

número 34



noviembre de 2011

# LENGUAJE

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

# Y TEXTOS







#### Director

Josep Ballester (Universitat de València)

#### Consejo de dirección

Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén)

Antonio Mendoza (Universitat de Barcelona)

#### Secretaría de redacción

Anna Devís (Universitat de València)

Noelia Ibarra (Universitat de València)

#### Consejo de redacción

José Manuel de Amo (Universidad de Almería)

Pilar Couto (Universidade da Coruña)

Antonio Díez (Universitat d'Alacant)

Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)

Antonio García (Universidad de Málaga)

Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)

Celia Romea (Universitat de Barcelona)

#### Comité científico

Consol Aguilar (Universitat Jaume I)

Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid)

Gustavo Bombini (U. N. de La Plata)

Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas)

Clara Ferrao (Universidade de Aveiro)

Carmen Guillén (Universidad de Valladolid)

Peter Hunt (University of Wales, Cardiff)

Estelle Irizarry (Georgetown University)

Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears)

Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba)

Daniel Madrid (Universidad de Granada)

Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)

Roderick McGillis (University of Calgary)

Pascuala Morote (Universitat de València)

Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne)

Alfredo Rodríguez (Universidade da Coruña)

José Romera (Universidad Nacional a Distancia)

Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht)

Rosa Taberno (Universidad de Zaragoza)

Jean Verrier (Université Paris VIII)

Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)

#### Edita y coordina

SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

#### Colaboran

SEDLL y las universidades de Almería, Autónoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Granada, Huelva, Jaén, La Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia y Valladolid.

#### Diseño gráfico

Enric Solbes

#### Imprime

Imprimeix

ISSN: 1133-4770

D.L.: B-42533-2010

#### Edición y suscripciones

Editorial Graó de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29

08022 Barcelona

Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337

[revista@grao.com](mailto:revista@grao.com)

**PVP ejemplar suelto:** 12,50 €

#### Suscripciones (dos números anuales):

España 25,00 € / Europa 38,00 € / USA 47,00 \$

**LENGUAJE Y TEXTOS** figura en diferentes bases de datos, catálogos y portales de difusión de la producción científica de reconocido prestigio, tanto nacionales como internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA, RESH, ISOC, DICE, CARHUS Plus+ 2010, como también en el catálogo LATINDEX.



# Sumario

## **Sección monográfica**

- 5 **Presentación: La competencia comunicativa, mediática, digital... Enseñar comunicación en el siglo XXI**  
M.<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez
- 9 **La transformación del paisaje comunicativo**  
Joan Ferres Prats
- 17 **De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC**  
José Manuel Pérez Tornero, Pilar Sanagustín Viu
- 29 **Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural**  
Celia Romea Castro
- 39 **Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas**  
Tíscar Lara
- 47 **Las nuevas alfabetizaciones. Más allá de la alfabetización tradicional en Argentina**  
Silvia Contín
- 57 **Los medios y las tecnologías de la comunicación en el currículo. Algunas ideas para la formación del profesorado de lengua y literatura**  
M.<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez
- 69 **Dossier: La competencia mediática para educar en el siglo XXI**  
Águeda Delgado Ponce, Manuel González Mairena



# Sumario

## **Propuestas de trabajo y experiencias de aula**

- 79 **Les tradicions europees dels titelles. Una proposta d'educació literària per a l'ensenyament primari**  
Miquel Àngel Oltra Albiach
- 91 **La comunicación no verbal en pacientes con síndrome de Asperger: una experiencia de enseñanza virtual**  
Francisco-J. Rodríguez Muñoz
- 99 **La webquest como metodología integradora en la enseñanza**  
Javier Vellón

## **Estudios e investigaciones**

- 109 **A rationale for the use of literature in the English language classroom: how to select texts and activities**  
Purificación Sánchez Hernández
- 121 **Leer y escribir en la era de Internet. Orientaciones didácticas para la escuela primaria**  
Jordi Cicres
- 131 **Estrategias comunicativas aplicadas al ámbito de la mediación intercultural**  
M.ª Jesús Paredes Duarte
- 141 **Reseñas**
- 147 **Normas para la presentación de originales**

# Presentación: La competencia comunicativa, mediática, digital... Enseñar comunicación en el siglo XXI

**M.ª Amor Pérez Rodríguez** | Universidad de Huelva

Cuando hace ya más de una década nos iniciábamos en el camino de la investigación con la pretensión de mejorar nuestra práctica docente, no imaginábamos que aquella línea fuese a estar tan cerca hoy de la realidad del «paisaje comunicativo» que nos circunda. Nos planteábamos entonces la enseñanza de la lengua y la literatura con los medios y las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de secundaria. Pensábamos que incorporando las posibilidades de tratamiento de la información, conocimiento de otros códigos y expresión, que nos facilitan los medios y la tecnología, era viable una mejora de las habilidades comunicativas de los chicos y las chicas a quienes enseñábamos lengua y literatura.

Hoy comprobamos que nuestro sistema educativo, adecuándose a las exigencias señaladas en la LOE (MEC, 2006), y siguiendo las directrices europeas,<sup>1</sup> introduce en el desarrollo curricular ocho competencias básicas, entre las que se encuentra el tratamiento de la información y la competencia digital. Ésta se define

como «disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento». Estas habilidades se concretan en: la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información; el uso de técnicas y estrategias diversas según la fuente y el soporte (oral, impreso,



audiovisual, digital o multimedia); el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia; el conocimiento de los diferentes tipos de información, fuentes, posibilidades, localización, lenguajes y soportes; la transformación de la información en conocimiento: razonamiento, organización, relación, análisis, síntesis, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual.

En este sentido, nos parece fundamental destacar que no solo interesan las habilidades de buscar, obtener, procesar y comunicar; esta competencia persigue la transformación en conocimiento. Objeto que, desde nuestro punto de vista, implica el dominio de los lenguajes y so-

1. En diciembre de 2006 se hizo público en el Diario Oficial de la Unión Europea la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Comisión Europea (2004) «Educación y Formación 2010». Grupo de Trabajo B «Competencias clave».

portes y de las pautas de decodificación y transferencia que los medios y las tecnologías incorporan y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión. El área de lengua y literatura es un ámbito especialmente indicado para desarrollar destrezas de razonamiento, organización, relación, análisis y síntesis de la información obtenida. Son muchas las actividades que se pueden realizar para hacer inferencias y deducciones que permitan la integración de la información elaborada en los esquemas previos de conocimiento de nuestro alumnado. Pero lo fundamental es la oportunidad que ofrece la clase de lengua para comunicar, apoyándose en las múltiples posibilidades y recursos expresivos de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación.

Comprobamos, pues, que todos estos aspectos que son determinantes en la alfabetización ya los habíamos considerado hace algunos años, en una apuesta arriesgada por incluir como contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura, orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en este siglo XXI, otro tipo de prácticas discursivas, como los discursos de la radio, de la prensa, de la televisión, de la publicidad, del cómic, del cine, de la informática...

Estas nuevas prácticas discursivas son en nuestros días poderosas industrias de persuasión y difusión de conocimiento, como lo fueron en su día los textos que empezaron a difundirse tras la invención de la imprenta. Si entonces se asumió la imperiosa tarea de alfabetizar en el lenguaje escrito para la extensión de los saberes atesorados en los primeros libros, cómo no acometer en nuestros días una alfabetización que permita reconocer y utilizar de

forma precisa los lenguajes en los que se difunde y transmite el sentido y las visiones del mundo actuales.

La sucesión de las galaxias –primero la de Gutenberg, ahora la digital– ha puesto en órbita un desarrollo sin precedentes en las posibilidades humanas de comunicarse y relacionarse, de modo que «hablar», «escuchar», «leer» y «escribir» en nuestros días resulta harto complejo, puesto que enviamos mensajes por el móvil, escribimos correos electrónicos, chateamos, *tuiteamos*, leemos publicidad, conocemos con la televisión, soñamos e imaginamos con el cine, estamos en red... Es momento de solventar la profunda paradoja de que, pese al consenso sobre la importancia de los medios y las tecnologías en la sociedad y su influencia en la población infantil y juvenil de hoy, no existe una intervención sistemática para su presencia en la enseñanza y en el contexto escolar.

En este «paisaje comunicativo», ante la expansión del concepto de *comunicación*, Joan Ferrés nos plantea la necesidad de una educación mediática y la apertura a las aportaciones de la neurociencia, como ejes fundamentales para abordar la multiplicidad tecnológica y expresiva de nuestros días. En este sentido, sistematiza el concepto de *competencia mediática* en los ámbitos de la expresión y de la interpretación atendiendo a seis dimensiones, y aboga por incorporar cuantas más formas de expresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejor, recomendando un cambio de planteamiento docente para gestionar de manera eficaz las emociones de los educandos.

Muchos son los detractores de lo mediático como desencadenante de la caída en las competencias lectoras del alumnado, especialmente de secundaria. José Manuel Pérez Tornero y Pilar



Sanagustín Viu proponen un marco de referencia para estudiar la comprensión lectora a partir de una escala conceptual, que ordena los diferentes procesos que se implican tanto en una lectura superficial como en una lectura profunda, que sirva para diagnosticar los procesos de lectura, proporcionando los criterios básicos para analizar los formatos de lectura que fomentan las TIC y su eventual relación con la dificultad en el acceso a una lectura profunda.

La competencia comunicativa mediática se fomenta por medio de una formación audiovisual sistematizada que incite a la observación, la distinción y la reflexión. Celia Romea lleva a la práctica una interesante propuesta para trabajar en el aula y por equipos la diversidad de códigos (forma, color, luz, distancia, enfoque, duración, palabra, música, ruidos, etc.) y su interacción sintáctica y semántica, para poder descifrarlos pragmáticamente y tener una recepción inteligente del texto audiovisual. Su enfoque relaciona obras filmicas y literarias, en un estudio comparado entre literatura y cine con finalidad didáctica.

Desde otra perspectiva, Tíscar Lara expone la idea de que nuestros alumnos escriben y leen más que nunca mediante los lenguajes de la digitalidad. Por tanto, el uso de Twitter –que ha generado su propio código comunicativo y unas pautas de interacción también específicas– en el aula cumple el doble objetivo de ejercitar tanto la competencia lingüística como la competencia digital en un contexto real. La autora resalta el sentido de la inmediatez y de la fluidez, desde un punto de vista discursivo y comunicativo, junto con el fomento de la responsabilidad como emisores y autores, tanto a la hora de escribir mensajes como a la hora de redifundirlos.

Silvia Contín utiliza la alegoría de *La biblioteca de Babel*, de Borges, donde se guardaba toda la información posible para describir el panorama de la «sociedad de la información». Ante la infinidad de mensajes y soportes es necesario un compromiso de parte de las instituciones educativas que asuma las «multialfabetizaciones» como nuevas miradas sobre el currículo, la práctica, la formación y la investigación de la tarea docente. *El Aleph* aparece así como espacio inclusivo y no como amenaza, con la convicción de crear o encontrar rutas posibles para superar las brechas de las alfabetizaciones.

La última aportación de este monográfico se orienta al reconocimiento del papel fundamental del profesorado de lengua y literatura, de los docentes y la escuela, ante el reto del desarrollo de la competencia mediática. Ésta es la clave para la comunicación sin fronteras y para la nueva cultura que surge como crisol de los nuevos lenguajes y de la pluralidad sígnica, en las que cada vez es más necesario el intercambio, la creatividad y la síntesis constructiva ante la saturación informativa.

La idea de este monográfico nos ha dado la oportunidad de poner de relieve las muchas ideas, experiencias y trabajos que, en los últimos años en mayor medida, desarrollan de manera práctica o teórica la competencia mediática como capacitación para la comprensión y producción de cualquier tipo de texto audiovisual y como garantía de una alfabetización adecuada a las interacciones comunicativas de hoy. La limitación de espacio consecuente y lógica de la revista deja fuera muchas aportaciones que sin duda abrirían más luces en el laberinto audiovisual de nuestros días.





## **Bibliografía**

AGUADED, J.I. (2003). «Prolegómenos: Luces en el laberinto audiovisual». *Comunicar*, núm. 20, pp. 7-8.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106.

# La transformación del paisaje comunicativo

**Joan Ferres Prats** | Universitat Pompeu Fabra

*La adecuación del currículo académico al nuevo ecosistema comunicativo exige cambios sustanciales, que deben atender a diversos objetivos: la expansión del concepto de comunicación, la necesidad de una educación mediática y la apertura a las aportaciones de la neurociencia. En el nuevo entorno es preciso, ante todo, abrirse a la riqueza de la comunicación multimedial y de la comunicación multimodal, extrayendo de cada sistema de representación sus mejores potencialidades. Es preciso igualmente atender a la educación mediática, que debe cubrir seis dimensiones: la de los lenguajes, la de la tecnología, la de los procesos de producción y programación, la de la ideología y los valores, la de los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética. Finalmente, es imprescindible que la educación asuma, además de la revolución tecnológica, la neurobiológica. No se puede acceder a la conciencia sino a través del inconsciente. No se puede prescindir de la potencialidad movilizador de las emociones. Y no se pueden ignorar los mecanismos transferenciales mediante los que las pantallas ejercen su influencia.*

**Palabras clave:** comunicación, educación, competencia mediática, emoción.

---

*Adapting the curriculum to the new communicative ecosystem calls for major changes to meet different objectives: expanding the concept of communication, recognising the need for media education and welcoming contributions from neuroscience.*

*In this new environment, above all we need to explore the rich potential of multimedia and multimodal communication and take the best from each system of representation.*

*Media education should focus on six different areas: language, technology, production and programming processes, ideology and values, reception and interaction processes, and aesthetics.*

*It is also vital to include neurobiology, as well as the technological revolution, in the field of education. The only way to access consciousness is through the unconscious and the mobilising potential of emotions is key. We cannot ignore the transfer mechanisms by which the media influences people.*

**Keywords:** communication, education, media competence, emotion.

---

*L'adaptation du programme d'études dans le nouveau panorama communicatif exige des changements substantiels qui doivent répondre à divers objectifs : l'expansion du concept de communication, la nécessité d'une éducation médiatique et l'ouverture aux apports des neurosciences.*

*Dans ce nouveau contexte, il est nécessaire, avant tout, de s'ouvrir à la richesse de la communication multi-média et multimodale en extrayant de chaque système de représentation les meilleurs avantages et usages potentiels.*

*Il faut aussi prendre en charge l'éducation médiatique qui doit couvrir six dimensions : celle des langages, de la technologie, des processus de production et de programmation, celle de l'idéologie et des valeurs, des processus de réception et d'interaction ainsi que l'esthétique.*

*Enfin, il est indispensable que l'Education assume, outre la révolution technologique, la neurobiologique. Il nous est impossible d'accéder à la conscience sinon à travers l'inconscient. Il nous est impossible d'ignorer la puissance mobilisatrice des émotions ni les mécanismes transférentiels à travers lesquels les médias exercent leur influence.*

**Mots-clés :** *communication, éducation, compétence médiatique, émotion.*

---

## 1. Introducción

El ecosistema comunicativo ha sufrido importantes cambios durante la última década como consecuencia de la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos y de nuevas prácticas comunicativas. De acuerdo con la teoría de los ecosistemas, la transformación de un componente del mapa comunicativo debería comportar la transformación de todo el ecosistema. La aparición de nuevos dispositivos y de nuevas prácticas comunicativas debería tener, pues, consecuencias en la modificación de los currículos académicos.

