como si fuesen transparentes, de tal forma que si los alumnos encuentran problemas a la hora de leer y comprender un determinado texto, normalmente científico, la escuela tiende a atribuir dichos problemas a los contenidos vehiculados y no al dominio de la lengua escrita. Y por último, un cuarto nivel, el *epistémico*. Si los niveles dos y tres, es decir, el *funcional* e *instrumental* consideran la lengua escrita en sus funciones comunicativas, en este nivel se contempla el dominio de lo escrito como un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia. La tarea educativa se concreta en este nivel en objetivos de creatividad, de interpretación y de evaluación crítica.

Como ya dijimos en otro momento (Borda, 2010), al redefinir el término *alfabetización* lo abrimos a una multiplicidad de prácticas sociales y culturas de lectura y escritura, lo cual sabemos que plantea no pocos retos a los maestros y maestras encargados de enseñar la adquisición de la competencia lectora. Para participar de una manera efectiva en las formas emergentes de la cultura y la sociedad necesitamos familiaridad y confianza en las nuevas clases de *alfabetismos* (Dewey, 2004). Necesitamos enfoques críticos que hagan visible las formas en que las personas están siendo educadas y construidas por la cultura de los medios, es decir, enfoques que nos permitan tomar conciencia de cómo los medios construyen significados, influyen y educan al público e imponen sus mensajes y valores. La irrupción de nuevos lenguajes donde la imagen tiene un protagonismo más que visible en los lenguajes audiovisuales e informáticos, así como el ascenso de una escritura hecha más para ser vista que para ser leída (Viñao Frago, 1999: 182) nos hablan de una progresiva iconicidad del lenguaje como medio de comunicación. Sólo tenemos que fijar nuestra mirada en los libros dirigidos a la

infancia y a la juventud, especialmente libros informativos y álbum ilustrados, y en especial en su característica formal de la doble página, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de una *alfabetización* de la imágenes, en una *alfabetización visual*, alfabetización que vendría a sumarse a este panorama de *alfabetismo múltiples* del que nos habla Kellner (2004)<sup>4</sup>. Siendo conscientes como docentes que ampliar nuestra visión de los ámbitos en los que hoy se produce *alfabetización* nos llevará a identificar e incorporar como posibles, otros “acontecimientos de alfabetización” que hoy están teniendo lugar fuera y dentro de la escuela (Borda, 2010).

La expresión *alfabetización visual* se acuñó hacia finales de la década de 1960 por John Debes. Básicamente hace referencia o sugiere la capacidad de leer una imagen pictórica, uniendo así capacidades verbales y visuales. Sobre todo cuando consideramos textos multimodales (Salisbury y Styles, 2012: 77). Las capacidades de una persona letrada serían por tanto:

*discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encontrarse en su medio” así como en la aplicación creativa de estas destrezas para la comunicación con los demás y la apreciación de textos visuales (Arizpe y Styles, 2004: 74).*

Me parece sumamente prometedor el hecho de que el término *alfabetización* asociado a *visual* haya despertado polémica y el que junto a definiciones sencillas tales como “la habilidad de entender y usar imágenes para pensar y aprender en términos de imágenes”, es decir pensar visualmente dentro del significado más puro de la afirmación de Edward Bawden de “dibujar es otra forma de pensar”

---

<sup>4</sup> El Consejo de la Unión Europea define la alfabetización múltiple como un concepto que engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple. Ver <http://alfabetizacionesmultiples.wordpress.com/2013/07/22/documentacion-fundamental-sobre-alfabetizaciones-multiples/>

(Salisbury y Styles, 2012: 53), encontremos otras que recogen los componentes esenciales de la misma, a saber, la observación, la exploración sensomotora y la representación no verbal, aspectos estos tenidos en cuenta por Sinatra, quien define la *alfabetización visual* como “la reconstrucción activa de experiencias pasadas con información visual nueva para obtener significado” (ver Arizpe y Styles, 2004).

Es Raney [1998] quien a juicio de las expertas Arizpe y Styles (2004: 76) ofrece una de las definiciones más amplias y convincentes de *alfabetización visual*:

*Es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos; cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon.*

De esta definición se desprenden cinco dimensiones que de alguna forma nos muestran el camino para la reflexión a la hora de elaborar una propuesta de intervención didáctica en la escuela:

1. La *sensibilidad perceptiva* que se refiere a la recepción visual básica que se encuentra en todas las personas que pueden ver, pero donde el nivel de sensibilidad es variable, matizado por factores culturales que se profundizan con la educación.
2. El *hábito cultural* que se refiere a las variaciones que responden a diferentes prácticas culturales y periodos históricos.
3. El *conocimiento crítico* que alude a las concepciones sobre el modo en que se moldea y se mediatiza la representación visual de manera histórica, cultural y artística, y cómo se coloca el espectador con respecto a ella.
4. La *apertura estética* que describe nuestra capacidad de deleite visual y que atiende a las respuestas emocionales y sensuales que el espectador da a la experiencia visual.

5. La *elocuencia visual* en la que se integran todas las demás en el acto de crear cosas para ser vistas.

Trabajar la *alfabetización visual* en la escuela implica trabajar la imagen como proceso de comunicación y producto artístico en su doble vertiente de expresión y recepción, aprendiendo a ver y a crear imágenes intentando no establecer un dominio de lo verbal sobre lo visual. Los recursos y medios de expresión más utilizados en este sentido son los cómic que ofrecen indudables ventajas por la inmediatez y la facilidad de ejecución a lo que hay que añadir el componente motivador que conlleva para el niño y la niña y por supuesto, la riqueza artística y narrativa que ofrece (Segovia Aguilar, 2010); la fotografía, los recursos hipermediales o bien, en el terreno de los libros infantiles, los libros informativos y los álbumes ilustrados.

Me interesa detener esta aproximación a la *alfabetización visual* en la escuela en los dos últimos tipos mencionados, los libros informativos y el álbum ilustrado. Encontramos interesantes trabajos de investigación ya mencionados (Arizpe y Styles, 2004) y estudios (Escarpit, 1982; Roxburgh, 1983/1984; Kiefer, 2005; Borda, 2009) que ponen de manifiesto la extraordinaria vitalidad de estos libros, especialmente del álbum ilustrado, así como el enorme potencial narrativo que pone de manifiesto la intersección entre la imagen y el texto que encontramos en ellos. Como nos dice Kiefer (2005: 77), las respuestas de los niños y niñas al álbum ilustrado ponen de manifiesto que además de comunicarse con y sobre este tipo de libros, desarrollan más conciencia de los factores estéticos y del rol del artista.

Pero ¿por qué trabajar la *alfabetización visual* en la escuela? La respuesta la encontramos con solo abrir uno de estos libros o con que nos sentemos un rato con nuestros hijos a ver la TV, cine o a jugar a la video consola. Las imágenes hoy constituyen un poderoso medio

de comunicación y de expresión, incluso de seducción y encantamiento del lector-receptor. Su poder para contar una historia, para comunicar sensaciones y emociones es con mucho superior a casi cualquier otro medio que pretenda dirigirse a una mayoría de lectores-espectadores. El paisaje mediático evidencia a las claras y con rotundidad la presencia de la imagen en nuestra cultura como medio de comunicación y como producto artístico.

Además los niños y las niñas tienen una respuesta mucho más empática a este tipo de textos donde la imagen, como en el caso del álbum ilustrado, tiene una presencia narrativa y estética muy destacada, hasta tal punto que resulta llamativo el valor cada vez más icónico de la página escrita, ya antes comentado. Solo tenemos que abrir un libro informativo y observar la doble página. En ella veremos como la lectura se fragmenta en diversos textos que hacen referencia a un único texto, y como todo, textos e ilustraciones constituyen distintos niveles de lectura. Aspectos tales como distintos tipos de letra, organización de la página no lineal, todo contribuye a esta iconicidad de los textos (Borda, 2005a).

Sirvan de ejemplo los libros de conocimiento *¡OH!* de Josse Goffin, un libro de imágenes que juega con las respuestas esperadas de los lectores para sorprenderles lúdicamente con una imagen inesperada o *Descubrir el arte a través del mundo* de Caroline Desnoëttes es otro ejemplo de la oferta sumamente atractiva de libros informativos que hoy la infancia y todas aquellas personas sensibles al arte tienen a su disposición. Una presencia mínima de textos –en la doble página, encontramos el texto al levantar la solapa–, son las imágenes las que nos protagonizan la información y nos visualizan estas magníficas dieciocho obras de arte.

Si centramos nuestra aproximación a la *alfabetización visual* con el álbum ilustrado mostramos nuestro acuerdo con las investigaciones realizadas (Arizpe y Styles, 2004) que ponen de manifiesto que los niños disfrutan con emoción y placer la lectura de dichos libros. Su

lectura les supone un reto interpretativo, son conscientes no sólo de que las imágenes cuentan una historia articulada con el texto, transmitiendo así información y suscitando emociones y sentimiento, sino que además lo hacen de un modo estético y artístico (Borda, 2009).

Al trabajar la *alfabetización visual* en la escuela con este tipo de libros trabajamos conjuntamente una alfabetización instrumental y epistémica ya que enseñamos a leer imágenes, a pensar con ellas. Pensemos que en la apreciación de la obra de arte visual cubrimos cuatro fases, según Clark [1960] (Arizpe y Styles, 2004). Primero la obra de arte ejerce un *efecto* en el espectador, quien obtiene una impresión general de la obra en su conjunto, lo que incluye el tema, el color, la forma, la composición. Para que se dé la comprensión, el paso siguiente es el *escrutinio*, es decir una mirada cuidadosa en la que entran en operación las facultades críticas. El tercer estado es el *recuerdo*, en el que se establecen conexiones con su propia experiencia, al plantear preguntas sobre la obra. Este estado conduce al estado final, que es la *renovación*. En él la imagen original se examina de nuevo con mayor profundidad. Todo lo cual se describe, nos dice Arizpe y Styles (p. 80), “como el acto de mirar que evoluciona hacia el acto de ver a través de la memoria, la imaginación y el pensamiento”.

Analizar el color, leer el lenguaje corporal y las metáforas visuales, mirar, pensar afrontar con interés y curiosidad el reto que plantea la lectura de álbumes ilustrados como *Pequeño azul, pequeño amarillo* de Leo Lionni, *Un gorila* de Anthony Browne, o *¿Todavía nada?* de Christian Voltz o *¡Qué tontos son los camaleones!* de Pablo Prestifilippo me parece un desafío al alcance de los docentes y de la escuela y que caso de afrontarlo, contribuirá de una manera poderosa al desarrollo cognitivo, emocional y estético de los niños y niñas, protagonistas indiscutibles de la sociedad de la información y el conocimiento en la que ya vivimos inmersos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZPE, E. Y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de cultura Económica.
- BORDA CRESPO, M. I. (Coord.) (2009). *Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrados (1999-2006)*. Málaga, Pacto Andaluz del libro. 2009, pp. 41-96. Disponible en [http://issuu.com/luiyus1/docs/album\\_ilustrado](http://issuu.com/luiyus1/docs/album_ilustrado) (fecha última consulta 5 de agosto 2013).
- BORDA CRESPO, M. I. (2010). "Alfabetización y escuela. Desafíos para educadores e investigadores", en Camps, A. y Borda, M.I. (Coord.): *Mesa 3. La formación de los docentes y el currículum escolar: el desarrollo de las competencias lingüísticas. Actas del Congreso Reinventar la profesión docente*. Málaga, 1-14.
- (2005a). "Los libros de conocimiento en la biblioteca escolar", *Revista Literatura Infantil y Juvenil. Primeras noticias*, 211, 41-46.
- (2005b). "Sobre la animación a la lectura de libros literarios", en ABRIL VILLALBA, M. (Coord.): *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves*. Málaga: Aljibe, 117-148.
- (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y Didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BROWNE, A. (2012). *Un gorila. Un libro solo para contar*. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento.
- COFFIN, J. (2007). *¡OH!*. Sevilla: Kalandraka Andalucía.
- COOK-GUMPERS, J. (1998). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós/MEC.
- CUEVAS CERVERÓ; A., MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A. (2007). "La competencia lectora como modelo de alfabetización en información". *Anales de Documentación*, 10, 49-70.
- DESNOËTTES, C. (2008). *Descubrir el arte a través del mundo*. Faktoria K de Libros.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCARPIT, D. (1982). "La imagen del texto". *Cerlal. Noticias sobre el*

libro, 36, 23-29.

- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC.
- KELLNER, D. M. (2004). "Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación". En SNYDER, I. (Comp.), *ob.cit.*, 227-250.
- KIEFER, B. (2005). "Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real", en VV.AA. *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, 72-85.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2011). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LIONNI, L. (2008). *Pequeño azul y Pequeño Amarillo*. Sevilla: Kalandraka Andalucía.
- MIALARET, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura*: Madrid: Marova.
- NEMIROVSKY, M. (2008). "También una biblioteca de aula", en BONILLA, E.; GOLDIN, D.; SALABERRIA, R. (Coords): *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Océano, 239-258.
- PRESTIFILIPPO, P. (2005): *iQué tontos son los camaleones!*. Sevilla: Kalandraka Andalucía.
- SALISBURY, M. y STYLES, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- SEGOVIA AGUILAR, B. (2010). "Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic". *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/5, 1-11.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SNYDER, I. (Comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- ROXBURGH, S. (1984). "A Picture Equals how Many Words?: Narrative Theory and Picture Books for Children". *Lion and the Unicorn*, 7/8, 20-33.
- TEBERORSKY, A; SOLER GALLART, M. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori.



- TOLCHINSKY, L. (1990). "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de *alfabetismo*". *Comunicación, lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- VILANOVA RIBAS, M.; MORENO JULIA, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1897 a 1981*. Madrid: C.I.D.E.
- VIÑAO FRAGO, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación educación, voces y vuelos.
- VOLTZ, C. (2008). *¿Todavía nada?* Sevilla: Kalandraka Andalucía.

## PROPUESTA DE MATERIAL DOCENTE UNIVERSITARIO SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA CONVERSACIÓN Y LA ORALIDAD PARA LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Raúl Cremades García  
(Universidad de Málaga)

En la titulación de Graduado/a en Educación Primaria por la Universidad de Málaga, ofrecida por la Facultad de Ciencias de la Educación, se incluye el módulo docente de *Enseñanza y aprendizaje de la lengua*, impartido por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Este módulo está integrado por dos materias: *Didáctica de la lengua y la literatura castellanas*; y *Fundamentos teórico-prácticos de la lengua extranjera*. La primera de estas materias está integrada, a su vez, por tres asignaturas:

*Didáctica de la lengua castellana*; *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita*; y *Lectura y literatura infantil*.

El contenido teórico del temario de la asignatura *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita* (6 créditos ECTS), está compuesto –como consta en la guía docente oficial de la Universidad de Málaga para el curso 2013/14– por los tres bloques y ocho temas siguientes:

<b>Bloque 1.</b> La comunicación oral en el ámbito escolar y social	<b>Tema 1.</b> Escuchar. La comprensión de mensajes orales <b>Tema 2.</b> Hablar. La producción de mensajes orales <b>Tema 3.</b> Conversar. La participación en actividades orales de aprendizaje compartido <b>Tema 4.</b> Leer. La lectura en voz alta y la animación lectora
---	---

<p><b>Bloque 2.</b> La expresión escrita en el ámbito escolar y social</p>	<p><b>Tema 5.</b> Comprender. La interacción con los textos escritos  <b>Tema 6.</b> Escribir. La composición de textos y su tipología  <b>Tema 7.</b> Conocer la lengua. La enseñanza de la gramática</p>
<p><b>Bloque 3.</b> Iniciación en la innovación-acción en el aula de educación primaria</p>	<p><b>Tema 8.</b> Innovar. Procedimientos para la innovación docente en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y escrita</p>

En este trabajo se presenta una propuesta concreta de contenidos para el tercer tema del primer bloque: *Conversar. La participación en actividades orales de aprendizaje compartido*. Esta propuesta está basada en la revisión y selección de bibliografía reciente sobre la didáctica de la conversación y la oralidad para la adquisición de aprendizajes en el aula de Primaria. El objetivo primordial de esta aportación es que tanto la estructura del tema como los contenidos extraídos de distintas fuentes resulten útiles a los docentes universitarios que deben abordar la didáctica de las destrezas conversacionales en la asignatura de *Estrategias...* o en asignaturas afines impartidas en las titulaciones equivalentes al Grado en Educación Primaria de cualquier universidad española o de otros países.

### **1. Estructura del tema *Conversar. La participación en actividades orales de aprendizaje compartido***

Tras un apartado introductorio sobre la necesidad de abordar la didáctica de la oralidad en la escuela, el alumnado universitario debe reflexionar sobre el aula como espacio de comunicación oral y sobre la planificación del trabajo con la lengua oral. Más adelante, se abordarán los modos discursivos y las estrategias didácticas para ponerlos en práctica de manera eficaz. Una vez que se hayan sentado

las bases anteriores, se profundizará en los diversos modos de adquisición de aprendizajes a través de la conversación, teniendo en cuenta las principales dificultades que suelen surgir en el aula y cómo afrontarlas. Finalmente, se tratará un aspecto esencial en todo proceso educativo: la evaluación de la expresión oral.

Por tanto, los contenidos de este tema se pueden estructurar en los 14 apartados siguientes, con sus correspondientes subapartados:

1. La enseñanza de la lengua oral 1.1. Necesidad de aprendizaje sistemático 1.2. Tratamiento didáctico de la lengua oral
2. Aprender a comunicarse en las aulas 2.1. El currículo: contexto de comunicación 2.2. El aula: escenario comunicativo
3. Planificación del trabajo con la lengua oral 3.1. Perspectivas de partida 3.2. Componentes de los actos de habla 3.3. Estrategias de interacción
4. Modos discursivos: la charla colaborativa y el habla exploratoria 4.1. La charla colaborativa 4.2. El habla exploratoria
5. Estrategias discursivas para el uso de la lengua oral
6. Formatos de actividad oral y de intervención didáctica 6.1. Gestionar la interacción social en el aula 6.2. Dialogar para construir conocimientos académicos
7. La conversación en la adquisición de aprendizajes 7.1. Conversación y cognición
8. Entrenamiento en habilidades sociales en el aula
9. Conversar para adquirir vocabulario

10. Las máximas conversacionales de Grice
11. La cortesía verbal
12. Las preguntas en el aula
13. Dificultades para el diálogo 13.1. Dificultades pedagógicas 13.2. Dificultades sociológicas 13.3. Dificultades psicológicas
14. La evaluación de la expresión oral

## **2. Textos y contenidos para cada apartado del tema *Conversar. La participación en actividades orales de aprendizaje compartido***

Los textos que se presentan a continuación como propuestas de contenidos para los apartados correspondientes han sido extractados de los artículos que se citan en cada uno de los apartados así como en las referencias bibliográficas al final de este trabajo. Aunque se trata de citas textuales (con pequeñas modificaciones o adaptaciones) no se presentan formalmente como tales para no dificultar la lectura y, además, para que queden bien diferenciadas las citas textuales que a su vez aportan los autores de cada uno de los trabajos referenciados. Las referencias bibliográficas de estas últimas, que podríamos llamar *las citas citadas*, han sido eliminadas para no confundir a los lectores, quienes deberían acudir a los textos originales para localizarlas.

### **2.1. La enseñanza de la lengua oral**

*Los textos de este apartado 2.1 han sido extractados del artículo titulado «Acerca de la enseñanza de la lengua oral» (Vilà y Vila, 1994).*

### **2.1.1. Necesidad de aprendizaje sistemático**

Los objetivos referidos a las capacidades que los escolares deben desarrollar en relación con el lenguaje son objetivos de etapa y no de área. En este sentido, su desarrollo está en relación con el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que las alumnas y los alumnos realizan y no únicamente con las actividades que se derivan del área de lengua. Por otro lado, las capacidades que los escolares deben desarrollar en relación con el uso de la lengua oral no se limitan a su propiedad comunicativa en los distintos contextos de uso, sino que muchos profesores piensan de forma más o menos consciente que la lengua oral "crece" y se "desarrolla" de forma natural sin que sea necesario enseñarla de forma sistemática, a diferencia de la lengua escrita que requiere un trabajo propiamente escolar.

Cuando la lengua oral se ha introducido en las aulas lo ha hecho de la mano de incomprensiones y excesos relacionados con el uso y abuso del término "competencia comunicativa" acuñado por Hymes. De hecho, las creencias del profesorado sobre un supuesto "crecimiento" natural de la lengua oral se han mantenido y se ha justificado la falta de dominio de la lengua oral por parte de los escolares a través de la pobreza lingüística de sus relaciones sociales. Así, se ha defendido y aún se defiende con fuerza que las niñas y los niños de nuestros pueblos y ciudades están sometidos a las órdenes del adulto y a la tiranía del televisor con la consiguiente merma de auténticas situaciones comunicativas que permitan el desarrollo de capacidades relativas al uso de la lengua oral. Por eso, en muchos casos, se ha incorporado la lengua oral a las aulas para "compensar" la falta de situaciones comunicativas extraescolares y se ha hecho a partir de la idea de que "a hablar se aprende hablando". En consecuencia, en bastantes aulas, especialmente de la Enseñanza Primaria, se han introducido debates, asambleas, lecturas en voz

alta, etc., para que los alumnos pudieran hablar y expresarse. Pero, estas prácticas se han realizado de forma espontánea sin que, en la mayoría de los casos, se ofreciera a los escolares los recursos y procedimientos apropiados para hablar y expresarse mejor y sin que se fomentaran de forma intencional las actitudes necesarias para mejorar las capacidades expresivas en el ámbito de lo individual. Además, en algunos casos, a las ideas expuestas se sumaba un supuesto quehacer relacionado con la creatividad.

Este espontaneísmo que Camps extiende a las actividades lingüísticas en general ha servido bastante poco para mejorar las habilidades lingüísticas de los escolares con su consiguiente abandono de una parte del profesorado que se muestra escéptico ante los resultados y que prefiere ser consistente en su práctica educativa con sus propias creencias. Ambas razones –creencias inadecuadas sobre el desarrollo de las capacidades relativas a la lengua oral y espontaneísmo por parte del profesorado que intenta trabajar la lengua oral– son, a nuestro entender, las causas fundamentales por las que la lengua oral está relegada en las programaciones del profesorado y por las que existen muy pocos recursos metodológicos para trabajarla de forma sistemática.

### ***2.1.2. Tratamiento didáctico de la lengua oral***

Desde una perspectiva lingüística, la lengua oral que debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar no se refiere exclusivamente a sus usos informales. Por el contrario, garantizados ciertos niveles de fluidez y expresión en contextos coloquiales, la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral se acerca notablemente a algunas de las cualidades hasta ahora limitadas al texto escrito. Así, los usos formales de la lengua oral requieren un nivel de contextualización, realizado a través de marcadores del discurso, similares al texto escrito. Así, la capacidad de producir textos orales complejos requiere el dominio del aparato formal lingüístico que

permite la coherencia y la cohesión del discurso.

En definitiva, proponemos un tratamiento de la lengua oral en el contexto escolar que comparte características comunes y complementarias con el tratamiento de la lengua escrita. La adquisición de la competencia comunicativa oral se garantiza, desde nuestro punto de vista, desde la potenciación de los distintos usos de la lengua y, especialmente, en la enseñanza-aprendizaje de los usos monológicos en contextos de formalidad media-alta y desde la reflexión previa y posterior al uso de la lengua. En este sentido, es tan importante posibilitar contextos reales de uso de la lengua oral como potenciar el acceso a lecturas y a la recopilación escrita de informaciones que permitan seleccionar, completar y ordenar el conocimiento de los escolares sobre el tema que debe ser objeto de la expresión oral. Creemos que actividades como consultar bibliografía, preparar un guión o un esquema de apoyo previo a la exposición oral, escuchar la grabación de un texto previamente expuesto, etc., no solo facilita la participación en actividades de lengua oral (da seguridad, permite que no intervengan siempre los mismos escolares, etc.) sino que ayuda a mejorar la forma y el contenido del discurso oral.

Una segunda idea que hemos defendido se relaciona con la posibilidad de crear situaciones reales de comunicación en el contexto del aula, de modo que los locutores tengan cosas que decir y el auditorio esté interesado en lo que se dice. Ciertamente, ello resulta a veces muy difícil y, en último término, se trata de encontrar tareas de exposición que tengan sentido para los escolares en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que es la escuela. No se trata de inventar temas o de incorporar conversaciones que son habituales entre los escolares, sino de aprovechar los temas relevantes que forman parte del propio contexto escolar. En este sentido, es difícil enseñar la lengua oral que proponemos al margen de los contenidos



de las distintas áreas curriculares.

## **2.2. Aprender a comunicarse en las aulas**

*Los textos de este apartado 2.2 han sido extractados del artículo titulado "Aprender a comunicar(se) en las aulas" (Lomas, 1994).*

### **2.2.1. El currículo: contexto de comunicación**

Como escribe Philip W. Jackson:

*Cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así (...). En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a una colmena.*

En esas colmenas que son las aulas niños y niñas, adolescentes y jóvenes no solo están ahí en silencio esperando a ser enseñados, sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y hacen algunas cosas con las palabras, y al hacer esas cosas con las palabras colaboran unos con otros en la construcción del conocimiento. Porque al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir (al hacer cosas con las palabras) intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas disciplinas académicas, resuelven (o no) algunas tareas, y en ese intercambio comunicativo aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, aprenden a regular la conducta personal y ajena, aprenden a conocer el entorno físico y social, aprenden, en fin, a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible el

intercambio comunicativo con las demás personas y la construcción de un conocimiento compartido del mundo.

Desde esta perspectiva, el currículo no es solo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir a quién, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas a todas horas y que quizá por demasiado obvias permanecen, con frecuencia, ocultas. Es el habla, es la lectura, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes. El currículo es, en este sentido, un contexto de comunicación.

### **2.2.2. El aula: escenario comunicativo**

Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una *comunidad de habla, de lectura y de escritura*) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención. Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde las aulas al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar y escuchar, leer, entender y escribir) y favorecer, en la medida de lo posible, la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible la *competencia comunicativa* de las personas. Esta competencia es entendida, desde la antigua retórica hasta las actuales indagaciones sociolingüísticas y pragmáticas, como la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas

en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana.

Pero no basta con proclamar los objetivos comunicativos de la educación lingüística durante la infancia y la adolescencia. Es necesario adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas. Y es justo reconocer que, casi siempre, entre el deseo y la realidad, entre los fines que se *dicen* y las cosas que se *hacen* en las aulas, se abre a menudo un abismo.

Los *actos de habla* constituyen un aspecto esencial de la conducta humana y en consecuencia de la identidad sociocultural de las personas. Cuando hablamos intentamos hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Lo dijo Cicerón hace ya tantos siglos, cuando vinculaba la retórica a la dialéctica, que trata de la acción humana, lo recordó Humboldt hace poco más de cien años al insistir en que el lenguaje era esencialmente *energeia* (actividad), lo reiteró hace dos décadas Roman Jakobson al recordar que “el discurso no se da sin intercambio” e irónicamente lo certifica en nuestros días Halliday cuando con ironía escribe que, “después de un intenso período de estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho de que las personas hablan entre sí”. Pese a ello, algo tan obvio se ha olvidado con demasiada frecuencia en la investigación lingüística y en nuestras escuelas e institutos.

Nada es más ajeno a la vida en las aulas que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible, como sugiere Luci Nussbaum (1991), “recuperar la palabra en clase”. Porque si bien es cierto que somos *iguales* en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas

del lenguaje, no es menos cierto que, como subraya Amparo Tusón (1991), somos *desiguales* cuando usamos la lengua. Por todo ello, la educación obligatoria debería contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas de forma que les sea posible, con el apoyo pedagógico del profesorado, comprender y expresar de forma correcta y adecuada los mensajes orales que tienen lugar en ese complejo y heterogéneo *mercado de intercambios* (Bourdieu, 1982) que es la comunicación humana.

### **2.3. Planificación del trabajo con la lengua oral**

*Los textos del apartado 2.3.1 han sido extractados del artículo titulado "Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno" (Avenidaño, 2007). Mientras que los textos de los apartados 2.3.2 y 2.3.3 han sido extractados del artículo titulado "'Hablar' en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?" (Rodríguez, 1995).*

#### **2.3.1. Perspectivas de partida**

La planificación del trabajo en el aula con la lengua oral podría pensarse a partir de cuatro perspectivas según Barragán:

▪ <i>Hablar para regular la vida social escolar y extraescolar, lo que implica aprender a participar en distintos eventos comunicativos para resolver conflictos, convivir con las diferencias y encontrar vías de entendimiento entre las personas.</i>
▪ <i>Hablar para desarrollar conocimientos, lo que implica precisar conceptos, compartir y construir conocimientos y reflexionar cooperativamente sobre temas que despierten interés.</i>
▪ <i>Hablar para leer y para escribir, lo que implica compartir la atribución de significado a los textos, planificar y escribir en colaboración.</i>
▪ <i>Hablar para poder hablar, lo que implica aprender a exponer un tema, a realizar una entrevista, a debatir con fundamento.</i>

En todos los casos el aula se convertirá en un escenario en el que todos (docente y alumnos) participen en actividades verbales en las que pueda reflexionarse sobre el uso de la lengua a fin de pensar y crear estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que ayuden a controlar lo que decimos, cómo lo decimos y además generar una actitud de escucha cada vez más activa y cooperativa.

### **2.3.2. Componentes de los actos de habla**

La planificación escolar del trabajo con la lengua oral necesita concebir el aula como un escenario donde tienen lugar diferentes escenas o eventos comunicativos, en los cuales se articulan de manera específica y peculiar los principales componentes de los actos de habla: marco, participantes, propósitos, estructura, estilo, instrumentos, normas y géneros. Las distintas articulaciones de estos componentes darán lugar a diferentes usos orales por parte de los docentes y de los alumnos.

- *Marco.* Lugar (sala de clase, biblioteca, patio, etc.), tiempo (hora de clase) y espacio psicosocial ("zona" del profesor –el frente de la clase, por lo general–; zona de los alumnos; posibles desplazamientos –alumnos que ocupan la zona del profesor–; formación de, grupos, grupos de pares, etc.). El marco elegido incide en el tipo de acción lingüística a desarrollar y en la trama textual a emplear: el maestro desde su zona "expone", da órdenes, organiza actividades, etc.; los alumnos distribuidos en grupos debaten; el relator puede ocupar la zona del maestro para presentar una síntesis de las ideas del grupo a toda la clase, etc. Cada uno de estos actos da lugar a distintos usos del lenguaje oral.
- *Participantes.* Actores que intervienen en el acontecimiento comunicativo. En el aula participan, habitualmente, el maestro

y sus alumnos, en distintas configuraciones y cumpliendo diferentes roles. Es importante planificar también actividades en las que se incluyan otros adultos (directores, maestros de otros cursos, padres, etc.) y otros niños (de otros grupos, de cursos inferiores, de cursos superiores). El docente puede actuar como trasmisor de conocimientos, evaluador, "corregidor", sancionador, consejero, etc. y, a su vez, los alumnos pueden cumplir los roles de receptores de conocimientos, sujetos de evaluación, líderes de grupos, relatores, coordinadores, críticos, transgresores, etc. Cada uno de estos papeles lleva consigo formas diferentes de hablar, registros distintos, acerca de los cuales podemos reflexionar para reconocer sus elementos formales y sus efectos comunicativos. Por ejemplo, el rol de crítico implica una argumentación, entonces da lugar al análisis de los componentes de la estructura argumentativa y de la razonabilidad y el peso de los argumentos esgrimidos.

- *Propósitos.* Se incluyen aquí los objetivos y los resultados de los actos de habla. Si bien la finalidad global del trabajo oral en el aula es enseñar y aprender, existen metas concretas a alcanzar en cada actividad que es importante negociar y compartir para poder lograr los productos esperados: si la meta propuesta es ampliar los conocimientos que se tienen, por ejemplo, sobre la degradación del medio y el producto a alcanzar es un texto explicativo, cada participante hará su aporte de datos, de estructuras de relación (problema-solución, generalizaciones, analogías), de ejemplos, para ir conformando la explicación.
- *Estructura de la interacción.* Secuencia de actos que conforman cada acontecimiento comunicativo. En el aula se corresponden con las distintas etapas del desarrollo de un tema: actividad

grupal y puesta en común; "torbellino" de ideas, confrontación de informaciones, síntesis; etcétera.

- *Tono de la interacción.* Grado de formalidad o informalidad. Es importante planificar actividades para las salas de clase que vayan desde la conversación espontánea, sobre diversos temas de interés para los niños, hasta exposiciones formales – conferencias– acerca de contenidos programáticos donde un alumno deba presentar el resultado de sus investigaciones a toda la clase constituida en auditorio.
- *Instrumentos.* Este componente incluye el canal y todos los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales que intervienen en el hablar y en el escuchar. El docente puede enriquecer los repertorios lingüísticos de sus alumnos haciéndolos observar cómo operan estos instrumentos en distintos contextos: las grabaciones de programas de radio y los videos de televisión ayudan a cumplir con este objetivo. Permiten reflexionar, por ejemplo, acerca de cómo se habla en los noticieros; cuál variedad de lengua se usa habitualmente en la radio; qué características tiene; cuándo se usan dialectos; ver si se los valora o se descalifica a quienes los usan. Percibir cómo se habla en las telenovelas, en los reportajes hechos en la calle; observar los gestos de los personajes, de los conductores de programas, las entonaciones, las pausas, etcétera.
- *Normas.* Reglas que rigen la interacción y la interpretación en el habla. Desde esta perspectiva conviene la observación y la reflexión acerca de los turnos de la palabra; cómo entrar o salir de una conversación, de un debate, de una entrevista; qué fórmulas de cortesía usar según los contextos; cómo cooperar con el interlocutor, por ejemplo haciendo explícito lo que se

supone que el otro no sabe, manejarse con implicaciones cuando hay un marco común, usar la repregunta para hacer que el otro amplíe o fundamente su exposición, etc. El maestro al pedir aclaraciones, hacer preguntas, demandar información adicional no solo ayuda a organizar el discurso del niño sino también a internalizar estas normas de interacción.

- *Géneros.* Relatos, poemas, proverbios, conferencias, exposiciones, debates, etc. En cada uno de estos géneros predomina una estructura del habla (monólogo/diálogo) y un propósito comunicativo: crear, mantener, terminar con una relación social (interacción) o intercambiar bienes, servicios, saberes (transacción).

### **2.3.3. Estrategias de interacción**

Convertir el aula en escenario comunicativo implica asumir que "únicamente con el uso o con estar expuesto al lenguaje de otros no basta (sino que) hace falta una actuación intencional y adaptada por parte de quien domina el lenguaje en ayuda de quien tiene que adquirirlo. Estas ayudas constituyen *estrategias de intervención*" (Sánchez Cano y del Río).

Las estrategias pueden estar orientadas a:

-*Fomento de la comunicación* a través de diferentes estructuras de habla: maestro que habla a todo el grupo o a grupos pequeños, maestro que habla a un niño individualmente, intercambios lingüísticos de niño a niño en trabajo de a pares, niño que se dirige a un pequeño grupo o a la clase en su totalidad. Estos distintos auditorios exigen la creación de diferentes atmósferas psicológicas y físicas, y reglas y procedimientos claros para facilitar la comunicación oral y hacer que todos los alumnos participen por igual. El docente



entonces debe incluir en sus planificaciones estas oportunidades de intercambios lingüísticos orales y diseñar actividades al respecto.

*-Negociación de los contenidos comunicativos.* Al negociar se puede hablar acerca de los temas de interés para los alumnos, sobre los cuales "tienen cosas que decir".

*-Creación de rutinas interactivas.* Pautas para iniciar o cerrar determinadas tareas, rutinas de saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos, etc.

*-Aprendizaje cooperativo.* Trabajo en pequeños grupos heterogéneos con el fin de producir aprendizajes individuales. Se comparten las metas y las recompensas, pero se dividen las tareas y los roles, lo que da lugar al aprendizaje de habilidades interpersonales y sociales para el desarrollo del repertorio lingüístico oral de los participantes: orientar el trabajo del grupo; recibir órdenes; escuchar opiniones, ideas; sintetizar propuestas; criticar ideas, opiniones, sin descalificar a las personas que las emiten; alentar a otros; pedir justificaciones, dar razones; defender puntos de vista, etc.

Estas estrategias de intervención y tantas otras enunciadas en diferentes trabajos sobre la enseñanza escolar de la lengua oral ponen énfasis en la importancia que tiene el hablar y el escuchar a los otros para la comunicación; la exploración, clarificación y organización del pensamiento; el desarrollo cognitivo y de la personalidad; la integración social. Tal como afirma el pedagogo Paolo Freire, la posibilidad de hablar supone ampliar el ámbito de libertad personal y colectivo:

*La palabra humana es más que simple vocabulario. Es*

*palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser.*

## **2.4. Modos discursivos: la charla colaborativa y el habla exploratoria**

*Los textos de este apartado 2.4 han sido extractados del artículo titulado "Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico" (Calleja Largo 1999).*

Para evidenciar cómo a través del discurso el alumno puede desarrollar su conocimiento y comprensión, siempre dentro de un marco comunicativo favorable, destacaremos dos modos discursivos y las estrategias discursivas que tres investigadores señalan como medios encaminados a este mismo fin. Hemos seleccionado la *charla colaborativa* de G. Wells y *el habla exploratoria* de D. Barnes como usos del habla, porque el primero subraya conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en la relación profesor-alumno, mientras que la segunda pone énfasis en el alumno y en la relación entre iguales.

### **2.4.1. La charla colaborativa**

Los beneficios de la charla colaborativa radican en el modo cómo facilita a los alumnos llegar a una meta –a la resolución de un problema que concierne a uno o más de los que están implicados– y en la capacitación del estudiante para adquirir procedimientos, conocimientos o habilidades útiles para otras situaciones, lo que la convierte según Wells, en *el modo ideal para la transacción de la relación enseñanza-aprendizaje*.

Para tener este efecto capacitador debe satisfacer dos

condiciones esenciales. La primera implicaría al profesor al tener que "andamiar", en términos brunerianos, el aprendizaje del alumno a través de su intervención en la interacción, como afirma Wells:

*Un objetivo fundamental de esta charla, por tanto, será ayudar al estudiante a desarrollar un control consciente y deliberado sobre sus procesos mentales, no solo para completar la tarea que se tiene entre manos, sino también para que sea progresivamente cada vez más capaz de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.*

La segunda condición nace de la anterior al tener que optimizar la ayuda del profesor/experto con su contribución al diálogo (que requiere escucha y observación previa por su parte) y así, hacer progresar al estudiante hacia un entendimiento mayor desde su situación actual de comprensión. La contribución del profesor al diálogo, en lo que reconocemos como *zona de desarrollo próximo* (Vygotski), capacita a ambos participantes, ya que aumenta por parte del profesor el entendimiento del pensamiento de los estudiantes en general, así como los propósitos y estado actual de la comprensión del estudiante en particular.

Las características de la charla colaborativa que coadyuvan un pensamiento reflexivo y sistemático son las siguientes:

- a) Formulación verbal coherente y detallada en las contribuciones de los participantes para que el problema sea visto con mayor claridad, al existir la necesidad de colaborar en el entendimiento y la mutua comprensión.
- b) Adecuación de las conexiones entre las partes (las relaciones son de causa y efecto, generalizaciones, etc.) y se evidencian en aciertos y faltas.
- c) Justificación de opiniones y sugerencias alternativas explicitadas con argumentos. A través de a) y b) se logra

clarificar el significado para sí mismo al intentar clarificar lo que se quiere decir al otro. Con la explicitación, el pensamiento está disponible para la inspección y la reformulación. Una vez logrado el entendimiento, a través de c) se podrá tener resuelto el problema y, por tanto, conseguida la meta.

#### **2.4.2. El habla exploratoria**

El habla exploratoria representa para Barnes la mejor estrategia discursiva-cognitiva a través de la cual el alumno constituye el conocimiento y lo interpreta para sí mismo partiendo del que ya posee.

Este uso del habla de carácter reflexivo e hipotético, basado en lo que él denomina *Interpretación* (como concepción del conocimiento que, en oposición a *Presentación*, implica experimentación e interpretación del alumno) depende de la *pauta de comunicación* que se implante en el aula para que el alumno se concencie de su existencia y la utilice. Mas aunque sea el maestro quien decida la implantación de esta pauta de comunicación, y apunte Barnes la necesidad de que el profesor medie en ocasiones en tales situaciones, creemos que el educador británico otorga mayor importancia a la estrategia en sí misma, como si el habla intrínsecamente poseyera este carácter de guía hacia la reformulación del pensamiento, es decir, como si la función metalingüística tuviera carácter innato y se activara en condiciones favorables. Para él, *la discusión en pequeño grupo constituye la forma más abierta donde se da este uso.*

En efecto, se ha demostrado que la interacción entre iguales tiene efectos positivos para los alumnos no solo de carácter socio-afectivo sino también sobre el aprendizaje escolar cuando se dan algunas modalidades interactivas: la organización cooperativa frente a la competitiva o individualista y cuando se da una relación que C. Coll resume en las siguientes circunstancias:

*Donde existen puntos de vista moderadamente divergentes sobre la tarea a realizar y se produce un conflicto entre los mismos; cuando uno de los participantes enseña o instruye a los otros proporcionándoles explicaciones, instrucciones o directrices sobre la tarea y cuando hay una coordinación de los roles asumidos por los miembros del grupo, un control mutuo del trabajo y un reparto de responsabilidades de la ejecución de la tarea.*

Las características lingüísticas del habla exploratoria están lejos del estilo tenido como correcto por el profesor: frecuentes dudas, repetición de frases de distintas maneras, cambios de dirección, expresiones hipotéticas; pero alerta al profesor de que este estilo inadecuado lingüísticamente ha de ser anterior al de *redacción final*. Barnes entiende que el fin del lenguaje oral en el aula es servir de vehículo de la comprensión de los distintos saberes escolares. La calidad de la interacción lingüística es medida por la eficacia del aprendizaje.

## **2.5. Estrategias discursivas para el uso de la lengua oral**

*Los textos de este apartado 2.5 han sido extractados del artículo titulado "Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico" (Calleja Largo, 1999).*

J. Tough, N. Saló y N. Mercer dan cuenta de las estrategias que usadas por el profesor sirven para activar, propiciar y permitir la activación del pensamiento del alumno, la reflexión y el razonamiento, así como para guiar, ayudar y promover el desarrollo de la capacidad de utilizar la lengua oral y apropiarse de las habilidades necesarias en la comunicación oral en el aula (y de los diferentes discursos).

a) TOUGH. Estrategias destinadas al niño para:

1. Que centre el tema sobre el que va a hablar (*de Orientación*).

2. Que profundice en los temas anteriores (*de Facilitación*).
3. Que avance su pensamiento o complemente sus ideas (*de Focalización*).
4. Que especifique o detalle la información (*de Comprobación*).
5. Que reconsidere y reformule lo dicho (*de Comprobación*).
6. Que obtenga nueva información (*Informativas*).
7. Que se sienta seguro y estime sus esfuerzos (*de Apoyo*).
8. Que perciba la llegada del fin de la comunicación o del tema (*de Finalización*).

b) SALÓ. Estrategias destinadas al alumno para:

1. Que obtenga información sobre lo que hay que hacer o decir (*de Organización, o encuadre*).
2. Que participe en los intercambios propios del diálogo interactivo, identificando, anticipando, razonando, relacionando... (*de Solicitación*).
3. Que proyecte sus sentimientos o actitudes, valore la actividad o la del grupo de la clase y relacione la experiencia personal extraescolar con los contenidos explicados en la clase (*Referidas a las propias estrategias del alumno*).
4. Que obtenga información sobre los contenidos de la actividad (*de Información*).
5. Que sus aportaciones se enmarquen y limiten en el diálogo (*de Continuidad. Estrategias de enlace funcional del diálogo*).

c) MERCER. Estrategias discursivas, encaminadas a la consecución de significados compartidos, que utilizan los profesores:

1. *Para obtener comunicación de los estudiantes* (mediante obtenciones directas o mediante pistas).
2. *Para responder a lo que dicen los estudiantes* (a través de

reformulaciones, repeticiones, confirmaciones...).

3. *Para describir aspectos importantes de la experiencia compartida* (con frases del tipo "nosotros", recapitulaciones literales, recapitulaciones reconstructivas).

## **2.6. Formatos de actividad oral y de intervención didáctica**

*Los textos de este apartado 2.6 han sido extractados del artículo titulado "Actividad oral e intervención didáctica en las aulas" (Vilà i Santasusana, 2004).*

Proponemos un enfoque del tratamiento de la lengua oral en la educación obligatoria que vaya más allá de la actuación espontánea de los alumnos e implique reflexión y aprendizaje. Dicho en otras palabras, lo que nos interesa como docentes, especialmente si nos ubicamos en el área de lengua, no es únicamente que los alumnos hablen en clase sino que mejoren considerablemente su manera hablar, su manera de escuchar y que diversifiquen sus usos lingüísticos.

La oralidad tiene una presencia constante en las aulas que se traduce en actuaciones distintas. Con el propósito de describir y reflexionar sobre el tipo de actividades orales que suelen cohabitar en las aulas y el tipo de intervención pedagógica que las acompaña, proponemos un análisis de dichas situaciones como base para reflexionar sobre la práctica docente. Cabe advertir que el análisis que presentamos es teórico y que la realidad de las aulas es mucho más compleja y dinámica. En la figura siguiente abordamos las formas generales de tratar la actividad oral y las relacionamos con la intervención didáctica del profesorado.

FORMATOS DE LA ACTIVIDAD ORAL Y DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LAS AULAS	
Actividad oral en el aula	Intervención didáctica
<p><i>1. Gestionar la interacción social en el aula</i></p> <p>Géneros orales espontáneos propios del día a día: la gestión del aula como contexto reglado</p> <p><i>2. Dialogar para construir conocimientos académicos</i></p> <p>Comentario y discusión oral previa a la producción de los géneros escritos, propios del ámbito académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentario sobre aspectos pragmáticos y lingüísticos generales</li> <li>• Fomento de la participación del alumnado en la actividad oral</li> <li>• Valoración de la capacidad reflexiva</li> </ul>
<p><i>3. Exponer y argumentar conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada</i></p> <p>Producción de géneros orales formales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoramiento durante el proceso de planificación del discurso</li> <li>• Objetivos y evaluación específica sobre el uso de estrategias discursivas y sobre la adecuación de los discursos al contexto</li> </ul>

Profundizaremos a continuación solo en los dos primeros tipos de actividades, ya que el tercer tipo no incluye intercambios conversacionales.

### **2.6.1. Gestionar la interacción social en el aula**

La lengua oral aparece habitualmente en la relación social y rutinaria que se establece en las aulas entre el alumnado y con el profesor o la profesora. Se habla continuamente para gestionar el día a día en clase: para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para corregir, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar los turnos de palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones, etc. y se intenta que los alumnos se expresen en un registro lingüístico



acorde con el contexto escolar. La vida social en la escuela es por sí misma muy rica y da lugar a múltiples situaciones que implican una interacción oral espontánea, directa y natural de los alumnos con el profesor y entre los propios compañeros.

En relación a la intervención didáctica, el profesor o la profesora comenta la manera de hablar y de escuchar de los alumnos para que mejoren sus formas de comunicación oral y hace hincapié en aspectos pragmáticos y lingüísticos (los turnos de palabra, la actitud de escucha, las convenciones de cortesía lingüística, corrección articulatoria, corrección de muletillas, uso de registros lingüísticos, etc.). Así, pues, en muchas situaciones surgen en el aula los géneros orales espontáneos, básicamente conversacionales, inherentes al ámbito escolar y entendido este como un contexto reglado.

### ***2.6.2. Dialogar para construir conocimientos académicos***

Desde este punto de vista se entiende que la interacción oral en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para el aprendizaje de conocimientos académicos y constituye también un paso para llegar a escribir textos coherentes. Es decir, se propone hablar en clase, en pequeños grupos y colectivamente para planificar lo que se va a escribir y para verbalizar conocimientos académicos. En relación al primer aspecto, a la escritura, los alumnos dialogan para gestionar el proceso de escritura: generar ideas, seleccionarlas, organizarlas, enlazarlas, para encontrar las palabras que transmiten con mayor precisión sus ideas, para comentar dudas ortográficas, etc. de modo que los conocimientos aportados a través de lo oral se transfieran al texto escrito.

Del mismo modo, en relación al aprendizaje de conocimientos académicos de las demás materias escolares, se crean en el aula situaciones conversacionales que constituyen un paso para movilizar

y detectar los conocimientos previos de los alumnos y sus expectativas: se pregunta lo que saben de los temas, sus dudas, sus creencias y percepciones, sus intereses, y se crean expectativas sobre el conocimiento. Y ello sirve de base para la discusión oral y para ayudar a construir conjuntamente nuevos conocimientos. En ambos casos, los alumnos intervienen de un modo más o menos reflexivo. El profesor o la profesora fomenta la participación y la reflexión: formula preguntas e incita a la formulación de preguntas y procura que la participación de los alumnos sea democrática y equilibrada, intenta evitar las repeticiones innecesarias para conseguir que el avance temático, etc. A menudo se recopilan sus aportaciones en el encerado, a modo de síntesis y, si es necesario, se reformulan, se matizan y se complementan sus ideas.

En relación a la intervención didáctica, lo que se valora es la actitud reflexiva y participativa de los alumnos, con un doble objetivo: incidir en el proceso de composición de textos y mejorar en la calidad de las producciones escritas; o bien, lo que se pretende es iniciar o profundizar en los temas curriculares partiendo de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos para guiar su reflexión y ayudar a interrelacionar e integrar de forma significativa la nueva información.

Cabe decir que, según la edad de los alumnos, nos situaremos más cerca de un formato que de otro. Así pues, si trabajamos con los niños y niñas de los primeros ciclos de educación primaria propondremos actividades orales más centradas en la consolidación de las estructuras lingüísticas básicas y de reconocimiento de aspectos pragmáticos, en situaciones básicamente de tipo conversacional. Sin embargo, progresivamente, propondremos actividades orales más elaboradas que impliquen que las situaciones de uso de la lengua vayan acompañadas de situaciones de reflexión sobre lo que se va a decir y sobre lo que se ha dicho, guiadas a través de una intervención didáctica específica.

## **2.7. La conversación en la adquisición de aprendizajes**

*Los textos de este apartado 2.7 han sido extractados de las páginas 29 a 31 del libro titulado La conversación en pequeños grupos en el aula (Sánchez-Cano, 2009).*

En el contexto del aula, el espacio de conversación no deja de ser un espacio de enseñanza-aprendizaje en el que se aprende a conversar y se conversa para aprender. La visión de aprender a conversar hace referencia a los comportamientos participativos. La otra cara de la moneda, conversar para aprender, remite a los aprendizajes que derivan de las informaciones que se elaboran en la conversación y de las estrategias de diferentes tipos que actúan sobre los contenidos de información y sobre los aspectos lingüísticos.

El tipo de interacción que se crea también aporta sus rasgos específicos. Se trata de la interacción entre un grupo de alumnos y un docente, algo que añade una dimensión de asimetría a la competencia lingüística. El docente ha de utilizar esta mayor competencia teniendo en cuenta el criterio de desequilibrio óptimo entre las intervenciones verbales del alumno y las suyas, de manera que actúe en la zona de desarrollo próximo del alumnado y "estire" de su crecimiento con la aplicación de las estrategias más adecuadas.

El clima de la conversación difiere de otros tipos de interacción que se dan en el aula. Se trata aquí de un espacio diseñado específicamente para hablar. El alumno o la alumna no se sienten evaluados ni consideran que tengan que dar el tipo de respuesta que se espera del alumno que "se sabe la lección", sino la respuesta que les sugiere el tema de conversación, la pregunta que se acaba de plantear, el comentario precedente, aquello que ha llamado la atención, etc. Las intervenciones docentes en relación con los contenidos que se ponen sobre la mesa, matizando opiniones que pasan desapercibidas, relativizando otras que los alumnos ponderan

excesivamente, etc., ejercen una gran influencia educativa sobre los aprendizajes que se encuentran en proceso de adquisición.

Con frecuencia, en las conversaciones que tienen lugar en días posteriores, se vuelve sobre los mismos argumentos o razonamientos y hay que incidir nuevamente, con nuevas palabras aplicadas a nuevos ejemplos, situaciones que se presentan o aspectos que hay que generalizar. Todo ello proporciona al alumnado nuevas oportunidades de reformular o replantear los conceptos que tiene inseguros o en procesos cognitivos que necesita consolidar. En este sentido, la actividad de la conversación abre un espacio en el que el alumnado encuentra oportunidades para expresar sus opiniones y donde puedan aflorar sus dudas, hipótesis, fantasías, etc., y contrastarlas con las de los compañeros y el docente.

Este proceso es el que hace a Baker, Jensen y Kolb entender la conversación como un espacio que ayuda a transformar la experiencia en aprendizaje. Para estos autores, el espacio y el tiempo puesto a disposición de los participantes para la reflexión y para compartir experiencias en la conversación es lo que permite diferenciar entre *tener experiencia y aprender de ella*. Volver sobre un concepto ya expresado, considerarlo de nuevo desde otras perspectivas y relacionarlo con los demás conceptos que ya se poseían es lo que da paso a la transformación de la experiencia en conocimiento. La conversación proporciona este espacio de reflexión y análisis que lo hace posible. En este espacio, el alumno busca argumentos para explicar algo a un compañero que aún no lo ha entendido, o se ve sorprendido por otro que va un paso por delante.

### **2.7.1. Conversación y cognición**

Volvemos a recurrir al mundo de la Grecia clásica para citar un exponente de utilización magistral de la conversación como medio para influir en las personas y transformar el pensamiento. En efecto, si evocamos la figura de Sócrates, podemos constatar que este

pensador utiliza la conversación como espacio en el que utilizar las estrategias que permitían a sus discípulos transformar su realidad. Las conocidas técnicas de la ironía y la mayéutica permitían a Sócrates incidir sobre el pensamiento expresado por el alumno y, tomándolo como punto de partida, ayudarlo a transformar la realidad, en lo que hoy calificaríamos como “construcción conjunta”.

Esta referencia nos sirve para comprender el papel de la conversación en el desarrollo cognitivo en su vertiente de integración de conocimientos y de crecimiento personal. Así pues, los beneficios de esta actividad no se limitan a la incidencia sobre aspectos lingüísticos –refuerzo de la morfosintaxis, mejora o enriquecimiento del uso de un léxico adecuado, desarrollo de todo lo que representan los aspectos pragmáticos de adecuar las respuestas a la situación comunicativa–, sino que van más allá, por lo que debemos considerar seriamente las posibilidades de la conversación como herramienta dinamizadora de los procesos cognitivos.

## **2.8. Entrenamiento en habilidades sociales en el aula**

*Los textos de este apartado 2.8 han sido extractados del artículo titulado “Entrenamiento en habilidades sociales en el aula” (Sánchez Bernal, 2009).*

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales. Existen muchas personas con grandes dificultades en la adquisición de estas habilidades. Todos sabemos que hay “buenas maneras” y “malas maneras” de hablar a la gente. Al aprender habilidades sociales aprendemos buenas o apropiadas maneras de hacerlo. Si tenemos unas buenas habilidades sociales probablemente nos llevaremos mejor con las personas que nos rodean, que alguien que no las tenga. Es importante aprender estas habilidades porque nos hacen más felices y dan como resultado menos problemas con los demás.

Como docentes debemos desempeñar la labor de enseñar a nuestros alumnos las primeras habilidades sociales para el buen funcionamiento del grupo en el aula así como la propia cohesión. Bien es cierto, que los familiares de nuestro alumnado tienen el deber de educar a sus niños para que se relacionen socialmente. No obstante, nosotros participamos como docentes en el desarrollo de nuestros alumnos y es de vital importancia participar en todo lo que podamos en beneficio de nuestro alumnado.

¿Qué pasa cuando no tenemos habilidades sociales? En muchas ocasiones nos cortamos al hablar, no sabemos pedir un favor, nos cuesta ir solos a realizar actividades sencillas, no podemos comunicar lo que sentimos, no sabemos resolver situaciones con los amigos o con la familia incluso puede ocurrir que no sepamos interactuar de manera adecuada en el aula:

- Las primeras habilidades sociales que deberían aprenderse en la infancia son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido.
- Las habilidades sociales más avanzadas son: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorecompensarse.
- Habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas.
- Habilidades para hacer frente al estrés: Formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después del

juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones de grupo.

- Habilidades de planificación: tomar iniciativas, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.

*Algunas habilidades sociales necesarias para conversar*

a) Iniciar una conversación:

- Buscar el momento adecuado
- Lenguaje no verbal y verbal
- Comentarios acerca del contexto
- Información gratuita
- Escucha activa
- Ser recompensante

b) Mantener una conversación:

- Información gratuita
- Escucha activa
- Autorrevelación (dependiendo del nivel de confianza)
- Comprobar si hemos sido entendidos (impacto de nuestro mensaje). "¿Qué te parece?", etc.

c) Terminar una conversación:

- Resumir
- Rutinas verbales: "¡Bueno!, pues nada"

- Crear expectativa de próximo encuentro: "a ver si otro día..."
- Ser recompensante

## **2.9. Conversar para adquirir vocabulario**

*Los textos de este apartado 2.9 han sido extractados del capítulo titulado "La conversación en clase de ciencia en la escuela primaria y el aprendizaje de palabras" (Menti y Rosemberg, 2009).*

A lo largo de la escolaridad los alumnos presentan diferencias relativas a la cantidad y riqueza del vocabulario que disponen. Estas diferencias, en general, son atribuidas al número total y a la diversidad de palabras que han tenido la oportunidad de escuchar en el aula y a los tipos de movimientos conversacionales que ponen en juego las docentes para introducir o explicar palabras desconocidas o poco frecuentes a los niños.

Por su parte, los trabajos centrados en los intercambios conversacionales durante las clases de ciencias, en general, se han focalizado en las clases de ciencias naturales. Estos estudios mostraron que las clases de ciencias están conformadas por textos expositivos orales que incluyen términos científicos referidos a conceptos, muchas veces, desconocidos por los alumnos. En estos contextos, los términos no se encuentran aislados sino interrelacionados semánticamente, conformando patrones temáticos, que constituyen, a su vez, el contenido de un área específica del conocimiento.

Algunos estudios experimentales, por otro lado, han observado si es posible que los niños aprendan nuevas palabras durante la lectura de textos. Los resultados de estos trabajos pusieron de manifiesto que, si bien puede haber aprendizaje incidental de palabras nuevas durante la lectura, el porcentaje de los términos aprendidos por este medio es mínimo. Esto se debe a que el contexto del texto escrito no contribuye en general a identificar el significado,



excepto en los casos en el que en el mismo texto se explica el nuevo concepto o en los casos en los que el adulto mediatiza el aprendizaje del vocabulario complejo.

Si se consideran los aportes de las investigaciones antecedentes, resulta importante atender a la participación de los niños en intercambios verbales con docentes que empleen durante sus clases vocabulario diverso, abstracto y complejo y, que además, hagan uso de estrategias de interacción que promuevan el aprendizaje incidental de palabras desconocidas para sus alumnos. Estos contextos lingüísticos adquieren un papel relevante, puesto que, influyen en la amplitud y diversidad de vocabulario de los niños, como así también, en el éxito que estos puedan tener durante el aprendizaje de la lectura y la escritura.