En las páginas que siguen pretendo plantear la orientación que deberían seguir algunas de estas modificaciones. Lo haré a partir de tres acontecimientos que han tenido lugar durante los últimos años y que deberíamos considerar interpeladores respecto a las exigencias educativas de estas modificaciones:

1. Una propuesta de cambio en el currículo catalán. La Generalitat de Catalunya impulsó un cambio curricular, que debe considerarse pionero, en los decretos 142/2007 y 143/2007 del 26 de junio de 2007, en los que se establecía la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria y secundaria. Las TIC eran incorporadas entre las competencias de tipo tecnológico y meto-

dológico, y se concedía un espacio privilegiado a la educación en comunicación audiovisual (ECA) en el marco de la competencia comunicativa. Más en concreto, no se hablaba (como viene siendo habitual en toda Europa) de *competencia lingüística*, sino de *competencia comunicativa*, que a su vez se desglosaba en competencia lingüística y competencia audiovisual. Y se incorporaron contenidos relativos a la competencia en comunicación audiovisual en áreas como lengua, conocimiento del medio natural y social, educación artística, educación para el desarrollo personal y ciudadanía, etc. Pero siempre con una incidencia especial en el campo de la lengua.

2. Una llamada del Parlamento Europeo. A finales del año 2008, el Parlamento Europeo planteaba la necesidad de introducir una asignatura de educación mediática en los centros escolares. En el informe, aprobado por una amplia mayoría en el pleno de la Eurocámara, se indicaba que la alfabetización mediática implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes. Y se señala

laba que la educación mediática tiene que formar parte de los planes de estudio en todos los niveles de la educación escolar. Los diputados subrayaban en el informe la necesidad de impulsar también la alfabetización mediática de los adultos, que son los que influyen en los hábitos de utilización de los medios desarrollados por los niños.

3. *Los hallazgos de la década del cerebro.* La década de los noventa es conocida por los neurocientíficos como la década del cerebro. Y es que se ha sabido más sobre el cerebro humano durante esta década que en el resto de la historia de la humanidad. Y lo que se ha aprendido sobre el cerebro pone en entredicho muchos de los postulados en los que se ha basado la cultura occidental. Pues bien, mientras la década del cerebro ha provocado cambios sustanciales en los postulados en los que se basaban ciencias como la economía y la mercadotecnia, la educación apenas si se ha dejado interperlar por estos hallazgos, sobre todo en lo que atañe a la extraordinaria potencialidad del cerebro emocional y del inconsciente.

## 2. Desarrollo

### 2.1. La expansión del concepto de comunicación

Una de las consecuencias más trascendentales de la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos aplicados a la comunicación es el hecho de que se expanda el propio concepto de *comunicación*, provocando la aparición y la propagación de nuevos sistemas de representación, que se hacen patentes en la aparición de conceptos como los de *comunicación multimedial* y *comunicación multimodal*.

No existe unanimidad en cuanto a la definición de estos conceptos. No obstante, el concepto de *comunicación multimedial* se tiende a utilizar de manera bastante generalizada para hacer referencia a la posibilidad de concentrar diversos códigos en el tiempo. En contraposición, el concepto de *comunicación multimodal* se suele aplicar a la posibilidad de utilizar códigos diferenciados de manera extensiva o sucesiva en el tiempo.

El término «multimedia» se tiende a aplicar, pues, a textualidades complejas, resultado de la combinación expresiva de diversos códigos o lenguajes. En este sentido se aplicaría, por ejemplo, a la representación cinematográfica.

La extraordinaria potencialidad expresiva del lenguaje audiovisual o multimedia procede del hecho de que actúa mediante síntesis acumulativas, es decir, mediante la acumulación de una multiplicidad de códigos visuales y sonoros, cada uno de los cuales aporta una virtualidad específica. En otras palabras, la integración sincrónica de códigos permite, por una parte, reproducir, con una fidelidad muy superior a la del lenguaje verbal, una realidad que percibimos como visual, sonora, cinética, cromática... Pero permite, sobre todo, optimizar la eficacia comunicativa de un mensaje, al ir sumando códigos, cada uno de los cuales aporta una potencialidad expresiva específica.

Puede afirmarse algo similar en lo tocante a la comunicación multimodal. En el ámbito educativo y cultural no parece haber una reflexión seria sobre las posibilidades y los límites de los diversos modos de comunicación. En palabras de Román Gubern (1987: 52):

*La función comunicativa más pertinente de la palabra es inductiva (en el sentido de inducir o desencadenar una conceptualización o representación en la conciencia del sujeto).*

Y más adelante:

*El lenguaje verbal permite al hombre tener relación con las cosas en ausencia de ellas, nombrándolas y relacionando su realidad fónica con otras realidades fónicas [...]. El discurso verbal es, por tanto, hiperfuncional para la expresión del pensamiento abstracto y funcional para la designación y expresión de lo concreto del mundo visible y audible.*

Bastaría una elemental búsqueda en YouTube para descubrir que son muchas las producciones con una intencionalidad educativa o cultural cuyo planteamiento comunicativo no se adecua a estos parámetros. Por ejemplo, se recurre a lo audiovisual como soporte para transmitir unos contenidos que por su carácter abstracto no resultan beneficiados por este tratamiento. Lo mismo ocurre cuando se recurre al discurso verbal para transmitir unos contenidos que, por su carácter audio-visual-cinético, encontrarían un desarrollo mucho más pertinente y eficaz en un buen tratamiento audiovisual. Se produce, en fin, una incoherencia expresiva similar cuando se recurre a gráficos densos y complejos en el interior de un producto audiovisual que, por la rapidez de su cadencia de paso, imposibilita su comprensión y su asimilación.

A la variedad o multiplicidad de medios, de soportes, de herramientas, de dispositivos, le debería corresponder, pues, una diversidad o multiplicidad de lenguajes, de formas de comunicación, de estilos comunicativos. Una multiplicidad de modos de expresión. De ahí el concepto de *comunicación multimodal*.

De acuerdo con las consideraciones de Gubern, es preciso conocer la especificidad de cada forma de expresión para poder aprovechar toda su potencialidad expresiva. Esta

necesidad sigue siendo una asignatura pendiente en la comunicación educativa y cultural.

La necesaria correspondencia entre la multiplicidad tecnológica y la multiplicidad expresiva se sustenta, o se debería sustentar, en tres grandes principios epistemológicos (Ferrés, 2000):

- *Cada forma de expresión es especialmente indicada para un tipo de contenido.* En palabras de Edmund Carpenter, un medio no es como un sobre en el que quepa cualquier tipo de contenido (McLuhan y Carpenter, 1974). Cada medio es especialmente indicado para transmitir con eficacia un determinado tipo de contenido. Por descontado que un educador o una educadora puede recurrir a una excelente descripción literaria del cuadro *La Gioconda* para facilitar el aprendizaje de este tópico artístico. Pero, al tratarse de un contenido visual, estático, lo más pertinente, lo más eficaz, será que se recurra a una forma de comunicación visual, estática. Y, por su parte, el gráfico o el esquema resultará funcional y eficaz cuando de lo que se trata es de sistematizar o jerarquizar informaciones.
- *Cada forma de expresión es especialmente adecuada para cumplir una determinada función didáctica.* La complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje exige que incorporen una multiplicidad de funciones didácticas: el aprendizaje comporta evaluación, motivación, información, investigación, comprensión, expresión... Cada función deberá encontrar el modo de expresión más pertinente. Por ejemplo, el lenguaje verbal será de entrada más adecuado cuando es preciso conceptualizar. La comunicación audiovisual cumplirá la función informativa de una manera eficaz cuando se trata de transmitir contenidos de carácter

audio-visual-cinético. En cambio, cuando los contenidos sean abstractos, habrá que reservarle una función motivadora.

- *Cada forma de expresión desarrolla determinadas habilidades perceptivas y mentales.* No cabe duda alguna de que la lectura y el visionado de imágenes son actividades compatibles. Pero tampoco cabe duda de que precisan y desarrollan habilidades perceptivas y mentales radicalmente distintas. Las exigen y las potencian. Mientras que la lectura exige y potencia habilidades vinculadas con la abstracción, el análisis, la concentración y el pensamiento reflexivo, el visionado de imágenes exige y potencia habilidades vinculadas con la concreción, la síntesis, la intuición, la apertura y el pensamiento asociativo.

La consecuencia lógica de estos tres principios epistemológicos es que cuantas más formas de expresión se integren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más contenidos podrán ser adecuadamente desarrollados, más funciones didácticas se podrán cumplir de una manera eficaz y, por último, más habilidades perceptivas y mentales podrán ser desarrolladas en los estudiantes, adecuándose a la especificidad de sus capacidades mentales.

## 2.2. La necesidad de una educación mediática

Los cambios del mapa mediático comportan cambios en la educación mediática. Hasta ahora el núcleo de la educación mediática era el espíritu crítico, la capacidad de detectar la ideología y los valores explícitos o latentes en un producto. Hoy esta capacidad sigue siendo básica, pero resulta insuficiente. Si el nuevo entorno comunicativo se caracteriza como era del *promusidor*, es

decir, si los nuevos dispositivos tecnológicos hacen posible que el ciudadano sea productor de mensajes en la misma proporción en que es receptor, la nueva competencia ha de comportar tanto la capacidad de recepción crítica como la capacidad de expresión creativa.

De ahí que hagamos una propuesta de competencia mediática centrada en dos grandes ámbitos: el de la expresión y el de la interpretación. Es decir, el de la creación de mensajes y el de la recepción. Y desde estos dos ámbitos de trabajo consideramos imprescindible afrontar las seis dimensiones de las que se compone la competencia mediática:

1. La dimensión de los lenguajes:
  - Conocimiento de los códigos que hacen posibles los diversos lenguajes, de los discursos o textos en los que cristalizan y de los géneros y formatos discursivos.
  - Capacidad de expresarse con una mínima corrección mediante los distintos sistemas de representación.
2. La tecnología:
  - Conocimiento de las herramientas y de los entornos que hacen posible una comunicación multimedial y multimodal.
  - Capacidad de manejar estas herramientas de manera autónoma.
3. Los procesos de producción y programación:
  - Conocimiento de los factores y de los procesos que hacen posibles tanto las producciones populares como las corporativas, y entre éstas, las públicas y las privadas.
  - Capacidad de trabajar de manera colaborativa en la producción de mensajes y capacidad de difundirlos.
4. La ideología y los valores:
  - Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en

cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.

- Capacidad de producir mensajes que transmitan valores y contribuyan a la mejora del entorno social.
5. Los procesos de recepción e interacción:
    - Capacidad de dilucidar por qué gustan unos productos, individual y socialmente, y cómo ejercen su influencia.
    - Conocimiento de los derechos legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia de comunicación y actitud activa ante estos derechos.
  6. La dimensión estética:
    - Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se comunica sino también de cómo se comunica.
    - Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

### 2.3. La revolución neurológica

Los hallazgos de la revolución neurológica deberían cuestionar los planteamientos de la educación en general y de la educación mediática en particular, por lo menos en tres grandes conceptos: la atención al inconsciente, movilizar mediante emociones y la creación de valor mediante la creación de contextos.

#### La atención al inconsciente

El neurobiólogo de origen francés Joseph LeDoux, profesor de neurociencia y psicología en la Universidad de Nueva York, escribió hace unos años: «Freud tenía razón cuando definió la conciencia como la punta del *iceberg* men-

tal» (LeDoux, 1999: 20). Y Néstor Braidot, uno de los más reconocidos expertos en *neuromarketing*: «En el inconsciente radica una porción mucho mayor de la vida psíquica de la que imaginó Freud» (Braidot, 2005: 177). Y Daniel Kahneman: «Ahora sabemos que el 95% de las decisiones que toman las personas tienen lugar en el metaconsciente» (Braidot, 2005: 177).

En síntesis, pese al descrédito al que se le ha pretendido someter, Freud se quedó corto en cuanto al peso que otorgó al inconsciente. Y, a pesar de ello, el mundo académico se sigue centrando única y exclusivamente en la parte mínima, racional y consciente, de la mente humana. El resto es como si no existiera. Y esto es grave, porque «la conciencia sólo puede ser entendida estudiando los procesos inconscientes que la hacen posible» (LeDoux, 1999: 32).

#### Movilizar mediante emociones

Los profesionales de la educación hemos dado por supuesto que nos corresponde movilizar a los educandos mediante razones sólidas, y hoy sabemos que sólo las emociones movilizan: «Las emociones crean una furia de actividad dedicada a un solo objetivo. Los pensamientos, a no ser que activen los mecanismos emocionales, no hacen esto» (LeDoux, 1999: 337). Por paradójico que resulte, las emociones solas pueden movilizar. Los pensamientos solos, no.

El neurobiólogo chileno Humberto Maturana no deja lugar a dudas cuando afirma que «todo argumento racional se funda en algún conjunto de premisas básicas aceptadas a priori, es decir, desde el emocionar, según las preferencias, gustos o deseos, conscientes e inconscientes, que se tienen» (Maturana y Bloch, 1998: 293). De ahí que nos planteemos las discusiones,

según Maturana, como si las discrepancias fueran lógicas, racionales, cuando no lo son. De hecho las discrepancias están en las premisas básicas que sustentan los argumentos en oposición. Y esas premisas son emocionales.

Todavía otra cita: «Los discursos racionales, por impecables y perfectos que sean, son completamente inefectivos para convencer a otro si el que habla y el que escucha lo hacen desde emociones distintas» (Maturana, 1997: 107).

Hay que replantearse, pues, la actividad educativa desde la perspectiva de la capacidad de gestionar de manera eficaz las emociones de los educandos (Ferrés, 2008).

### **La creación de valor mediante la creación de contextos**

Mientras los profesionales de la educación intentamos conferir valor a las realidades me-

dante argumentaciones, mediante una relación natural causa-efecto, las pantallas tienden a recurrir, de manera intencional o involuntaria, a mecanismos de asociación arbitraria, como los que Antonio Damasio denomina «gloria reflejada» y «culpable por asociación». Son mecanismos por los que se confiere valor (positivo o negativo, según el caso) a una realidad por el simple hecho de estar cerca de otra que tiene valor positivo o negativo (Damasio, 1996: 116-117).

Damasio recupera en este texto el concepto del *pensamiento mágico de Freud*, del pensamiento primario, asociativo, transferencial. Si no ayudamos al ciudadano a tomar conciencia de estos mecanismos y a hacerles frente, las pantallas se convierten para él en un contrapoder, en un potente factor de socialización inconsciente.

## **Bibliografía**

- BRAIDOT, N. (2005). *Neuromarketing: Neuroeconomía y negocios*. Madrid: Puerto Norte-Sur.
- DAMASIO, A.R. (1996). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- MATURANA, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. 7.ª ed. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H.; BLOCH, S. (1998). *Biología del emocionar y Alba Emoting: Respiración y emoción*. 2.ª ed. Santiago de Chile: Dolmen.
- MCLUHAN, M.; CARPENTER, E. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.