## **2.10. Las máximas conversacionales de Grice**

*Los textos de este apartado 2.10 han sido extractados de las páginas 93 a 116 del libro titulado Cooperación y relevancia. Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación (Yus Ramos, 2003).*

El filósofo británico Paul Grice definió su *Principio de Cooperación* como una adaptación de la aportación lingüística a los requerimientos del propio acto de la conversación en la dirección que esta vaya tomando, de modo que el diálogo sea efectivo. Este principio general se desdobra en una serie de máximas que los hablantes deberán cumplir si quieren que el intercambio tenga efectividad. Pero incluso cuando alguna de estas máximas no se cumpla, debemos suponer que el hablante posee una buena razón para ello y que el *principio de cooperación* no ha sido, en sus líneas básicas, transgredido.

### *Las máximas conversacionales*

Grice establece cuatro máximas cuyo cumplimiento asegura el

buen funcionamiento de las conversaciones. Reconoce, sin embargo, que algunas son más importantes que otras; pero en general están unidas al propósito general del intercambio comunicativo. Son equiparables, pues, a *reglas conversacionales*:

MÁXIMAS CONVERSACIONALES	SUBMÁXIMAS
1. <i>La máxima de cantidad</i>	(1) <i>"Haga su contribución tan informativa como sea requerida (para los propósitos del intercambio)"</i>
	(2) <i>"No haga su contribución más informativa de lo que se requiere"</i>
2. <i>La máxima de calidad</i> <i>"Intente que su enunciado sea verdadero"</i>	(1) <i>"No diga lo que crea que es falso"</i>
	(2) <i>"No diga aquello que no pueda demostrar"</i>
3. <i>La máxima de modo</i> <i>"Sea claro"</i>	(1) <i>"Evite la oscuridad de expresión"</i>
	(2) <i>"Evite la ambigüedad"</i>
	(3) <i>"Sea conciso (evite la prolijidad innecesaria)"</i>
	(4) <i>"Sea ordenado"</i>
4. <i>La máxima de relevancia</i> <i>"Sea relevante en sus enunciados, es decir, proporcione la información que crea de mayor interés e importancia para el oyente"</i>	

Resulta sorprendente, para algunos estudiosos de la *pragmática*, el hecho de que no exista una propuesta de la *máxima de cortesía* entre las que constituyen el *principio de cooperación*. El propio Grice menciona esta posible máxima en su artículo, pero no la equipara al resto de las máximas, cayendo en aparentes

contradicciones con su *Principio*: señala que hay, por supuesto, todo tipo de otras máximas (estéticas, sociales, o morales en carácter), que se podrían reunir en una: "sea usted cortés", que también suelen cumplir los participantes en los intercambios de habla. Las máximas conversacionales, sin embargo, se relacionan sobre todo con las intenciones particulares del habla. Es difícil, en este caso, comprender cómo se puede cooperar de modo satisfactorio si previamente no cumplimos la máxima de cortesía. Lakoff, por ejemplo opina que tal y como están formuladas las máximas, estas suelen sacrificarse si amenazan las reglas de cortesía.

### **2.11. La cortesía verbal**

*Los textos de este apartado 2.11 han sido extractados del artículo titulado "La cortesía verbal en el aula: algunas apreciaciones sobre las funciones de los marcadores de atenuación en la interacción docente-alumnos" (Gomes, 2011).*

La observación y el análisis de la interacción en el aula nos permiten ver las distintas relaciones que se establecen entre los participantes de la misma, docente-alumnos. Es un tipo de intercambio conversacional donde generalmente prevalece la asimetría, ya que es el docente quien detenta el poder, en la relación con sus alumnos, como poseedor del conocimiento y al ejercer el control del espacio concreto donde se realiza la interacción, que es el aula.

Muchas veces, mediante observaciones ya realizadas, vemos que el docente utiliza estrategias a través de las cuales la asimetría de la que hablamos antes, por momentos, parece desdibujarse. Una de las instancias en las cuales nos parece que sucede esto es cuando encontramos marcadores de cortesía usados por los docentes. La función de estos marcadores, en este tipo de contexto comunicativo, es la de mitigar. Lo que se mitiga o atenúa, según Van Dijk, es el

poder y el control de la situación de comunicación que en el caso del aula, son detentados por el docente. De esta manera la mitigación y la atenuación serían utilizadas para ocultar, o disimular, el poder y como forma de promover la afiliación para lograr el control de la situación.

La actividad comunicativa concebida como una escena, según Goffman, presupone actores interpretando sus respectivos papeles. El sujeto hablante es como un personaje que se va definiendo en el proceso de la interacción con los otros. El sí mismo ("self") es una construcción social que se va a manifestar a través de la imagen ("face") con que el individuo se presentará en las ocasiones de interacción. La imagen de uno mismo se va elaborando entonces en el contexto de interacción.

La interacción es concebida como algo potencialmente conflictivo, por lo cual la imagen se puede perder o degradar. Los rituales de la interacción se encaminan a mantener o salvar la imagen propia y la de los demás evitando el conflicto, o bien a través de la reparación o la compensación, si ha habido ofensa.

Según la teoría de la cortesía lingüística elaborada por Brown y Levinson, una de las actividades de los participantes de la interacción es controlar y manejar el mantenimiento de las imágenes propias y ajenas, pues existe la posibilidad de que haya acciones que afecten negativamente en mayor o menor grado a la imagen. A estas acciones se les llama *Actos Amenazadores de Imagen* (conocidos con la sigla en inglés FTAs). Ante esto el hablante tiene varias opciones: evitarlos, mitigarlos o repararlos. Si hay un enunciado que puede ser interpretado como una ofensa por parte del Interlocutor, es preferible o bien no realizarlo en absoluto, expresarlo de manera indirecta o con rasgos que suavicen el contenido, o bien repararlo, si ya fue realizado.

Hay situaciones en las que se dice que la cortesía no es pertinente y las estrategias quedan en suspenso. Nos referimos a

situaciones de interacción asimétrica, donde hay una relación jerárquica establecida, como sucede en algunas acciones dentro del salón de clase. Por ejemplo cuando el docente explica algún conocimiento nuevo que es de importancia para el desarrollo del curso, se ve que la asimetría se mantiene y el poder y control son ejercidos en todo momento por el mismo. Por otro lado, tampoco es probable encontrar estrategias de cortesía cuando estamos ante relaciones de mucha simetría, en las que ambos interlocutores no se preocupan por no atentar contra la imagen del otro, ni por salvaguardar la propia. Vemos esto por ejemplo en un intercambio conversacional entre amigos.

Kerbrat-Orecchioni no comparte la concepción excesivamente pesimista y hasta "paranoide" de la relación social que muestran Brown y Levinson, y propone considerar, junto a los actos amenazadores de imagen, los actos "valorizadores" de imagen, fundamentalmente los halagos, alabanzas, agradecimientos, buenos deseos y felicitaciones, no realizados como compensación sino como comportamiento estimulante y positivo para la relación interpersonal:

*Ahora bien: si un gran número de nuestros comportamientos corteses corresponden perfectamente a esta definición, la cortesía también consiste, más positivamente, en producir "anti-amenazas"; si ciertos actos de habla son potencialmente amenazadores para las imágenes de los interlocutores, otros son, por lo contrario, más bien valorizadores de esas mismas imágenes, como el agradecimiento, el augurio, o el cumplido. (...) Es, pues, indispensable prever un lugar en el modelo teórico para esos actos que, de alguna manera, son la pendiente positiva de los FTAs, actos valorizadores de la imagen del otro, que proponemos llamar actos "agradadores de imagen" (Kerbrat-Orecchioni).*

## **2.12. Las preguntas en el aula**

*Los textos de este apartado 2.12 han sido extractados del*

artículo titulado "Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa" (Sotos Serrano 2011).

Siguiendo el artículo de J. C. Lago, se propone una tipología de preguntas mucho más simple de las que hasta ahora se han visto, pues se trata de distinguir entre aquellas preguntas que invitan a los alumnos a participar en la conversación de forma activa, involucrándose personalmente en la producción del conocimiento, y las que solo buscan, en el mejor de los casos, confirmar una información prefijada. Las primeras son las *buenas preguntas* mientras que las segundas son las *preguntas malas*.

Entre las preguntas malas se encuentran las *preguntas puramente retóricas* ("¿por qué quería Napoleón ser Emperador? Pues bien, porque...". No se busca una respuesta, se trata solo de un recurso estilístico del discurso), las *preguntas cerradas* ("Napoleón fue emperador, ¿no es cierto?". Presuponen la respuesta correcta) o las *oraciones enunciativas usadas como preguntas* ("¿Napoleón fue Emperador de Francia?". No buscan información sino una simple confirmación). Las buenas preguntas son, según Lago:

*Las llamadas preguntas exploratorias o investigadoras. Estas parten del supuesto de que quien pregunta, o no sabe realmente la respuesta, o considera que su respuesta es una respuesta válida entre muchas otras y, por lo tanto, está realmente interesado en las respuestas. Son, pues, preguntas abiertas que posibilitan y motivan al oyente a dar su propia respuesta, no la respuesta esperada o ya determinada.*

Mediante las preguntas malas no se permite al niño pensar por sí mismo y estructurar su pensamiento, sino solo responder a las cuestiones planteadas por el maestro, como afirma el propio Lago:

*Este no es sino un síntoma más de la tendencia del profesor a controlar la situación. Se debe, pues, superar el uso y abuso de las cuestiones como medio de control y de dominación para pasar a ser un modo de incentivar, de motivar el diálogo, el intercambio de ideas y el conocimiento compartido.*

### 2.13. Dificultades para el diálogo

Los textos de este apartado 2.13 han sido extractados del artículo titulado "Las dificultades para el diálogo en el aula de Primaria" (Álvarez Álvarez, 2012).

Como podemos observar en la siguiente tabla, las principales dificultades para el diálogo en el aula de Primaria son de tres tipos: pedagógicas, sociológicas y psicológicas:

TIPO	DIFICULTADES CONCRETAS
1. Pedagógicas	a) Necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales
	b) La escolarización anterior
	c) Sometimiento a unas normas y turnos de palabra
	d) "Infantilización" frecuente de la Educación Primaria
2. Sociológicas	a) Trato de tendencia hostil entre los alumnos
	b) Problemas de seriedad y de atención
	c) Reflexión y participación no siempre van de la mano
	d) Expectativas de alumnos y familias respecto a la escuela
3. Psicológicas	a) Pensamiento concreto
	b) Dificultades en el uso del lenguaje
	c) Dificultades para separar lo importante de lo accesorio
	d) Escasa autonomía

#### 2.13.1. Dificultades pedagógicas

a) Necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales

Una primera dificultad para desarrollar una enseñanza de tipo dialógico en Primaria es la necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos y los contenidos conceptuales mínimos sin demora, lo que tiende a imponer un ritmo y un enfoque estratégico de las actividades. Quizás sea ésta la limitación estructural mayor que el sistema impone al aula, y muy probablemente se agravará con las pruebas "diagnósticas" que se están implementando en la Educación Primaria. El profesorado no puede olvidar la exigencia, administrativa, social y moral de instruir y no pocas veces la prisa por concluir un temario o pasar al tema siguiente anulan una dinámica oral interesante.

*b) La escolarización anterior*

La escuela como institución tiene su propia historia y su propia forma de hacer configurada a lo largo de los años y los siglos. Un profesor que llega a clase y hace una clase académica cargando a los alumnos de ejercicios de gramática, problemas de matemáticas y lecciones de conocimiento del medio cada día sin habilitar el más mínimo espacio para compartir experiencias cotidianas en el aula es la tónica dominante en la enseñanza convencional.

*c) Sometimiento a unas normas y turnos de palabras*

Fruto de la escolarización anterior y de su desarrollo evolutivo no es de extrañar que cuando al alumnado se le permite tomar la palabra para incorporar su conocimiento al grupo surjan problemas porque necesita regularse, dado su escaso aprendizaje en pedir la palabra para hablar y aceptar la espera: mientras un compañero habla, el resto debe de escuchar atentamente y no interrumpir. No podemos conversar en un aula de Primaria sin el sometimiento consciente a unas normas si deseamos que esa metodología didáctica



resulte formativa.

*d) "Infantilización" frecuente de la educación Primaria*

Otro problema importante es la falta de una práctica mínima de tratar y ser tratado de manera no infantil. En la educación Primaria, bajo el pretexto de una supuesta incapacidad de los alumnos para abordar cuestiones complejas y serias, se derrocha mucho tiempo en instruir mecánicamente, tiempo que podría aprovecharse más adecuadamente para formar. Los niños son pequeños seres que saben, sienten, reflexionan y tienen una experiencia que precisan entender y para ello es necesario, pues, creer en ellos, creer en su capacidad de expresión y comprensión, escucharles y ayudarles a entender y cuestionar "su" mundo, considerándoles seres con opinión, pensamiento y experiencia propia.

**2.13.2. Dificultades sociológicas**

*a) Trato de tendencia hostil entre los alumnos*

Hoy en día existen muchas dificultades para ser escolar y niño en nuestra sociedad. La cultura en la que el alumnado se está desarrollando y los contextos de crianza de los niños en general favorecen que el comportamiento relacional dominante entre alumnos sea competitivo y hostil, razón por la cual es muy importante tratar de favorecer las relaciones cálidas y de apoyo mutuo entre todos los miembros del grupo.

*b) Problemas de seriedad y de atención*

El diálogo es una actividad formativa para el alumnado que se tiene que desarrollar con la misma seriedad con la que se aprende cualquier otro contenido académico, porque si no es imposible aprender de él. El tipo de escolares que hoy día toman asiento en nuestras aulas frecuentemente presenta problemas para tomarse

seriamente los asuntos que se pueden abordar en la clase.

*c) Reflexión y participación no siempre van de la mano*

Los alumnos más atentos, más reflexivos no siempre participan y ayudan a elevar el nivel de la discusión. Los más reflexivos no siempre piden la palabra. Los alumnos más participativos a menudo no son los más reflexivos, son impulsivos y muestran mucha más disposición para decir que para escuchar. Sin embargo, como plantea De Luca: "Nadie que quiera decir algo valioso –o por lo menos sensato– puede hablar sin haber reflexionado antes".

*d) Expectativas de alumnos y familias respecto a la escuela*

El conocimiento escolar cumple una importante función propedéutica. Sucede así que muchas familias reivindican el saber académico de corte más tradicional, sobre todo aquellos que tienen la expectativa de que sus hijos triunfen en el sistema. Lógicamente, cuando se abordan muchas enseñanzas oralmente y no se dedica el cien por cien del tiempo a la realización de tareas escolares y exámenes surgen algunas desconfianzas hacia las metodologías dialógicas y dudas sobre su efectividad educativa.

### **2.13.3. Dificultades psicológicas**

*a) Pensamiento concreto*

En el nivel educativo de Primaria el pensamiento es concreto. Pensar y hablar sobre todo aquello que no se recoge por la vía de los sentidos en la infancia supone un gran esfuerzo. La opción fácil es dejar al niño en su estadio de desarrollo, pero el educador debe trabajar para superar esta situación, como defiende Vigotsky, para "tirar del desarrollo", de tal modo que hay que crear situaciones en el aula en las que el alumno se vea obligado a forzar sus propios mecanismos de pensamiento.

*b) Dificultades en el uso del lenguaje*

De Luca plantea diversos problemas que los niños tienen en el periodo de la Educación Primaria: acumulación de ideas en una oración, creación de oraciones incompletas, mal empleo de nexos, dificultades léxicas, semánticas, etc. Debido a su desarrollo evolutivo, y a que todavía se encuentran en una fase en la que su contacto con el lenguaje académico se está iniciando, el alumnado de Primaria con frecuencia muestra problemas para expresar el pensamiento propio y para argumentar correctamente.

*c) Dificultades para separar lo importante de lo accesorio*

Cuando se inicia una conversación sobre un tema concreto (el consumo, los derechos y los deberes de los ciudadanos, el paro, el que sea) se espera que los alumnos intervengan con aportaciones sobre este asunto enriqueciendo el conocimiento que se construye en el aula, sin salirse demasiado de él. Si la cuestión planteada tiene por sí misma un interés de trabajo transversal muy destacado debe abordarse también. El problema se plantea cuando además de salirse del tema del que se habla se introducen comentarios relativos a cuestiones secundarias que solo se han apuntado circunstancialmente. Para los alumnos de la Educación Primaria suele ser difícil diferenciar entre las cuestiones fundamentales y las secundarias.

*d) Escasa autonomía*

En el nivel educativo de Primaria el pensamiento y la acción autónoma solo aparecen en circunstancias puntuales cuando se dialoga en el aula. La tónica es que el alumnado siga lo que un compañero previamente ha dicho sin distanciarse gran cosa de ese planteamiento. Así destaca el gregarismo en los ejemplos que van incorporando.

## **2.14. La evaluación de la expresión oral**

Los textos de este apartado 2.13 han sido extractados del artículo titulado "La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva" (Álvarez Méndez, 1996).

La expresión oral es, sin lugar a dudas, una de esas actividades que se resisten a cualquier tipo de control tanto por la dificultad que entraña su enseñanza, en la que debe darse un equilibrio entre el rigor y la libertad de la expresión, como por la imposibilidad de concretar en un momento determinado y en un espacio específico los resultados de su aprendizaje. A ésta cabe añadir una dificultad más, propia de la escuela, que consiste en estimular al niño a hablar o a escribir sabiendo que su producción está siendo objeto de valoración. El destinatario en este caso es al mismo tiempo juez. El niño hablará o escribirá para el profesor que él percibe esencialmente como examinador.

La evaluación de la expresión oral es un buen ejemplo donde sólo cabe la posibilidad de que la evaluación sea única y exclusivamente formativa, en su sentido más literal. Es decir, que forme, a quien enseña y a quien aprende! En este sentido es comprensiva dada la naturaleza compleja de la lengua oral y la interrelación necesaria entre distintos elementos, no todos lingüísticos, que intervienen en ella. La evaluación se convierte en este medio inevitablemente en instrumento de aprendizaje, refuerzo y estímulo para nuevos aprendizajes.

Ahora bien, se pueden utilizar técnicas de observación sobre aspectos que es necesario conocer para que el profesor descubra cuánto falta por aprender y sobre todo, cuánto puede ayudar, tanto en cuanto al contenido propio de la expresión oral como de la forma en la que los sujetos que aprenden van progresando y los sujetos que enseñan pueden ir mejorando en la ayuda que le puedan brindar a los primeros.

La gran diferencia de la expresión oral en el aula, y de la

comunicación en general, es que en este medio, la lengua es –debe ser– vehículo de aprendizaje y expresión de aprendizaje. Pero al mismo tiempo es objeto de valoración y de evaluación en sí misma, que acaba siendo calificación que se registra y traduce en aprobación/reprobación del propio sujeto que habla o escribe o simplemente se comunica. Es muy importante, en consecuencia, que el peso de la actitud formativa por parte del profesor no sólo se traduzca en palabras sugerentes y atractivas, sino que las actuaciones administrativas (en relación con la calificación) que se siguen no vayan en contra de aquella actitud positiva y constructiva.

Conviene plantearnos antes de ponernos a la tarea de evaluar la expresión oral las siguientes cuestiones que presento como propuesta sugerente para prácticas reflexivas:

- ¿He creado las condiciones de confianza, de respeto a la palabra propia y ajena para que cada alumno pueda expresar sus ideas, sin ningún temor a ser evaluado o descalificado?
- ¿Pueden los alumnos participar en la valoración de sus propias producciones y en las de sus compañeros?
- ¿Quedan claramente establecidas las condiciones en las que los alumnos pueden hablar, sobre qué temas, con qué técnicas, con qué intenciones y fines?
- ¿De qué instrumentos voy a hacer uso para evaluar la expresión oral?
- ¿Saben los alumnos cómo va a ser evaluada cada tarea de aprendizaje que tenga que ver con la expresión oral?
- ¿En qué sentido es formativa la evaluación que practico?
- ¿Qué usos didácticos haré de la evaluación de la expresión oral?
- ¿Qué beneficios pueden sacar los estudiantes de las formas por las que es evaluada su expresión oral?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012). "Las dificultades para el diálogo en el aula de Primaria". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 65-88.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996). "La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva". *Lenguaje y textos*, 9, 197-208.
- AVENDAÑO, F. (2007). "Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno". *Anales de la educación común*, 6, 132-137.
- CALLEJA LARGO, I. (1999). "Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico". *Lenguaje y textos*, 13, 93-106.
- LOMAS, C. (2003). "Aprender a comunicar(se) en las aulas". *Ágora digital*, 5, págs. 1-18. Recuperado de: [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf\\_5/Lomas.pdf](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf_5/Lomas.pdf)
- GOMES, M. J. (2011). "La cortesía verbal en el aula: algunas apreciaciones sobre las funciones de los marcadores de atenuación en la interacción docente-alumnos", en *Actas de las IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2003/Ponencia%20GT%2003%20Gomes.pdf>
- MENTI, A. B. Y ROSEMBERG, C. R. (2010). "La conversación en clases de ciencia en la escuela primaria y el aprendizaje de palabras", en Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (ed.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 821-829
- RODRÍGUEZ, M. E. (1995). "“Hablar” en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?", *Lectura y Vida*, XVI(3), págs. 1-12. Recuperado de: [http://www.oei.es/fomentolectura/hablar\\_escuela\\_rodriguez.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf)
- SÁNCHEZ BERNAL, L. (2009). «Entrenamiento en habilidades sociales en el aula», *Innovación y experiencias educativas*, 24, págs. 1-8. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_24/LOURDES\\_%20SANCHEZ%20BERNAL\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/LOURDES_%20SANCHEZ%20BERNAL_1.pdf)

- SÁNCHEZ-CANO, M. (coord.) (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- SOTOS SERRANO, M. (2001). "Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa". *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 259-272.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2004). "Actividad oral e intervención didáctica en las aulas". *Glosas didácticas*, 12, 113-120.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. Y VILA, I. (1994). "Acerca de la enseñanza de la lengua oral". *Comunicación, lenguaje y educación*, 23, 45-54.
- YUS RAMOS, F. (2003). *Cooperación y relevancia. Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Alicante: Universidad de Alicante.

## **ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA Y LITERATURA POR MEDIO DE APLICACIONES INFORMÁTICAS**

*Antonio García Velasco  
(Universidad de Málaga)*

### **Introducción: Séneca y la vagancia**

A finales de los 60, principios de los setenta, se emitía en TVE la serie titulada Séneca, dirigida y creada por José María Pemán. Narraba las andanzas de El Séneca, un pícaro andaluz dotado de un especial desparpajo para comentar y reflexionar en voz alta sobre la vida. Entre lo poco que recuerdo de ella, está una escena de un episodio en el que el personaje comentaba que “la vagancia era la madre de todos los inventos”. Así, se inventa la lavadora para evitar el lavado de ropa a mano; el ascensor por el trabajo que cuesta subir las escaleras; los vehículos por la pereza que da desplazarse andando... Y sucesivamente. La exageración de El Séneca no le quita un tanto de razón: los inventos nos facilitan la vida, nos evitan esfuerzos, nos ayudan en nuestras necesidades cotidianas. Las herramientas todas, como inventos humanos, sirven para aumentar la eficacia de nuestras manos y facilitar la realización de tareas. También se han desarrollado herramientas para potenciar los esfuerzos de nuestra mente: pensemos en el ábaco –ya lejano en el tiempo-, en la calculadora y, últimamente, en el ordenador y todas las herramientas electrónicas, incluyendo el propio teléfono móvil, cuyas funciones son ilimitadas y sólo en un rincón de sus aplicaciones queda la de hablar a distancia con otros.

Desde el comienzo en España de los ordenadores personales –



allá por los años ochenta- la pregunta que me hice fue: ¿para qué puede servirme a mí, como profesor de Lengua y Literatura, un ordenador? Pronto llegué a la conclusión de que podría facilitarme la tarea con algo más que el guardar material didáctico y facilitar, posteriormente, su utilización. Comencé, pues, a programar aplicaciones que pudieran servirme en la tarea docente. Y, por derivación, que pudieran ser útiles a quienes estuvieran interesados. De hecho, hasta mi propia tesis estuvo relacionada con los ordenadores: "Estudios filológicos con procedimientos informáticos: desarrollo, aplicabilidad y rendimiento de programas en ordenadores personales". Se especificaba lo de "ordenadores personales" ya que grandes sistemas habían sido utilizados por diversos filólogos desde poco después del invento –a mediados de los años cuarenta del siglo XX- de los entonces llamados "cerebros electrónicos".

Las aplicaciones que he desarrollado han ido evolucionando con el tiempo tanto en la eficacia de sus resultados como en la interface para los posibles usuarios. De ello vamos a hablar en los próximos epígrafes.

### **Un programa llamado Bajel**

Comenzaremos por este programa porque fue el primero que recibió un premio por su carácter innovador en el campo de la educación. En efecto en el año 2001 recibió el segundo Premio Joaquín Guichot, destinado a investigaciones educativas, así como a experiencias y materiales educativos de carácter innovador sobre Andalucía y su cultura. Trabajábamos el grupo formado por Rafael Ávila Cañizares, Francisco Morales Lomas, Alberto Torés García y el que esto escribe en la preparación de materiales didácticos sobre los autores andaluces actuales y sus obras literarias. Tuvimos noticia de la convocatoria del premio citado y propuse incluir todo el material elaborado en un programa informático en el que estaba trabajando.

Convertimos aquellos materiales en multimedia, buscando imágenes adecuadas, vídeos, poniéndole voz a los textos y organizando los mismos para adecuarlos al programa. Llenamos un CD-ROM hasta el punto que no cabía ni una coma más. Lo mandamos al concurso y... reconocido fue el trabajo con el citado segundo premio. Nuestro consuelo por no recibir el primero estuvo también claro: el oportunismo del tema de la Unidad Didáctica que lo ganó. Eran años de recepción de inmigrantes y el tema de la inmigración estaba de moda.

Titulamos el trabajo "Bajel navegando por la Literatura andaluza actual" y fue publicado por la Junta de Andalucía, distribuido en los colegios e institutos andaluces y utilizado en algún centro como medio de acercamiento al alumnado de la literatura escrita por autores andaluces.

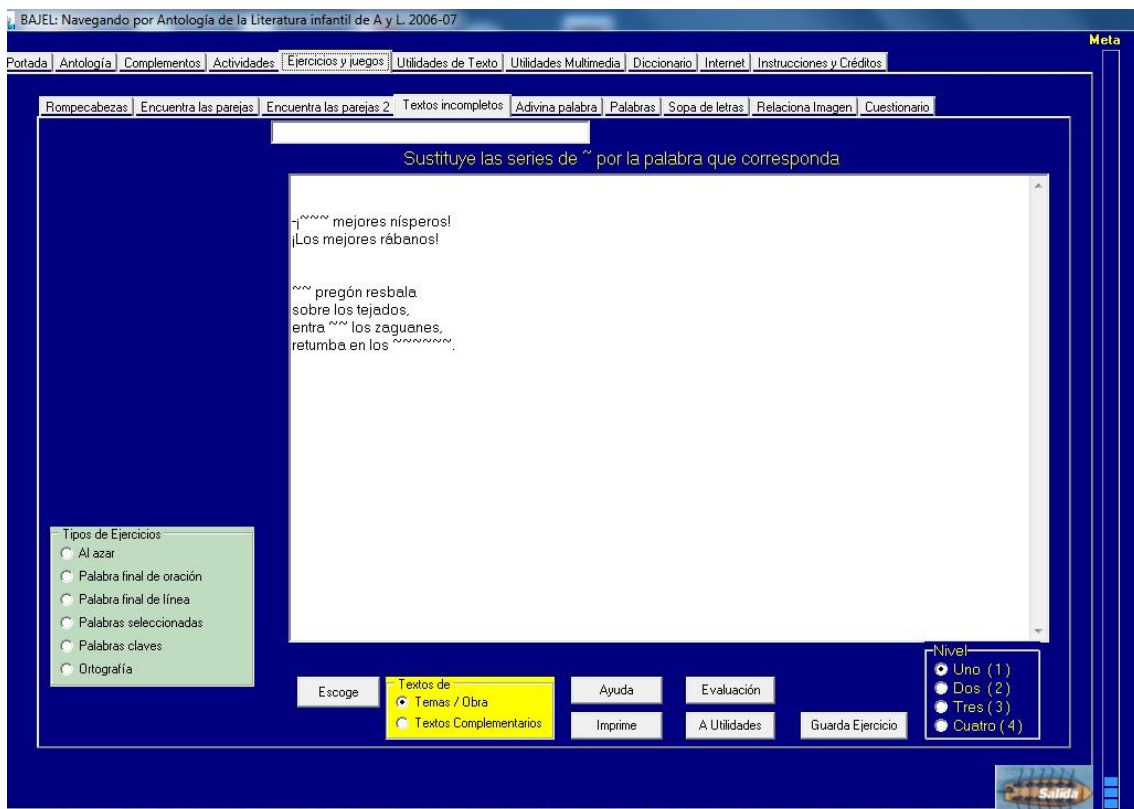
Por lo expuesto sobre el contenido, bien podría pensarse en que el programa era sólo una forma de acercar la literatura por procedimientos multimedia. Pero la aplicación iba mucho más allá. Digamos que, tanto entonces como en la versión actual -ha evolucionado desde el año 2002 en que fue publicada-, junto a la información multimedia que puede proporcionar, sobre este material, plantea de forma totalmente automática infinidad de ejercicios. Una imagen nos ilustra sobre las pestañas de sus utilidades:



Se trata en este caso de "Bajel navegando por la poesía de Federico García Lorca", un bajel de uso particular y docente que recoge textos de Lorca recitados por Amado Alonso, aprovechando una edición en CD-ROM, con sólo la voz, que había sido publicada por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías integradas de la Universidad de Sevilla. Se le añadieron los textos escritos que lee Amado Alonso, artículos diversos sobre Lorca y Amado Alonso, actividades sobre alguno de los poemas y, sobre todo, una ilustración temática a cada uno de los poemas. Nos ha servido de ejemplo en numerosas ocasiones.