# De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC

**José Manuel Pérez Tornero** | Universitat Autònoma de Barcelona

**Pilar Sanagustín Viu** | Insituto Duc de Montblanc de Rubí (Barcelona)

*Muchos profesores declaran que sus estudiantes tienen problemas a la hora de leer eficazmente un texto. Y muchos de ellos relacionan algunos de estos problemas con el uso intensivo de las TIC y de las nuevas modalidades de lectura que éstas ofrecen. En este artículo ofrecemos, desde un punto de vista semiótico, un marco conceptual para distinguir entre lectura superficial y lectura profunda o interpretativa. Proponemos una escala para identificar hasta ocho operaciones relacionadas con la lectura profunda. Al mismo tiempo, proponemos algunos criterios básicos para analizar los nuevos formatos de lectura proporcionados por las TIC.*

**Palabras clave:** *lectura superficial, lectura profunda, semiótica de la lectura, comprensión, decodificación.*

---

*Many teachers say their students have problems reading a text. And many of them link some of these problems to the intensive use of ICT and the new forms of reading offered by ICT.*

*This article takes a semiotic perspective to offer a conceptual framework to distinguish between superficial and deep (or interpretative) reading. We set out a scale to identify eight operations linked to deep reading. We also present some basic criteria to help analyse the new reading formats provided by ICT.*

**Keywords:** *superficial reading, deep reading, semiotics of reading, comprehension, decoding.*

---

*De nombreux enseignants déclarent que leurs élèves ont des problèmes lors de la lecture efficace d'un texte. Et beaucoup d'entre eux mettent en relation certains de ces problèmes avec l'utilisation intensive des TIC et de nouveaux modes de lecture qu'elles offrent.*

*Dans cet article, nous présentons, d'un point de vue sémiotique, un cadre conceptuel capable de faire la distinction entre la lecture superficielle et la lecture profonde ou interprétative. Nous offrons aussi une échelle afin d'identifier jusqu'à huit opérations relatives à la lecture profonde. En même temps, nous proposons quelques critères de base pour analyser les nouveaux formats de lecture offerts par les TIC.*

**Mots-clés :** *lecture superficielle, lecture profonde, sémiotique de la lecture, compréhension, décodage.*

---

*[...] me parece que el mal viene de haber dejado de tomar la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y se adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad, se enseña a discernir los valores morales y estéticos, en resumen, se educa al niño.*

*Y se ha angostado a la adquisición de un mecanismo para la comprensión elemental del alfabeto, sus signos y sus combinaciones más sencillas.*

*La criatura desdichada se queda en los puros signos, no pasa a los significados. Y, en consecuencia, no sabrá más tarde percibir el sentido de los libros, ni las cosas, porque se le enseñó a leer por los sentidos, pero sin sentido. Nada tiene sentido. Todo son palabras, que parpadean, se agitan, llaman y en seguida se apagan, como las que refulgen en el deslumbrante vocabulario sin alma de los anuncios luminosos. (Salinas, 2002)*

## 1. Planteamiento del problema

Muchos profesores que trabajan con adolescentes advierten a menudo que éstos, una vez han acreditado una aceptable capacidad de lectura –en términos de decodificación de sus signos–, muestran muy a menudo, sin embargo, dificultades de comprensión profunda y auténticos problemas a la hora de entender el sentido del texto. De ahí que, ante esta dificultad, se hace más probable la aparición de una actitud negativa ante la lectura y, en general, una clara desmotivación ante el texto escrito.

Este fenómeno es intuitivo, de alguna manera, en la siguiente opinión de un docente:

*A menudo me encuentro con alumnos que en los niveles inferiores presentan problemas de comprensión lectora, o con alumnos que en niveles su-*

*periores presentan una actitud negativa hacia la lectura. En ambos casos el problema es el mismo: lo que lee, por su excesiva complejidad o por dificultades personales, el niño no lo entiende y esto le acarrea desmotivación y rechazo hacia la lectura, rechazo que a medida que pasan los años se va haciendo cada vez mayor y que acarrea problemas de aprendizaje en todas las materias. Han aprendido a ver los signos, pero no a comprenderlos.*

Lo que se pone de manifiesto en esta opinión es la existencia de una distinción entre:

- La decodificación superficial de un texto («ver los signos»).
- La comprensión profunda o lectura comprensiva («comprenderlos»).

En múltiples ocasiones, este problema de comprensión lectora se asocia a los hábitos de consumo de TIC en la actualidad y al predominio del discurso audiovisual, en general.

Con el objeto de clarificar esta distinción y para avanzar en el estudio de sus causas, nos hemos propuesto en este trabajo un doble objetivo:

- Avanzar una escala conceptual que sirva para diagnosticar los procesos de lectura.
- Proporcionar los criterios básicos que permitan analizar los formatos de lectura que fomentan las TIC y su eventual relación con las dificultades en el acceso a una lectura profunda.

Nuestro punto de vista es en este artículo puramente deductivo y conceptual. Tratamos sencillamente de proporcionar un marco conceptual de referencia para estudiar el problema que nos ocupa que permita, más adelante, encontrar pruebas empíricas sobre el particular.

## 2. Lectura superficial y lectura profunda: una escala para el análisis de la competencia lectora

Por *lectura simple* o *decodificación superficial* entenderemos el proceso por el cual el lector descifra el valor básico –podríamos decir *denotativo*– de los signos que componen un texto.

Por otro lado, la lectura profunda o interpretativa es el proceso por el cual el lector, además de entender o comprender los signos, encuentra sentido y relaciona el texto con otros elementos significativos que forman parte de su contexto real o intelectual.

El recorrido que hay entre la lectura simple y la profunda se corresponde con el paso de la utilización (o producción) del valor denotativo de los signos –lectura superficial– o la captación (o producción) del valor connotativo de los signos.

En el primer caso estaremos hablando de un proceso de producción de sentido en el que el lector utiliza los valores sgnicos más estereotipados y convencionales –los denotativos–, y en el segundo, de uno en el que el lector aplica al desciframiento de un texto lenguajes de connotación, es decir, lenguajes más complejos en los que se involucran valores afectivos, puntos de vista, indicios sobre la situación de comunicación y, en general, sistemas sgnicos que se hallan ya elaborados y presentes en la mente de un lector, aptos para ser aplicados al desciframiento de un texto.

En este sentido, como hubiera dicho Hjelmslev (1971), la lectura profunda se distingue de la lectura superficial en que es, de alguna manera, una segunda lectura que tiene que realizarse

suponiendo –desde un punto de vista lógico– la existencia de la primera.<sup>1</sup>

La escala que se presenta a continuación se ha diseñado para ordenar los diferentes procesos que se implican tanto en una lectura superficial como en una lectura profunda y establecer con qué tipo de lenguajes de connotación o sistemas de significación se relacionan las sucesivas operaciones de sentido. Hay que advertir que esta escala se presenta –de cara a su aplicación práctica– como un conjunto de preguntas o pruebas –que se han de construir empíricamente en cada caso– para revelar qué operaciones implícitas realiza el lector (los estudiantes) en su proceso de lectura:

1. Lectura sgnica simple: cuando los estudiantes, después de haber leído un texto, se muestran capaces de responder con precisión a preguntas sobre el valor de denotativo de cada uno de los signos –o de una buena parte de los que componen el texto en cuestión–.
2. Lectura sintáctica simple: cuando los estudiantes responden adecuadamente a preguntas sobre la estructura o relación (o sintaxis) manifiesta de los principales elementos del texto.
3. Lectura jerarquizada: cuando los estudiantes responden a preguntas que exigen ser capaces de ordenar y jerarquizar la información contenida en el texto y, al mismo tiempo, demuestran cierto grado de comprensión de su estructura profunda.
4. Lectura inferencial intrínseca: cuando los estudiantes pueden responder a preguntas o

1. La diferencia entre denotación y connotación la expresa Roland Barthes (1971 y 2001). Sin embargo, fue Algirdes Julien Greimas (1973) –aproximándose a la visión de Louis Hjelmslev (1971)– quien sostuvo la idea de que, del mismo modo que el valor denotativo dependía de un lenguaje o sistema de signos, debería hablarse también de *lenguajes de connotación*. Para una discusión de ambos términos, véase Marzieh Athari Nikazm (2010).

pruebas que impliquen ser capaces de obtener información inferencial –por deducción, inducción, o abducción u otros procedimientos lógicos–, de la información contenida en el texto.

5. Lectura contextual:<sup>2</sup> cuando los estudiantes son capaces de responder a preguntas que exigen relacionar los conceptos o informaciones textuales obtenidas a partir de la lectura del texto en cuestión con otros elementos del contexto, sean éstos otros textos, datos del contexto y de la situación de comunicación o datos sobre los interlocutores (Van Dijk, 1980).
6. Lectura consciente de las convenciones comunicativas: cuando los estudiantes pueden responder a preguntas o realizar correctamente pruebas que impliquen cierto grado de conciencia sobre los patrones o cánones comunicativos –y registros– a los que responde un texto.
7. Lectura cultural: cuando los estudiantes pueden responder a preguntas que impliquen relacionar los significados producidos por el texto en cuestión con otros sistemas de significación o lenguajes de connotación, colectivos o individuales.
8. Lectura pragmática: cuando los estudiantes son capaces de responder a preguntas o superar pruebas que impliquen la relación entre los sistemas de acción propuestos en un texto (dimensión pragmática) y sus propios sistemas de acción (Bertulecci-Papi, 1998).

Desde nuestro punto de vista, la que entendemos por *lectura superficial* es la que es

capaz de superar las preguntas o pruebas relacionadas con los apartados 1 y 3. Y la lectura profunda empieza a partir del punto 4 hasta el 8.

En todo caso, a través de esta escala que va del 1 al 8 es posible tratar de definir diferentes casos de competencias lectoras.

### 3. Las competencias lectoras

A partir de esta escala y de la distinción que se deriva entre la lectura superficial y la profunda, podemos suponer que, en muchas ocasiones, los lectores son capaces de leer superficialmente –es decir, son capaces de captar el significado de los signos–; sin embargo, suelen tener dificultades a la hora de ir más allá e insertar esos significados en estructuras complejas que les otorgan sentido y significatividad.

Dicho de otro modo, los lectores –pensemos en los estudiantes– pueden entender el código de la escritura y descifrarlo, pero encuentran dificultades en procesar posteriormente la información obtenida y ponerla en relación con otros sistemas u órdenes de signos –lenguajes de connotación– que no estén, de algún modo, predeterminados –de un modo manifiesto– o inducidos por el código de la lengua.

Así, por ejemplo, es frecuente que, tras leer un texto narrativo, y haberlo descifrado, muchos estudiantes no sean capaces de identificar qué personaje es el principal o protagonista, o no sean capaces de dar cuenta de algunas estructuras básicas de la narración. Lo que significa que no son capaces de estructurar en términos de *orden* o *sistema narrativo* lo que han leído, o, en todo caso, que no pueden ex-

2. Nos estamos refiriendo aquí especialmente a la situación de comunicación y a lo que se puede decir que queda «fuera del texto». Los estudios de evaluación realizados por el Informe PISA hablan de conocimientos que provienen de fuera del texto.

plicitar apenas ningún elemento de ese sistema (operación núm. 4).

Otro caso semejante, pero relacionado con otro tipo de sistema connotativo, puede darse tras la lectura de un texto argumentativo: a veces, se pide a los estudiantes que identifiquen el enunciado o razonamiento principal de una argumentación y, aunque la hayan descodificado correctamente, es frecuente que muchos estudiantes no sean capaces de estructurar en términos lógicos o argumentativos la información que han obtenido de la lectura (operación núm. 4).

Sin ánimo de agotar el inventario de situaciones problemáticas en la lectura, pueden considerarse aquí los textos con finalidad pragmática. Es frecuente que, tras leer un texto en el que se concluye una propuesta de acción concreta –que afectaría al caso del lector–, los estudiantes interrogados sobre el modo en que el texto en cuestión se relaciona con su propia vida –es decir, el marco de sus acciones propias– encuentren serias dificultades a la hora de establecer relaciones posibles (operación núm. 8). En estos casos, diríamos que lo que se constata es que hay dificultades para establecer relación entre las propuestas textuales y los sistemas de acción en que se mueven los lectores.

#### 4. El concepto de *lectura comprensiva o profunda*

Todos estos casos muestran las dificultades de trascender la descodificación y acceder a la po-

sibilidad de crear sistemas de relación entre la información contenida en los textos y otros sistemas; o, lo que es lo mismo, la posibilidad de construir sentido.

Para alcanzar un conocimiento preciso de la lectura profunda, conviene conocer, con el mayor rigor posible, en qué consiste este sistema de construcción de sentido que va más allá de la descodificación, pero que la incluye. Insistiremos sobre ello en los párrafos que siguen.

Hasta ahora hemos puesto en paralelo el concepto de *lectura simple* con la de *lectura denotativa* y el de *lectura profunda* con el de *lectura connotativa*. A continuación usaremos otras nociones para intentar iluminar el mismo fenómeno.

Por *descodificación* entendemos la relación entre dos conjuntos de signos y sus reglas de equivalencia. Cuando se trata de la lectura textual, los principales sistemas de signos implicados en ella son los que dependen de la comunicación oral, es decir, la que se basa en la lengua, y de la escritura, es decir, las relaciones entre letras y sonidos.<sup>3</sup>

Aunque sea metafóricamente, nos vale a nuestros propósitos aceptar la noción empleada por Umberto Eco: *descodificación en términos de diccionario* –es decir, un texto que recoge las acepciones básicas de las palabras de un idioma–. Este tipo de descodificación coincidiría con lo que nosotros llamamos *lectura superficial*.

3. Hay que advertir, en todo caso, que la lengua –con independencia de su relación con la escritura– teje relaciones codificadas con otros sistemas de signos, de modo que el valor o significado de las palabras reside, generalmente, en la relación de referencia que establece con los objetos del mundo natural o con otros operadores sintácticos. Sabemos, también, que estos valores tienen que ver con la naturaleza de las relaciones textuales y contextuales que los signos establecen entre sí en las secuencias comunicativas en que se insertan. Pero esto no nos impide reconocer el proceso de descodificación como un proceso relativamente autónomo y previo a los demás procesos de construcción de sentido.

Si un lector es capaz de responder preguntas y superar pruebas relacionadas con el apartado 1 (lectura signífica simple), podemos decir que ha completado una parte importante de la lectura superficial. En el caso de un texto escrito, las unidades léxicas serían las palabras –especialmente las categoremáticas (con sentido propio)– y algunas frases simples.

La lectura superficial comprende también el reconocimiento de las estructuras manifiestas de un texto, es decir, de aquellas que lo organizan y establecen relaciones en sus partes y que pueden percibirse sin demasiado esfuerzo de interpretación porque vienen marcadas en el mismo texto, bien sea mediante conectores sintácticos o mediante referencias internas. Un lector que responda a las cuestiones enumeradas en el apartado 2 (lectura sintáctica simple) completaría, pues, el proceso de decodificación simple o lectura superficial.

Pero más allá de las estructuras marcadas que organizan los signos de un texto, la actividad del lector puede organizar la información atendiendo a modelos que él mismo proyecta en el texto. Por ejemplo, cuando resume el texto desde un punto de vista determinado, o cuando es capaz de listar un determinado conjunto de elementos presentes en el texto, lo que está haciendo es reordenar la información proporcionada por el texto a partir de esquemas conceptuales propios. Se trata de que quien lee establece órdenes y jerarquías con las que puede tratar la información textual de un modo singular e intencional.

En todos esos casos, el lector no sigue la programación lineal y sintáctica del texto, sino que reordena y altera, según esquemas propios, el contenido textual. Para ello requiere que sus modelos y sus patrones de tratamiento de

la información se impongan y reorganicen el contenido del texto. Se evidencia, así, que es el lector el que es capaz de apropiarse del significado textual. Esto revela ya que se abre paso la producción de sentido interpretativo –más allá del comprensivo– y se inicia así la lectura profunda (o interpretativa). Estaremos en lo previsto en el apartado 3 (lectura jerarquizada): el texto aparece para el lector no sólo como una serie de recomendaciones directas para la decodificación –comprensión– sino también como la oportunidad para una reordenación de los significados contenidos en el texto según modelos de selección y jerarquización propios del lector.

El siguiente nivel de nuestra escala (el apartado 4: lectura inferencial intrínseca) es un paso más hacia la lectura profunda. El texto, no es ya sólo (3) un contenido que hay que reformular y reordenar, sino que tanto en sus partes como en su conjunto provoca y estimula la capacidad interpretativo-inferencial del lector, que empieza a realizar operaciones lógicas de inferencia –deducciones, inducciones, abducciones– que le llevan a obtener (o producir) sentidos que no son accesibles en una lectura simple.

En cierta manera, este tipo de lector descubre nuevos significados que no están en el texto, pero que son posibles, coherentes e inferibles de la información aportada por éste. Son sus esquemas previos, sus conocimientos y sus capacidades –y, en general, complejos sistemas segundos o lenguajes de connotación– los que le permiten usar el texto como una oportunidad para el razonamiento.

Continuando con la escala de las competencias lectoras, si el lector es capaz de responder a preguntas o superar pruebas (apartado núm. 5: lectura contextual) que impliquen que

puede referir adecuadamente el texto al contexto complejo en que lo percibe, estaremos ya avanzando en una de las dimensiones de la lectura interpretativa o compleja.

No estamos refiriéndonos aquí a la capacidad de conectar un significado con una referencia empírica concreta –percibida o construida a través de un proceso sensorial-perceptivo o intersubjetivo– o con un marco referencial determinado –porque estas operaciones, realizadas a nivel elemental, se incluyen en la lectura en términos de diccionario, es decir, en la decodificación más simple–. Más allá de ello, nos estamos refiriendo a la capacidad que tiene un lector profundo de conectar dos universos simbólicos, el del texto que trata de comprender y el complejo contexto que le rodea y que, en cierto modo, es también un texto simbólico –Greimas hablaría de la «semiótica del mundo natural»–.

Para comprender estas operaciones de producción de sentido nos resulta útil la noción de *interpretación en términos de enciclopedia* que utiliza Eco. La idea es la siguiente: los lectores tienen en su cerebro una serie de conocimientos y estructuras conceptuales referidas a determinados elementos de la realidad que han ido adquiriendo a lo largo de su vida. Por ejemplo, el lector sabe que en el planeta Tierra el oxígeno y el agua juegan un papel fundamental aunque su presencia no sea fácilmente detectable o referenciable de un modo unívoco –el oxígeno no se ve–. Entonces, si lee un texto de un escritor pedante que escribe: «Las letras son el oxígeno que el rocío de la palabra humedece», este lector puede actualizar sus conocimientos enciclopédicos y ensayar una interpretación basada en la comparación entre la información proporcionada por el texto y la

interpretación previa que él tiene del contexto *terráqueo*. Si el oxígeno es vida y el rocío brinda humedad a las plantas y las vivifica, se puede entender que las letras vivifican –como el rocío y las plantas– las palabras –que por su parte también son en sí mismas un rocío–. Pero nada de ello se entendería si no dispusiéramos de un conocimiento enciclopédico sobre el oxígeno y sobre el rocío, que, sin duda, son informaciones sobre el contexto.

En todo caso, el contexto es algo más amplio y empírico que el conocimiento enciclopédico del sujeto lector e incluye factores concretos de la situación de comunicación y de la relación comunicativa que no alcanzan todavía el carácter de conocimientos enciclopédicos, pero constituyen un marco de referencia sólido para tener en cuenta en el proceso de producción de sentido.

En consecuencia, la lectura profunda supone un paso adelante en lo que Umberto Eco denomina *descodificación en términos de enciclopedia* (Eco, 1981). Insistimos: la enciclopedia es un texto, mucho más extenso que el diccionario, y que tiende a recoger no sólo las acepciones básicas sino también otras acepciones que involucran contextos diferentes, disciplinas diversas y registros del lenguaje.

Así, podemos admitir que la lectura profunda –en la medida en que se realiza en términos de enciclopedia– es más extensa y compleja que la lectura superficial.

El nivel 6 de lectura, consciente de las convenciones comunicativas, se relaciona con la capacidad interpretativa de los formatos textuales, de las tipologías de los textos y de los marcos normativos que rigen a la hora de la utilización del lenguaje.

El nivel 7 se relaciona con las convenciones culturales –emotivas, conceptuales, etc.– que



están al alcance del lector a la hora de apropiarse del sentido textual. Se concitarían aquí todos los sistemas segundos que no se hubieran movilizado en niveles inferiores y, sin embargo, intervinieran activamente en la producción de sentido.

Finalmente, el nivel 8 da cuenta del conjunto de operaciones de sentido que relacionan el significado producido en niveles anteriores con los sistemas de acción propios de los lectores.

## 5. Extensión y complejidad de la lectura comprensiva

Cuando se trata de entender qué es la lectura profunda, hay que referirse a un aumento de la complejidad y la extensión de los sistemas segundos, los lenguajes de connotación con que los textos pueden relacionarse.

En lo que se refiere a la complejidad, diremos que una lectura profunda es más compleja que una descodificación en términos de diccionario, porque se trata de una operación cognitiva (o interpretativa) que consiste en seleccionar la acepción adecuada de cada uno de los términos implicados en un texto.

No estamos ya ante una operación de relación generalmente biunívoca entre términos, sino ante casos de complejos sistemas de polisemia que sólo pueden ser resueltos en términos de pensamiento estratégico o, de otro modo, en términos de comunicación pragmática, es decir, en términos de operaciones intelectuales orientadas hacia fines concretos o motivadas, impulsadas por elementos concretos que forman parte de la predisposición o disposición de los sujetos lectores.

Para que una lectura sea profunda o interpretativa, necesita una implicación activa del

sujeto lector. Mientras que en la lectura superficial, su participación puede ser menor, limitándose simplemente a reconocer las relaciones entre los conjuntos de signos que intervinen en la codificación.

Por extensión queremos designar que el número de acepciones es más amplio en una enciclopedia que en un diccionario, lo que implica que el conocimiento del lector es mayor. En términos rotundos diríamos que en el caso de una lectura profunda la eficiencia del sistema de producción de sentido es mayor.

## 6. Lectura comprensiva y coherencia textual

Hemos dicho ya que la lectura comprensiva exige, por un lado, trascender la descodificación que liga la lengua a su escritura y, por otro, reconocer el valor de los signos empleados, al menos en términos de diccionario. Sin embargo, la lectura comprensiva va más allá: consiste en un proceso de construcción de sistemas de sentido en el que las informaciones proporcionadas por los textos se relacionan con otros sistemas significativos. En la medida en que esas relaciones son pertinentes y adecuadas en términos pragmáticos, el lector comprende, encuentra sentido.

El proceso estructurante por el cual un lector comprende y encuentra sentido al texto puede ser muy diverso en extensión y complejidad. Pero el nivel mínimo de estructuración significativa tiene que ver con lo que se suele denominar *coherencia textual* (Vilarnovo, 1990).

La coherencia textual tiene que ver, en primer lugar, con la selección coherente de las acepciones enciclopédicas que incluyen los términos utilizados en el texto. Una lectura profunda consiste, en un primer nivel, en la selec-

ción sistémica –es decir, ordenada en términos semánticos y sintácticos– de las acepciones contenidas en cada uno de los términos de un texto.

La coherencia de un texto se puede entender, pues, como una agrupación de significados que conforman cierta totalidad, es decir, un sistema organizado. Es producto, por tanto, de los significados inscritos en el texto, pero también de la actividad cognitiva del lector, que debe construir modelos o marcos mentales de entendimiento.

El texto sale al encuentro del sentido del lector proponiendo significados y acepciones. Por su parte, el lector va al encuentro del significado del texto proponiendo –y utilizando– modelos y marcos mentales que sirven para seleccionar la variedad de acepciones que dicho texto propone. La construcción del sentido es, en una primera dimensión, producto de la relación dialógica entre ambos.

La regla que rige la construcción de la coherencia –es decir, la estructuración que provoca el proceso de lectura comprensiva– tiene que ver con la cohesión textual: se trata de que el modelo mental o marco propuesto por el lector consiga establecer el máximo número de relaciones posibles entre las acepciones propuestas por el texto. Cuantas más sean y más armónicas –es decir, sin elementos de contradicción o exclusión mutua– mayor será la coherencia alcanzada y mayor la comprensión.

En términos semióticos, podemos decir que estas relaciones armónicas y no contradictorias se dan cuando hay redundancia semántica entre los diferentes signos de un texto –si no de todos, sí de una buena parte–. Para referirse a estas redundancias, Greimas (1973) hablaba de *isotopías semánticas*.

Un lector alcanza el grado de lectura profunda o interpretativa cuando puede remitir los diferentes signos que componen el texto –y sus acepciones– a un modelo o marco de comprensión que establece un orden coherente, es decir, un modelo o sistema interpretativo eficaz. Se puede decir, entonces, que ese lector interpreta y encuentra sentido a un texto.

## 7. La noción de *sistema interpretativo*

Como hemos descrito, la operación cognitiva de la lectura incluye:

- La decodificación o lectura superficial.
- La creación de sistemas de sentido amplios o lectura profunda.

A esos sistemas complejos de sentido, los denominamos *sistemas interpretativos* (Rastier, 1987). Son capaces de la creación de sistemas complejos de sentido a partir de ofrecer relaciones entre las propuestas textuales de sentido y las que el lector puede activar (bien por memorización, bien por inferencia o bien por virtualización o imaginación).

Estos sistemas de interpretación tienen la virtud de crear un efecto de significatividad para el lector, es decir, de vincular de modo efectivo los valores propuestos por los textos con los valores idiosincrásicos del lector.

Los sistemas interpretativos son clave en el proceso de lectura comprensiva. Son los que activan la significatividad y los que hacen trascender la lectura superficial o descodificación en términos de diccionario.

Complejidad, extensión, coherencia textual y sistemas interpretativos facilitan la definición y el estudio empírico de las lecturas interpretativas o profundas. La escala que hemos presentado, inscrita en el marco de estos conceptos,

puede proporcionar criterios y puntos de vista a la hora de diagnosticar y resolver problemas concretos de lectura. Pero la consolidación del modelo y su validación dependerán todavía de la realización de múltiples experiencias.

Con objeto de situar estas experiencias en el marco de las modalidades de lectura proporcionadas por las TIC, en el apartado siguiente introduciremos los criterios básicos para la conceptualización de tales lecturas.

## 8. La lectura profunda y los formatos de lectura propuestos por las TIC

Las modalidades de lectura propuestos por las TIC, en comparación con los formatos tradicionales –especialmente, derivados del papel, el libro y la imprenta–, presentan las siguientes variantes estructurales, que llamaremos un *cambio de escala*:

- Cambio de escala semiolingüística: convergencia e hibridación de sistemas semióticos de diferente naturaleza. Los nuevos medios hacen participar convergentemente en la producción de sentido diferentes lenguajes y semióticas –lenguajes audio-visuales-textuales– que se combinan activamente entre sí a la hora de generar las nuevas experiencias significantes. Esto aumenta el grado de complejidad de la lectura superficial y multiplica sus potencialidades, pero tal vez deje menos espacio para la profundización y la interpretación propias por parte del lector.
- Cambio de escala comunicativa: disolución de las funciones y convenciones espacio-temporales tradicionales y relacionadas con los formatos tradicionales. La duración de los procesos, su relación mutua –simultaneidad

o diferencia– y las relaciones espaciales –generalmente con implicaciones temporales– son mucho más complejas en los formatos de lectura proporcionados por las TIC. De aquí se deduce la exigencia de habilidades más complejas a la hora de acceder a la lectura simple, pero un mayor grado de dispersión de la atención, que puede, tal vez, crear condiciones negativas para la interpretación activa y personal por parte del lector.

- Cambio de escala interaccional: multiplicación de la complejidad de las relaciones interlocutivas y de los procesos de interacción. En general, la interacción aumenta enormemente su velocidad y complejidad y aparentemente deja menos espacio para la inferencia profunda y la interpretación. De hecho, la interacción constante se presenta como un sistema segundo siempre activo de cara a la interpretación y selección de marcos de referencia por parte del lector. La lectura está dando paso a un proceso avanzado de colectura en muchos casos masiva.
- Cambio de escala lógico-normativa: acentuación de las condiciones envolventes de las tecnologías y sus lenguajes. Con la alteración profunda de los parámetros de los formatos de lectura tradicionales, surgen nuevos géneros, formatos, normativas y convenciones que condicionan activamente –a la vez que complican– tanto la lectura simple como la profunda. Crean inestabilidad e incertidumbre.

Y todo ello supone, por supuesto, un cambio de escala en las competencias lectoras, lo que complicará en el futuro el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y abrirá, muy

probablemente, un enorme campo a la investigación y a la experimentación. Se abre, de este modo, un nuevo programa de investigación y experiencia pedagógica que se tendrá que basar en un objetivo claro: sostener la lectura profunda en las nuevas condiciones que crean las TIC.

## Bibliografía

- ATHARI NIKAZM, M. (2010). «Connotation et point de vue, deux notions qui se rapprochent». *Revue des Études de la Langue Française*, núm. 2.
- BARTHES, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- (2001). *S/Z*. México: Siglo XXI.
- BERTULECCI-PAPI, M. (1998). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- DIJK, T. A. van (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- GREIMAS, A.J. (1973). *En torno al sentido*. Madrid: Fragua.
- HJELMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. París: PUF.
- SALINAS, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- VILARNOVO, A. (1990). «Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?». *Estudios de Lingüística*, núm. 6, pp. 229-240.



# Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural

**Celia Romea Castro** | Universitat de Barcelona

*La formación audiovisual sistematizada mediante la observación, la distinción y la reflexión es uno de los pilares básicos para el desarrollo de la competencia comunicativa mediática. En este sentido se plantea que para una recepción inteligente del texto audiovisual en general, y del cine en particular, es preciso abordar el conocimiento, la comprensión y la interpretación de sus códigos multifuncionales (forma, color, luz, distancia). Para ello se ofrece una completa propuesta para trabajar en el aula y por equipos estos aspectos, relacionando obras filmicas y literarias, en un estudio comparado entre literatura y cine con finalidad didáctica.*

**Palabras clave:** *lectura de texto y de audiovisual, literatura y cine comparados.*

---

*Audiovisual training by observing, distinguishing and reflecting is key for developing media communicative competence. We need to raise awareness, understanding and interpretation of multifunctional codes (shape, colour, lighting, distance) if audiovisual texts in general and films in particular are to be intelligently received. This article sets out a comprehensive proposal to work on these aspects in class and in groups, linking literary works and films, comparing cinema and literature for teaching purposes.*

**Keywords:** *reading texts and audiovisual, literature and film compared.*

---

*La formation audiovisuelle systématisée à travers l'observation, la distinction et la réflexion est un des piliers essentiels pour le développement de la compétence communicative médiatique. Afin de réussir une réception intelligente des textes audiovisuels et du cinéma, il est donc nécessaire d'aborder la connaissance, la compréhension et l'interprétation de ses codes multifonctionnels (forme, couleur, illumination, distance). C'est pourquoi, nous présentons une proposition complète pour travailler ces aspects dans la classe et en groupes, à partir de la mise en relation de films et d'œuvres littéraires issue d'une étude comparée entre cinéma et littérature, ce dans un but didactique.*

**Mots-clés :** *lecture de texte et d'audiovisuel, littérature et cinéma comparés.*

---

*Leer textos es una cuestión de leerlos a la luz de otros textos, personas, obsesiones, retazos de información o lo que sea, y luego ver lo que pasa. Lo que pasa puede ser algo demasiado extraño o idiosincrático como para preocuparse por ello... o puede ser estimulante y convincente... Pero lo que estimula y convence es una función de las necesidades y fines de quienes se encuentran estimulados y convencidos. De modo que me parece más sencillo desechiar la distinción entre usar e interpretar, y sólo distinguir entre usos de diferentes personas para fines diferentes.* (Eco, 1992: 41)

## 1. Introducción

La competencia comunicativa mediática se fomenta por medio de una formación audiovisual sistematizada que incite a la observación, la distinción y la reflexión. Se han de conocer, comprender e interpretar la diversidad de códigos (forma, color, luz, distancia, enfoque, duración, palabra, música, ruidos, etc.) y su interacción sintáctica y semántica, para poder descifrarlos pragmáticamente y tener una recepción inteligente del texto audiovisual en general, y del cine en particular, cuyos códigos tienen un valor multifuncional. Si, además, una película atractiva es una adaptación o está inspirada en una o varias obras literarias, incita a su lectura para ampliar la información, contrastarla e interpretar las semejanzas y diferencias entre dos maneras de presentar una historia. Esta posibilidad es muy productiva en la

didáctica de disciplinas lingüísticas y otras materias curriculares, en educación formal y no formal.