Como se ve en el "pantallazo", a la pestaña de la portada siguen la de *Antología de Lorca*, *Complementarios*, *Actividades*, *Ejercicios y juegos*, *Utilidades de Texto*, *Utilidades multimedia*, *Diccionario*, *Internet* e *Instrucciones y créditos*. "Antología de Lorca" nos lleva a la lectura-escucha de los poemas del autor y la visualización de la foto ilustrativa. "Complementarios" nos sitúa en la

página de información sobre Lorca, Amado Alonso o temas relacionadas con la Literatura en general. "Actividades" nos permite ver el planteamiento de actividades por medio de fichas directivas – cuestiones para el alumnado, escritas por el profesor- vinculadas a un texto lorquiano. "Ejercicios y juegos" nos abre un conjunto de nuevas pestañas, tal como se ve en la ilustración, ahora en un Bajel realizado por alumnado de Magisterio con una antología de poesía infantil:



*Rompecabezas*, *Encuentra las parejas 1 y 2* que plantea ejercicios adecuados para un alumnado de infantil y primaria; *Textos incompletos*, que se ilustra con un ejercicios de "rellenar huecos" o "cloze" y que permite plantear ejercicios de ortografía; *Adivina la palabra* que propone el juego clásico del "verdugo y ahorcado" sobre palabras del texto seleccionado; *Palabras* que sirve para ejercitar la ortografía y la observación de letras, sílabas y palabras; *Sopa de Letras* que las plantea con palabras de un texto al azar o escogidas por el usuario o tutor; *Relaciona imagen* que nos propone un ejercicio

de comprensión lectora, o comprensión de la escucha, al presentar cuatro imágenes y un texto para relacionar el contenido con la correspondiente ilustración, y *Cuestionario*, que plantea test de respuesta directa, respuestas múltiples o de relacionar pregunta y respuesta. Tres pantallazos más nos muestran algunas de estas propuestas:

EA-EL: Navegando por Antología de la Literatura infantil de A y L. 2006 07

Inicio Antología Conclusiones Actividades Ejercicios y juegos Utilidades de Texto Utilidades Multimedia Diccionario Internet Instrucciones y Créditos

Roncescabezos Encuentra las parejas Encuentra las parejas 2 Textos incompletos Adivina la letra Palabras Sopa de letras Selección Imagen Cuestionario

**Ocultar palabras**

LEGAN  
MAMA  
PARA  
SABE  
SABE  
SOPA  
TOMA

Borra  
Repone  
Sopa de Letras

D T P E E H Á M A M C U  
B B O A Q G L S J V X H  
Q A T M V P E Y V L O U  
Ñ Ñ R Q A Ñ S V X P C S  
N T S A J R X Z V J L O  
M F E O P M Ñ L U A F E  
G Ñ B Z P F S E N Q Z P  
A E A P S L G A F U E Q  
T B S K V A A C B V R K  
N T K R N D Q N Q E H H  
A K P H F Y Z U K R N P  
A J B H J B Ñ I F Q X J

Aceptar 7

**Sopa de Letras**

De un Texto al Azar  
Selección de palabras  
Del Diccionario  
Pasa Sopa a Utilidades  
Sopa de Letras

Nº p. 67 Diferentes 57

**POESIA:**

Canta la abeja, sabe la A  
(galletas de chocolate me prepara mamá)  
Sobla el viento pronunciando la E

Poesia	1
Canta	1
La	3
Abeja	1
Sabe	1
A	2
Galletas	1
De	1
Chocolate	1
tra	2

Ciden Alarcéico

BAJEL: Navegando por Antología de la Literatura infantil de A y L 2006-07

Portada | Antología | Complementos | Actividades | Ejercicios y juegos | Utilidades de Texto | Utilidades Multimedia | Diccionario | Internet | Instrucciones y Créditos

Rompecabezas | Encuentra las parejas | Encuentra las parejas 2 | Textos incompletos | Adivina palabra | Palabras | Sopa de letras | Relaciona Imagen | Cuestionario






*Siesta*

**Solo el silencio  
dentro del patio.  
Quema la tarde.**

**Callan los pájaros.  
Un gato negro  
y un gato blanco  
bajo la acacia  
duermen tumbados.**

**Y el sol que juega  
cerca del árbol  
borda la sombra  
de los dos gatos.**

Plantea Ejercicio      Modalidad Texto

Meta

BAJEL: Navegando por Antología de la Literatura infantil de A y L 2006-07

Portada | Antología | Complementos | Actividades | Ejercicios y juegos | Utilidades de Texto | Utilidades Multimedia | Diccionario | Internet | Instrucciones y Créditos

Rompecabezas | Encuentra las parejas | Encuentra las parejas 2 | Textos incompletos | Adivina palabra | Palabras | Sopa de letras | Relaciona Imagen | Cuestionario

Escribir respuesta | Respuesta múltiple A | Respuesta múltiple B | Referencia

(Tu pregunta) entra en los zaguanes.	1	A	Lue le encuentren remosa.
Por el pueblo casa, / seic, cregonenco.	2	B	a a vidriera del Ángel / en la Santa Catedral.
La niña esté en la venaria.	3	C	el hombre que vende / las cosas del campo.
Su, pregón / esbala	4	D	sobre los leacos.
Te aur / iñosa.	5	E	retumba en los patos.
y un volote / g-a, g-a.	6	F	lener / casa y vecine.
Llevo un coniquillo	7	G	Ser galante
Te elstante,	8	H	los que se pai en pai.
Y la golondrina.	9	I	cervez y carreado

Meta

La característica común de estos juegos y ejercicios es que no

sólo pueden ser impresos para crear una tabla de ejercicios para llevarlos a clase y que sean resueltos por los alumnos, sino que, resueltos en pantalla, el programa los evalúa y va creando un informe sobre todas y cada una de las actividades realizadas y sus resultados. También se va informando sobre los "puntos" conseguidos.

Las pestañas generales *Utilidades de texto* –para enviar los ejercicios propuestos en las correspondientes pestañas y, desde ahí, imprimirlos o guardarlos en un archivo para usos posteriores-; *Utilidades multimedia* –para visualizar fotos o vídeos, y escuchar archivos sonoros-; *Diccionario* para hacer consultas de palabras, de ortografía y de términos en la definición, así como búsquedas específicas por inicio o por terminaciones. No es necesario decir las posibilidades que ofrece esta opción para plantear actividades de vocabulario.

La pestaña *Internet* incluye un elemental navegador por la Red para consultas sin necesidad de salir de la aplicación.

*Instrucciones y créditos* contiene información sobre el propio programa y sobre los autores que confeccionan el material por el que Bajel navega.

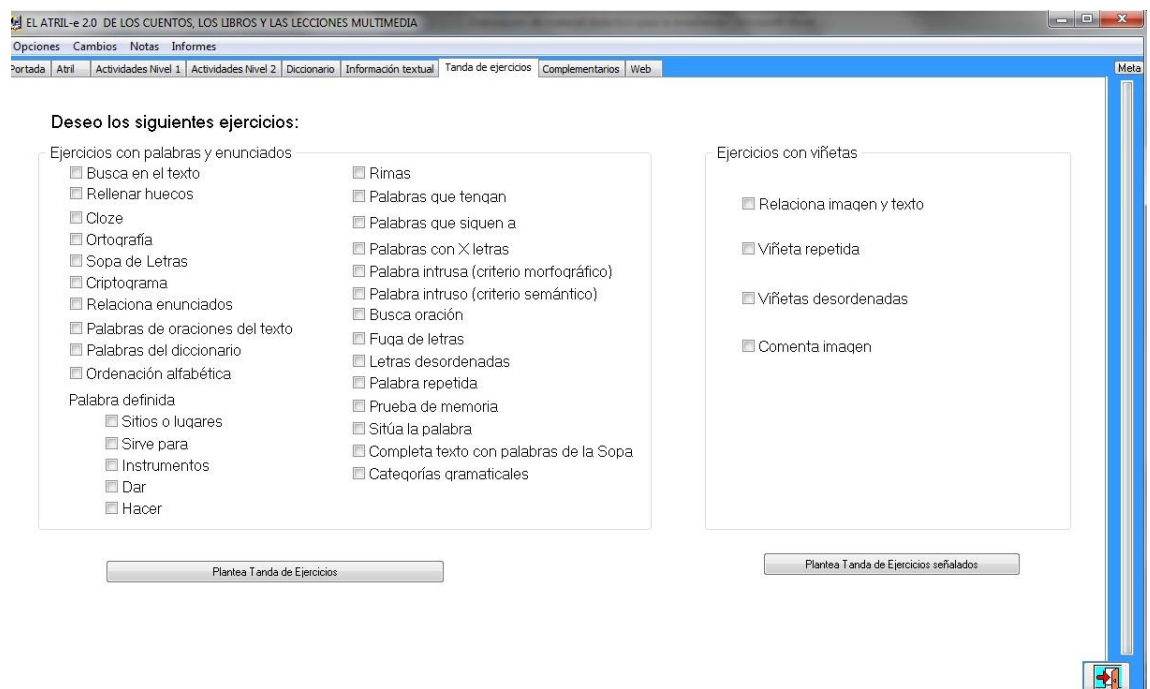
Diremos también que Bajel cuenta con un programa auxiliar, *CartaBajel*, que facilita la preparación de material y la grabación del archivo de inicio con el tema correspondiente.

### **Atril2-e**

Como Bajel, este programa permite, a partir de un libro multimedia (texto, sonido, imágenes) la creación de infinidad de ejercicios tanto para resolverlos en pantalla como para imprimirlos para que sean resueltos por escrito. Incluyo la página inicial, que dará cuenta de las posibilidades y, a continuación, veremos una pantalla que muestra los tipos de ejercicios que puede plantear para ser resueltos tanto en pantalla como en papel.



Tipos de ejercicios que puede plantear de manera automática:



Veamos un ejemplo de cada tipo, tomando como base el texto y las imágenes del cuento "Mi vida de naufrago"

Ejercicios con palabras y enunciados:

### 1. Busca en el texto

Busca las palabras que contengan << c con sonido /k/ >>



Texto:

9. ¿Dónde llamar para una pizza?

*Pero era sólo un sueño imposible. Me conformaría con una pizza calentita, como las que trae el chico en la moto, cuando uno está en su casa y llama por teléfono a la Pizzería. La boca se me hacía agua y el estómago me daba bocados de disgusto.*

## 2. Rellenar huecos o cloze

Sustituye las series de ~ por la palabra que corresponda:

4. El golpe ~ ~ viento

*Puede que sí, que ~ ~ barco resistiera, pero yo, ~ ~ ~ saber cómo, fui impulsado ~ ~ mar por un golpe ~ ~ viento. Quise experimentar lo ~ ~ ~ siente un marino cuando ~ ~ ve envuelto en plena ~ ~ ~ ~ ~ contra los elementos de ~ ~ naturaleza y me arriesgué ~ salir a cubierta. Como ~ ~ manotazo enorme de un ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ me arrastró al agua.*

*~ ~ ~ inútil pedir auxilio.*

**Palabras ausentes ordenadas alfabéticamente (pueden mostrarse o no):**

a al de de el el Fue gigante la lucha que se sin

## 3. Ortografía

Ejercicio de ORTOGRAFÍA: Según corresponda: sustituye ~ por b / v / w

#### 16. ~úsqueda del tesoro

Se trata~a de un detector de metales y, por la nota escrita que ha~ía en el interior de la caja, era para ~enito Santos, aficionado a la ~úsqueda de restos arqueológicos. Me dije: "No hay mal que por ~ien no ~enga: o pongo en funcionamiento y seguro que encuentro un tesoro escondido por algún pirata de los tiempos antiguos. ¡~ol~eré rico!".

#### 4. Sopa de Letras

Pueden estar escondidas hasta quince palabras y existen tres niveles. En el nivel 1, sólo se esconden de modo horizontal y vertical.

SOPA DE LETRAS. Nivel 1:

Z X D S U L H P I E Q U  
O L Y E J U E G O S I L  
H Z J R R R H Y N S M C  
K L C E J X S E Y E P V  
B Z Y N K D Q N O M R P  
A Q V A Ñ H R C P A U M  
R D I R E C C I Ó N D D  
Q M A V O O Ñ J V A E Ñ  
U T U K V U P D F H N Q  
I Z U K N F K U W R T M  
T J S M W G T P B K E W  
O Y Q U E D A R Í A U Q

Están escondidas las siguientes palabras

DIRECCIÓN, JUEGOS, SEMANA, BARQUITO, SERENA,  
QUEDARÍA, IMPRUDENTE

## 5. Criptograma

CRIPTOGRAMA:

**Para resolverlo, es preciso tener en cuenta que cada letra está representada por un número, siempre el mismo.**

```

19 33 31 07 05 18 22      05 18      22 03      15 27 03 03 05
A  L  G  U  N  O  S      -  -      -  -      -  -  -  -  -

05 28      22 28 30 07 28 03 27 19      30 07 03      09 03      15 19
-  -      -  -  -  -  -  -  -  -      -  -  -      -  -      -  -

13      19 33      19 31 07 19      21      24 03      14 28 14 28 10 18
-      -  -      -  -  -  -      -      -  -      -  -  -  -  -

      15 18 09 18      07 05      05 02 07 29 27 19 31 18      03 05
      -  -  -  -      -  -      -  -  -  -  -  -  -  -  -

07 05 19      28 22 33 19      10 03 22 28 03 27 25 19
-  -  -      -  -  -  -      D  E  S  I  E  R  T  A  .
    
```

## 6. Relaciona enunciados

RELACIONA LAS DOS COLUMNAS:

1	10. Un triángulito de	-	A	para una pizza?
2	6. Isla	-	B	pan de molde
3	9. ¿Dónde llamar	-	C	el estómago me daba bocados de disgusto.
4	La boca se me hacía agua y	-	D	contra los elementos de la naturaleza y me arriesgué a salir a cubierta.
5	En segundo lugar	-	E	rico!
6	Con el hambre calmada,	-	F	volví a la playa.
7	¡Volveré	-	G	pequeña cascada, yerbas... Era una especie de paraíso.
8	Quise experimentar lo que siente un marino cuando se ve envuelto en plena lucha	-	H	de naufrago

9	Me encontré un paisaje espléndido: árboles abundantes, flores, una	-	I	hizo submarinismo.
---	--	---	---	--------------------

## 7. Adivina la palabra:

(Busca en cada oración la palabra que corresponde a la oculta:

Palabra de la oración:

**h---**

A la mañana siguiente, en cuanto me desperté, lo primero que hice fue mirar hacia el mar y... ¡Oh, grandísima suerte!

**E-----**

Encontré una maleta.

**u--**

En la maleta, además de ropa, había un libro, una especie de trompeta y una caja de regalo.

**m----**

Venía tripulado por una sola persona: Paula Bernal, la conocida deportista, nada más y nada menos que la admirada Paula Bernal, la campeona olímpica.

**p-----**

Imaginaba que sería una isla pequeña, al modo de las que aparecen en las típicas historias de naufragos: una palmera, dátiles, posibilidad de pescar... Una islita que sólo tendría los medios necesarios para sobrevivir.

## 7. Adivina la palabra:

Palabra correspondiente a la definición:

**e-----**

f. Calidad de elegante.

**s-----**

m Acto de sobreseer.

**v-----**

intr. Moverse indeterminadamente una cosa. / Estar poco firme una cosa en su estado. / fig. Titubear, estar perplejo o indeciso.

**t-----**

f Embutido hecho con pedazos menudos de hojas de madera concha nácar, etc.

**h-----**

f. Conjunto y comunidad de todos los pueblos hispanos.

## 8. Ordenación alfabética

Ejercicio de Ordenación alfabética

Pon en orden alfabético las siguientes palabras:

*Durante Calabaza Qué Impulsado*

## 9. Palabra definida

Localiza la palabra definida (Sitios o lugares)

---

m. Sitio poblado de hierbas.

Localiza la palabra definida (Sirva para)

m. Fis. Aparato que sirve para medir los índices de refracción.

### **10. Rimas**

Del listado de las 464 palabras del texto, dime 2 que rimen con Hacer

(Naturalmente se pueden plantear sin el listado de las palabras el texto de referencia)

### **11. Palabras que contengan**

De las 464 palabras de la lista, dime 5 que contengan m y t

### **12. Palabras que siguen a:**

De la lista de palabras del texto, dime las 5 que, alfabéticamente, siguen a: Hay.

### **13. Ordenación alfabética**

Dame por orden alfabético las siguientes palabras:

Mar  
Buque  
Palmera  
Instante  
Pedir

### **14. Palabras con X letras:**

Dime 5 palabras de 7 letras

### **15. Palabra intrusa**

Criterio morfológico. De las palabras que siguen: ¿cuál es la intrusa?

Cuando

Cuanto  
Cascada  
Funcionamiento  
Crusoe

### **16. Busca oración**

Busca en el texto una ORACIÓN que contenga la palabra "Ponía".

### **17. Fuga de letras**

Dime las palabras que corresponden a las siguientes en las que faltan letras:

1. -m-g-s
2. E-p-r-a
3. En-r-g-r-n
4. C-u-e-o
5. -i-e

### **18. Letras desordenadas**

Dime las palabras que corresponden a las siguientes cuyas letras están desordenadas:

1. Ííra
2. íS
3. noracsBu
4. rartnocÈn
5. sobreY

### **19. Palabra repetida**

Localiza la palabra repetida

Plena  
Contra  
Naturaleza  
Salir  
Manotazo  
Arrastró  
Fue  
Pedir  
Nadar

Lucha  
Elementos  
Arriesgué  
Naturaleza  
Gigante  
Agua  
Inútil  
Auxilio  
Tesón

Desde

Muy

## 20. Prueba de memoria

Mira durante 30 segundos y trata de recordar las palabras de la siguiente serie:

Y	Vela	Tormenta
Volví	Que	Aquel
De	Cerré	Volví

## 21. Sitúa la palabra

Copia el enunciado situando la palabra del recuadro en el lugar correspondiente:

me
----

*La boca se me hacía agua y el estómago daba bocados de disgusto.*

---

## 22. Cloze y sopa

Completa el texto con las palabras escondidas en la sopa

14. *La maleta en la ~~~~~*

*Con el hambre calmada, ~~~~~ a la playa. Encontré ~~~ maleta. En las etiquetas ~~~~~ el nombre del dueño: ~~ tal Arturo Guzmán, de ~~~~~ desconocido, pues el agua ~~~ mar había desfigurado las ~~~~~ de la dirección. ¿Se ~~~~~ el barco con todos ~~~ pasajeros y la tripulación? ~~~ horror pensarlo.*

SOPA DE LETRAS. Nivel 1:

D	A	E	Z	D	E	L	H	F	O
K	W	D	J	L	U	G	A	R	Y
H	P	J	A	V	O	L	V	Í	U
L	L	U	S	N	C	K	V	V	R
M	A	D	A	B	A	W	U	C	U
U	Y	H	B	S	M	N	H	Y	N
N	A	P	O	N	Í	A	Ñ	C	A
W	L	D	L	O	S	L	I	U	C



L E T R A S V E F C  
O H U N D I R Í A Ñ

### 23. Categorías gramaticales

Categoría gramatical de las siguientes palabras:

*Desperté, Este, Triangulito, Para, Admirada*

### 24. Ordenar las oraciones de un texto

Ordena las oraciones siguientes:

*Y me fui a explorar el interior de la isla.*

*Me conformaba con cualquier cosa.*

*Me encontré un paisaje espléndido: árboles abundantes, flores, una pequeña cascada, yerbas... Era una especie de paraíso.*

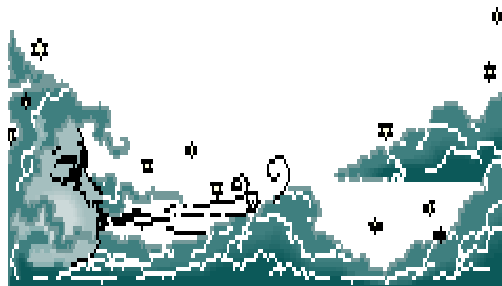
*Era un camino de tortura seguir imaginando manjares como aquellos.*

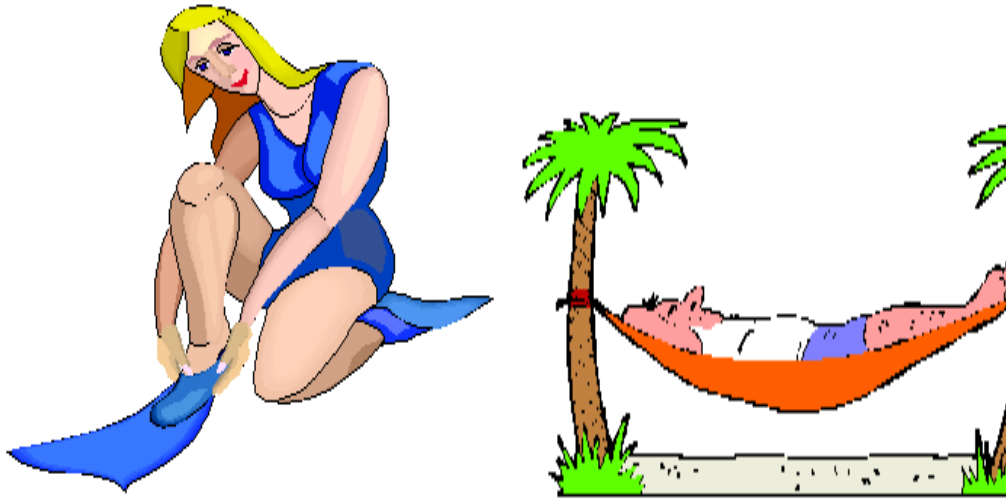
*12. La exploración*

Otros tipos de ejercicios basados en ilustraciones:

#### 1. Relaciona imagen y texto

Relaciona Imagen con texto





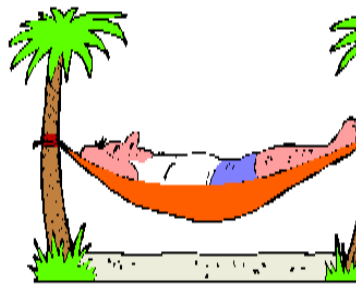
Relaciona el texto con la imagen correspondiente:

4. *El golpe de viento*

*Puede que sí, que el barco resistiera, pero yo, sin saber cómo, fui impulsado al mar por un golpe de viento. Quise experimentar lo que siente un marino cuando se ve envuelto en plena lucha contra los elementos de la naturaleza y me arriesgué a salir a cubierta. Como el manotazo enorme de un gigante me arrastró al agua. Fue inútil pedir auxilio.*

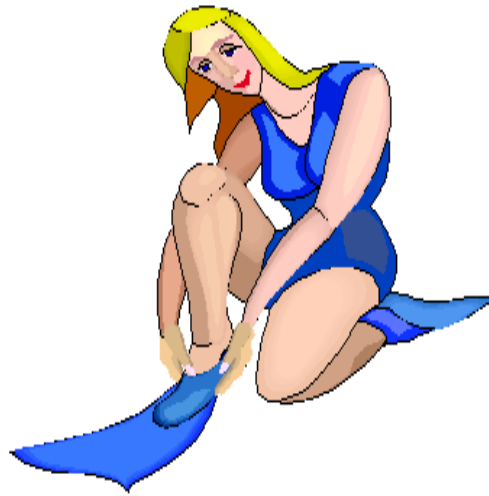
**2. Viñeta repetida**

Localiza la imagen repetida:

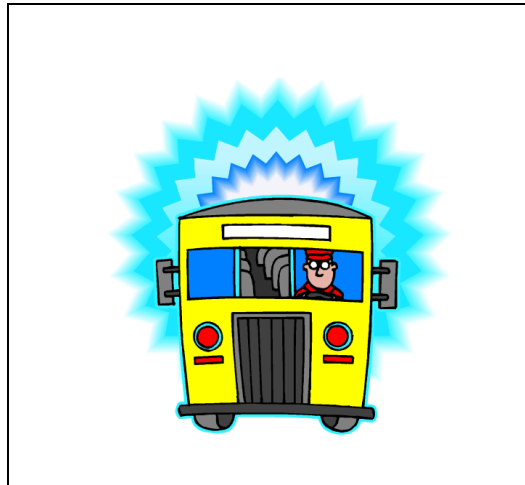


### 3. Viñetas desordenadas

Ordena las imágenes según corresponda:



#### 4. Comenta imagen



Los ejercicios propuestos sirven de ejemplo de los que pueden ser generados por la aplicación informática, sin precisar, en ningún caso, el nivel educativo para el que el ejercicio sería apropiado, ya que tal determinación corresponde al profesor o profesora correspondiente, atendiendo a las capacidades de sus alumnos concretos. Tampoco hemos precisado el valor educativo de cada ejercicio, ya que puede resultar bastante obvio.

#### **Otros programas**

Muy brevemente, hemos de hablar de los siguientes:

*Cuestionario*: que plantea test que, naturalmente, pueden resolverse en pantalla o ser impresos.

*Sopa de letras con ilustraciones*: genera sopas de letras en español, inglés, francés y portugués. Pone el conjunto de imágenes y proponer encontrar las palabras que las denominan en el idioma elegido.

*CreaDominós*: permite la creación fácil de las fichas de dominós didácticos clásicos o temáticos. Un ejemplo de cada uno puede verse

en [www.agvelasco.es](http://www.agvelasco.es)

*Atril-e*: más elemental que ya comentado, pues sólo propone juegos y actividades del nivel 1.

*Hescree*: Herramientas de Escritura Creativa, que actúa como un director de taller literario, con ayudas diversas para la creación de textos, entre otras la de la realización de los esquemas métricos de las composiciones poemáticas.

*CreaMaDi*: crea material didáctico que recoge algunas de las propuestas de *Atril2-e*, además de la posibilidad de compaginar textos en inglés y español u otros idiomas.

*Pretibín*: Preguntas tipo bingo, que plantea ejercicios sobre tarjetas con respuestas para jugar de modo individual o colectivo, frente al ordenador o por escrito, a modo de quien juega al bingo.

*OrdenaSecuencias*: para plantear ejercicios de ordenación de viñetas que ilustran una secuencia.

*CreaTarjetas*: creador de tarjetas para juegos de descubrir parejas y de pictogramas con finalidades educativas diversas, siempre basados en las imágenes que el profesorado estime oportunas y convenientes para el nivel y/o problemática de sus alumnos.

## **Conclusión**

En todos los programas citados se ha pretendido una doble utilidad: la de plantear ejercicios que se resuelvan en pantalla y la de facilitar la creación de material didáctico adecuado al nivel de los alumnos para imprimir y llevar a clase. Siempre procurando que el

ordenador haga el trabajo de la manera más rápida y eficaz posible.

También se ha de decir que estos programas han sido desarrollados en el marco del grupo de investigación "Dilingua" (HUM 253), del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se ha utilizado principalmente el lenguaje de programación Delphi, en distintas versiones.

Se ha experimentado con ellos en diversos ámbitos y niveles educativos y se ha hablado de los mismos en numerosos Congresos, sobre todo de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Velasco, A. (2012). *Programas reunidos. Ocio y aprendizaje*. Málaga: Libros ENCASA.

García Velasco, A. (2003): *BAJEL ejemplo de programa para la integración de material multimedia destinado a la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura* en *Lenguaje y textos*, 21, 31-36

La Cueva, A. (1998): *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?*, en *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 1998, 65-190, consultado desde Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020312>.

Pozo Muncio, I. (1999): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Salinas Ibáñez, J. (2004): *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, Vol. 1, Nº. 1, 2004. Consultada por medio de Dialnet: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

Unturbe Fernández, A. y Arenas Fonollosa, M. (2011): *Internet como recurso educativo*; Anaya Multimedia, Madrid.