## 2. El binomio cine de literatura

En nuestro entorno, una película basada en un cuento o en una novela favorece el descubrimiento o redescubrimiento de la obra literaria de la que procede, cuando, de no ser así, pasaría desapercibida o contaría con muchos menos lectores. Esa tensión, en buena parte impulsada por la publicidad que recíprocamente se otorgan cine y literatura, tiene aspectos muy positivos para obras con interés educativo, y vale la pena no desatenderlos. Si la película agrada, se quiere saber más sobre las aventuras de los personajes y se aspira a leer la obra que la originó, para completar la información, llenar grandes elipsis, entender mejor los perfiles psicológicos, etc. Esto ha pasado y sigue pasando con películas y novelas de moda, que acaban siendo series para cubrir las expectativas sobre las sagas, creadas por espectadores y lectores. Algunas obras juveniles, *El Señor de los anillos*,<sup>1</sup> *Harry Potter*<sup>2</sup> o *Crónicas de Narnia*<sup>3</sup> están en esa situación. Si este interés puede ser un medio que favorezca la formación lectora y la cinematográfica, ¿por qué todavía es poco frecuente tenerlo en cuenta en la escuela?

Una de las dificultades de aula es administrar el tiempo para presentar lecturas o películas largas, y su complejidad, para analizarlas minuciosamente y, a más, compararlas. Pode-

1. *El Señor de los anillos* (1937-1945), de J.R.R. Tolkien, con la trilogía cinematográfica *El Señor de los Anillos: la Comunidad del Anillo* (2001), *El Señor de los Anillos: las dos torres* (2002) y *El Señor de los Anillos: el retorno del Rey* (2003).

2. *Harry Potter* (1997-2007) es una heptalogía de novelas fantásticas escrita por la autora británica J.K. Rowling, llevadas al cine entre los años 2001 y 2011.

3. *Crónicas de Narnia* es una heptalogía de libros infantiles escrita por el escritor y profesor anglo-irlandés C.S. Lewis entre 1949 y 1954, llevados al cine en varias ocasiones, las más recientes entre los años 2005 y 2010.

mos hacer un acercamiento detenido, con buenos resultados, con propuestas de actividades en equipo. Cada grupo tendrá la responsabilidad de una parte del análisis del conjunto, que, con las restantes de los otros grupos, culminará un estudio comparado de la obra de forma participativa y cooperativa.

### 3. Qué temas, qué títulos

Para responder a la pregunta, antes deberíamos tener en cuenta la edad, el nivel educativo y los objetivos pretendidos con el estudio de un paradigma. Es posible seguir este tipo de actividades con niñas y niños desde los primeros niveles de educación primaria hasta los jóvenes del final del bachillerato; también está indicado para niveles formativos superiores y para actividades o talleres de educación no formal. Se adecuará a la formación literaria y audiovisual de los destinatarios. Seguir un metódico proceso inicial permite culminar con éxito la propuesta.

1. Conocer los gustos de los destinatarios para seleccionar la obra. Averiguar, por medio de un sondeo oral, qué géneros son los preferidos; qué libros leen voluntariamente; qué películas recuerdan haber visto o desean ver; qué series de televisión valoran o han valorado positivamente; qué novelas gráficas eligen; qué cuentos son los predilectos, de ahora o de épocas anteriores, etc. Preguntar por títulos de videojuegos,<sup>4</sup> los más afines, etc. Sus respuestas nos iluminarán acerca de sus gustos por la lectura, por el

cine, y acerca de su atención por las novedades.<sup>5</sup> Un listado de los títulos seleccionados en la pizarra, que luego podemos guardar en formato menos perecedero, nos guiará. A partir de esta previa, podemos sugerir la oportunidad de profundizar en el conocimiento de lo mejor seleccionado por la mayoría.

2. Elegir el título de una película que goce de prestigio entre el grupo, basado en una obra literaria. Si es una adaptación de una obra menor o clásica, probablemente la desconozcan. Si la novela de origen ha sido un *best seller*, la película se vende sola. Que conozcan la película y el relato previamente nos favorece, porque ahora pretendemos profundizar más y es motivador elegir un trabajo libremente.
3. Organizar grupos de cuatro o cinco componentes, porque el proyecto es laborioso para menos; que los grupos tengan experiencia como tales será útil; si los agrupamos, procuremos que tengan capacidades compensadas. Sin la dinámica de estudiar una obra única, pueden agruparse por sus intereses hacia una obra concreta.
4. Disponer de los materiales con facilidad. Cada grupo ha de tener más de un ejemplar del libro y de la película. Hemos de asegurar que los materiales estén en algún lugar accesible, que ellos los tengan en casa o que se puedan conseguir desde Internet. La adquisición del material no ha de suponer ningún problema, porque ello desanima y

4. Interesante el artículo sobre el papel de los videojuegos como estímulo para la lectura en [www.papelenblanco.com/animacion-a-la-lectura/los-videojuegos-por-fin-ya-son-literatura](http://www.papelenblanco.com/animacion-a-la-lectura/los-videojuegos-por-fin-ya-son-literatura) (consulta: abril 2011).

5. En [www.vidaextra.com/cultura/la-critica-de-videojuegos-como-genero-literario](http://www.vidaextra.com/cultura/la-critica-de-videojuegos-como-genero-literario) se hace una aportación al análisis del género literario de los videojuegos (consulta: abril 2011).



produce sentido de impotencia, ya desde el principio.

5. Empezar por la lectura de la obra y, más tarde, realizar el visionado de la película. Se recomienda que, sobre todo, disfruten del contenido del libro y que se deje la película para cuando se señale, aunque se anticipará que, posteriormente, deberán hacer un análisis de las diferencias y semejanzas entre las dos versiones para que puedan descubrir los «gazapos» que las hacen distintas.
6. Cada grupo se fijará en un aspecto concreto de la obra literaria. Se tratará en profundidad; luego se comparará con la película. Proponemos lo más relevante:
  1. El espacio.
  2. El tiempo y la duración.
  3. Las características de los personajes.
  4. El ritmo de la acción.
  5. La voz del relato. El punto de vista.
  6. El tema principal y los secundarios.
  7. El género.

## 4. Distribución de las actividades de equipo

### 4.1. Grupo 1: el espacio

Las descripciones literarias del espacio y del tiempo pueden ser morosas,<sup>6</sup> mientras que en cine sólo suponen un barrido de cámara que casi no permite ver con detalle lo que aparece.

También, en un texto escrito, la descripción del espacio y la del tiempo pueden estar separadas, mientras que en el cine espacio y tiempo son inseparables. Frecuentemente, las descripciones literarias, en su paso al cine, sufren elipsis o no se corresponden en absoluto. Esto ocasiona cambios, pretendidos o no, del sentido de la historia. Hacer un estudio de ello ayuda a enmarcar el contexto del relato de forma comparada.

- Se hará una lectura del texto fijándose especialmente en las descripciones.<sup>7</sup>
- Se recomendará que las imaginen visualmente y se fijen en las más representativas: tendrán que precisar si se trata de escenarios reales, fantásticos o psicológicos; si es un ambiente urbano o rural; y si representan la actualidad, el pasado o el futuro, o son de ciencia ficción. Se observará la relación entre el escenario y el desarrollo de la trama. Entre todos, dibujarán o fotografiarán la representación de los espacios deducidos por la lectura, que justificarán. Con el material, puede hacerse una presentación (en PowerPoint, Movie Maker, Open Office, etc.) a modo de guión descriptivo-visual, del espacio del cómic,<sup>8</sup> de la fotonovela<sup>9</sup> o el *storyboard*.<sup>10</sup> Cada escenario se etiquetará con su nombre en la historia.
- Posteriormente, el equipo se fijará en los escenarios cinematográficos, que comparará con los literarios y con los que ellos han

6. Recordemos las de las novelas del siglo XIX, en las que había descripciones de varias páginas que especificaban todos los objetos de una habitación o los detalles de todo el vestuario de un personaje.

7. Véase definición, clasificación y ejemplos de descripciones de lugares y de personas en <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/descri.htm#m1> (consulta: abril 2011).

8. Véanse las características del cómic en [www.uclm.es/profesorado/ricardo/comic2.html#LENGUAJE](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/comic2.html#LENGUAJE) (consulta: abril 2011).

9. La fotonovela, en: <http://pedagogiaentc.weebly.com/fotonovela.html> (consulta: abril 2011).

10. Definición y ejemplos en [www.taik.fi/elokuvantaju/spanish/study\\_material/pre-production/storyboard.jsp](http://www.taik.fi/elokuvantaju/spanish/study_material/pre-production/storyboard.jsp) (consulta: abril 2011).

creado. En la película ¿se representan con fidelidad los lugares literarios? ¿El grupo ha entendido igual la representación?

- Ahora se observará la gramática de las imágenes de la película para entender la mirada de la cámara: encuadre, plano, enfoque, campo y fuera de campo, profundidad, montaje, etc.; se mirará si la representación del autor y la del director son comparables.<sup>11</sup> ¿Tiene el mismo detalle la descripción literaria, en la película? ¿Hay los mismos elementos? ¿Se sustituyen por otros? ¿Se contradicen? Se tomarán datos, por escrito, de las diferencias. ¿Por qué se producen? ¿Qué versión es más atractiva, más creíble, más irreal o temible? ¿Qué escenario produce más tensión dramática o arroja mejor al relato?

#### 4.2. Grupo 2: el tiempo y la duración

Aunque generalmente hay cierta dificultad para separar el espacio del tiempo, también en literatura, lo diseccionaremos para que otro grupo se fije en la evolución cronológica del relato y su especificación literaria y audiovisual.

- Observar la o las épocas del año contenidas, al inicio, en medio y al final; el tipo de imágenes: diurnas o nocturnas, exteriores o interiores.
- Identificar el momento histórico del escenario descrito, por la naturaleza, los vestuarios, la sensación térmica, etc. Al relacionarlo con la evolución de la acción de los personajes, ¿cómo se detallan los cambios temporales?
- Igualmente, se observará el orden narrativo del relato literario y su evolución: es crono-

lógico, elíptico, retrospectivo (*flash back*), prospectivo (*flash forward*), *in media res*, etc. También el significado de la duración del contenido del relato; del principio al fin, ¿cuántas, horas, días, años abarca?

- El grupo puede hacer, también, otra presentación a modo de novela gráfica destacando el escenario con los detalles del paso del tiempo. Las imágenes se etiquetarán con indicación del tiempo que representa. El guión puede ser cronológico, aunque en la obra tenga otro orden.
- Después, se comprobará si se respeta el orden, la duración y el tiempo del relato literario, en la película. ¿Empieza de la misma manera? ¿Se modifica la progresión de los acontecimientos? ¿Se eliminan épocas? ¿Se añaden? ¿Cambia el ritmo en las partes de la narración? La duración de los planos y secuencias da sentido al ritmo de la acción: los planos o secuencias largos la ralentizan, y los cortos la agilizan; aunque la percepción del paso del tiempo es subjetiva, porque la duración de un primer plano siempre parece más larga que el mismo tiempo de un plano general.

#### 4.3. Grupo 3: las características de los personajes

El equipo analizará la descripción literaria de los personajes. ¿Cuántos personajes hay? En una lista, se nombrarán los principales y los secundarios. Puede hacerse un mapa conceptual con las relaciones y los vínculos establecidos entre ellos.

- Se verá si sus características evolucionan con el paso del tiempo, por cambio de rol,

11. Esta página señala las propiedades del lenguaje del cine: [www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lenguajecine.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lenguajecine.htm) (consulta: abril 2011).

etc. Igualmente, de acuerdo con la descripción del texto, se puede mostrar el aspecto físico de cada uno: facciones, cabello, altura, manera de moverse, edad, vestuario, calzado, complementos (animales de compañía, emblemas, etc.). Todo lo que describa al personaje de forma física y lo distinga.

- Se hará también su retrato psicológico. Se percibe lo no visible por la calificación de cualidades o defectos (es valiente, temeroso, apocado, alegre, etc.). Es necesario observar su evolución (maduración, aumento de cualidades o defectos, etc.). Igualmente, con fotografías de imágenes que puedan representarlos, se hará un álbum ilustrado, con el etiquetado de sus nombres, categoría y características.
- Ya vista la película, puede verificarse si el número de personajes es el mismo que en el relato literario; si se respeta su género y edad; su carácter, el vestuario, sus complementos, las relaciones familiares, de amistad, etc. También, los rasgos psicológicos, más difíciles de percibir en el cine.

#### 4.4. Grupo 4: el ritmo de la acción

El narrador literario advierte de la situación del personaje y nos predispone a recibirlo. Está colérico, abrumado o contento; es feliz o desgraciado; está sentado, come, camina o duerme. Además, señala el tono y volumen de su voz y su gestualidad. Luego, la propia habla del personaje dice, también, mucho de él: por su competencia comunicativa podemos distinguir su formación, clase social, etc. La novela gráfica recogerá los diálogos de los personajes en los bocadillos. El tamaño del texto y el formato de la nube señalarán el tono y la altura de su voz; se resaltarán su cinética y proxémica, y así, se resu-

mirá, de forma ilustrada, la acción del relato leído. Será breve, sintética, con pocas viñetas y con una selección rigurosa de lo más importante de la historia, con introducción, nudo con clímax y desenlace. La narración en cartelas unirá la acción.

Al ver la película, individualmente y en grupo, se fijarán en la acción de los personajes, sus diálogos, el respeto o la libertad de la adaptación seguida; las elipsis de acción; la fidelidad o no del género (paso de tragedia a comedia, de drama a musical, etc.).

#### 4.5. Grupo 5: la voz del relato, el punto de vista

La narración de un relato llega a través de alguien que presenta un hecho, o su voz, y lo ofrece al lector o al espectador. Reconocerla es responder a la pregunta: ¿quién habla? La narración puede ser del pasado a la más frecuente, desde el presente, retrospectiva (*flash back*); o prospectiva al futuro, como si fuera presente (*flash forward*) («Estamos en el año 2080»). También, puede situarse *in media res*, desde el presente, salta al pasado, o al futuro, que también está en pasado; es la perspectiva de un relato dentro de otro relato.

- Se harán preguntas para observar el tiempo de la narración: en presente o pasado; y la voz narradora con su implicación dentro de la historia. Por lo que importa a la persona gramatical del que narra: en primera persona, es un personaje de la historia (principal, secundario o testigo); puede incluir el monólogo interior y mostrar su pensamiento; y en tercera persona, como participante del relato, con poca implicación o ajeno. Los narradores pueden ser testimoniales y transmitir su punto de vista, ético,

político o moral. También está el autor narrador omnisciente, que conoce todo de sus personajes. El circuito es complejo, y sólo resaltamos lo relevante. Para el grupo que lo estudie, se sugiere que se observen las voces narradoras del relato literario; que se subraye la afinidad del narrador con sus personajes: con cuál está más de acuerdo, a quién defiende o contra quién está. Con una narración en primera persona, se buscará el rol del narrador como personaje y en qué acciones participa.

- El equipo puede hacer una presentación sonora breve, sin descripciones, con la narración de hechos en la persona gramatical correspondiente, marcando la opinión del narrador hacia los personajes, señalando al lado de quién se sitúa. También, los cambios a lo largo del relato. Puede presentarse por escrito en una tabla (cuadro 1) con el tiempo de cada momento y la modificación del punto de vista, a lo largo de la historia.
- Con el visionado de la película, se comprobarán las semejanzas con ejemplos que lo demuestren. Se distinguirá la voz narradora

o enunciativa de la película, que no suele coincidir con la literaria y, con frecuencia, aparentemente desaparece, lo que dificulta la percepción del punto de vista.

#### 4.6. Grupo 6: el tema principal y los secundarios

El equipo enumerará los temas que ha encontrado en el cuento o la novela. Los temas señalan las situaciones que se van produciendo y las lecciones que se extraen de su resolución; con frecuencia, con implicaciones morales o éticas. Puede haber varios temas del mismo rango, que después, de acuerdo con la influencia que han tenido para el desarrollo de la trama, serán principales o secundarios.

- Para la presentación y discusión del aspecto temático, el grupo hará un listado de los temas, con una presentación, la justificación e interpretación de ellos, y su opinión sobre el desarrollo seguido.
- Puede hacerse una representación visual del principal y con alguna frase que lo introduzca; también de los secundarios, resaltando el principal.

**Cuadro 1.** Esquema de semejanzas y diferencias textuales de modo visual

La voz del relato	Lugar	Tiempo	Persona narrativa	Texto narrativo	Punto de vista
Presentación					
Planteamiento					
Nudo					
Clímax					
Desenlace					

- Al comparar la película, se destacará si faltan temas, si son distintos o si tienen otra resolución, para resaltar las diferencias entre el relato literario y el audiovisual.

#### 4.7. Grupo 7: el género

Desarrollar una actividad para perfilar las coincidencias y las distancias enunciativas entre el relato audiovisual y el literario tiene dificultades de inicio, porque las clasificaciones son distintas. La clasificación literaria de *La Poética* de Aristóteles: épica, lírica y dramática, podría compartirse, en parte, entre literatura y cine, al tratarse de genéricos inclusivos. Por su parte, la clasificación de los géneros cinematográficos no es clara. Enfrenta categorías, las superpone y, por tanto, genera controversias. Son por el tipo de personajes, estereotipos, escenarios, ambientes, formatos, audiencias, situaciones, etc., que se asumen como modelo para ordenar los contenidos del relato con fórmulas narrativas de eficacia comercial, pero poco precisas y con muchas interferencias y dudas (cuadro 2).<sup>12</sup>

La función reguladora es de carácter mercantil. Con unas propuestas de acuerdo discursivo, otras que afectan más a la historia del relato que incluyen un repertorio relacionado con los *mundos posibles*,<sup>13</sup> también de acuerdo con el horizonte de expectativas de Jaus (1977), con unos pactos ficcionales aceptables, según los propios criterios de las industrias culturales. Por tanto, los géneros cinematográficos obedecen a convenciones que operan atendiendo al discurso y a la historia. Formalmente,

cada género tiene unas dominantes discursivas discutibles. Cualquier clasificación es arbitraria; unos géneros son identificados por la variable discursiva: «musical»; otros por el cronotopo: *western*; por el modo enunciativo: «drama», «comedia», *thriller*; por el tema: «terror»; conviven términos con pacto comunicativo: «ciencia-ficción», o se obvia que todo relato tiene «acción». Por tanto, el género tiene un largo recorrido pendiente, que obviamos.

- El grupo hará la lectura literaria, con previsión de ver el género de la obra, de acuerdo con las clasificaciones ya estudiadas en lengua y literatura. Sea cuento, novela o teatro, se justificará la selección del género y del subgénero, por medio de un cuadro de los géneros elegido y sus características y se justificará la situación tenida en cuenta en la clasificación.
- Después de ver la película se observará el grado de afinidad con el género literario del que proviene y cómo se puede clasificar ahora, de acuerdo con varios parámetros.

#### 5. Puesta en común

Cada grupo presentará el aspecto analizado a toda la clase, se discutirán las aportaciones con las conclusiones o las discrepancias que se suscriban. Finalmente, puede hacerse una presentación del análisis con todas las contribuciones, en carteles y cuadros, o tal y como en la actualidad ofrece el mundo digital, a través de la plataforma Moodle, o en un blog<sup>14</sup> en el que se puedan integrar los análisis comparados de las producciones que se vayan realizando.

12. Basada en Wikipedia: [http://es.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero\\_cinematogr%C3%A1fico](http://es.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero_cinematogr%C3%A1fico)

13. Concepto de Lubomir Dolezel, introducido en España por Albadalejo (1986).

14. Sugerimos visitar el blog *Cine de literatura* (<http://cine-de-literatura.blogspot.com/>).

Cuadro 2. Cuadro de relación entre géneros audiovisuales y literarios

Géneros	Épica	Lírica	Dramática
<b>ESTILO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drama.</li> <li>• Comedia.</li> <li>• Acción.</li> <li>• Aventura.</li> <li>• Terror.</li> <li>• Ciencia ficción.</li> <li>• Suspense.</li> <li>• Musical.</li> </ul>	Musical (drama, comedia, acción, aventura, terror, ciencia ficción, suspense).	Musical (drama, comedia, acción, aventura, terror, ciencia ficción, suspense).
<b>AMBIENTACIÓN (Mundos posibles)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórico.</li> <li>• Policiaco.</li> <li>• Bélico.</li> <li>• Romántico.</li> <li>• <i>Western</i>.</li> <li>• Deportivo.</li> <li>• Ciencia ficción.</li> </ul>	Musical (histórico, bélico, policiaco, <i>western</i> , drama, romántico, deportivo, ciencia ficción).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórico.</li> <li>• Policiaco.</li> <li>• Bélico.</li> <li>• <i>Western</i>.</li> <li>• Deportivo.</li> <li>• Ciencia ficción.</li> </ul>
<b>FORMATO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación.</li> <li>• Real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación.</li> <li>• Real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación.</li> <li>• Real.</li> </ul>
<b>AUDIENCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil.</li> <li>• Juvenil.</li> <li>• Adultos.</li> <li>• Porno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil.</li> <li>• Juvenil.</li> <li>• Adultos.</li> <li>• Porno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil.</li> <li>• Juvenil.</li> <li>• Adultos.</li> <li>• Porno.</li> </ul>

## 6. Conclusión

Las sugerencias a partir del cine de literatura son motivadoras; como reza el título, el par es un poderoso binomio educativo y cultural, pero el dilema no deja de plantearse: ¿se recibirá el proyecto con interés para que sea efectivo? La respuesta no es unívoca. Unas veces se acierta, otras no tanto. No hay reglas exac-

tas. Elegir material, establecer líneas de actuación y proponer actividades requiere personalizar los destinatarios. Personas en una situación concreta predispuestas a... Las sugerencias han de hacerse en el momento oportuno y la situación adecuada. Y eso no es una ecuación exacta. Pensemos... Pero sin desistir de la osadía.

## Bibliografía

- ALBADALEJO, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa: Análisis de las novelas cortas de Clarín*. Alicante: Secretariado de Publicaciones Universidad de Alicante.
- ECHAZARRETA, C.; ROMEA, C. (2006). *Literatura universal a través del cine*. Vol. I. Barcelona: Horsori.
- (2007). *Literatura universal a través del cine*. Vol. II. Barcelona: Horsori.
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- JAUSS, H.R. (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- MENDOZA, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos: La conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- MILLÁN BARROSO, P.J. (2007). «Género literario y género audiovisual». *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, núm. 30, pp. 242-275.
- MÍNGUEZ, N. (1998). *La novela y el cine: Análisis comparado de dos discursos narrativos*. Valencia: La Mirada. Contraluz.
- PUJALS, C.; ROMEA, C. (2001) (coords). «Literatura y cine. Relación y posibilidades didácticas». *Cuadernos de Educación*, núm. 34.
- ROMEA, C. (2005) «Texto literario y texto cinematográfico. Semejanzas y diferencias». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 40, pp. 19-29.
- (2007a). «El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil». *OCNOS*, núm. 3, pp. 121-128.
- (2007b). «El cine como una forma de acercamiento y de integración a lenguas y culturas». *Revista de Literatura. Primeras Noticias*, núm. 224: Literatura e interculturalidad, pp. 93-102.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2000). *De la literatura al cine: Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós.

# Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas

**Tíscar Lara** | Escuela de Organización Industrial

*Nuestros alumnos escriben y leen más que nunca, pero lo hacen en otros soportes que no son el libro físico y mediante otros lenguajes que son más propios de la digitalidad.*

*Twitter es un nuevo medio de comunicación que ha generado su propio código comunicativo y unas pautas de interacción también específicas, como flujo constante de información, de pensamientos y de ideas. El uso de Twitter en el aula cumple el doble objetivo de ejercitar tanto la competencia lingüística como la competencia digital en un contexto real, puesto que requiere de un entrenamiento sobre los códigos técnicos, funcionales y comunicativos de este medio de relación social en línea que es hoy empleado por millones de usuarios en todo el mundo.*

**Palabras clave:** *Twitter, nuevos lenguajes y soportes, competencia mediática, alfabetización audiovisual.*

---

*Our students read and write now more than ever, but they use new digital supports and languages rather than printed books.*

*Twitter is an example of a new medium with its own communication code and its own rules of interaction, such as a constant flow of information, thoughts and ideas.*

*Using Twitter in the classroom boosts the development of linguistic and digital competence in real-life contexts, since training on technical, functional and communication codes is required to use this new social medium used today by millions of people all around the world.*

**Keywords:** *Twitter, new languages and media, media competence, audiovisual literacy.*

---

*Nos élèves écrivent et lisent de plus en plus en utilisant d'autres supports qui ne sont pas le livre physique et à travers d'autres langages qui sont plus numériques.*

*Twitter est un nouveau média qui a généré son propre code de communication et des règles d'interaction également spécifiques qui permettent un flux constant d'informations, de pensées et d'idées. L'usage de Twitter dans la classe a pour double objectif tant l'exercice de la compétence linguistique que celui de la compétence numérique dans un contexte réel, puisqu'il requiert une formation sur les codes techniques, fonctionnels et communicatifs de ce réseau de relations sociales en ligne utilisé par des millions d'utilisateurs dans le monde entier.*

**Mots-clés :** *Twitter, nouveaux langages et supports, compétence médiatique, alphabétisation audiovisuelle.*

---



## 1. Introducción

Dentro de los currículos europeos, la competencia digital y la competencia lingüística están consideradas como dos de las ocho competencias básicas que todo ciudadano debe tener para crecer y desarrollarse en la sociedad de la información.

En cierta medida, estas competencias están siendo ejercitadas de manera informal fuera de los ámbitos de la escuela, puesto que buscar información, conversar en sus grupos de interés y producir sus propios mensajes multimedia son las prácticas habituales de los más jóvenes. Por tanto, nuestros alumnos escriben y leen más que nunca, pero lo hacen en otros soportes que no son el libro físico y mediante otros lenguajes que son más propios de la digitalidad.

Los adolescentes se comunican a partir de sus producciones y recreaciones multimedia, que son publicadas y compartidas en las redes sociales de pertenencia (Facebook, Tuenti, Twitter, blogs, etc.). Estudios periódicos del Pew Internet & American Life Project o, en España, informes como el de Generaciones Interactivas<sup>1</sup> (2009) confirman esta tendencia:

El 70% de los menores afirma utilizar las redes sociales y casi el 40% de los menores internautas poseen página web propia o han generado alguna vez contenidos en la Red. Este perfil creativo aumenta con la edad, y a partir de los 16 años el 50% de los jóvenes construyen o administran sus propios blogs o páginas web. Los contenidos más visitados –música, deportes y juegos– son también la temática más frecuente de sus propias páginas web y blogs.

La tecnología que más crecimiento está teniendo entre este segmento de población es la móvil, hasta el punto de que en 2010 en España una media del 70% de niños de entre 10 y 15 años disponían de este dispositivo.<sup>2</sup> El teléfono móvil representa la herramienta de uso más importante porque reúne el carácter emotivo de apropiación personal con su naturaleza de conectividad ubicua y un gran potencial de consumo y producción multimedia. Y todo en la palma de la mano, expandiendo el aula fuera de los tiempos y espacios escolares de aprendizaje formal.

De entre todas las redes sociales y plataformas de publicación en Internet, en este artículo destacaremos el potencial que tiene una de ellas, Twitter, por su proximidad con la cultura móvil y por sus oportunidades para desarrollar prácticas creativas en el uso de la lengua y la literatura.

## 2. ¿Qué es Twitter y cómo funciona? ¿Qué lo hace tan interesante a diferencia de otros medios?

Twitter se suele definir como un servicio de *microblogging*, lo que indica su similitud a los blogs en cuanto a que es un sistema de publicación personal pero de carácter más reducido, ya que los posts, aquí llamados *twits*, están limitados a una extensión de 140 caracteres. Este tamaño está muy relacionado con el espacio propio de los mensajes SMS en los teléfonos móviles, lo cual le da una impronta personal de mensajería instantánea.

Twitter es un servicio gratuito donde cualquier persona puede leer los mensajes de otros

1. Generaciones Interactivas, 2009: [www.generacionesinteractivas.org/?p=1616](http://www.generacionesinteractivas.org/?p=1616)

2. Indicadores y datos de las TIC en la educación en Europa y España 2009-2010, Instituto de Tecnologías Educativas: [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Indicadores\\_y\\_datos\\_de\\_las\\_TIC\\_en\\_la\\_%20Educacion\\_en\\_Europa\\_y\\_Espana ITE\\_2009.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Indicadores_y_datos_de_las_TIC_en_la_%20Educacion_en_Europa_y_Espana ITE_2009.pdf)

usuarios siempre que estos tengan un perfil público, lo cual sucede en la inmensa mayoría de registros. Por tanto, no es necesario que se haga una cuenta propia para poder leer los twits de otros, basta con ir a su perfil en Twitter y acceder al histórico de mensajes.<sup>3</sup> Sin embargo, si además quiere tener un perfil propio, organizar mejor las lecturas y poder escribir mensajes personales, es necesario abrirse una cuenta propia.

Podríamos decir que Twitter es un nuevo medio de comunicación, por cuanto ha generado un propio código comunicativo y unas pautas de interacción también específicas. Parte de ciertas similitudes con otros medios digitales tales como los blogs (microposts, suscripción RSS, enlaces permanentes, etc.), las redes sociales tipo Facebook o Tuenti (perfil personal, concepto de *compartir* mensajes de otros, etc.) y el correo electrónico (mensajería privada). Estas semejanzas facilitan la conceptualización de Twitter debido al ejercicio previo de esas prácticas, que ya han sido aprendidas e incorporadas por el usuario medio de Internet.

Sin embargo, Twitter también aporta nuevos avances con respecto a otros medios de comunicación nativos de Internet. Por un lado, abandona la reciprocidad obligatoria de otras redes sociales como Facebook o Tuenti. En Twitter no es necesario ser amigo de nadie para interactuar con él. Al ser fundamentalmente un espacio público, los mensajes de los usuarios se pueden consultar libremente. La diferencia estriba en que, para facilitar una lectura más ágil y organizada a aquellas personas que resulten relevantes, conviene «seguirlas» en el sentido de suscribirse a sus mensajes, de modo que Twitter se convierte en

un panel de lecturas personalizado por cada usuario en función de sus intereses.

De igual forma, aquellas personas que estén interesadas en lo que podamos ir publicando en nuestro Twitter, también tienen la opción de «seguirnos», esto es, de suscribirse a nuestro flujo informativo. En cualquier caso, la relación no tiene por qué ser simétrica. Al contrario, sucede con mucha frecuencia que no nos siguen aquellos a quienes nosotros seguimos, y viceversa. Cuando coincide que «seguimos» a una persona que también «nos sigue» a nosotros, entonces podemos enviarnos mensajes privados.