Añadimos algunas muestras de páginas Web de referencia, sobre todo, a Bajel y a Atril-e:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/GuichotyAntonioDezOrtiz/Convocatoria2000&idMenu=mE5&idSeccion=28921>

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/47577?locale-attribute=gl>

*¿Educar en el ciberespacio o Educar para el ciberespacio?* en [www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/.../Educarenelciberespacio\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/.../Educarenelciberespacio[1].pdf)

<http://www.aprendemas.com/Noticias/DetalleNoticia.asp?Noticia=6412>

<http://congresos.cnice.mec.es/ceiie/area3/documentacion/comunicaciones/html/3comunicacion06.html>

<http://www.comprensionlectora.es/comprension-lectora/programas.html>

<http://noticias.universia.es/ciencia-nt/noticia/2010/02/03/655640/uma-crea-programa-mejorar-comprension-textos-ampliar-vocabulario-alumnos.html>

<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6745.pdf>

<http://umalaga.diariosur.es/investigacion/818-mas-placer-por-la-lectura.html>

[http://www.oei.es/divulgacioncientifica/noticias\\_195.htm](http://www.oei.es/divulgacioncientifica/noticias_195.htm)

<http://informate-informaticaysociedad.blogspot.com.es/2010/08/nuevo-software-educativo-atril-e.html>

<http://miladri-softwareeducativo.blogspot.com.es/2010/06/atril-e-nuevo-software-educativo.html>

[https://www.google.es/#q=Atril-e+programa&hl=es&tbo=d&ei=GcfaUObsCsrs0gXCsoGIDQ&start=40&sa=N&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_cp.r\\_qf.&fp=312c93d8ea892547&bpcl=40096503&biw=1366&bih=621](https://www.google.es/#q=Atril-e+programa&hl=es&tbo=d&ei=GcfaUObsCsrs0gXCsoGIDQ&start=40&sa=N&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_cp.r_qf.&fp=312c93d8ea892547&bpcl=40096503&biw=1366&bih=621)

<http://umalaga.diariosur.es/investigacion/864-crean-un-software->



[para-mejorar-la-lectura-y-ampliar-el-vocabulario-de-los-escolares.html](#)

<http://red.gnoss.com/comunidad/innovaciontecnologica/busqueda-avanzada#sioc t:Tag=atril-e>

[http://www.andaluciainvestiga.com/espanol/noticias/6/dilingua\\_9145.asp](http://www.andaluciainvestiga.com/espanol/noticias/6/dilingua_9145.asp)

<http://mx.once.es/pipermail/grupoaccedo/20100125/000328.html>

<http://www.fundeu.es/noticias-articulos-crean-programas-que-mejoran-la-comprension-de-textos-y-amplian-el-vocabulario-2550.html>

<http://www.consumer.es/web/es/educacion/2009/11/05/189036.php>

<http://red.gnoss.com/comunidad/innovaciontecnologica/recursos#sioc t:Tag=atril-e>

<http://sipse.com/archivo/30172-disenan-software-para-comprension-textos.html>

<http://www.europapress.es/portaltic/centros-de-conocimiento/noticia-universidad-malaga-disena-software-mejorar-comprension-textos-ampliar-vocabulario-20100126190005.html>

[http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/9/act/293/5\\_5.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/9/act/293/5_5.pdf)

[http://www.eccus.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3023:aprendiendo-nuevas-palabras-a-traves-de-los-juegos&catid=76&Itemid=66](http://www.eccus.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3023:aprendiendo-nuevas-palabras-a-traves-de-los-juegos&catid=76&Itemid=66)

<http://innovacurriculum.wikispaces.com/Noticias+sobre+educaci%C3%B3n>

<http://www.diariosur.es/20100127/sociedad/crean-programa-para-ampliar-20100127.html>

<http://www.letralia.com/222/1115programas.htm>

<http://informate-informaticaysociedad.blogspot.com.es/>

<http://red.gnoss.com/comunidad/innovaciontecnologica/recurso/Desarrollan-en-la-Universidad-de-Malaga-un-softw/d13118e4-7698-44f4-9289-861796505375>

<http://puertotics.wikispaces.com/file/view/Por+qu%C3%A9+leer+VII>

.pdf

<http://www.consultoras.org/frontend/aec/Un-Programa-Informatico-Ayuda-A-Los-Alumnos-A-Mejorar-La-Lectura-Y-El-Vocabulario-vn11527-vst784>

## **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

*Francisco Morales Lomas  
(Universidad de Málaga)*

### **1. Introducción**

El éxito del español en el mundo como consecuencia de razones de expansión geográfica inherentes a una determinada etapa histórica, que corresponde al comienzo de la Edad Moderna, hoy día se amplifica y asiste a una segunda edad dorada en su proceso de propagación. Si durante el siglo XVI había una necesidad de aprender español para los extranjeros porque era una forma de comunicarse con el vencedor, hoy día las razones, como es previsible, son muy diferentes y deben girar hacia la importancia de una comunidad hablante con más de cuatrocientos millones y la capacidad de su propagación así como por el hecho de que se ha puesto de moda, convirtiéndose en muchos países en la primera lengua extranjera a estudiar. En los Estados Unidos es la lengua extranjera más popular y en Japón se ha duplicado el número de estudiantes de español en la última década.

Este hecho plantea qué tipo de estrategia se deber seguir para su conocimiento y aprendizaje. Siempre que se ha intentado aprender el español como lengua extranjera nos hemos hallado con dos supuestos que han preocupado a los que reflexionan sobre tal situación: si la lengua se debe enseñar según el uso o según unas reglas. Ya desde Juan de Valdés y Elio Antonio de Nebrija se planteaba el asunto y se decía que si la lengua latina se aprendía por

“arte y libros”, la española se hacía por el uso. Obviamente existe una inclinación a responder que la lengua española como lengua extranjera debe aprenderse por uso, sin embargo, esta respuesta inicial poco meditada nos llevaría a un error si se llevara la estrategia de aprendizaje únicamente por este camino, porque pronto nos damos cuenta de la necesidad del conocimiento de la gramática (por reglas) de una lengua. Y lo ideal es crear un proceso de síntesis en la que una y otra se complementen y no sean excluyentes. A veces sucede, que por necesidades de tiempo, como indica Nieto Jiménez, en la elaboración de materiales más cuidados y sistemáticos que expliquen determinados fenómenos de lengua los obviamos dejándonos llevar sólo por el uso, pero es necesario no perder de vista ese proceso sintético y, fundamentalmente seguir las corrientes de aprendizaje que tienen el enfoque comunicativo como base para la propagación y desarrollo de cualquier lengua.

Según los profesores Rodríguez Ruiz y García-Merás García existen básicamente dos tipos de estrategias: la de tipo conductista y las de tipo cognoscitivo. La primera incide en las condiciones externas que favorecen el aprendizaje, su objetivo es consolidar las respuestas para incorporarlas a patrones de conducta existentes. Se le da importancia al medio y no se da importancia a los factores de tipo psicológico que intervienen en el aprendizaje.

La de tipo cognoscitivo apuesta por el estudiante y sus expectativas. Se destaca el papel activo del sujeto que aprende que se le sobredimensiona sin darle importancia al estímulo externo para aprender.

Según Vigotsky el aprendizaje implica conocimiento y construcción de significados. Y, por tanto, interaccionando con el docente y con los compañeros de aula. En tanto el objetivo es estimular el desarrollo potencial. Lo que estaríamos ante un enfoque socio-cultural del aprendizaje.

En consecuencia, no sólo se debe prestar atención a la lengua

que se estudia sino al sujeto que aprende. Y el docente debe ser un guía y apoyo en ese proceso, pues es siempre una actividad de grupo, conjunta.

## **2. ¿Qué es una estrategia?**

Cuando hablamos de estrategias hay que pensar siempre en métodos, secuencias integradas de aprendizaje que faciliten la adquisición, el almacenamiento y la utilización de instrumentos para desarrollar una lengua, y, por tanto, tener presente el recurso a la pragmática como disciplina que se ocupa de los eventos comunicativos de tipo lingüístico, que es al fin y al cabo lo que nos preocupa en el proceso comunicativo. Mucho tendrá que ver también con la realización de actividades mentales que faciliten el aprendizaje de una lengua. Pero sobre todo la estrategia es una preparación del curso para que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje.

Monereo define las estrategias como procesos de toma de decisiones (conscientes e inconscientes) en las que el estudiante pone en funcionamiento una serie de recursos para cumplimentar un objetivo.

El hablante necesita conocer estrategias, métodos, planes, actividades y modos que se encaminen a plantear diversos propósitos pero, fundamentalmente, la construcción de un enunciado. En consecuencia no son sólo actividades mentales del estudiante sino un plan de acción para llevar a cabo. Rodríguez Ruiz y García-Merás García consideraban que existían algunos elementos comunes a la hora de establecer estas estrategias:

1. Son generadas por el estudiante.
2. Son pasos que sigue el estudiante en el proceso de aprendizaje.
3. Mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a

desarrollar la competencia lingüística.

4. Pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o invisibles (pensamientos, procesos mentales).

5. Incluyen la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales).

6. Permiten al estudiante ser más autónomo.

7. Amplían el papel de los docentes de lengua.

8. Se orientan hacia un problema.

9. Incluyen muchos aspectos, no sólo el cognitivo.

10. Pueden enseñarse.

11. Son flexibles.

12. Reciben la influencia de una variedad de factores.

Desde la perspectiva del oyente, el proceso cambia inicialmente, pues su primera actuación ha de ser interpretar los términos en que el hablante se ha manifestado, pero acaba convirtiéndose él también en un hablante por cuanto en el proceso de comunicación ambos tienen roles similares.

Así, ante una situación en la que una persona siente atracción hacia otra, caben varios escenarios comunicativos en función de diversas situaciones no lingüísticas anteriores o no al proceso de comunicación: por ejemplo, decirlo directamente o indicar llanamente: "Te quiero", dar un rodeo a la frase -"Hay personas a las que uno ama y no se atreve a decirlo directamente"- , utilizar personas interpuestas -"Me gustaría que le dijeras a tu amiga que la quiero"-, etc.

Jenaro Ortega considera que hay que conocer una serie de aspectos del proceso comunicativo para llegar a una comprensión coherente del mismo y evitar los desajustes que se produzcan pertenezcan o no a la esfera lingüística. Señala dos: las formas lingüísticas y el contexto.

a) Las formas lingüísticas: obviamente son éstas las encargadas de producir y transferir una serie de términos y conceptos con los que se quiere recoger en última instancia el sentido de lo expuesto. Y añade "además de otros que actúan como pauta de interpretación de la fuerza ilocutiva de la expresión (la que define el modo como se ha presentado lo dicho)".

b) El contexto: Por él no sólo se entiende el entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados, sino también "encubre todo lo que pudiera entrar en el ámbito de lo 'consabido', a saber tanto lo que hablante y oyente comparten cognitivamente, cuanto lo que cabe hablar de datos contextuales referidos a la situación, el trasfondo de creencias compartidas, la competencia lingüística y la competencia comunicativa."

Se produce así lo que Jenaro Ortega llama una "negociación del sentido" y sólo habrá comunicación si se produce comunicación participativa. En función de ello, los hablantes de lo que tratan al hablar es de "elaborar sentido" y, por tanto, de poder conformar ese proceso de comunicación. Lo que implicará una selección de las estructuras morfosintácticas y un ejercicio de la competencia comunicativa en lugar únicamente de la competencia lingüística.

La pregunta sería ¿cómo introducir las destrezas básicas para llegar al conocimiento de una lengua? ¿Se podría incidir en las estrategias de aprendizaje, por ejemplo, mediante el ordenador? Gitta Torfs decía que "el uso de las estrategias de aprendizaje no tiene sino un efecto marginal sobre el éxito del aprendizaje". Y se preguntaba a continuación si el problema era el empleo de estrategias erróneas. El investigador holandés Vermunt planteaba cuatro estilos de aprendizaje: el basado en los significados, en la reproducción, en la práctica y en el estilo no dirigido. Asociando, por ejemplo, el de reproducción a estrategias de memorización,

analíticas, etc. Torfs tenía la impresión de que las estrategias de aprendizaje dependían de diversos factores, por ejemplo, del estilo cognitivo de cada alumno. Sin embargo, ¿cómo llevar esto a la práctica? ¿Qué ofrece el mercado? En la mayor parte se ofrecen paquetes donde se desarrollan destrezas básicas y secuencias instructivas fijas, esperando que cada alumno responda a una pregunta, cuya respuesta será positiva o negativa. Esta forma de aprendizaje servirá para las destrezas básicas. Sin embargo, del estudio de Torfs, llevado a cabo en su momento sobre estos paquetes educativos, llegaba a la conclusión de que el input de más o menos ejercicios variados no estaba en relación directamente con los resultados obtenidos en el examen. Con lo que Torfs llega a la conclusión siguiente: "Los paquetes didácticos de lenguas extranjeras tienen que sensibilizar al alumno hacia el funcionamiento del español como sistema lingüístico y como instrumento comunicativo, y favorecer el uso de estrategias y técnicas de aprendizaje, teniendo en cuenta los posibles distintos estilos de aprendizaje de los alumnos".

Marta Baralo propone el diseño de las actividades según el sistema de lo que llama la *programación por/de tareas* que consistiría en el diseño de las actividades que se realizan en el aula de "manera que tengan un por qué y un para qué reales y el aula se configura como un lugar de encuentro alternativo, y la clase como una reunión de trabajo". Serían tareas negociadas con los alumnos.

### **3. Diversas estrategias**

Uno de los principales caudales que puede desarrollar cualquier estrategia será el desarrollo de las destrezas auditivas. Se sabe desde Lund y Kasper que el oyente diestro emplea estrategias cognitivas que tienen que ver con el texto (top-down o de arriba-abajo) y con los conocimientos previos del oyente (bottom-up o de abajo-arriba).



Obviamente dependerá del tipo de texto para saber qué factores deberán ser tenidos en cuenta. El modelo que propone Ana María Schwartz intenta modificar el comportamiento de los estudiantes-oyentes con menores destrezas, con tareas que emulen las combinaciones de estrategias que ejecuta el oyente diestro. A través de cuatro estrategias cognitivas referidas a un texto.

1. Hacer inferencias: el oyente usa toda la información sea o no lingüística para adivinar el sentido de lo oído.

2. Sondeo para encontrar detalles (scanning): su objetivo es identificar o seleccionar palabras individuales y frases cortas.

3. Sondeo para encontrar ideas principales (skimming): seleccionando la información para relacionarla con ideas comprendidas: su objetivo, pues, es extraer ideas.

4. Hacer resúmenes del texto o de partes del mismo.

A ello se añaden las estrategias metacognitivas que van a ayudar al oyente a dirigir su propio aprendizaje: 1) Seleccionar de antemano a lo que se va a prestar atención, lo que permite al oyente a mantener la información en su memoria; 2) Planificar, o sea, identificar el propósito de la tarea y sus requisitos; y 3) Comprobar y evaluar la comprensión.

Lo tercero a tener en cuenta son las atribuciones o inferencias o ideas sobre uno mismo, sobre otros o sobre por qué ha ocurrido algo, es decir, las razones que los estudiantes dan para explicar su rendimiento. Para ello se deben tener en cuenta cuatro factores:

1. La instrucción de estrategias se presentará, practicarán y evaluarán en la misma materia que se está enseñando.

2. Se debe informar a los estudiantes sobre las estrategias y el porqué, así como su importancia.

3. Las estrategias cognitivas y metacognitivas se presentarán conjuntamente.

4. Se deben crear conexiones entre nivel de esfuerzo del estudiante, uso correcto o incorrecto de estrategias particulares y los

logros o fracasos.

Ejemplo: en una investigación llevada a cabo con estudiantes de nivel intermedio en una universidad de EE.UU. se dividieron en tres grupos: uno de ellos participó en la práctica de estrategias auditivas (cognitivas), otro en ésta y en experiencias metacognitivas, y el tercero además de lo anterior en estrategias sobre esfuerzo personal con motivo de la visualización de una obra de teatro en RTVE. Los estudiantes recibían las preguntas en el ordenador.

La idea era que el tercer grupo, que recibía estrategias auditivas, cognitivas y de atribución (dice Schwartz), tendría logros mayores en la comprensión auditiva. Y efectivamente, el tercero tuvo los mejores aumentos, no obstante los resultados no tuvieron significación estadística.

A continuación se preguntó a los alumnos cuáles eran las actividades más útiles y dijeron que las de vocabulario. En segundo lugar, aquella que dependían de la imagen para expresar la respuesta correcta. Las actividades de hacer resúmenes son las más complicadas de resolver. Como conclusión se puede decir en palabras de Schwartz que "presentando la comprensión auditiva como proceso, no como producto, e incorporando estrategias de aprendizaje a nuestro plan de estudios, ayudaremos a nuestros estudiantes de español lengua extranjera a llegar a ser oyentes autónomos".

Valle Arias y otros distinguen tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos.

A) Cognitivas: Integrarían lo aprendido con el previo conocimiento que posee el aprendiz de una lengua. Implican un manejo directo del material, las repeticiones, las agrupaciones de elementos, la memorización, la toma de notas. Aquí incluirían algunos las estrategias de memoria, las empleadas para almacenar la información y su correspondiente recuperación cuando sea necesario.

B) Metacognitivas: Tienen más que ver con la organización,

la planificación y el proceso de distribución del aprendizaje. Requieren la evaluación y autoevaluación del aprendizaje.

C) Manejo de recursos: permiten la acumulación de una serie de medios para que el proceso de aprendizaje tenga una base sólida y acumulativa.

Habría otro tipo de estrategias, citadas por ejemplo por O'Malley que son las socio-afectivas (otros hablan de interpersonales) que implican el estudio de aquellos procesos de interacción que se dan en el aprendizaje de una lengua así como el proceso de mediación y relación para que el aprendizaje sea más efectivo. Pero también la actitud, en último extremo, sobre todo desde un punto de vista cultural o intercultural que se muestra hacia la lengua extranjera.

Uno de los problemas interesantes que se plantea es cómo y cuándo enseñar las estrategias a los alumnos y cuáles deben seguir. Entendemos que es el docente (al que se ha dado en llamar docente estratégico) el que debe poseer ese conocimiento y saber transmitirlo a sus alumnos pero también debe tener el suficiente conocimiento para enseñarlos a aprender (aprender a aprender) de modo que las estrategias de ámbito general pasarían así a un ámbito más particularizado e individual. Quiero decir que, evidentemente, existen estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo de ámbito general que si no se particularizan en determinados individuos pueden dar unos resultados u otros completamente diferentes. Por ejemplo, si un alumno en la estrategia de memorización del vocabulario tiene mayor resultado con el aprendizaje individual de palabra a palabra no vemos la razón de establecer una estrategia asociativa, a través de un campo semántico o asociativo. O viceversa. Es la personalidad del aprendiz la que va a conformar y cerrar la amplitud de las estrategias de aprendizaje en campos más personalizados. Es evidente que el aprendiz de la lengua debe sentir que las estrategias que siguen le dan resultado. Si no fuera así tendría que cambiarlas por otras

diferentes. Es el estudiante en último extremo el que aprende o no la lengua y finalmente es el que tiene que percatarse de que la estrategia seguida ha sido la oportuna. El aprendiz, en consecuencia debe tener autonomía en su aprendizaje, una autonomía que ha sido definida como la intencional, consciente, explícita y analítica. Y sus decisiones son decisivas para llevar a cabo éste. Si bien es verdad que debe existir una negociación en los principios generales con el docente en aspectos como las necesidades de aprendizaje y los objetivos, la programación de las actividades y las clases, la secuenciación, la selección de los contenidos, los materiales adecuados, las técnicas para llevar a cabo, la realización de la autoevaluación... El aprendiz interviene pues en el proceso activamente y gestiona, por tanto, su aprendizaje, como decía Dickinson que hablaba de cinco razones para aprender autónomamente:

1. Motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase por parte de una gran cantidad de alumnos).
2. Las diferencias individuales de los alumnos (relativas no sólo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las estrategias que aplican).
3. Los fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen aprendiente).
4. La motivación (la autonomía estimula al alumno en el sentido de que le otorga libertad).
5. El objetivo de aprender a aprender (la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

#### **4. Aprender a aprender**

El principio del aprendizaje se ha sostenido tradicionalmente sobre las pautas que el docente ha transmitido de modo genérico al

discente sin tener en cuenta aspectos esenciales como el grado de motivación, habilidades de unos y otros alumnos o interés hacia el aprendizaje. Es recientemente cuando se ha sido consciente de que el alumno no sólo debe aprender estrategias de aprendizaje generales y aplicarlas individualmente según convengan como decíamos anteriormente sino que el alumno debe saber cuál es su proceso de aprendizaje y emplear los elementos necesarios para aumentar sus capacidades y su eficacia produciendo un mayor rendimiento. A esto se le ha dado en llamar aprender a aprender. Para ello es preciso que el aprendiz se coloque en una situación de observador y analizador de su propio proceso de aprendizaje observando cuáles son los elementos que dan resultado en el mismo y cuáles han de ser desechados. Esto, por tanto, tendrá mucho que ver con la autonomía en el aprendizaje y la necesidad de establecer los caminos personales que conduzcan a buen puerto.

El alumno no sólo tendrá por tanto los referentes que cree el propio profesor que ha de ser conocedor de las diversas estrategias y transmitir las sino también ha de ser consciente de que él tiene unos conocimientos previos que debe de poner en funcionamiento y los ha conseguido a lo largo del proceso de aprendizaje histórico que ha vivido.

Como decía J. S. Bruner, tan importantes son los procesos como los productos. Y el aprender a aprender es un paso previo, es un paso necesario si queremos que los resultados nos acompañen. Por tanto, el conocimiento de las destrezas que deben ponerse en marcha, de las estrategias cognitivas y la comprensión dependerán el éxito del aprendizaje.

Este proceso de aprender a aprender generará en el alumno una autonomía de aprendizaje que en el proceso de adquisición de una lengua extranjera es fundamental. Ello implica obviamente que debe tomar decisiones sobre su aprendizaje y negociar con el docente las necesidades de aprendizaje, como decíamos anteriormente. Y

todo ello porque cada aprendiz posee unos factores de aprendizaje que determinan éste. Las que se citan como las más habituales son las siguientes:

- inteligencia;
- memoria;
- aptitud para el aprendizaje de una LE;
- actitud frente a la LE y su cultura;
- actitud ante el grupo de aprendizaje y ante la propia experiencia de aprendizaje;
- motivación por el aprendizaje de la LE y de su cultura;
- expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas, etc.;
- atención en clase;
- experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras;
- nivel de dominio de la LE;
- confianza en sí mismo para aprender la LE;
- edad;
- estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre...);
- estado psicológico (estado de ánimo);
- personalidad;
- estilo cognitivo;
- estilo de aprendizaje;
- estrategias que emplea para aprender la LE;
- transferencia de la LE a la LE.

De entre los factores relacionados con el profesor, cabe destacar éstos:

- inteligencia;
- aptitud para la enseñanza de la LE;
- actitud frente a la LE y su cultura;
- actitud frente al grupo meta;
- expectativas acerca del alumnado;
- personalidad;

- motivación por la enseñanza de la LE;
- experiencia docente con la LE;
- conocimiento de la LE;
- formación didáctica;
- edad;
- estilo de enseñanza (incluido el margen de libertad que le concede al alumno en la toma de decisiones acerca del proceso instructivo).

En tercer lugar, se mencionan algunos de los factores relacionados con el centro docente:

- recursos materiales disponibles y equipamiento del aula (vídeo, DVD, retroproyector, grabadoras, ordenador, diccionarios, etc.);
- proporción de alumnos por clase y por profesor;
- disciplina en el aula y en el centro docente;
- libertad del profesor y de los alumnos para tomar decisiones respecto del sílabo, métodos, materiales, etc.

Por último, nos referimos a las variables institucionales:

- finalidad del sistema educativo, en general;
- finalidad del sistema educativo, por lo que respecta a la LE;
- coyuntura que incita al estudio de determinadas lenguas extranjeras
- currículo oficial.

## **DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL, GESTUAL Y ESCRITA EN EL AULA UNIVERSITARIA**

*Juan Lucas Onieva López  
(Universidad de Málaga)*

El deficiente dominio de la expresión escrita en los estudiantes de secundaria queda patente todos los años en los exámenes de selectividad y, al llegar a la Universidad, su capacidad de expresión oral es aún más precaria. Al finalizar sus estudios universitarios la mayor parte de los alumnos han mejorado su nivel de escritura, sabiendo redactar informes o proyectos de forma notable, así como expresar sus opiniones por escrito y con coherencia, pero su capacidad de expresión oral sigue siendo muy pobre. Los estudiantes no acaban de aprender a escuchar, a mantener una conversación, a exponer ideas de forma ordenada, a controlar los nervios o a argumentar sus ideas en debates a través de réplicas y contrarréplicas.

La falta de formación en cuanto a la expresión oral y gestual del alumnado es realmente preocupante, pero sobre todo cuando nos referimos a aquellos que van a desarrollarse profesionalmente como docentes. Si para ser un excelente bombero, médico o piloto es necesario destacar en ciertas habilidades, entre las cualidades de todo docente debería estar la de ser un excelente comunicador. No solo para trabajar con sus alumnos en el aula sino también para resolver conflictos fuera de ella y establecer una buena dinámica con padres y compañeros, y así lograr que todos colaboren en proyectos comunes y educativos para mejorar el aprendizaje en las escuelas. Si entre las funciones de un docente se encuentran las de guiar, innovar, organizar, estimular, motivar, así como ser modelo, interlocutor y mediador en el aula (Mendoza, 2003), para ser un



excelente profesional de la docencia, competente y motivador, es necesario dominar el lenguaje, una "competencia básica en el desempeño profesional de todo maestro, pedagogo, en definitiva, de cualquier educador cuyo trabajo implicará necesariamente el trabajo con personas en contextos diferentes" (Fernández, 2008: 27). El cuerpo, la voz, la actitud, son las principales herramientas de trabajo de todo docente, que según cómo las emplee, reflejará su profesionalidad y compromiso con la formación de su alumnado.

Estando nuestra sociedad en un proceso de cambio continuo es necesario que las personas desde muy jóvenes adquieran, desarrollen y dominen durante su vida la competencia comunicativa de una forma más funcional que teórica (López, 2002). Por ello, el dominio de esta competencia es necesario y fundamental, no solo para todo docente sino para cualquier persona, ya que contribuye de forma significativa a su desarrollo integral y a que las relaciones sociales sean más positivas y beneficiosas.

### **1. Limitaciones didácticas de la expresión verbal**

Desde que nacen, las personas van aprendiendo y mejorando su capacidad de expresión verbal y gestual en su entorno más cercano, que suele ser el de la familia, amigos y escuela. Con el tiempo van adquiriendo cierta experiencia de habla de carácter espontáneo e informal para situaciones que requieren un bajo nivel de reflexión y control verbal. Pero por los motivos que expondremos a continuación, esas mismas personas, a medida que van madurando y superando las diferentes etapas educativas y académicas no acaban de dominar de forma sobresaliente, o al menos notable, su expresión oral y gestual en situaciones comunicativas más formales y complejas.

El principal motivo por el que los jóvenes estudiantes no acaban de ser educados en el arte de la comunicación oral es porque existe

la tendencia general, desde hace décadas, a elaborar la programación en las escuelas priorizando la lectura y la escritura a costa de la expresión oral (Recasens, 2003). Además, muchos padres y educadores afirman que "a hablar se aprende de manera espontánea y que los niños y niñas llegan a la escuela sabiendo hablar" (Romero, 2011: 9). El problema es creer que los jóvenes saben comunicarse verbalmente porque hablan de forma correcta su idioma materno, o porque utilizan de forma básica ciertas expresiones que les ayudan a comunicarse con efectividad en su limitado entorno social. No es coherente creer que por deducción los niños van a aprender a expresarse adecuadamente en diferentes contextos sociales o a desarrollar por sí mismos actitudes sociales y de comportamiento apropiadas. Según Recasens (2003), los principales problemas por los cuales no se enseña a los niños y jóvenes a expresarse de forma correcta oral y gestualmente en las aulas, son los siguientes: porque la gramática tiene una tradición muy arraigada; porque se presupone que los alumnos aprenden a hablar y a escuchar de forma natural; porque es más sencillo para los docentes que los estudiantes trabajen en el aula leyendo o haciendo fichas que dialogando; y, según nuestra opinión, porque el profesorado no ha sido formado desde la universidad para trabajar en el aula la expresión oral y gestual con sus alumnos.

Otro aspecto que dificulta su enseñanza en las escuelas es porque hay docentes que dedican la mayor parte del tiempo a que sus alumnos dominen del Lenguaje aspectos del sistema lingüístico, aprendiendo los tiempos verbales o las formas pronominales, con tareas orientadas al análisis formal. Ocurre porque sus metodologías educativas son eminentemente tradicionales, limitándose a educar alumnos conocedores del código gramatical pero poco dominadores de su expresión oral (Zuccherini, 1992). Bajo este método de enseñanza obsoleto, el concepto "error" es una auténtica pesadilla para el alumnado, ya que los docentes se centran en corregir a los

estudiantes por cómo pronuncian cuando leen o por descuidos gramaticales, de manera que la corrección se convierte en un medio de represión de la palabra y de la creatividad, viéndose mermada así su motivación y confianza en sí mismo.

Otra barrera que impide un adecuado aprendizaje de la expresión oral es la falta de apoyo a los estudiantes desde edades tempranas para que estos afronten sus sentimientos de vergüenza, el temor a equivocarse, la ansiedad a hablar en público, y cómo mejorar su autoestima superando esos miedos. Según Brown (2010) la vergüenza es el temor a sentirnos rechazados, un sentimiento universal del que no se suele hablar en las aulas y, por consiguiente, más sufren los estudiantes con poca confianza en sí mismos. Sentir vergüenza o miedo es bueno en situaciones determinadas, lo malo es cuando la persona decide no expresar lo que piensa o siente porque cree que lo que dice no es importante, llegando a cuestionarse: *¿le importará a los demás lo que pienso?; si me equivoco, ¿se reirán de mí?; ¿y si me quedo en blanco?; seguro que es una tontería lo que voy a decir, una idea estúpida, mejor me callo; mi reputación caerá en picado si lo que voy a decir no tiene ningún sentido; o, mejor no levanto la mano, total es una tontería y aunque es interesante puede que nadie lo entienda.*

Muchas personas llegan a pensar que sus comentarios o preguntas no van a ser tenidos en cuenta por los demás, que se los marginará por lo que puedan decir y por quiénes son, y así ser el centro de burlas por una simple torpeza o por un error sin importancia. Según Cester (2013), en un estudio realizado en España, las manifestaciones o síntomas más frecuentes en aquellas personas que van a hablar en público o a actuar ante un auditorio son: con un 85 %, el miedo a fallar o a equivocarse; con un 61 %, los temblores; con un 59 %, la aceleración del ritmo cardíaco; y con un 54 %, el sudor.

Un importante motivo por el cual debemos esforzarnos por

aprender a mejorar nuestra capacidad de expresión oral es porque, según el estudio de Paul T. Rankin (Gauquelin, 1982: 55-56), dedicamos de media durante nuestra actividad profesional un 45 % de nuestro tiempo a escuchar, un 30 % a hablar, un 16 % a leer y un 9 % a escribir. Por lo tanto, es necesario que la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral y gestual se inicie en el individuo desde una edad temprana para potenciar el lenguaje de forma integral y desde una metodología educativa alejada de la mera imitación, repetición y memorización de estructuras formales de la lengua. Se deben emplear actividades y estrategias que ofrezcan al alumno oportunidades para colaborar con respuestas activas (Reyzábal, 1993), fomentando así la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico.

En definitiva, la enseñanza de la expresión oral en las aulas no solo debe ser responsabilidad de aquellos docentes que imparten asignaturas relacionadas con el lenguaje, sino que esa responsabilidad ha de recaer en todos los docentes de las diferentes asignaturas que tomen los alumnos.