Una buena forma de adentrarse en Twitter es abrirse una cuenta y empezar a seguir a aquellas personas que podamos identificar en relación con nuestros intereses. El primer valor que se aprecia de Twitter normalmente es el informativo (estar actualizado al instante en los temas de interés), para pasar después de cierto tiempo a convertirnos en «emisor» y adquirir el hábito de publicar mensajes, compartir enlaces y entrar en formas conversacionales.

Una de las características más interesantes de Twitter, desde un punto de vista discursivo y comunicativo, es su sentido de la inmediatez y de la fluidez. Es un medio que se percibe como un flujo constante de información, de pensamientos efímeros, de ideas al aire y de lazos de cotidianidad. Ambos aspectos son muy interesantes por cuanto tienen que ver con los pactos de lectura que se van creando entre sus usuarios. Por un lado, sorprende reconocer que Twitter no es un medio sincrónico. A pesar de la sensación de presencia constante de la persona, técnicamente nada indica que esté en

3. Ejemplo: [www.twitter.com/tiscar](http://www.twitter.com/tiscar)

línea al modo en que lo hacen los servicios de mensajería instantánea o chat (tipo Messenger, Google Talk o Skype), asemejándose por ello mucho más al correo electrónico, donde el usuario tiene mayor autonomía sobre sus tiempos para responder cuando así lo decide. Por otro lado, el carácter de flujo efímero que parece destilar el gran discurrir de los mensajes en Twitter está compensado con el carácter permanente de cada uno de sus mensajes, que son publicados y permanecen en la Red como enlaces fijos individuales.

Los mensajes de Twitter, al contrario de lo que vulgarmente se aprecia desde el desconocimiento de la mirada desinformada, son grandes contenedores de información relevante. La mayor parte de los *twits* son ejercicios papirofléxicos en el sentido de la teoría del plegado de Antonio Rodríguez de las Heras,<sup>4</sup> pues combinan en 140 caracteres una breve descripción con un enlace a otra página de Internet que amplía el mensaje y apunta a nuevas lecturas.

Esta ampliación de sentido se ve reforzada, a su vez, por el carácter de sorpresa que acompaña a cada uno de esos enlaces, pues en su forma de escritura esconden el contenido que anuncian, invitando sutilmente a ser consultados. Esto se debe a un nuevo fenómeno de composición digital, muy relacionado con Twitter, que es el de los enlaces recortados, que no son más que traducciones de enlaces de Internet en otras fórmulas más cortas que permiten su inserción en mensajes cortos y producen nomenclaturas indescifrables.

### 3. Anatomía de un *twit* (*tuit* o *tweet*)

Para aprender a utilizar Twitter de una forma creativa y disfrutar con la complejidad de

este nuevo medio, es necesario partir del conocimiento de los componentes básicos que conforman su propio abecedario y su correspondiente gramática. Hay tres elementos de escritura fundamentales a la hora de decodificar y codificar un mensaje en Twitter (también llamado *twit*, *tuit* o *tweet*):

- Autor = @: se identifica con el símbolo de arroba (@) unido al nombre de usuario de la persona en Twitter. Así, en un mensaje donde se quiera referenciar o apelar a alguien que tenga identidad en Twitter, se le añadirá la arroba a su nombre de usuario. Esto hace que se genere automáticamente un enlace al perfil de esa persona para que nuestros lectores puedan acudir a ella y conocerla mejor, al mismo tiempo que genera una alerta en el panel de «Menciones» de ese usuario en su cuenta de Twitter. De esta forma, no es necesario avisar por otras vías a esa persona de que la hemos mencionado, pues lo podrá consultar fácilmente desde su perfil.
- Tema = #: cuando queremos destacar una palabra dentro del mensaje y convertirla en una categoría global en Twitter, escribimos la almohadilla (#) delante de ese término. De esta forma, se genera automáticamente un enlace y esa palabra pasa a ser un nexo temático en Twitter que unirá nuestro mensaje con todo el flujo de mensajes que cualquier otro usuario de Twitter haya escrito utilizando la misma palabra junto a la almohadilla.
- Cita = RT: la forma de dar mayor valor a un mensaje que se considera relevante en Twitter es citarlo y republicarlo. Así, se amplifica su efecto y alcanza un mayor número de lec-

4. <http://web.me.com/rodriguezdelasheras/dos/ytresdimensiones.html>

turas, pues de una forma viral se va propagando entre los seguidores de todos aquellos usuarios que lo redifundan. Esta práctica se llama retuitear y se ha formalizado en Twitter por parte de los usuarios escribiendo RT delante del mensaje por redifundir y manteniendo su integridad y fuente. La práctica se ha extendido tanto que el propio servicio incluyó hace unos meses un botón específico para hacerlo en su rediseño gráfico.

#### 4. La escritura y la lectura como acto de responsabilidad pública

El carácter espontáneo de la publicación en Twitter y el ambiente que crea de cierta ilusión de intimidad hace que parezca que estamos en un entorno muy privado, cuando en realidad es un espacio público. Esto implica que tengamos que aprender a gestionar nuestra responsabilidad como emisores y autores, tanto a la hora de escribir nuestros propios mensajes, qué decimos y cómo, como a la hora de redifundir mensajes de otros sin haber contrastado previamente su fiabilidad. Al retuitear un mensaje de otra persona, en realidad estamos asumiendo sus palabras y las arropamos desde nuestra propia autoridad. En este sentido, suele suceder que en los casos de mensajes que contienen enlaces, por la propia ansiedad innata de querer compartir rápidamente ese *twit*, el usuario incurra en la irresponsabilidad de dar amplitud a un mensaje no verificado y del que no sabe a qué contenido apunta.

#### 5. Funciones comunicativas de Twitter en el uso del lenguaje

- Función de reconocimiento: el efecto de *retuitear* mensajes de otros tiene una función

primordial de reconocer su autoridad y darle atribución sobre lo compartido. Al incorporar su @usuario, estamos dando la oportunidad a nuestros lectores de visitar a esa persona, conocerla más de cerca y contrastar nuestra propia acción de mención.

- Función dialógica: para entrar en conversación con alguien, es necesario utilizar su @usuario en el mensaje, para que se dé por aludido y pueda responder a nuestro mensaje.
- Función apelativa: aunque haya personas que no nos sigan o que ni siquiera sepan que existimos en Twitter, si incorporamos su usuario con @, hay una oportunidad de que llamemos su atención, lean aquello que les proponemos y entren a conversar con nosotros.
- Función discursiva: la incorporación de etiquetas o *hashtags* mediante la almohadilla unida a la palabra clave (#tema) permite coser hilos de conversación, recapitular ideas, tejer conversaciones alrededor de un tema determinado e incluso entrar espontáneamente en conversaciones ajenas con el simple uso de su misma palabra clave.
- Función de descubrimiento: el hecho de que los perfiles en Twitter sean normalmente públicos y que podamos ver quiénes son las fuentes de interés de las personas a las que seguimos, observando a quiénes siguen ellas, nos abre todo un campo de descubrimiento de nuevas fuentes recomendadas por leer.<sup>5</sup>
- Función de organización de las lecturas: Twitter tiene un apartado que permite a cada usuario crear sus propias listas compi-

5. Ejemplo: <http://twitter.com/tiscar/following>

lando aquellos otros perfiles de Twitter que le resulten de interés, de modo que puede organizar su lectura de manera temática y segmentada.

- Función de comisariado: las listas en Twitter no sólo son útiles para los usuarios que las crean, sino también para cualquier otro usuario para quien esa selección resulte de interés. Por tanto, para quien las crea es una forma de ofrecer su experiencia y criterio sobre determinados temas, mientras que para quien las valora también es una fuente de información relevante, pues puede incluso suscribirse a ellas y disfrutar de la lectura recomendada.<sup>6</sup>
- Función de archivo: Twitter permite la opción de guardar en un apartado de «Favoritos» aquellos *twits* que se seleccionen como destacados o importantes por algún motivo, evitando de esta forma su desaparición en el rápido fluir del panel central. Estos mensajes favoritos<sup>7</sup> pueden cumplir varias tareas: desde congelar aquellos mensajes con enlaces que no se pueden consultar a fondo en ese momento hasta seleccionar una serie de lecturas recomendadas para otros usuarios (por ejemplo, alumnos).
- Función de documentación: Twitter permite, desde su propio buscador o desde otros generalistas como Google, buscar conversaciones en tiempo real sobre aquellos temas de interés seleccionados. Esta capacidad, unida a la práctica masiva de

intercambio de enlaces de actualidad en los *twits*, hace que esta forma de documentación sea muy valiosa por la frescura y relevancia de los datos localizados, pues son recomendados personalmente entre sus usuarios. Las búsquedas permiten ser guardadas en el perfil del usuario, lo cual favorece el seguimiento constante de todo aquello que se mencione e intercambie alrededor de ese tema en el futuro.<sup>8</sup>

- Función identitaria: a semejanza de otras redes sociales, Twitter incluye un perfil personal en la cuenta del usuario, de tal manera que éste puede acompañarse de una foto, una breve descripción biográfica y un campo de enlace para ampliar la información en otra página web que le identifique. A la hora de escoger todos estos elementos, el usuario se convierte en autor y toma decisiones sobre su imagen para presentarse a sus lectores. Por otro lado, su reputación pública se ve completada por la imagen que escapa de su control y que proyectan los demás de él, como el número de seguidores que tiene<sup>9</sup> y el número de listas<sup>10</sup> de otros en las que está incluido (lo cual da una información sobre su grado de popularidad e influencia).

## 6. A modo de conclusión: algunas propuestas de trabajo

La práctica de lectura y escritura a través de Twitter en el aula cumple el doble objetivo de ejercitar tanto la competencia lingüística como la competencia digital en un contexto

6. Ejemplo: <http://twitter.com/tiscar/lists>

7. Ejemplo: <http://twitter.com/#!/tiscar/favorites>

8. Ejemplo: sobre *Mobile learning*, se escoge la etiqueta #mlearning, <http://twitter.com/#!/search?q=%23mlearning>

9. Ejemplo: <http://twitter.com/tiscar/followers>

10. Ejemplo: <http://twitter.com/tiscar/lists/memberships>

real, puesto que requiere de un entrenamiento sobre los códigos técnicos, funcionales y comunicativos de este medio de relación social en línea que es hoy empleado por millones de usuarios en todo el mundo.

Además de su interés como medio discursivo único y singular entre los espacios digitales actuales, Twitter ofrece unas posibilidades para la escritura creativa y la organización de lecturas colectivas que abren interesantes caminos para la didáctica de la lengua y la literatura. A continuación se ofrecen algunas ideas de trabajo en este sentido:

- Crear historias en grupo a partir de una serie creativa con etiquetas (#tema) inventadas.
- Sumarse a conversaciones globales con etiquetas (#tema) en curso.
- Actuar como narradores espontáneos de eventos sociales y documentar el acontecer con imágenes y vídeos desde el punto de inspiración.
- Compartir lecturas digitales enviando enlaces con etiquetas (#temas) convenidas previamente como código de interacción y reconocimiento del grupo.
- Destacar y guardar en «Favoritos» aquellos mensajes con información relevante para el grupo.
- Subrayar, sintetizar y resumir una conferencia a través de mensajes que ayuden a remarcar lo escuchado.
- Crear listas con nuevos usuarios de Twitter que sirvan de fuente de interés, como por ejemplo, de novelistas contemporáneos que utilizan este medio.

- Crear listas de grupo agrupando a todos los alumnos usuarios de Twitter, para que ellos se puedan suscribir a su vez al resto de compañeros.
- Interactuar y entrar en conversación con otras personas a través de la función apelativa de citar su usuario (@usuario).

Algunos autores de reconocido prestigio, como Vila-Matas,<sup>11</sup> apuntan a cierto empobrecimiento del lenguaje debido a las limitaciones de espacio SMS en las comunicaciones de Twitter. Sin embargo, lingüistas como David Crystal<sup>12</sup> no sólo no ven un problema en esta restricción sino que lo afrontan como una oportunidad para la escritura creativa y la economía del lenguaje.

Tanto Twitter como otras herramientas digitales propias de la web 2.0 son espacios de interacción que deben ser comprendidos y utilizados como un complemento ideal a la canalización del trabajo en grupo y como vías para dinamizar los debates con una mayor necesidad de profundización en otros espacios más adecuados para ello (blogs, foros, etc.). Para poder aprovechar todo su potencial es imprescindible que los profesores conozcan estos espacios y que los practiquen como usuarios activos, de modo que puedan guiar a sus alumnos en el uso estratégico más significativo para el desarrollo de sus materias.

En este artículo hemos pretendido acercar Twitter a los profesores para que tengan un mayor conocimiento de sus características y funciones básicas. A caminar se aprende andando. Es tiempo de adentrarse en Twitter y surcar sus senderos.

11. [www.elpais.com/articulo/cultura/Empobrecimiento/elpepicul/20110524elpepicul\\_4/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cultura/Empobrecimiento/elpepicul/20110524elpepicul_4/Tes)

12. [www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/watch-what-youre-saying-linguist-david-crystal-on-twitter-texting-and-our-native-tongue-1919271.html](http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/watch-what-youre-saying-linguist-david-crystal-on-twitter-texting-and-our-native-tongue-1919271.html)



# Las nuevas alfabetizaciones. Más allá de la alfabetización tradicional en Argentina

**Silvia Contín** | Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

*La «sociedad de la información» se presenta como una realidad dominante y escurridiza, en la que infinidad de mensajes, en diversos soportes, magnifican y universalizan el poder de los medios y las tecnologías y hacen que la comunicación se haga especialmente singular y compleja. La formación integral de un ciudadano del siglo XXI no puede quedar reducida únicamente a la formación en la cultura escrita e impresa. En este escenario de profundos cambios comunicativos y culturales y de nuevos desarrollos en el concepto de alfabetización es necesario analizar qué papel juegan los docentes y qué nuevos márgenes de acción y reflexión se plantean.*

**Palabras clave:** alfabetización, educación en medios, TIC, nuevos lenguajes.

---

*The «information society» today is a dominant and rapidly changing reality in which countless messages in diverse media magnify and universalise the power of the media and technology and make communication particularly unique and complex. Comprehensive education in the 21<sup>st</sup> century cannot be based simply on written and printed culture. In this context of far-reaching changes in communication and culture and new developments in the concept of literacy, we need to analyse the role of teachers and assess the new scope for future action.*

**Keywords:** literacy, media education, ICT, new languages.

---

*La «société de l'information» se présente comme une réalité dominante et changeante dans laquelle une infinité de messages, sur différents supports, magnifient et universalisent l'influence des médias et des technologies qui, à leur tour, singularisent et complexifient particulièrement la communication. La formation complète des citoyens du 21<sup>e</sup> siècle ne peut pas se limiter à la formation dans la culture écrite et imprimée. Dans ce contexte de profonds changements communicatifs et culturels et de nouveaux développements du concept d'alphabétisation, il nous appartient d'analyser le rôle des enseignants et les nouvelles marges d'action et de réflexion à envisager.*

**Mots-clés :** alphabétisation, éducation aux médias, TIC, nouveaux langages.

---



## 1. Introducción

El fenómeno comunicativo es, sin duda alguna, uno de los aspectos que caracteriza con mayor precisión y singularidad la sociedad contemporánea en todos los rincones del mundo. Aunque, en todos los períodos de la historia, el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios y recursos de la sociedad de nuestros días ha hecho que esta actividad tan específica del género humano se haga especialmente singular, ampliándose hasta límites insospechados y haciéndose más compleja. Por ello, se puede afirmar que el desarrollo de las nuevas tecnologías, junto a los más tradicionales sistemas de información y comunicación, son una de las coordenadas que distinguen y caracterizan genuinamente a los hombres y a las mujeres de este cruce de siglos en general, pero de una manera muy especial a las nuevas generaciones, inmersas desde su nacimiento en entornos progresivamente mediatizados.