## ***2. La mejora de la competencia comunicativa en las aulas***

Ser un buen o buena comunicadora no implica necesariamente dominar el léxico o las reglas gramaticales de una lengua de forma sobresaliente, porque "reducir toda la comunicación humana al uso de un código es, de entrada, descriptivamente inadecuado" (Escandell, 2005: 15). Teniendo en cuenta que entre las cualidades de un comunicador efectivo se encuentran el saber motivar, convencer, entretener e informar de forma efectiva (Carnegie, 2011), el continuo entrenamiento y una práctica constante logrará hacer de cualquier persona un buen profesional en este ámbito. Para ello es importante rechazar la siguiente idea: *las personas que se comunican de forma sobresaliente poseen esa destreza de forma inherente*. En

respuesta a este pensamiento, López (2002) afirma, que si bien es cierto que hay personas que pueden destacar al poseer habilidades innatas como la competencia lingüística (que facilita el aprendizaje de manifestaciones relacionadas con el lenguaje oral y escrito) es necesario de un proceso formativo para perfeccionar o bien adquirir dichas destrezas.

Si para aprender a expresarnos oralmente de forma notable es necesario de una práctica constante, también es igualmente importante tener como referentes o modelos a personas diestras en la competencia comunicativa, como pudiera ser el caso de oradores, pedagogos o educadores, los cuales deben actuar con mucha sensibilidad cuando ayuden a sus estudiantes a aprender a comunicarse de manera más efectiva. Esa sensibilidad es necesaria porque el aprendizaje y la mejora de la competencia comunicativa implica un aumento de la autoestima, de la confianza en uno mismo y del fomento de la creatividad, para expresar lo que uno siente sin el miedo a ser juzgado por otros. La persona que va aprendiendo a comunicarse mejor oralmente suele estar más capacitada para desenvolverse en diferentes ambientes con personas de caracteres heterogéneos, y además, está más facultada a resolver conflictos a través del diálogo y el respeto.

Es por ello necesario que los docentes aprovechen todas las cualidades de sus estudiantes y favorezcan su desarrollo integral, evitando inhibirlos, someterlos o *normativizarlos* (Reyzábal, 1993). Al respecto, Zuchherini (1992) recomienda que el docente tome una mayor distancia y sea más objetivo al moderar y regular las intervenciones orales de sus alumnos al exponer trabajos o realizar aportaciones personales, sobre todo en el caso de asambleas, debates y discusiones. Para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, Núñez (2002) establece una serie de propuestas que podemos llevar a cabo en el aula, teniendo en cuenta las diferentes edades de los estudiantes, y que son: acometer la renovación de la

antigua retórica (volver a trabajar en el aula el *arte de hablar en público*); fomentar la lectura y el pensamiento crítico; dar un espacio en el aula a la radio; emplear la dramatización y el teatro como recurso didáctico para fomentar el uso cotidiano y formal del lenguaje y de la imaginación; emplear la videocámara para analizar el trabajo en el aula; y fomentar los talleres de Lengua y Literatura.

Para comprobar si una enseñanza se ha asimilado o aprendido, esta debe ser evaluada, y en el caso de la expresión oral los docentes encuentran serias dificultades para valorar el proceso de formación de sus alumnos, bien por falta de instrumentos de evaluación o por desconocer que esta competencia debe valorarse más allá de si al docente *le parece o no* que el estudiante se expresa mejor. Hemos de volver a enfatizar en este punto la necesidad de que los futuros docentes aprendan a valorar en la universidad el aprendizaje de la expresión oral en todos sus ámbitos. En el caso contrario, difícilmente podrán evaluar a sus alumnos de la forma correcta.

En el siguiente apartado expondremos una serie de proyectos y actividades con las cuales lograr que los estudiantes universitarios puedan, no solo mejorar su expresión oral, gestual y escrita, sino que aprendan a ponerlas en práctica con sus futuros estudiantes de forma constructiva. Así mismo, propondremos diferentes instrumentos de evaluación con los cuales los alumnos puedan juzgar su capacidad comunicativa y así saber cómo valorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos en un futuro.

### **3. Didáctica de la comunicación oral a través de la asignatura de Estrategias para el Desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita**

Nuestros futuros docentes pueden adquirir en la universidad parte del conocimiento y las destrezas necesarias para, a partir de actividades, estrategias y recursos, trabajar con sus futuros alumnos

la expresión oral, gestual y escrita. De esta manera, uno de los problemas por los cuales no se enseña a hablar y a escuchar en las aulas, que es la falta de preparación del profesorado, comenzaría a paliarse. Se lograría así que los nuevos maestros se sintieran preparados y seguros para ayudar a sus alumnos a mejorar la competencia comunicativa de forma creativa, motivadora y práctica. Pero no es suficiente con conocer y saber utilizar recursos y actividades para mejorar esta competencia, sino que además creemos que es necesario que los estudiantes universitarios experimenten cómo es el proceso de aprendizaje, participando como protagonistas en las diferentes actividades, y así conocer cómo se sentirán sus estudiantes.

Pensamos que, de todas las asignaturas del Grado de Educación Primaria, la de Estrategias para el Desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita (segunda parte de la asignatura de Didáctica de la Lengua Castellana y de gran contenido teórico), es una de las más adecuadas para que los estudiantes mejoraren sus capacidades de expresión oral y escrita, al mismo tiempo que aprenden cómo desarrollar esta competencia en sus futuros alumnos. Analizando con detalle el programa de ambas asignaturas, estas son completamente similares en cuanto a las Competencias Generales así como a las Competencias Mínimas y Específicas del Grado de Educación Primaria. La única diferencia es que, en el caso de la asignatura de Estrategias se le añade, en lo concerniente a las Competencias Específicas de los Módulos Didáctico-Disciplinarios, dos competencias, la 4.4.0.6, que implica "conocer las dificultades de aprendizaje de las lenguas cuando el/la estudiante pertenezca a otra lengua", y la 4.4.0.8, según la cual, "el alumno debe acabar sabiendo reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente en la enseñanza de las lenguas y la literatura, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo". En el caso de la competencia 4.4.0.7, esta no aparece en el programa de la asignatura, si bien

puede tratarse de un error tipográfico.

A continuación analizaremos los objetivos y el temario de la asignatura, planteando diferentes actividades y proyectos para trabajarla en el aula.

### **3.1. La asignatura de Estrategias y su incongruente evaluación**

Los temas que presenta la asignatura son muy genéricos y se dividen en siete: escuchar, hablar y conversar, leer, comprender, escribir, conocer la lengua e innovar. La bibliografía que se sugiere en el programa de la asignatura es eminentemente teórica, lo cual es difícil de entender cuando, por ejemplo, se recomienda en la sección práctica de la asignatura que los alumnos aprendan a leer en voz alta, a contar cuentos y a redactar. De toda la bibliografía expuesta, únicamente dos publicaciones presentan ideas y actividades prácticas sobre la escritura y la expresión oral.

Al examinar las actividades planteadas en el programa de la asignatura se propone que los estudiantes aprendan a realizar exposiciones en clase, analizar materiales y experiencias, realizar prácticas formativas de evaluación y autoevaluación, debatir y crear dinámicas de grupo, así como elaborar ensayos. Difícilmente los alumnos podrán cumplir con los resultados esperados si la asignatura se imparte según el material bibliográfico sugerido. Será necesaria la incorporación de una nueva bibliografía para que el aprendizaje sea más efectivo y, según el apartado "resultados del aprendizaje" del temario de la asignatura, al acabar esta los alumnos han de saber: analizar y comprender diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua en situaciones concretas; elaborar, desarrollar y presentar propuestas y proyectos; argumentar de forma lógica, personal y coherente los conceptos fundamentales de la expresión oral y escrita y relacionar y aplicar dichos conceptos a



situaciones reales; y finalmente, utilizar recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos, tales como recoger, seleccionar, valorar, organizar, interpretar y comunicar información y conocimiento.

Según los criterios de evaluación del programa de la asignatura se sugiere que los alumnos sean evaluados tanto a través de un examen, como por medio de trabajos o proyectos (individuales o grupales), con rúbricas y a través de portafolios. A pesar de estas sugerencias, y teniendo en cuenta que la asignatura es eminentemente práctica, el sistema de evaluación del programa recomienda realizar un examen, con un valor total del aprendizaje del 60 % de la asignatura; los trabajos individuales valdrán un 20 %; y la participación en clase otro 20 %.

No tiene mucho sentido evaluar más de la mitad del aprendizaje de un estudiante a través de un examen cuando se va a valorar la mejora de la expresión oral y escrita, la capacidad para contar cuentos de forma lúdica, las exposiciones orales así como la capacidad de argumentar en debates. Por ello y, según los criterios de evaluación de la misma asignatura, pensamos que es más adecuado evaluar a los alumnos a través de trabajos individuales y/o de grupo, también por sus exposiciones a través de rúbricas, y por último con una prueba de conocimientos. La mayor parte del aprendizaje del alumnado sería evaluado a través de un portafolios, obteniendo información sobre el proceso de trabajo llevado a cabo en los proyectos grupales y del progreso individual. Para su evaluación (anexo 1), valoraremos los siguientes aspectos:

- 1- Capacidad para localizar y seleccionar información relevante.
- 2- Capacidad para argumentar la importancia de la información seleccionada en el desarrollo de su aprendizaje.
- 3- Capacidad para comunicar de forma lógica y ordenada el desarrollo de su aprendizaje.

- 4- Capacidad para usar la teoría como herramienta conceptual al servicio de un análisis profundo, riguroso y original de los aspectos seleccionados.

Toda mejora en cuanto a las destrezas de comunicación oral y escrita en un individuo implica un progreso y mejora en sus habilidades sociales; un aumento de su autoestima, de la confianza en sí mismo y de la motivación; así como el desarrollo de su imaginación y su creatividad (Onieva, 2011). Estos aspectos, difícilmente evaluables a través de un examen, tendrán que ser tenidos en cuenta para ser valorados por el docente como parte del aprendizaje del alumnado, para ello, podremos tomar dicha información del apartado de *conclusiones* y *autoevaluación* del portafolios.

### **3.2. Propuesta didáctica para la asignatura de Estrategias**

Con el objetivo de lograr que los estudiantes que cursan el Grado de Educación Primaria aprendan cuáles son sus limitaciones y destrezas en cuanto a su nivel de expresión oral, gestual y escrita, así como para que desarrollen habilidades y herramientas con las que ayudar a aprender a hablar, escuchar y escribir a sus futuros alumnos, hemos creado una serie de proyectos y actividades que expondremos a continuación. Los criterios de evaluación de la asignatura, teniendo en cuenta que es eminentemente práctica, y con un valor total del 100 %, son los siguientes:

- Portafolios individual: 40 %
- Blog grupal: 10 %
- Asistencia y participación en clase: 10 %
- Evaluación por pares de los trabajos comunes: 10 %
- Taller de expresión y literatura: 20 %

- Prueba de conocimientos: 10 % (obligatoria)

Nuestra propuesta de trabajo, dividida en 6 secciones, parte no solo del temario sino también de las actividades sugeridas y de las diferentes competencias específicas que aparecen en la guía de la asignatura y que se espera que los alumnos dominen.

1) *Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.*

Los estudiantes, divididos en grupos, presentarán por escrito cada tema de la asignatura y lo expondrán en clase, preparándolo con información relevante de libros y revistas especializadas. Además de los temas anteriormente citados hemos creído necesario añadirles dos más que consideramos de gran importancia y que debían tratarse de manera individual y no como parte de los otros temas, y que son: las Inteligencias Múltiples y los trabajos por proyectos, y la evaluación de la expresión oral y escrita.

Las siguientes preguntas pudieran servir de referencia a los estudiantes para elaborar el temario. Por ejemplo, si el tema de estudio es *escuchar*, deberían responder a: ¿Qué es escuchar?; ¿Qué diferencia hay entre escuchar y oír?; ¿Para qué sirve escuchar?; Ser hábil escuchando implica...; Características principales de la habilidad de escuchar; Dificultades que impiden escuchar adecuadamente; ¿Cómo se enseñaría a escuchar a estudiantes de primaria?; ¿Cómo se aprende a escuchar?; ¿En qué circunstancias debemos estar más receptivos a escuchar?; ¿Qué juegos, actividades y herramientas o recursos facilitan el escuchar, bien en grupo o individualmente?; ¿Qué proyectos existen a nivel autonómico, nacional e internacional que promuevan esta temática?; ¿Qué webs, blogs, congresos, jornadas, seminarios, etc. trabajan este tema y cómo lo enfocan?

El tema realizado será entregado por escrito al profesor y se compartirá con el resto de estudiantes en formato *pdf* en el campus

virtual de la asignatura. Dicho trabajo se evaluará a través de rúbricas teniendo en cuenta el contenido, la calidad, la bibliografía, la variedad y el material utilizado para investigar el tema. La exposición también se valorará a través de la rúbrica que mostramos en el anexo 2, y se tendrá en cuenta si la temática de la exposición está estructurada de forma lógica, por la claridad en la argumentación de ideas, por actividades o ejemplos que ayuden a comprenderla mejor, por el resumen final con el que se destaque el valor práctico de la información expuesta, así como el control de los nervios, etc.

*2) Adquirir la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para lograr las metas propuestas, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y para participar activamente en la sociedad.*

A través de un blog, crearemos un espacio en el que los alumnos presenten sus hallazgos y evidencias de sus investigaciones. La temática del blog versará sobre el tema de la asignatura que ha sido asignado a cada grupo y, semanalmente, cada miembro del grupo deberá incorporar una reseña de cualquier tipo de información que sirva para ampliar conocimientos sobre el tema (web, video, blog, programa, proyecto, libro, artículo, viñeta, dibujo,...). El blog será presentado públicamente al final del curso y por escrito, y será evaluado teniendo el siguiente esquema:

1. Portada
2. Índice numerado
3. Introducción
  - 3.1. Objetivos del blog
  - 3.2. A quién va dirigido
4. Justificación de las categorías y del contenido de las mismas
5. Proyectos actuales a nivel autonómico, nacional e internacional
6. Conclusiones del trabajo (logrado o no los objetivos)
7. Autoevaluación

8. Referencias bibliográficas de todos los recursos a los que se hagan referencia (estilo APA 6<sup>ta</sup> edición)

En otra actividad escribirán de forma individual y de diferentes temáticas los siguientes textos: retahílas, rimas, refranes, trabalenguas, adivinanzas, así como un cuento basado en valores, una composición poética y otra teatral. Todo el material creado por cada estudiante deberá ir acompañado por una breve explicación, y será publicado en el blog grupal como banco de materiales para posteriores proyectos, como el del taller. La valoración de estos escritos será realizado por el profesor junto con el resto de estudiantes de clase y, teniendo en cuenta su pertinencia según el objetivo planteado por el autor, se valorará con un *apto* o *no apto* y se incorporará tanto al blog como al portafolios individual. En el caso de que se valore como *no apto*, el alumno deberá volver a realizar una nueva creación tomando en cuenta las recomendaciones realizadas por todos.

*3) Adquirir formación literaria y conocer las principales obras de la literatura infantil y saber las edades a las que pueden ir dirigidas, así como la variedad de formato y género. Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento de los/las estudiantes al texto literario mediante la animación a la lectura y la producción textual.*

Los alumnos, divididos en grupos, crearán un taller para fomentar la lectura, la escritura o la literatura. Para ello, se basarán en una temática elegida por ellos y deberán seguir la siguiente platilla como guía en la elaboración del proyecto por escrito:

- Índice: Estará organizado y numerado.
- Introducción: Temas, objetivo del taller y temporalidad.
- Metodología de trabajo: Justificarla.
- Objetivos y Ley Educativa: Al menos 4 objetivos generales y 6 específicos.

- Materiales: Según posibilidades reales de una escuela pública.
- Actividades: Justificadas con los objetivos.
- Evaluación: Justificada con los objetivos y las actividades.
- Estudiantes con NNEE: Adaptar actividades y justificarlas con la bibliografía adecuada para los siguientes casos: niños sordos, asperger, con disfemia, altas capacidades, disortografía, dislexia, síndrome down, depresión, etc.).
- Conclusión: Justificar la posible eficacia del taller de forma detallada a partir de los objetivos, actividades y evaluaciones.
- Autoevaluación: Justificada de forma grupal, por pares, e individualmente.
- Bibliografía: Mínimo 25 autores en total y utilizando estilo APA.

La exposición final no superará los 25 minutos y se evaluará según los criterios del anexo 2. Por ejemplo, se tendrá en cuenta si los alumnos logran crear interés, utilizan materiales audiovisuales, mantienen el contacto visual, muestran dominio de la materia, responden de forma clara y sencilla a las preguntas, etc.

4) *Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente en la enseñanza de las lenguas y la literatura, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.*

Se analizarán videos y artículos a través de debates y puestas en común y se estudiarán los diferentes proyectos a nivel autonómico y nacional que se están empleando para mejorar la actividad docente. También se podrá invitar a docentes y a representantes de asociaciones o grupos con proyectos de investigación para que expliquen cómo tratan de innovar y mejorar la labor docente.

5) *Hablar, escuchar, leer y escribir correcta y adecuadamente*

*en la lengua oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza, así como conocer las peculiaridades fonéticas, léxicas y pragmáticas del habla andaluza. Conocer las dificultades de aprendizaje de las lenguas cuando el/la estudiante pertenezca a otra lengua.*

Para analizar palabras y formas de expresión eminentemente andaluzas se examinarán diccionarios y estudios sobre el tema, y así conocer las posibles causas de las dificultades que encuentran las personas que estudian español en Andalucía. Se invitará a estudiantes extranjeros que estudian español en la UMA, y así tener información de primera mano sobre el tema. Se analizarán proyectos y programas en defensa del andaluz para comprender por qué hemos de sentirnos orgullosos de expresarnos tal y como lo hacemos, al igual que cualquier otra persona del territorio español.

Una primera actividad consistirá en tomar un fragmento de video de una serie, un anuncio o una película y superponer un diálogo creado por los alumnos, diferente al original, de manera que sirva para que el estudiante preste atención a la particular forma de expresarse al emplear palabras y expresiones de su entorno. En una segunda actividad dramatizarán un cuento o una historia inventada donde diferentes personajes, a través de un tema basado en el fomento de valores, se expresen en andaluz y, posteriormente, volver a realizar la misma propuesta dramática pero sin emplear palabras, y así analizar y comparar el nivel de expresión gestual y oral entre una y otra actividad visionando los vídeos. El objetivo es que los alumnos aprendan a valorar cómo se expresan en andaluz y aceptar su forma de expresión, por encima de los arquetipos sociales que existen sobre Andalucía y sus ciudadanos.

La evaluación de este proyecto eminentemente creativo, se realizará a través de evaluaciones de pares e incorporando esta actividad como material para el portafolios. Al igual que con el blog, se valorará con un *apto* o *no apto*, tanto por el profesor como por los restantes grupos.

6) *Desarrollar habilidades de expresión oral y gestual para el ámbito educativo. Conocer las dificultades para hablar ante un público y aprender a superarlas.*

Los alumnos realizarán actividades con las cuales autoevaluarse y así mejorar y perfeccionar sus destrezas comunicativas. Para ello, estudiarán los diferentes elementos que conforman la expresión oral y gestual y se evaluarán con un cuestionario, validado por nosotros, y que en breve se publicará en una revista especializada en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Con el objetivo de que los alumnos valoren su progreso y aprendizaje realizarán el mismo test en dos ocasiones más durante el curso, información que utilizará el docente como evidencia del aprendizaje. Para la actividad, el profesor puede seleccionar una serie de conceptos (sinceridad, misericordia, complacencia, aburrimiento, crueldad,...) y los alumnos escribirán una pequeña redacción (de no más de una página) en la que relatarán una historia, real o inventada, en pasado, presente o futuro. Una vez escrita será relatada (con el papel en la mano por si hiciera falta recurrir al relato original), con el objetivo de que los estudiantes vayan enfrentándose a sus miedos a hablar en público, superando el temor a ser observados y criticados por lo que dicen y piensan. Que hablen de una experiencia, personal o no, pero partiendo de un relato o reflexión propia, hace más difícil la experiencia, pero más efectiva.

#### **4. Conclusiones**

Los proyectos, actividades y evaluaciones que hemos planteado para la asignatura de Estrategias son solo ejemplos que ya han sido puestos en práctica en pasados cursos académicos con excelentes resultados. Entre ellos, destacamos la mejora de la expresión verbal y gestual de los estudiantes en sus exposiciones, y cuyos resultados están publicados en las actas del II Congreso Iberoamericano de



Estudios sobre Oralidad y V Encuentro Latinoamericano de Identidades<sup>1</sup>.

Consideramos que trabajar la asignatura con proyectos grupales e individuales es el medio más adecuado para lograr las competencias de la asignatura. De esta manera los estudiantes aprenderán a comunicarse mucho mejor oralmente, a ser creativos al expresarse por escrito y a confiar más en sus posibilidades comunicativas y, consecuentemente, en sí mismos. Serán más responsables y conscientes de la importancia de tener una opinión crítica, del valor de la creatividad ante la realización de proyectos en el aula, y a superar la vergüenza y el temor a expresar sus ideas. Evaluando a los estudiantes a través de portafolios podremos valorar su aprendizaje de manera más objetiva que con un examen, así como conocer el proceso por el cual han logrado sus metas u objetivos planteados, y qué dificultades o problemas han encontrado. También se les da la oportunidad de reflexionar continuamente sobre su formación, al mismo tiempo que se les facilitan recursos para que puedan actuar de forma más creativa y autónoma en un futuro en sus propias aulas.

Con el taller, el blog y las actividades con TIC, los alumnos aprenderán a elaborar, desarrollar y presentar propuestas y proyectos, así como a utilizar recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos, tales como recoger, seleccionar, valorar, organizar, interpretar y comunicar información y conocimiento. Con los portafolios se espera que aprendan a analizar y comprender diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua en situaciones concretas, así como a argumentar de forma lógica, personal y coherente los conceptos fundamentales de la expresión oral y escrita y a relacionar y aplicar dichos conceptos a

---

<sup>1</sup>[https://www.academia.edu/4455536/PROPUESTA\\_DIDACTICA\\_PARA\\_EL\\_CONOCIMIENTO\\_Y\\_LA\\_MEJORA\\_DE\\_LA\\_EXPRESION\\_ORAL\\_Y\\_GESTUAL\\_EN\\_EL\\_AULA\\_UNIVERSITARIA](https://www.academia.edu/4455536/PROPUESTA_DIDACTICA_PARA_EL_CONOCIMIENTO_Y_LA_MEJORA_DE_LA_EXPRESION_ORAL_Y_GESTUAL_EN_EL_AULA_UNIVERSITARIA)

situaciones reales.

Es necesario que este proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con el propósito de ayudar a otros a mejorar personal y profesionalmente, trabajando de forma grupal para lograr que cada individuo desarrolle y mejore de forma óptima sus habilidades y cualidades comunicativas. Para ello es necesario fomentar el respeto y desechar aquellas ideas y actividades que promuevan la competencia entre los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, B. (2010). Video, "El poder de la vulnerabilidad", en TED Ideas worth spreading. Disponible [http://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_on\\_vulnerability.html](http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability.html). Consultado el 2 de julio de 2013.

CARNEGIE, D. (2011). *La comunicación: tu camino hacia el éxito*. Barcelona: Obelisco.

CESTER, A. (2013). *El miedo escénico*. Barcelona: Robinbook.

ESCANDELL, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

FERNÁNDEZ, (recop.) (2008). "Los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula", en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31 (1), 26-38.

GAUQUELIN, F. (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Ediciones mensajero

LÓPEZ, A. ENCABO, E. Y MORENO, C. (2002). "Didáctica de la lengua y la literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal", en *Contextos Educativos*, 5, 31-40.

MENDOZA, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Education.

NÚÑEZ, G. (2002). *La narración oral en la escuela*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

ONIEVA, J.L. (2011). *La dramatización como recurso educativo*:

*estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad.* Málaga: RIUMA.

RECASENS, M. (2003). *Comprensión y expresión oral.* Barcelona: Ceac.

REYZÁBAL, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica.* Madrid: La muralla.

ROMERO, E. (2011). *La expresión oral en la enseñanza de las lenguas.* Granada: GEU.

ZUCCHERINI, R. (1992). *Cómo educar la comunicación oral.* Barcelona: Ceac.

## **Anexo 1**

### **Evaluación del portafolios**

#### **a) Contenido del portafolios:**

- |  |
|--|
| 1- Portada   |
| 2- Índice o tabla de contenidos:   |
| 3- Introducción*   |
| 4- Piezas seleccionadas:<br>(Muestra que aprendes y deseas mejorar como docente).<br>Razonar sobre cada pieza (¿Cómo lo aplicaría yo?) |
| 5- Autorreflexión*   |
| 6- Autoevaluación (calificación numérica y excelente justificación)  |

#### **b) Rúbrica del portafolios**

<b>Portafolios</b>	<b>Si/No</b>	<b>Comentarios</b>
1- Está completo (esquema)		
2- Está organizado		
3- Contiene variedad cantidad de piezas (no solo copias de temarios)		Evaluación, alumnos, aula, conflictos, métodos de trabajo, excursiones, trabajos de alumnos,
4- Se incluyen reflexiones de las		No describir, sino reflexionar.

piezas		
5- Refleja interés por aprender y lo relaciona con otros conocimientos		

\* *Ejemplo para la introducción y la reflexión final:*

- ¿Qué objetivos pretendo lograr en esta asignatura? Aprender para.....
- ¿Qué expectativas tengo? y ¿cómo pienso lograr mis metas?
- ¿Con qué actitud lo afronto?
- ¿De qué manera creo que puedo aplicar lo aprendido hasta ahora?
- ¿Cómo pueden haber influido otras asignaturas o experiencias con este tema?
- ¿Cuáles con mis limitaciones y cómo espero superarlas?
- ¿Cuáles son mis cualidades y cómo pienso potenciarlas?
- ¿Qué me gustaría que la persona que lea el portafolios supiera de mi?
- ¿Por qué estoy orgullos/o de este trabajo?
- Teniendo en cuenta las limitaciones que has encontrado, ¿cómo he podido superarlas y porqué?
- “Mi mejor pieza del portafolio es....porque....”
- ¿Qué tiene de diferente, original, nuevo e insólito tu trabajo para que sea evaluado con la calificación de.....

## **Anexo 2**

### **Rúbrica de la exposición oral**

Utilizada en la asignatura EDUC 6513 (Investigación Cualitativa) por el profesor Víctor López-Tosado, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

#### HOJA DE EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL

Tema y título: \_\_\_\_\_ Estudiantes:

Fecha: \_\_\_\_\_

(4) Excelente (3) Bueno (2) Satisfactorio (1) Deficiente (0) No hay evidencia

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Nivel de ejecución</b>				
El estudiante, en la exposición oral del trabajo..... ...mantiene el interés de la audiencia hablando con entusiasmo					
.... mantiene el contacto visual y se dirige a la audiencia sin leer					
.... utiliza materiales audiovisuales y muestra ejemplos prácticos					
... modula su voz, con un volumen adecuado, con fluidez, pronunciación correcta y articulación clara					
... demuestra que tiene dominio conceptual del contenido					
... demuestra seguridad en su presentación oral (p. ej., su discurso fluye sin titubeos excesivos, constantes, ni usa muletillas)					
... habla con pensamientos completos					
... organizó la exposición del tema de forma clara y coherente					
... ejemplifica sus ideas y/o conceptos con experiencias propias o de otros autores					
... hizo una síntesis y conclusión adecuada, destacando los puntos principales					
... hizo su presentación en el tiempo establecido					
... responde a las preguntas con argumentaciones coherentes					

Puntuación que predomina:\_\_\_\_\_ Puntuación Media\_\_\_\_\_

## **MOMO Y EL OJO MÁGICO DE MICHAEL ENDE**

*María Isabel Plaza del Río  
(Universidad de Málaga)*

Momo es una niña huérfana de edad indeterminada, que viene de no se sabe dónde, y que encuentra un hogar en las ruinas del anfiteatro de una remota ciudad sin nombre. Aunque no cuenta con muchos bienes materiales, posee un don único: sabe escuchar. Cuando Momo escucha, la gente se siente inspirada, consolada e iluminada, capaz de resolver con facilidad sus propios conflictos, dudas y miedos por sí mismos.

Momo se convierte así en una pequeña heroína milagrosa para el pueblo. La expresión "¡vete a ver a Momo!" se convierte en respuesta a todos los problemas, en la perfecta panacea.

Pero las cosas se tuercen. En cierto momento los habitantes de la ciudad sin nombre se obsesionan con la idea de trabajar sin descanso para ahorrar la mayor cantidad de tiempo posible. Pronto la ciudad deviene fría y triste, y las actividades que enriquecen la mente y el espíritu caen en el olvido, consideradas ya como una pérdida de tiempo.

Todo empezó con la llegada de los siniestros Hombres Grises, que convencieron a los ciudadanos de que ahorrasen tiempo en el Banco de Tiempo. Tras implantar la idea en el imaginario colectivo, los Hombres Grises desaparecen sin dejar rastro; los habitantes de la ciudad olvidan su existencia y asumen la necesidad de ahorrar tiempo como idea propia. Pronto los amigos de Momo se vuelven irritables, siempre apresurados y repitiendo compulsivamente que no tienen tiempo. Se obsesionan con el dinero, sacrificando a cambio la alegría de vivir. No son conscientes de que cuanto más tiempo ahorran, menos tienen. Y mientras, los Hombres Grises consumen el tiempo robado en forma de cigarrillos hechos de los pétalos secos de las flores

horarias, sin los cuales no pueden vivir.

Momo, rica poseedora de una fortuna de tiempo libre, decide ayudar a quienes han sucumbido al poder de los Hombres Grises. Deberá para ello sobreponerse a diversos obstáculos y encontrar al guardián del tiempo, el Profesor Secundus Minutus Hora, contando con la singular ayuda de una tortuga llamada Casiopea, que es capaz de ver el futuro con treinta minutos de antelación.

Ende construye un mundo de rico simbolismo con sus personajes: la extraordinaria habilidad para la escucha de Momo representa la importancia de la introspección y la empatía; Guido, el cicerón del pueblo que inventa apasionantes historias inspirado por su musa Momo, simboliza el poder de la imaginación; los Hombres Grises, todos idénticos, representan el conformismo asfixiante y la naturaleza manipulativa del capitalismo; Casiopea, que porta el nombre de una reina audaz que osó desafiar a los dioses, encarna la independencia, la audacia y la resistencia, y el Profesor Hora personifica la inexplicable vaguedad del tiempo.

Constituye esta simbología un claro exponente de la idea de la literatura que Ende siempre defendió; una literatura en la que el creador, a semejanza de los antiguos alquimistas, traduce las figuras del mundo externo a las del mundo interno, o, si se quiere, transforma la realidad en una representación mágica en la que a cada elemento "real" corresponde una figura "interior" procedente del mundo interno del autor. Así, el ojo mágico de Michael Ende se posa sobre uno de los grandes dramas de la prosaica realidad y lo traduce, lo transforma en un encantador y apasionante relato que trasciende el paso de los años y prescinde de toda referencia geográfica o personal, al más puro estilo de los cuentos de hadas, para centrarse en el fondo, en la esencia de la problemática fundamental que pretende tratar.

Escrita la historia en 1973, los temas y motivos desarrollados en ella no podrían ser más actuales. Vivimos hoy en un mundo

frenético movido por el consumismo. Nos apresuramos con un frenesí que nos impide detenernos a sentir. La pérdida de valores se acentúa con la pérdida del tiempo, del tiempo que hace falta para apreciar plenamente los pequeños momentos agradables que son, al fin y al cabo, la auténtica esencia de la vida. Vivimos para trabajar en lugar de trabajar para vivir y, entre tanto ajetreo, el tiempo se desvanece, convirtiéndose en humo.

En cuanto a las claves para combatir esta enfermedad del alma, imagine cada lector su receta aplicable al mundo real, ya que Momo sólo ofrece soluciones “traducidas” al lenguaje de la fantasía. Nótese sin embargo que el combate contra los Hombres Grises se basa en que Casiopea guía a Momo *lentamente* para así poder escapar de los Hombres Grises *rápidamente*. Los Hombres Grises, por su parte, se apresuran de un lado a otro, sólo para constatar que tras la carrera no se han movido del mismo lugar (una brillante recreación de la célebre escena de *A través del Espejo y lo que Alicia encontró allí*, en la que la Reina Roja y Alicia corren todo lo que pueden para quedarse donde están). Otra de las claves confiadas a la interpretación del lector es la respuesta del Profesor Hora al interrogante sobre los Hombres Grises planteado por Momo. El Profesor replica que los Hombres Grises no son nada, sino que sólo existen porque las personas se lo permiten.

Lea cada uno este bello cuento a través del propio ojo mágico; muchas son las lecciones que las diversas interpretaciones de *Momo* pueden brindar al lector. Por nuestra parte, valga recordar que el tiempo disfrutado no es tiempo perdido, sino una suma de los auténticos valores de la vida, el reflejo de la importancia de cada uno de los pequeños momentos, los buenos momentos, esos momentos de vida auténtica. El tiempo donde yace la felicidad.

“El tiempo es vida, y la vida reside en el corazón”.



# **LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y AICLE**

*Begoña Souvirón López  
(Universidad de Málaga)*

## **Resumen**

En este trabajo presento una reflexión sobre los procesos de aprendizaje y consiguientes resultados obtenidos en el marco de una propuesta de innovación didáctica que he desarrollado con mis alumnos durante los últimos años a medida que han ido siendo implantadas las titulaciones de *Grado en Magisterio* dentro de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Convencida del necesario cambio de paradigma que, en función de los criterios establecidos en el marco común europeo de educación superior, propone una metodología centrada en las competencias, presentamos una propuesta docente basada en el desarrollo de la competencia comunicativa, la educación visual, la de aprender a aprender, así como en la integración de contenidos AICLE, llevada a cabo dentro del marco de la programación de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura.

## **1. Introducción**

Sabiendo desde el comienzo que lo más efectivo, aunque no poco dificultoso, sería el cambio de un paradigma clásico de enseñanza basado en la diferenciación entre clases teóricas, más o menos magistrales, y clases prácticas, a menudo carentes de referencia y cohesión respecto a las conocidas como magistrales,

decidimos apostar por una metodología integradora que de manera articulada favoreciera ambas fases, teórica y práctica, del proceso de aprendizaje.

Apostamos fuerte por un cambio para sumergirnos de lleno en un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, asumiendo la inquietud y desconfianza que en los primeros momentos pudiera despertarse entre algunos estudiante quienes, recién llegados a la universidad, no están acostumbrados a enfrentarse a un proceso más complejo que el de resolver tareas puntuales o acometer el clásico comentario de textos, y que a veces se muestran recelosos cuando se trata de asumir nuevos retos.

Si bien la iniciación al trabajo de investigación científica dentro del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el diseño y la programación de una propuesta didáctica innovadora que atendiera a las exigencias de los currículos de enfoque comunicativo y plurilingües eran tareas complejas que precisaban una estructura y plan de trabajo secuenciado en fases de aprendizaje. No es menos cierto que, una vez realizadas con éxito estas tareas, los estudiantes eran capaces de realizar una exposición oral que daba cumplida cuenta de la eficacia de los procedimientos llevados a cabo.

Ante todo, como formadora de formadores, me interesa que los futuros maestros perfeccionen sus habilidades lingüísticas en consonancia con el nivel de educación superior universitaria al que acceden. A tal efecto les ofrezco la oportunidad de iniciarse en el trabajo de investigación en grupo para desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas. El objetivo es la realización de un ensayo de investigación y divulgación sobre los temas de carácter más teóricos de la programación.

Los estudiantes son conscientes desde el comienzo de la necesidad de transmitir de manera adecuada a sus compañeros los conocimientos adquiridos y de verbalizar el proceso de aprendizaje que han desarrollado describiendo las posibles dificultades por las que

han pasado en el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias y procedimientos.

Competencias, contenidos, procesos, habilidades, estrategias y actitudes son considerados en el ejercicio de las actividades docentes en su particular especificidad y en sus respectivas correspondencias para llevar a buen puerto esta metodología dentro del contexto de aprendizaje significativo propuesto por la taxonomía de las capacidades de Gagné (1987: 63).

## **2. Iniciación a la investigación y elaboración de un marco teórico AICLE innovador.**

Partimos de que el lenguaje contribuye a regular y orientar nuestra actividad mental, dotándonos de progresiva autonomía. Por ello el fomento de las estrategias lingüísticas dentro del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nos permite comunicar mejor nuestros sentimientos e identificar y expresar nuestras necesidades, regular las emociones y favorecer al fin el desarrollo de todas las competencias.

El diálogo y la comunicación interactiva son objetivos específicos de nuestra metodología que, para desarrollar la educación lingüística, se basa en los metaobjetivos que propuso Formisano y que destacara Nuria Saló Lloveras (2006: 34) como escuchar y comprender, hablar y hacerse entender, así como en el modelo de producción discursiva y aprendizaje lingüístico de Bronckart.

Un proceso de aprendizaje cuya metodología esté basada en la puesta a punto de las competencias que, a mi juicio, son más relevantes en la formación de futuros docentes de Lengua; a saber: la competencia comunicativa, la de aprender a aprender y la artística, nos va procurando avances que, en todo momento, son considerados en su inmediata puesta en práctica a través de la trasposición docente específica realizada en función del curso para el cual se

hayan diseñado las propuestas concretas de intervención didáctica, punto al que nos referiremos más adelante.

Como esta metodología demanda que la evaluación se produzca tanto en el seno de grupos pequeños como de manera individual, constituimos en primer lugar grupos de trabajo que recaban la información necesaria en la biblioteca del centro y a través de la red para dar forma a un marco teórico común. El siguiente paso consiste en la exposición, primero dentro del grupo y luego en el gran grupo, de los resultados de las investigaciones. Este hecho favorece que las dudas de procedimiento o la falta de claridad en las ideas seleccionadas, así como las posibles dificultades a la hora de iniciarse en el trabajo científico y de investigación por parte de algunos alumnos en su primer curso, puedan ser compartidas y solucionadas entre todos.

Constato en esta fase del proceso la evidente la dificultad que tienen los alumnos para extraer ideas fundamentales, relacionarlas o contraponerlas, referir las fuentes de donde proceden y exponerlas o tomar partido argumentando a favor o en contra de alguna de ellas. Por eso, es importante dedicar tiempo suficiente a la explicación sistemática y pautada sobre cómo llevar a cabo esta fase de fundación del conocimiento teórico mediante el análisis de postulados y sistemas que promuevan la abstracción conceptual.

Guy Claxton en *Aprender el reto del aprendizaje continuo* reconoce esas actitudes defensivas ante los planteamientos nuevos. Los alumnos se distancian ante un aprendizaje que les parece largo y confuso; sin embargo a medida que incrementa la autoeficacia, descubren también el valor de la perseverancia y la resistencia.

Dentro de cada grupo cada cual debe contemplar, además, un enfoque particular del marco teórico para contextualizar su propuesta concreta de intervención que, en la segunda parte del curso, será expuesta delante de toda la clase evaluándose la viabilidad de su trasposición didáctica en el último ciclo de Educación Primaria.

Se manifiesta que el trabajo en grupo es eficaz y que las fuentes de información diversificada se prestan al intercambio de opiniones y enriquecen a todos los integrantes del mismo ya que dispone de información científica elaborada. Los alumnos van aprehendiendo las ideas y contrastándolas con las propias, toman partido por una orientación epistemológica y seleccionan los fundamentos que van a sustentar sus propuestas didácticas.

Partiendo de la definición y ámbito de competencia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura los alumnos tienen la posibilidad de ir estructurando su propio conocimiento desde la base, y advertir la función que en la formación y límites de la materia tienen otras ciencias auxiliares como la Psicología, la Sociolingüística o la Pragmática.

Para dar el primer paso hacia la elaboración de un marco teórico propio, proponemos a los alumnos que redacten un ensayo sobre Lenguaje y Pensamiento, considerando la posible preeminencia de un término sobre otro. Al buscar información sobre el tema observan las posturas de diferentes científicos al respecto, las comparan y argumentan sobre la actualidad o relevancia histórica de las mismas justificando sus opciones.

Asumimos que el Lenguaje regula y orienta nuestra actividad mental con progresiva autonomía. Por ello, su desarrollo y fomento desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, a regular emociones favoreciendo el desarrollo de todas las competencias.

Una segunda fase de este proceso está centrada en la importancia de la programación de contenidos integrados teniendo como eje estructurador la competencia comunicativa no solo en la lengua materna sino también en una lengua extranjera. Es fundamental respecto a este punto la identificación y delimitación de un espacio de referencia que permita la programación de tareas

interdisciplinarias referidas a un ámbito común de competencias.

La tercera fase está dedicada a la exposición oral de los resultados de los trabajos, tanto de los grupos como de las propuestas didácticas individuales, y a la presentación de un objeto de aprendizaje que materialice de manera audiovisual el resultado del proceso.

### **2.1. Una propuesta didáctica dentro del marco AICLE**

Como nuestro objetivo es iniciar a los estudiantes en el desarrollo de programaciones que tengan en cuenta las competencias básicas y específicas, y la programación de contenidos integrados en virtud del eje estructurador de la competencia comunicativa en dos lenguas, propongo a todo el grupo completo que elabore un ensayo sobre la importancia de enseñar y programar por competencias prestando especial atención a las diferencias que pueden establecerse respecto a otros diseños curriculares clásicos.

Mi intención es que en la propuesta didáctica personal que cada uno desee exponer en la clase y desarrollar en el futuro con sus alumnos, se tenga en cuenta el papel que desempeña la comunicación y la necesidad de que los resultados de todo proceso de conocimiento se verbalicen para que sean efectivos. De ahí la importancia de que los futuros docentes reflexionen sobre las subcompetencias lingüísticas y vayan decidiendo qué tareas serán las más significativas para ser integradas a la hora de fomentar el desarrollo de las citadas subcompetencias.

El diálogo y la comunicación interactiva son objetivos específicos de nuestra metodología que para desarrollar la educación lingüística se basa en los metaobjetivos que propuso Formisano y el modelo de producción discursiva de Bronckart.

Una vez que hemos conseguido que los alumnos- la mayoría alumnas- hayan realizado una incursión en los campos del

conocimiento de la Didáctica de la Lengua y las competencias, llega el momento de formular la propuesta didáctica concreta cuyo boceto será diseñado y expuesto en pequeños grupos.

En una sesión previa ayudo a concretar las propuestas, delimitar su alcance y ámbito de referencia, así como la estructuración del proceso de enseñanza–aprendizaje. La mayor dificultad en esta fase estriba en animar a nuestros estudiantes universitarios a que realicen de modo significativo la trasposición didáctica ya que a veces las propuestas podrían tener más posibilidades reales o efectivas de aplicación.

Debo insistir en que describan los procedimientos, estrategias y finalmente proyecten las tareas, no como actividades inconexas sino como pautas o pasos de un proceso más amplio que implica la descripción de las estructuras lingüísticas que van a ser usadas y el establecimiento del contexto de los actos de habla en cuestión mediante los cuales se va a fomentar la competencia comunicativa.

Evidentemente son muchos los ejemplos concretos de programaciones didácticas que se desarrollan dentro de los currículos integrados de lengua, como son también numerosas hoy día las experiencias de AICLE, lo que sin duda nos facilita el trabajo a la hora de presentar a nuestros alumnos propuestas didácticas concretas. Pero, en lugar de seguir el camino marcado por un modelo reproducible, hemos preferido apostar por la creatividad y la innovación dentro del nuevo paradigma.

David Marshal (2013: 82) destaca el factor de innovación, interacción social y autodescubrimiento que depara la programación de contenidos y el diseño de propuestas dentro del marco de AICLE:

*Language learning touches not only upon social interaction, but also personal development and creative exploration, as well as intelectual and skills development. As its best, it enables learners to access new world with in which self-discovery is positive consequence.*

Este marco teórico ofrece un contexto de referencia que data de 1956 cuando Bloom establece su taxonomía del conocimiento y ha avanzado gracias a los trabajos de Gardner (1999) sobre las inteligencias múltiples, pasando por los de Anderson y Krathwohl (2001) y Marzano (2000), hasta el modelo de Hayes (2005) y el de Bereiter y Scardamaglia (2005) quienes pusieron de manifiesto la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que debían estar enfocados hacia la búsqueda y resolución de situaciones complejas porque es así cómo el estudiante accede a un conocimiento significativo aplicado a la realidad más inmediata.

Desde el comienzo hemos desplegado estrategias y diseñado procedimientos a fin de que los futuros docentes sean capaces de manera autónoma de desarrollar cambios inherentes y profundos en sus concepciones metodológicas. Cada propuesta didáctica debe centrarse en un foco para desarrollar a la vez la competencia lingüística y la de aprender a aprender en el aula proponiendo un espacio y tiempo concretos así como su relación con las diferentes áreas de conocimiento. Ahí estriba la especificidad y originalidad del trabajo de cada cual que, hasta ese momento, se había desarrollado siempre en grupo.

¿Qué pretendemos con esto? Pues un doble propósito. Por una parte animar a nuestros futuros docentes a implicarse de manera personal, crítica y autosuficiente en la programación, mediante una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa en dos lenguas. Es decir desde la consideración de qué Lengua, cómo y dónde van a enseñarla, haciéndoles reflexionar sobre el hecho de que no es lo mismo hablar que aprender a hablar, desarrollar las habilidades lingüísticas o aprender a enseñar la Lengua.

La ley regula y contextualiza nuestras propuestas, las competencias básicas y las subcompetencias nos permiten programar con mayor detalle y explicitar los procedimientos y estrategias que



vamos a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, expresados de manera clara a partir de la puesta en práctica de las cuatro destrezas y centrándonos en esta ocasión, en las de Hablar y Escuchar.

La actividad verbal, como dice Nuria Saló, actúa como interfaz entre el medio y el sujeto transformando el interior en exterior. La autora propone actividades concretas de habla en el aula que deben servir a nuestros estudiantes para desarrollar las tareas de sus propuestas didácticas.

Los futuros docentes entienden que la propuesta tendrá la estructura de un proyecto de trabajo o taller dividido en varias fases. En cada una de ellas programamos varias actividades y diseñamos diferentes tareas que han de tener justificación propia y atenerse a una secuenciación precisa acorde con el horizonte de expectativas de los objetivos globales del ciclo de esta etapa educativa.

Las actividades estarán destinadas a desarrollar, en nuestro caso, la competencia comunicativa y la de aprender a aprender, porque a diferencia de los últimos informes Pisa, que diagnosticaron déficit en la comprensión de textos de los alumnos españoles de Primaria, pensamos que las dificultades de nuestros alumnos afectan más a la capacidad de expresión oral a la hora de reproducir verbalmente los mensajes dentro de un contexto determinado y/o atendiendo a una necesaria variedad de registros lingüísticos.

Concluimos que el trabajo final ha de tener cuatro apartados: *una introducción*, en la que se explica el propósito del mismo; *un marco teórico*, de fundamento a la investigación científica, y *otro normativo* sobre la ley vigente, y *la propuesta didáctica* en sí; seguida de la exposición oral donde se incluyen las conclusiones personales. Para que los alumnos asuman las distintas fases del proceso elaboramos e incluimos en un power point una serie de pautas a seguir y las acciones correlativas a cada una de ellas.

Nos pareció importante insistir y desbrozar la estructura,

volviendo sobre los pasos que debíamos dar, porque pretendíamos que este mismo proceso fuese luego integrado por los estudiantes en sus propuestas didácticas a fin de que se reflejara en la medida de lo posible con éxito la trasposición didáctica, según la misma metodología de investigación, en el aula de Primaria.

María Plugiese nos proporciona buenas ideas sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas para ser llevadas a cabo en las propuestas y tenemos en cuenta de igual manera la contribución de Aitor Zenarruzabeita en *Tratamiento de la expresividad oral en niños de 3 a 5 años* cuando destaca el papel del juego interactivo en todas sus modalidades: afectuoso, psicomotor, logopédico o libre para el desarrollo del lenguaje a la hora de afrontar las tareas en lengua extranjera.

El acceso al saber y la construcción del conocimiento mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas de aprender a aprender, y con la autonomía e iniciativa personal. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión.

Debemos ser capaces de pensar en lo que hacemos y de qué manera va a ser llevado a cabo en el aula para que a su vez se traduzca en conocimiento verificable y aplicable. Esto es posible gracias a dos acciones. Una, la comunicación de cada uno de los pasos que seguimos a la hora de ir resolviendo las diferentes tareas que entraña nuestra propuesta, y otra, comunicando los resultados obtenidos al resto de los compañeros.

La explicitación de los procedimientos y estrategias requiere que diseñemos asimismo fórmulas que articulen el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los propios alumnos y entre el profesor guía y los estudiantes mediante instrucciones y estructuras sintácticas que favorezcan los acuerdos, la toma de decisiones y

responsabilidades; de esa manera estaremos fomentando también la competencia social.

## **2.2. Evaluando el proceso**

Según el concepto de mediación en el aprendizaje procedente de la "teoría sociocultural", la interacción con otros individuos aumenta a través de procesos cognitivos superiores que desarrollan el aprendizaje. Para construir el aprendizaje cooperativo y social se recomiendan algunas de las tareas, en particular aquellas que entrañan una mayor dificultad o diversificación, que serán realizadas por parejas o en pequeños grupos, los que asumirán el resultado global del proceso de aprendizaje y la responsabilidad de la exposición ante sus compañeros.

El saber, cómo conocimiento práctico, significa la puesta a punto de los recursos de que dispone un sujeto que realiza acciones concretas. Esta concepción del conocimiento práctico que genera o motiva la acción, no sólo implica la capacidad de actuar sino también la de reconocer situaciones y realizar acciones adecuadas en su contexto, lo que a su vez conlleva la valoración personal de los hechos y la elaboración de una respuesta proporcionada resolviéndose en prácticas activas y razonantes.

Sorprendente, cuando menos, me resulta que la gran mayoría autoevalúa su aprendizaje, a pesar de las dificultades del comienzo, de una manera muy positiva. Respecto a los factores que cabría mejorar de mi docencia destacan los alumnos, la necesidad de una mayor sistematización y estructuración de las fases del trabajo, así como el uso de un lenguaje más cercano, alejado del nivel científico, propio por otra parte de la educación superior. Esto me hace pensar que los estudiantes desean saber desde el principio qué esperamos de ellos y necesitan conocer mediante información precisa, pautada y repetida, todo lo que va a suceder a fin de que puedan cobrar

confianza en sí mismos.

Pocos alumnos están preparados para hacer una exposición oral, de ahí la inquietud que esa tarea les provoca generalmente; aun así observo con el paso de los años que los estudiantes consiguen superar con éxito esta especie de "prueba de fuego".

La valoración sobre la propuesta didáctica y su trasposición didáctica resulta muy positiva por varias razones entre las que cabe destacar:

1.-Diseñaron y construyeron en grupo un marco teórico e hicieron una propuesta individual que podía ser el germen de futuros proyectos.

2.-Se sintieron más seguros en su introducción a la investigación, selección y redacción de información bibliográfica, gracias a que esta tarea pudo ser desempeñada en pequeños grupos.

3.-Consideraron muy eficaz, desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, poder exponer el resultado de su trabajo en clase delante de los compañeros, si bien hubieran preferido que las intervenciones de la profesora, para aconsejar o corregir se hubiesen producido en privado.

## **Conclusión**

La *Competencia en comunicación lingüística* y la de *Aprender a aprender* han sido junto al diseño de tareas dentro del marco de AICLE los ejes de nuestra programación. Los estudiantes se han familiarizado con los conceptos y las funciones relativas a este ámbito de conocimiento y han emprendido la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje teórico materializándolo significativamente en propuestas de aprendizaje dinámicas y atractivas que fomentan la investigación en el aula y el uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, representación, interpretación y comprensión de la realidad, construcción y comunicación del

conocimiento y organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART Y DOLZ (2002). "La notion de compétence: quelle pertinent pour l'étude de l'apprentissage des actions langagieres". *Raison éducatives*, 2, 22-44.

CABRERIZO DIAGO, J. et ALII. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.

CLAXTON, G. (2001). *Aprender el reto del aprendizaje continuo*, Madrid: Paidós.

FORMISANO, M. y ZUCCHERMAGLIO (1992). *Guida alla lingua scritta*, Roma: Editori Reuniti.

ESTEVE RUESCAS, O. (2002). "La interacción en el aula desde el punto de vista de co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico", en Salaberri, Ramiro, Sagrario, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

GAGNÉ, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. 4ª edición. México: Trillas.

MARSHAL, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21 Century Generation*. Universidad de Córdoba.

OSSÉS, S. Y JARAMILLO, S. (2008). "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios pedagógicos*, XXXIV, 1, 187-197.

PLUGIESE, M. (2007). *Las competencias lingüísticas en la educación infantil. Escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEAC.

SALABERRI RAMIRO, M.<sup>a</sup> S. (2002). *La Lengua vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado.

SALÓ LLOVERAS, N. (2006). *Estrategias de Comunicación en el aula*. Madrid: CEAC.

ZENARRUZABEITA, A. (1995). *Tratamiento de la expresividad oral en niños de 3 a 5*. Madrid: Santillana.

**ESCRITURAS Y REESCRITURAS DE LOS CUENTOS  
TRADICIONALES: ANA MARÍA MATUTE Y EL VERDADERO  
FINAL DE LA BELLA DURMIENTE**

*Concepción Torres Begines  
(Universidad de Málaga)*

Como señala el escritor catalán Pep Albanell: "Literatura infantil es aquella que también pueden leer los niños". Y es que originalmente los cuentos populares, aunque después se fueran adaptando para ellos, no estaban pensados para niños, sino para el pueblo, un pueblo iletrado que creaba historias que le recordaban una enseñanza universal, un ejemplo. Su origen está en la tradición oral, la cual se encargaron de recopilar autores como Giambattista Basile, en el caso de la tradición italiana, Charles Perrault en la francesa, los Hermanos Grimm en la alemana, Hans Christian Andersen en la danesa o Antonio Rodríguez Almodóvar, "el tercer hermano Grimm" (como lo bautizó Ana María Matute en el discurso de recepción del Premio Cervantes 2010), en el sur de España. Con el paso del tiempo, estas historias para adultos se fueron "mutilando" para adaptarlas, según el gusto de la época, eliminando las partes más crueles y añadiendo una moraleja final en el periodo de la Ilustración, donde se hace especial hincapié en su función moralizante. Así lo ha visto Ana María Matute, quien ha reconocido este aspecto en su propia obra, tanto la dirigida al público infantil como la dedicada a los adultos (Gazarian-Gautier, 1997: 101):

*no es tan sencillo definir en qué consiste el género de los cuentos infantiles. Primero porque, en principio, ni los cuentos de Andersen, ni los de los Grimm ni los de Perrault se pueden considerar para niños. [...] el que estos cuentos ya formen parte de la cultura infantil no significa que fueran escritos para niños. Los grandes autores de los que*

*hablábamos antes se limitaron, en principio, a recoger y escribir leyendas orales de la manera más maravillosa. Por lo tanto, mis libros pueden ser tanto para niños como para mayores. He procurado que tuvieran todos los ingredientes que debe tener un cuento: Fantasía y lirismo; pero también deben conmover, hacer sufrir y hacer llorar, como hace sufrir y llorar la vida.*

Y es que fueron los cuentos populares los que despertaron la curiosidad de la niña Ana María, la que soñaba con ser escritora y con poner su nombre en la portada de un libro (ibídem: 53):

*Cuando era una niña de cinco años, lo que de verdad me entusiasmaba eran esos cuentos que nos contaban o nos leían la tata, las criadas de casa o la cocinera, unos cuentos que estimulaban mi imaginación y me dejaban prendida de un mundo maravilloso. [...] Recuerdo que, cuando era niña cogía un libro y lo abría por donde se suele poner el nombre del autor (creo que en aquella época leía a Andersen), yo imaginaba que lo que veía no era 'Hans Christian Andersen' sino 'Ana María Matute', mi nombre, que al igual que el suyo, está compuesto de tres palabras.*

En este ejercicio de reescritura literaria que es *El verdadero final de la Bella Durmiente* Ana María Matute hace uso de su vocación de narradora para volver a contarnos un cuento a su manera, como lo hacía con su hermana Ana Pilar, a quien las historias le parecían mucho más bonitas cuando se las contaba su hermana (ibídem: 59):

*Ella [Ana Pilar] oía o leía La Bella Durmiente, Blancanieves o Cenicienta y luego me decía enfadada: "No hay derecho, los cuentos contados por ti son mucho más bonitos, y eso me fastidia porque yo, con toda la ilusión, luego los leo, y resulta que no hay ni la mitad, que tú los adornas, y yo me siento decepcionada".*

Esta pasión por los cuentos infantiles la llevó a escribir cuentos para su hijo Juan Pablo, aunque su publicación no llegó hasta mucho más tarde, cuando regresó a ese mundo gracias a una entonces joven editora, Esther Tusquets, quien le propuso

escribir un libro infantil. De ahí surgió *El saltamontes verde* (1960), primera publicación de la Editorial Lumen, donde luego publicaría el resto de sus cuentos infantiles<sup>6</sup>. Entre ellos se encontraba *El verdadero final de la Bella Durmiente* (Lumen, 1995), el cual formaba parte de un tomo más amplio "Cuatro leyendas apócrifas y una historia verdadera" (ibídem: 100):

*La verdadera era el final del cuento de Perrault La Bella Durmiente, ampliando ese final. Empecé a entusiasmarlo de tal manera que se me fue de las manos. Creció tanto que Esther Tusquets y yo decidimos que apareciera solo. En ese cuento todo se ha mezclado: recuerdos de infancia, lo que queda en mi imaginación, tras el paso de los años, de cómo me lo contaron a mí. Lo he pasado muy bien escribiéndolo, he disfrutado mucho.*

Este estudio pretende ser un análisis de esta reescritura del final de la Bella Durmiente tal y como Ana María Matute lo recordaba y lo imaginó. Para ello nos detendremos en el análisis del espacio, del tiempo y de los personajes, atendiendo siempre a las similitudes y diferencias que guarda respecto a las versiones clásicas conocidas: la del italiano Giambattista Basile, "Talía, Sol y Luna", recogida en 1635 en el *Pentamerón*, la de Charles Perrault, "La Bella durmiente del bosque", que aparece en los *Cuentos de Mamá Ganso* en 1697 y, ya en el siglo XIX, la de los Hermanos Grimm, "La espina de la rosa", recogida en sus *Cuentos para la infancia y el hogar*. A estas tres podríamos añadir, como curiosidad, una versión masculina en la que el príncipe es el encantado y que Antonio Rodríguez Almodóvar recogió en sus *Cuentos de la media lunita* bajo el título "El bello durmiente".

La idea del narrador como recolector de historias populares, a imitación de sus adorados Hermanos Grimm, Perrault y Andersen, fue la que empujó a Ana María Matute a retomar la versión de la

---

<sup>6</sup> Gran parte de ellos están siendo actualmente reeditados por Editorial Destino con ilustraciones de Albert Asensio y asesoramiento de la autora.



historia de la *Bella Durmiente* que ella había leído en su infancia gracias a la edición en francés que tenía su abuela (ibídem: 44):

*Desarrollé esa historia con el siguiente propósito: me daba mucha rabia que los supuestos educadores cortaran pedazos de los cuentos tal y como los escribió el autor porque suponían que eran perniciosos para los niños. La versión que se les da a los niños se termina siempre con el beso del príncipe. Los enamorados se fueron al palacio, se casaron, fueron todos felices y comieron perdices, ¿no? Pero no es verdad, el cuento no termina así. A mí me parece muy formativo, muy educativo que los niños conozcan la verdad no sólo de la vida, sino también de la literatura. Debemos darnos cuenta de que la gran literatura es triste y es cruel, como lo es la vida.*

Así, partiendo del final común de los Hermanos Grimm y Perrault, Ana María Matute realiza una labor de reescritura del cuento que ella conoció y en el que se convierte en narradora, lo que le permite introducir elementos completamente nuevos que atrapan nuestra atención de lectores y devuelven a la obra la entidad cultural y popular que siempre tuvo. Este aspecto lo vemos reflejado dentro de la misma obra, donde se nos dice que los campesinos que los recién casados se van encontrando por el camino conocen su historia (Matute, 1999: 11): "Allí por donde ellos pasaban, las gentes, que conocían su historia, salían al paso y les obsequiaban con manjares, vinos y frutas".

Esta condición de narradora de la historia le permite además la introducción de comentarios cuya finalidad es establecer un vínculo con el lector o receptor de la narración, lo que una vez más remite a la tradición oral de los cuentos. Este aspecto es también utilizado por Perrault, quien introduce llamadas de atención sobre algunos aspectos como la manera de vestir de la Bella Durmiente (Perrault, 2001: 115):

*El Príncipe ayudó a la princesa a levantarse y vio que estaba totalmente vestida, y con gran magnificencia; pero se*

*abstuvo de decirle que sus ropas eran de otra época y que todavía usaba gorguera.*

En el caso de Matute, esas pequeñas aclaraciones nos sirven para introducirnos dentro de la historia, ver el escenario con claridad, incluso oler y sentir con los personajes (Matute, 1999: 23): “Algo como un leve temblor, como un vientecillo helado que inesperadamente nos estremece y nos obliga a abrigarnos al final de verano, llegó hasta el corazón de la Princesa”.

En cuanto al análisis del espacio, podemos destacar las detalladas descripciones de Ana María Matute, las cuales nos transportan al mundo de los cuentos, de todos los cuentos. Sobre la importancia del bosque, la propia autora ha señalado que fue uno de los motivos por los que eligió esta historia, por la fascinación del espacio en el que se desarrolla, el cual sugiere un mundo de leyendas y seres fantásticos que los personajes van descubriendo conforme se adentran en su interior (ibídem: 13):

*las fuentes donde, según decían, de cuando en cuando solían aparecerse las hadas, y los misteriosos círculos de hierba apisonada, aún calientes – el Príncipe Azul y la Bella Durmiente los palpaban con respeto y un poco de temor -, donde, a decir de sirvientes y aldeanos, danzaban las criaturas nocturnas – silfos, elfos, hadas y algún que otro gnomo - en las noches de luna llena.*

La paulatina desaparición de los elementos fantásticos y de la gente alegre que los recibe marca la entrada en el espacio habitado por la Reina Selva, el cual será de nuevo lugar de opresión para la Bella Durmiente. Este aspecto se manifiesta en la naturaleza, con su paso de lo mágico a lo salvaje, aunque, solo ella parece darse cuenta de este cambio, ya que el Príncipe lo ve todo con normalidad debido a que él no es el extraño en este terreno, sino ella (ibídem: 19): “- ¿Es este tu castillo? – preguntó tímidamente la Princesa. [...] – Y el tuyo – dijo alegremente el Príncipe, que no parecía acusar lo

tenebroso del ambiente”.

En este sentido, es posible encontrar cierto paralelismo entre el castillo en el que la Bella Durmiente es descubierta por el Príncipe y el castillo en el que van a vivir. Así describe Perrault el primero (Perrault, 2001: 112):

*en un cuarto de hora creció alrededor del parque tal cantidad de árboles grandes y pequeños, de zarzas y espinos entrelazados unos con otros, que ni hombre ni bestia habría podido pasar.*

Frente a la descripción que Matute hace del segundo (Matute, 1999: 21):

*Era una escalinata de piedra gris, húmeda y cubierta de musgo, como si nadie la cuidara, porque en las junturas crecían malas hierbas y se veían hojas podridas. Entonces la Princesa comprendió que la primavera había muerto hacía tiempo, mucho tiempo, y que ella apenas se había dado cuenta.*

Sin embargo, no debe pasar desapercibido que la naturaleza que envuelve el castillo de la Bella Durmiente es una naturaleza viva que la protege y que, en la versión de Perrault, deja pasar al Príncipe, cerrándose tras él (Perrault, 2001: 113): “Apenas avanzó hacia el bosque, cuando esos enormes árboles, aquellas zarzas y espinos, se apartaron por sí mismos para dejarlo pasar”.

Este choque entre los espacios se hace también patente entre el espacio del castillo y el espacio de la casa del bosque, en los que Backes ve una clara dicotomía entre lo femenino (la casa del bosque) y lo masculino (el castillo) (Backes, 2011: 2):

*El castillo, símbolo definitivo del imperio, llega a ser importante porque demuestra el poder masculino. Además, es un símbolo que está en oposición directa con la casa, que se asocia más con lo femenino.*

En esta línea, debemos señalar que es precisamente el cambio

de espacios el que propicia la liberación del verdadero ser de la Reina, tanto en la versión de Perrault (Perrault, 2001: 116):

*apenas partió, la Reina madre envió a su nuera y a sus hijos a una casa de campo en el bosque para poder satisfacer más fácilmente sus horribles deseos*

como en la reescritura de Matute, siendo característica la alusión a la naturaleza salvaje que hace la Reina Selva en esta segunda (Matute, 1999: 33):

*Mientras dure la ausencia de mi hijo, vamos a trasladarnos a una hermosa finca donde poseo una gran casa y sus alrededores, llenos de verdor, flores y pájaros. Allí tú y los niños disfrutaréis de la naturaleza, y viviremos felices, esperando el regreso de mi hijo, el que será nuestro amado rey.*

La soledad del espacio elegido, (ibídem: 35): “Disfrutaremos de una soledad tan hermosa y profunda como la de los bosques nos rodean”, nos introduce en un espacio donde la naturaleza surge de manera salvaje, favoreciendo la aparición del ser profundo de la Reina y situando a la Bella Durmiente de nuevo en un lugar en el que está presa, a merced de su suegra, conflicto que se solucionará con la reaparición del Príncipe, encargado nuevamente de salvarla.

Respecto al tratamiento del tiempo en la historia, es curioso descubrir la diferencia en la duración del tiempo que el Príncipe se ausenta de palacio en las dos versiones que estamos siguiendo, la de Perrault y la de Matute. Si en la primera se cita la sorpresa de los asistentes a la ejecución cuando lo ven aparecer (Perrault, 2001: 118): “Estaban allí, y los verdugos se disponían a tirarlos a la cuba, cuando el Rey, a quien nadie esperaba tan pronto, entró a caballo en el patio”; en la versión de Matute hay constantes alusiones al largo periodo de tiempo que se ausenta (Matute, 1999: 119): “Por fin, por fin regresaba el Príncipe Azul, a la cabeza de su ejército. Ya era hora”. Este paso del tiempo está además

marcado por las alusiones al cambio de estación, reflejo de la vida que avanza mientras se produce el viaje iniciático de los príncipes hacia la madurez. Sirva de ejemplo el paso del verano al otoño y de éste al invierno (ibídem: 100 y 101):

*El verano pasó, y llegó el otoño. [...] El otoño cubría ya los bosques de tonos dorados y escarlata, y sólo los robles y las encinas permanecían oscuros, casi negros. La niebla bajaba de las montañas y rodeaba la casa. [...] Pasó el otoño y llegó el invierno. La nieve cubrió bosques y montañas, y llegó hasta el jardín.*

Por último, frente a las versiones tradicionales de Basile, Perrault y los Grimm, en la reescritura del cuento de Ana María Matute encontramos un mayor desarrollo de los personajes, además de la introducción de algunos nuevos, como el montero Silo, lo que nos permite descubrir ciertos aspectos reinterpretados por la autora. Entre los cambios respecto al original podemos destacar la centralización de la atención en los tres roles femeninos de la historia: la Bella Durmiente (sumisa, bella, madre entregada), la Reina Selva (rebelde, antagonista de la Bella) y Edrina (la mujer de Rago, el cocinero, resuelta e inventiva a la hora de resolver los conflictos). Además, llama la atención la introducción de elementos fantásticos, como la relación que se establece entre los personajes y la naturaleza que los rodea, la cual está dotada de un cariz mágico que hace que los niños se puedan comunicar con ella, que la Reina Selva pueda llevarla hasta su punto más salvaje o la aparición del personaje del montero Silo, ser extraño que surge del bosque y al que regresa una vez cumplida su misión.

Por otra parte, es indiscutible que Ana María Matute escribió *El verdadero final de la Bella Durmiente* con un firme propósito de recuperar la historia original, pero también es verdad que en esa reescritura de la segunda parte suprimida por los Hermanos Grimm, la autora mezcla sus propias ideas y sus propias vivencias, actualizando el mensaje, aunque manteniendo el hilo argumental de

la historia y la enseñanza profunda que contiene. Así, la autora ha declarado que la Bella Durmiente despierta no cuando llega el Príncipe, sino cuando se enfrenta con su suegra, momento que significa la entrada en la madurez de la Princesa, dormida durante cien años (Matute y Rodríguez Almodóvar, 2011: 34):

*la tuvieron durmiendo cien años... como a todas, a todas. Las tenían durmiendo hasta que venía el príncipe, o quien fuera, y la despertaba. Porque a mí me daban ganas de escribir al final de la Bella Durmiente, cuando la suegra se tira al cacharro aquel lleno de culebras y cosas, ahora es cuando despierta la Bella Durmiente. En este momento es cuando empieza a despertar, no cuando viene el príncipe, es ahora. Pero claro, era la época.*

El personaje de la Bella Durmiente es identificado por Matute con el paso de la inocencia a la madurez, lo que ocurre cuando tiene que enfrentarse a la vida real. El despertar de la Princesa marca el comienzo de un viaje iniciático que se desarrollará a lo largo de la historia, siendo posible descubrir distintas etapas marcadas en el libro por los cambios de espacio que se van produciendo y en las relaciones que el personaje va estableciendo con ellos (Matute, 1999: 15):

*Al fin, entraron en un bosque tan espeso y oscuro, que los rayos del sol, débiles y escasos, apenas se abrían paso en él. No se parecía en nada a los bosques que la Princesa recordaba de su niñez, ni a los que había conocido durante la primera etapa de su viaje.*

En parte de este camino la acompañará el Príncipe Azul, encargado de despertarla de su sueño, tanto real como metafórico, y que sufre una evolución paralela, aunque por diferentes motivos, al de la Bella Durmiente. Este es un aspecto novedoso que introduce Matute en su versión del cuento y es que el Príncipe se nos presenta como un joven igual de inconsciente que la Bella Durmiente, lo que se demuestra en la primera etapa del camino que comparten

(ibídem: 18):

*Ellos pensaban que ni la oscuridad, ni la perversidad que se ocultaba tras el tallo de cada hoja, ni los aullidos de los lobos que acechaban a su paso, existían realmente. Claro que ninguno de los dos había alcanzado eso que las gentes llaman la edad de la razón.*

Esta inconsciencia está presentada en los dos personajes de manera muy distinta. Por una parte, el Príncipe está caracterizado, tanto en la versión de Perrault como en la de Matute, como el prototipo de hombre de la Edad Media, cazador y guerrero, amante de su mujer y celoso de su familia, a pesar de lo cual, la deja a cargo de su madre, aun sabiendo que (Perrault, 2001: 116): "era de raza de ogros". Su destino está marcado por la muerte del padre, ya que tiene que continuar con la guerra que éste inició y que fue incapaz de terminar. Éste es el enfrentamiento que marca la entrada del Príncipe en la madurez, ya que será capaz de solucionar el problema con el enemigo mediante la palabra, no las armas. Este cambio en la mentalidad de las diferentes generaciones es reflejado en el poco interés que pone en marchar a la guerra, lo que se podría interpretar como un anclaje en la infancia, etapa libre de preocupaciones, de la que es obligado a salir (Matute, 1999: 32):

*Es tan bonito ser príncipe cuando se tiene una princesa como la Bella Durmiente por esposa, y tan pocas obligaciones como cazar, jugar al ajedrez o jugar entre las flores, que cualquiera de nosotros hubiera sentido lo mismo que él en su lugar. El Príncipe se nos presenta como un personaje ajeno a la realidad que lo rodea, incapaz de reconocer la oscuridad porque ha vivido siempre en ella. Este aspecto aparece en las dos versiones, la de Perrault y la de Matute, pues, a pesar de que el Príncipe conoce la naturaleza ogresca de su madre, no es plenamente consciente de ello hasta que presencia su suicidio. En este sentido, la inocencia de la inmadurez se presenta en Príncipe de manera contrapuesta a la de la Bella Durmiente, ya que será ella quien vaya descubriendo la malignidad de la Reina Selva a través del efecto que ésta tiene*

*sobre los distintos espacios en los que hace aparición (ibídem: 19):*

*- ¿Qué es esa cosa negra y viscosa hacia la que vamos? -preguntó la Princesa. Pero el Príncipe Azul parecía tan feliz, que no entendió del todo la pregunta y sólo dijo: - Es el castillo donde tú serás reina, mi reina, algún día”.*

Por otra parte, Heidi Backes (2011) ha llamado la atención sobre la ausencia de hombres en esta historia. Así aparece en la obra original de Perrault, en la que el príncipe marcha a la guerra tras la muerte de su padre, el cual no llega a conocer a la Bella Durmiente debido a que el matrimonio no entra en el castillo hasta el momento en el que el Príncipe tiene que hacerse cargo del reino y marcha a la batalla por propia iniciativa (Perrault, 2001: 116):

*Pero, cuando dos años más tarde murió el rey y él se sintió el dueño, declaró públicamente su matrimonio y, con gran ceremonia, fue a buscar a su mujer al castillo. Algún tiempo después, el rey fue a hacer la guerra contra el emperador Cantalabutte, su vecino.*

En la versión de Matute, y respondiendo a la necesidad de un viaje iniciático que, como resaltábamos antes, obligue al Príncipe a entrar en la edad adulta, se desarrolla la idea de la herencia de la batalla, la cual debe ganar para obtener su legitimidad como gobernante tras la muerte del rey (Matute, 1999: 30):

*Tú eres mi hijo y, en cuanto yo muera, cosa que ocurrirá de un momento a otro, serás el rey de este país. Por tanto, te ordeno que prosigas la lucha que yo he interrumpido momentáneamente... ¡Y que venzas a mi enemigo Zozogrino! Hasta que no consigas esto, no podrás ser coronado rey. Y no regresarás a este lugar ni hallarás reposo en la tierra, si no lo haces así. Mi fantasma y mi rencor te perseguirán, a ti y a tus hijos, y a los hijos de tus hijos y a los hijos de...*

Su madurez será demostrada con la resolución del conflicto



mediante buenas palabras y entendimiento entre ambas partes (ibídem: 118):

*De modo que las cosas se habían solucionado sin batallas sangrientas, aunque, eso sí, con muchas reuniones y banquetes, hasta llegar al acuerdo final. Uno cedía por aquí, el otro cedía por allá, y al fin se dieron el gran abrazo de la concordia.*

Esta ausencia de personajes masculinos permite además la creación de un espacio en el que las mujeres se encuentran libres de convenciones sociales, lo que nos hace descubrir la verdadera esencia de las protagonistas, en especial de la Reina Selva (Backes, 2011: 3):

*la ausencia del rey y del príncipe imperialista de casi toda la novela sirve para aumentar el discurso de la obra: en vez de enfocarse en el lado guerrillero del imperialismo, Matute nos ofrece un estudio de lo que pasa dentro del espacio femenino. Sin la presencia física de los hombres, podemos ver y entender mejor las expectativas de las mujeres bajo el signo de la Bestia.*

En cuanto al personaje de la Bella Durmiente, hay una constante alusión a los cien años que ha estado dormida y que en la versión de Matute se convierte en una muestra de conformidad, ya que se refugia en el hecho de que las cosas seguramente hayan cambiado en este tiempo (Matute, 1999: 19 y ss.): "Pero claro, cuando se han pasado cien años dormida, es natural que cuanto se presente a tu mirada resulte un poco raro". Esta inconsciencia es la que la llevará a no percibir las señales que van anunciando las intenciones de la Reina, como el cambio en la voz y en el tacto que ella evita comentar abiertamente por miedo a ofenderla (ibídem: 34):

*Allí donde os llevaré, florecerán rosas en vuestras mejillas, crecerán y se desarrollarán vuestros cuerpecitos, y la carne de vuestros... Y aquí enmudeció, porque su voz se volvió ronca, como ocurre con la de los que están dominados por la*

*gula ante una buena empanada. La Princesa sintió aquel dedo en su barbilla como el paso de un lagarto, y, aunque pensó que su suegra decía cosas bastante cursis, se guardó de hacer comentarios.*

En todas las versiones de la historia la Bella Durmiente es identificada como el prototipo de mujer bella e inocente con ciertos tintes de objeto decorativo, como se demuestra en el hecho de que los Hermanos Grimm introdujesen en su versión un don que no aparece ni en la versión de Basile ni en la de Perrault: la inteligencia. Este aspecto es destacado a modo de crítica en la reescritura de Matute, como ha recalcado Backes (2011: 4):

*En el cuento de Matute, el personaje de la princesa ejemplifica el prototipo de la Bella. [...] La ingenuidad exagerada de la princesa (que se manifiesta una y otra vez a lo largo del texto) no quiere decir que ella sólo sirva como un objeto bello, sino que está dentro de un sistema que hasta cierto punto requiere la cosificación de la mujer.*

Este sistema en el que se encuentran inmersos los personajes femeninos se hace patente en el paso de conocimientos de una mujer a otra, un paso generacional que enseñaba que la mujer debía aprender a conformarse con su lugar en el mundo (Matute, 1999: 21):

*Esperaba que, por fin, encontraría algo, o alguien, que alegrase o dulcificara su llegada. 'Las apariencias engañan', solía decirle su nodriza, cada vez más añorada... Pero las nodrizas, o las madres, o las viejas tías, se equivocan o aciertan como cualquiera.*

Y así es, porque las apariencias no engañaban a la Princesa, sino que conforman las señales que le van indicando los peligros a los que se va a enfrentar. La infalibilidad de la generación anterior, la imagen de la mujer mentora como elemento conocedor de todos los entramados de la vida, se derrumba aquí para mostrarnos que también ellas pueden equivocarse y que es responsabilidad de cada uno elegir cómo dirigir su vida.

En cuanto a la Reina Selva, frente a la idea clásica de la mujer como salvaguarda del hogar y de las tradiciones, es presentada como un ser poderoso por su actuación en un espacio de hombres, aunque esto conlleve un retrato negativo (Backes, 2011: 11):

*los hombres son poderosos de manera aceptable y buena: el príncipe en su caballo blanco es la imagen clásica de la superioridad moral. En cambio, la reina – como la verdadera Bestia – es monstruosa, sin moral ni derechos. En contraste con el poder del hombre (que parece inherentemente bueno), ese mismo poder atribuido a una mujer bajo el sistema imperialista la convierte en la imagen típica de una Bestia.*

La propia Ana María Matute ha declarado que éste es el personaje más importante de la historia, lo que demuestra (a diferencia de la versión de Perrault) el hecho de que dedica una parte entera del libro a sus orígenes (Matute, 1999: 51-67). A la vista de este añadido, podríamos entender que hay cierta justificación para la manera de hacer de la Reina, la cual no puede evitar sacar a relucir su naturaleza ogresca, como recalca Erina (Matute, 1999: 94):

*Ay querida Princesa, vuestra suegra la Reina Selva es en realidad una ogresa. Ella no puede evitarlo, porque así es su naturaleza, aunque procura ocultarlo a las gentes.*

Antes señalábamos que a lo largo de la historia era posible descubrir una recurrente identificación de los personajes con la naturaleza, la cual nos anticipa los acontecimientos que van a ocurrir. Este fenómeno se hace especialmente patente en el caso de la Reina Selva, ya que constantemente se hace referencia al cambio de los espacios y a su relación con ellos. Tomemos por ejemplo la primera aparición que hace en la historia, cuando se presenta ante la Bella Durmiente (ibídem: 22):

*Los goznes de la gran puerta de entrada al torreón chirriaron, se abrieron las dos hojas lentamente, y pareció que una manada de lobos se hubiera puesto a aullar, en alguna parte, no muy lejos de allí. En el marco de la puerta*

*se alzaba una silueta entre la luz de las antorchas. Era alta y delgada y, por supuesto, majestuosa.*

La identificación con distintos animales será muestra de su comunión con lo salvaje, la cual se irá enfatizando conforme se desarrolle la historia, lo que podría entenderse como una progresiva animalización del personaje. Así, es posible encontrar similitudes con diferentes seres, como una serpiente (ibídem: 23): "Arrastraba las eses, como un silbido", un jabalí (ibídem: 36): "blanquísimos y relucientes colmillos que casi parecían más propios del jabalí que de una humana criatura" o un lobo (ibídem: 112): "Lo primero que hizo fue aullar. Ningún lobo hubiera podido sobrepasar aquel largo aullido". A esto habría que unir la caracterización que se hace de ella por sus dotes animales, como su capacidad para rastrear (ibídem: 109): "Se incorporó y olfateó el olor", su respiración (ibídem: 111): "Ascendía por la escalera, como el aliento de un gran animal" o su instinto (ibídem: 110):

*Sólo la guiaba un antiquísimo, remoto instinto, que le llegaba desde inmemorables vivencias de criaturas que existieron muchos años antes de que ella naciese.*

Representativas son también las descripciones que se hacen de su aspecto físico (ibídem: 24), destacando sus ojos "grandes, en forma de pez", sus manos "largas, con dedos muy delgados, con la piel tan fina que se transparentaban las venas", las cuales le recuerdan a la Princesa a "algunos riachuelos que había visto", sus uñas "largas, bien cuidadas y limpísimas, que se curvaban levemente como caparazones de crustáceos". Se hace especial hincapié en los dientes, los cuales forman una sonrisa estremecedora al aparecer (ibídem: 34): "Dos largos, aunque, eso sí, blanquísimos colmillos".

Este proceso que va desde la civilización de las buenas formas a lo salvaje se representa también en el envejecimiento progresivo que sufre, aspecto que es posible descubrir en las distintas

caracterizaciones que se hacen de ella a lo largo del cuento, empezando por la impresión que causa sobre su nuera la primera vez que la conoce (ibídem: 23):

*la Princesa pudo ver un rostro delgado y apenas sin arrugas, muy pálido, coronado por cabellos – los que escapaban a una especie de cofia muy adornada que cubría su cabeza – tan negros como los podía tener una muchacha de veinte años.*

Esta primera descripción se opone a la que encontramos una vez descubierto el engaño, en la que se nos presenta a una Reina con arrugas, las cuales tiene que disimular (ibídem: 114):

*La Reina Selva se hizo vestir con sus mejores galas, una túnica de terciopelo malva bordeada de oro, zapatos dorados y velos de tono entre lila y azul, que disimulaban mejor que ningún otro color las arrugas que ya empezaban a estropear su cutis.*

La transformación del personaje, tanto en su proceso de animalización como en el envejecimiento al que es sometido, sirve para hacer hincapié en la pérdida de las normas sociales durante el tiempo que el Príncipe está ausente, lo que se materializa en su creciente canibalismo. Así, al principio de la historia, se recalca la idea de que la Reina no come carne, aunque su reacción ante la sola visión de alguna pieza de caza es desmedida, hecho que hace a la Princesa pensar que su suegra es exageradamente vegetariana (ibídem: 26):

*Algunas noches, sobre todo al principio, cenaban los tres juntos, y pronto se dio cuenta la Princesa de que cuando su suegra veía servir platos de aves o caza [...] o simplemente empanadas rellenas de liebre, jabalí, ciervo o cualquier otro animal comestible, palidecía hasta el punto de que su piel casi podía trasparentar su calavera. Aparte de que tamaño espectáculo le hacía perder el apetito, pensó que no había por qué ofender a su suegra con semejantes cosas, y ordenó que cuando ella presidiera su mesa sólo les fueran presentados platos de hortalizas y verduras.*

Tras convencer al hijo para que se marche (en la versión de Perrault lo hace por voluntad propia), la Reina, hasta ahora contenida, inicia su liberación (ibídem: 33): “El día después de la partida de su hijo, la Reina Madre, que hasta ese momento había vivido en una discreta sombra, apareció, súbitamente, en todo su esplendor”. Este aspecto es recalado con la marcha a la casa del bosque, en la que la Bella Durmiente descubre que la Reina Selva no es lo que en principio parecía, haciéndose hincapié en esta pérdida de las formas que el personaje va a experimentar (ibídem: 41): “La primera de las variadas sorpresas que la aguardaban fue comprobar, aquella misma noche, que la Reina Madre había dejado de ser vegetariana”.

El regreso del Príncipe marca el fin del matriarcado y la vuelta a las normas establecidas, acontecimiento que provoca que Backes atribuya el suicidio de la Reina a la vergüenza de ver su imagen moral difamada ante los hombres (Backes, 2011: 11):

*Con la llegada de los hombres, la reina se siente impotente y ve (ante los hombres) su reputación arruinada. Al final, Selva se destruye porque no puede vivir bajo ese sistema; dicho de otra manera, ella ya no puede volver a existir como la Bella perfecta.*

El tercer personaje femenino que encontramos en la historia es Erina, la mujer de Rago, el cocinero, a quien se le da mucho más protagonismo que en la versión de Perrault. En el caso de estos dos personajes (Rago y Erina), Ana María Matute les pone nombre, lo que respondería al cuidado de los detalles que hemos ido señalando a lo largo de este análisis. Aunque en las dos versiones del cuento ambos personajes cumplen el papel de coadyuvantes de la Bella Durmiente, en ésta se realiza más la importancia de Erina. Ella representa la fortaleza de la mujer capaz de esconder a la familia, inventar opciones con las que engañar a la Reina y consolar a su marido, quien acude a ella constantemente (Matute,

1999: 48):

*Su mujer le estaba esperando a la puerta de su vivienda. Los tres niños dormían plácidamente, y solo cuando su mujer, la bondadosa Erina, le tendió los regordetes brazos, él pudo, por fin, romper a llorar con toda su alma, y con frases mal hilvanadas, pero perfectamente entendidas por Erina, le contó la horrible orden que acababa de recibir.*

Esta actitud de Rago llega, en la versión de Matute, a ser incluso motivo de burla por parte del narrador, quien sitúa a la esposa por encima de su marido, ya que éste parece incapaz de tomar decisiones propias y se refugia en ella (ibídem: 75): "El pobre Rago corrió escaleras arriba, en busca de su querida Erina, sin la cual, según se ve, no sabía dar ni dos pasos". Frente a él, Erina es descrita como una mujer inteligente (ibídem: 75): "ya empezaba a sentirse experta en la materia", decidida (ibídem: 76): "era la más decidida de los tres" y previsoras (ibídem: 103): "Erina era mujer que no se dejaba coger desprevenida".

Por último, debemos llamar la atención sobre la importancia que adquieren los niños en la versión de Matute, siempre caracterizados como seres capaces de ver y oír cosas que se escapan a los adultos, como la habilidad de Berro para hablar con el montero Silo. Igualmente, encontramos reflejada su capacidad inventiva en la creación de un lenguaje secreto que usan para comunicarse (ibídem: 77): "Inventaron un lenguaje de signos, tan original y útil que, parece ser, todavía se utiliza en nuestros días". Se recoge aquí la idea de la infancia como un tiempo mágico en el que se conserva todavía la inocencia y la capacidad de imaginar nuevos lenguajes y juegos, los cuales no son inventados, sino recuperados como de una memoria colectiva que está en todos los niños y que olvidamos cuando somos adultos. Es precisamente esa necesidad de jugar la que hace que los niños sean niños, pues en cuanto se detienen, se produce una progresiva apatía más propia de la edad adulta, lo que

provocará la rebelión de Día, hecho que desembocará en el descubrimiento del engaño por parte de la Reina Selva. Finalmente, el desenlace de la historia los hace entrar en una etapa de madurez marcada por la pérdida definitiva de la inocencia en todos los personajes (ibídem: 121): "la Princesa nunca más sería tan cándida, ni el Príncipe tan Azul, ni los niños tan inocentes e indefensos".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACKES, H. (2011). "La Bella y la Bestia: el imperialismo y la otredad en *El verdadero final de la Bella Durmiente* de Ana María Matute", *Pterodáctilo. Revista de arte, literatura, lingüística y cultura*, The University of Texas at Austin, Department of Spanish and Portuguese. Disponible en [http://pterodactilo.com/numero10/files/2011/05/Ptero\\_10\\_Critica\\_Backes.pdf](http://pterodactilo.com/numero10/files/2011/05/Ptero_10_Critica_Backes.pdf) [18/11/2013]

BASILE, G. (2006). *Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela.

GAZARIAN-GAUTIER, M. (1997). *Ana María Matute. La voz del silencio*. Madrid: Espasa-Calpe.

GRIMM, J. y Wilhem (1879). *Cuentos escogidos de los Hermanos Grimm*. Madrid: Gaspar Editores

MATUTE, A. M. (1999). *El verdadero final de la Bella Durmiente*. Madrid: Espasa - Calpe

— (2010). "Discurso de recepción del Premio Cervantes 2010". Disponible en [http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/abril\\_11/28042011\\_03.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/abril_11/28042011_03.htm) [25/11/2013]

MATUTE, A. M. y RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2011). "La verdadera historia de la Bella Durmiente". Conferencia pronunciada con motivo del Festival Ellas crean 2011 celebrada en la Biblioteca Nacional de España. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=6qqQpYMI7NA> [11/11/2013]

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1987). *Cuentos de la media luna: El Bello durmiente* (El Príncipe dormido en su lecho). Sevilla: Algaida.



**Eugenio Maqueda Cuenca**  
**Raúl Cremades García**  
**José Antonio Molero Benavides**  
**(coords.)**

**ESTRATEGIAS DE  
APRENDIZAJE  
LINGÜÍSTICO Y LITERARIO**



**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE  
LA LENGUA Y LA LITERATURA**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Universidad de Málaga**  
**2014**