## 2. El entorno comunicativo actual: de Babel a la llave maestra

Al aproximarnos a la temática *sociedad de la información*, encontramos una abundante literatura que nos lleva a preguntarnos: ¿qué significa vivir y educar en una sociedad de la información? ¿Es lo mismo que sociedad del conocimiento? ¿Cuáles son sus características?

Al hablar de la sociedad de la información, nos estamos refiriendo a los cambios que se perciben en los escenarios comunicativos actuales, los cuales, al decir de Trejo Delarbre (2006), tienen que ver con una serie de rasgos:

1. La exuberancia o el volumen de información, que es parte del entorno donde nos desenvolvemos todos los días.

2. La omnipresencia de los medios de comunicación como espacio de interacción social por excelencia.
3. La irradiación o la ruptura de las barreras de espacio y tiempo.
4. La velocidad, que hace que la comunicación se haya vuelto instantánea, simultánea y a precios relativamente bajos.
5. La multilateralidad/centralidad en la recepción de información de todas partes del mundo; sin embargo, la mayoría de la información que circula proviene de unos cuantos sitios, de los grandes bloques económicos: Estados Unidos y Canadá.
6. La interactividad/unilateralidad para promover que los usuarios no sólo sean consumidores sino también productores de sus propios mensajes.
7. La desigualdad de los logros y beneficios de las tecnologías, que no están al alcance de todos. En cada país la población está dividida: los que tienen la mejor información tecnológica que la sociedad puede ofrecer y lo que no son capaces de adquirir el equipo, el servicio telefónico o el servicio de Internet más conveniente.
8. La heterogeneidad, por la que Internet es un medio para mostrar de manera global las individualidades de cada localidad, las opiniones y los pensamientos que están presentes en nuestras sociedades.
9. La desorientación ante un volumen de información enorme y cada vez más creciente.
10. La ciudadanía pasiva. Prevalecen, en primer lugar, el consumo en lugar de la creatividad y, en segundo lugar, el intercambio mercantil sobre el intercambio de conocimientos. Pero esto no es suficiente si no se hace una lectura crítica, una reflexión de sus con-

tenidos, un uso en beneficio de la educación y la producción.

La «sociedad de la información» se nos presenta como una realidad dominante y escurridiza. Convivimos con infinidad de mensajes, en diversos soportes; nos suenan nuevos términos; oímos a veces promesas y despliegues asombrosos acerca del futuro prometedor de las nuevas tecnologías, pero no tenemos a veces o no nos tomamos el tiempo suficiente para analizar qué hay en realidad dentro de ellas, e incluso más: qué hay para nosotros como docentes, qué nuevos márgenes de acción y reflexión se nos presentan.

Ahora bien, con la apariencia ésta de tenerlo todo a mano, es claro que no tenemos el rumbo asegurado. Si no median desarrollos críticos al respecto, de pronto podemos perder el timón y caer en el mayor de los desconciertos. Lo contó Borges en forma alegórica en su célebre relato *La biblioteca de Babel*. Esa fabulosa biblioteca contenía (dicho en palabras de hoy) toda la información posible, porque cualquier posible conjunto de palabras estaba en alguna de sus inagotables estanterías. Libros buenos y malos, mediocres, falsos y auténticos, medio falsos y medio verdaderos: todos. La sociedad de la información es nuestra biblioteca de Babel. Pero necesitamos movernos en ella, leer sus mensajes, tender los hilos para encontrar un dato que necesitamos; averiguar en esta masa de informaciones de muy diversa procedencia cuál es la que nos hace falta: compararla con otra, seguirla hasta donde nos sirve, y no más allá. Localizar una tercera y una cuarta. Sacar conclusiones parciales; ponerlas en suspenso. Buscar luego otra fuente diferente, seguir sus rastros. Volver sobre las ideas puestas en reserva y avanzar en

conjunto. Repetir el ciclo, hacer borradores, crear documentos provisionales, difundirlos y recibir las devoluciones de otros. Al final –con suerte–, comprender, resumir y actuar.

Las operaciones que acabamos de describir no son extraordinarias: son las habituales y necesarias en múltiples procesos diarios. Y no se limitan a la inmersión en la sociedad de la información ni a una simple búsqueda de información; implican algo más: «construir un conocimiento».

La diferencia entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento, desde nuestra perspectiva, radica en la posibilidad de construir, a través del proceso educativo y de «la tarea multialfabetizadora», diversas estrategias para recorrer la alegórica *biblioteca de Babel*, pero ya no como quien navega a la deriva por los anaqueles sino con la llave maestra en mano, la cual gira por la posibilidad de seleccionar información desde principios construidos por el lector y el mediador, impulsar la producción de conocimientos, la investigación y el desarrollo de estrategias de comprensión cada vez más profundas y diversas.

Desde este enfoque, construir conocimiento implica poner en marcha procesos de negociación, altamente complejos desde el punto de vista cognitivo y que requieren un trabajo educativo de mediación. El pasaje de la información al conocimiento nos remite claramente a debatir el concepto de *alfabetización* e invita a analizar de qué modo se ha pluralizado dicho concepto en los últimos tiempos.

### 3. La transformación y pluralización del concepto de *alfabetización*

Una de las paradojas de estos tiempos es que mientras se logra extender la alfabetización en los códigos simbólicos y expresivos de la cultura

impresa, surgen paralelamente nuevos tipos de analfabetismos: el de aquellos individuos o grupos que no poseen las estrategias para obtener información y comunicarse a través de la tecnología digital o el de aquellos que no son capaces de leer críticamente una imagen o que frente a las enormes masas de información y datos que ofrece la red no pueden seleccionar, analizar y construir conocimientos en forma crítica y creativa. Todos ellos por una u otra causa permanecen «caídos o segregados en el mapa tecnológico» con una homogeneidad aparente que profundiza cada vez más la brecha educativa y social. Claro está que estos analfabetismos afectan principalmente a las personas adultas, muchas de las cuales se sienten impotentes e inseguras respecto al uso de las TIC, pero también a muchos jóvenes, nativos digitales que, a pesar de tener un ágil manejo de los entornos mediatizados, no desarrollan frente a la tecnología una postura crítica y autónoma.

El concepto de *alfabetización* surgió con la necesidad de adquirir y dominar las reglas y los procedimientos de codificación y decodificación del pensamiento expresado a través de los símbolos del alfabeto fenicio, pero difundido por la cultura grecolatina. Muchas teorías, enfoques, metodologías se han suscitado a lo largo de los tiempos, pero no es este el espacio donde analizar uno a uno, sino sobre todo donde rescatar aquellas teorías que han refutado la idea de alfabetización como sinónimo de codificación-decodificación.

El modelo alternativo «ideológico» o «de prácticas sociales» para la alfabetización sugiere que la alfabetización es una práctica social y no meramente una aptitud técnica, y que siempre está inserta en principios epistemológicos estructurados

socialmente (Street, 2005). En este sentido, la alfabetización adquiere distintos significados según sea el contexto, y sus diferentes versiones siempre son «ideológicas», siempre están arraigadas en una determinada cosmovisión y en un deseo de que esa percepción de la alfabetización predomine sobre las demás. La alfabetización tiene, asimismo, un carácter intrínsecamente social. La manera en que interactúan los facilitadores y los participantes es ya una práctica social entremezclada con las relaciones de poder. Dentro de esta mirada y tal como plantea Ferreiro (2006), la definición de «persona alfabetizada» es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata sólo de conocer el alfabeto, sino también de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la «cultura escrita» de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. Esto es importante en estos momentos porque estamos asistiendo a un cambio técnico de la mayor importancia en los recursos disponibles para producir y hacer circular textos. Las herramientas informáticas nos permiten leer, desde nuestro escritorio, textos que se encuentran «materialmente» a miles de kilómetros de distancia, en alejadas bibliotecas. El teclado —ya presente en las antiguas máquinas de escribir— se ha vuelto un instrumento cotidiano para buscar información, llenar una solicitud, escribir a los amigos, pagar los impuestos y una larga lista de funciones difíciles de imaginar hasta hace pocos años. Por lo tanto, los requisitos para considerar actualmente a una persona como alfabetizada han aumentado como resultado de las nuevas tecnologías que, es bueno tenerlo en cuenta, «llegaron para quedarse».

Claro está entonces que la formación integral de un ciudadano del siglo XXI no puede quedar re-

ducida únicamente a la formación en la cultura escrita e impresa. Los ciudadanos estamos invitados a «repactar» en forma continua con nuestra biografía y nuestra historia alfabetizadora. Los tiempos han cambiado y vivimos un período o una etapa histórica en la que se imponen nuevas formas y contenidos culturales transmitidos a través de diversos medios y soportes. El panorama actual, en este inicio del siglo XXI, representa un escenario radicalmente distinto al existente en la llamada *sociedad industrial* de los dos últimos siglos.

La cultura del siglo XXI es multimodal, es decir, se configura, se produce y se distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, computadoras, móviles, Internet, DVD) y empleando distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.). Por ello, desde hace al menos dos décadas, distintos expertos, colectivos, asociaciones y especialistas educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Alfabetizaciones centradas bien en la adquisición de las estrategias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos, o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información.

Finalmente, habríamos de destacar el concepto de *multialfabetización*, procedente del ámbito anglosajón formulado por el New London Group a mediados de la década de los noventa. Según éste, una sociedad multimodal

debe preparar y cualificar al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos.

#### 4. ¿Trepados, ubicados o caídos del mapa?: algunas ideas para seguir el debate

En este escenario de profundos cambios comunicativos y culturales y de nuevos desarrollos en el concepto de *alfabetización*, es importante preguntarse por los sujetos: lectores, navegantes, alumnos, jóvenes, a veces *trepados* ingenuamente, otras ubicados críticamente y otras veces caídos y excluidos violentamente del mapa tecnológico y social.

Los jóvenes argentinos configuran sus identidades en espacios cada vez más multimodales, complejos, alternativos y fronterizos, allí donde se encuentran el texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Cibercafés, locutorios, plazas públicas, esquinas, terminales, *pubs*, bares. Diversos son los lugares donde ellos trazan sus recorridos cotidianos, dejan las marcas de sus intereses, graban extraoficialmente sus leyendas en paredes, imprimen sus reclamos y crean así una estética urbana particular que se presenta como «texto vivo» para ser leído, desentrañado y sobre todo interpretado a la hora de preguntarnos quiénes son y qué desean los estudiantes que pueblan las aulas de secundaria.

La encuesta de consumos culturales,<sup>1</sup> realizada en Argentina en 2006, pone de manifiesto

1. Esta encuesta fue realizada a jóvenes de 11 a 17 años por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Programa Escuela y Medios) entre los meses de abril y junio de 2006, en capitales de provincia, áreas urbanas relevantes y tres zonas rurales del país. Disponible para su lectura completa en la web: [www.me.gov.ar/escuelaymedios/notas.html](http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/notas.html)

algunos aspectos interesantes del perfil comunicativo de los adolescentes. Respecto a la exposición a los medios, es importante analizar la importante brecha que se genera entre los jóvenes de mayores y menores recursos respecto al consumo de medios.

La brecha social es también cultural. Los datos evidencian que, al disminuir los recursos, baja el acceso a la mayoría de los medios, a excepción de la radio y la TV.

Por otro lado y respecto a las modalidades de recepción, lo que caracteriza a estos jóvenes es el uso simultáneo de los medios, su superposición en variadas combinaciones: TV más Internet, música más teléfono, etcétera.

La información ofrecida por la encuesta permite desmitificar algunas ideas que vinculan a los medios con la lectura desde enfoques apocalípticos.

Los usos tecnológicos cotidianos y espontáneos que realizan los jóvenes a partir de su consumo cultural no conllevan naturalmente el desarrollo de estas múltiples alfabetizaciones, menos aún la innovación educativa ni el desarrollo de pensamiento crítico. Para ello es necesario un compromiso sostenido de parte de la escuela, una «mediación educativa» que permita recoger los hábitos culturales de los jóvenes y ayudarlos a tomar distancia, analizar, contrastar y comprender la naturaleza compleja de los mensajes, sus mecanismos de producción y recepción. Es en este espacio donde cobra especial sentido el rol del docente, la tarea de la escuela y la posibilidad de abordar las múltiples alfabetizaciones desde un enfoque crítico, mediante proyectos interdisciplinarios, que identifiquen las oportunidades, las potencialidades, los riesgos, los debates que

pueden generar las tecnologías para la tarea educativa. De este modo se pretende superar las falsas dicotomías lectura-imagen, aprendizaje-recreación, placer-comprensión y encontrar diversas formas de acercarse a los chicos y las chicas una diversidad de lenguajes en los cuales encuentren canales y modos alternativos de aprender, formas variadas de expresar lo que les interesa, les preocupa y les motiva como jóvenes, sin perder de vista la necesidad de apropiarse de los contenidos formales que la escuela secundaria propone actualmente y de su intensa función social y propedéutica.

## **5. ¿Alfabetizar en plural es educar en medios?: realidades y perspectivas**

Teniendo en cuenta los datos antes mencionados, nos preguntamos: ¿se puede atrapar a los alumnos con el poder de los medios, concretando a su vez la enseñanza de los contenidos?, ¿cómo aprovechar la radio, la TV, el cine, Internet, como mecanismos de producción de conocimiento?, ¿qué importancia tienen los medios como espacios informales para los procesos de enseñanza y aprendizaje en secundaria?

La escuela argentina desarrolló gran parte de su propuesta pedagógica teniendo la lectura y la escritura como ejes de transmisión del conocimiento. El libro, como paradigma de transmisión, todavía hace creíbles los procesos de enseñanza y aprendizaje. Han convivido y persisten en algunos casos posturas apocalípticas e integradas respecto a la tecnología y la escuela. Desde aproximadamente los años sesenta, en nuestro país se habla de los vínculos entre las tecnologías de la comunicación y la educación, pero existe una brecha importante entre el estado de discusión de este tema y las

líneas concretas de su aplicación en el campo educativo.

Aguaded y Contín (2002) sintetizan algunos planteamientos del profesorado respecto a la visión de los medios. Muchos los consideran enemigos de la actividad escolar, de ahí que se les responsabilice de los males del sistema educativo. Son espacios comunicativos distintos y complementarios que desencadenan en el lector/espectador procesos mentales diferentes, y generan un nuevo tipo de alumnado hiperestimulado sensorialmente dada la gran cantidad de información que recibe a menudo fuera del aula. Son productores de un nuevo modelo educativo, de valores, pautas de comportamiento, aspiraciones individuales y colectivas disociadas muchas veces de las finalidades fijadas por el sistema educativo tradicional. Utilizan distintos lenguajes o códigos (sonoros, visuales, escritos) que a menudo no se aprovechan debidamente en el ámbito de la escuela por ser desconocidos por el profesorado. Difunden una nueva cultura «audiovisual» que en el ámbito de la escuela debería tener una correlación con la cultura escrita, y ambas deberían enriquecerse mutuamente. También se les tilda de provocadores de violencia y de un consumo exacerbado que alejan a los alumnos y las alumnas de la cultura del estudio. Esta posición poco a poco se está superando en nuestro país, pero aún persiste enmarcada en una política cuestionadora de los medios que niega la posibilidad de concebirlos como «aliados de la actividad escolar». Finalmente, en el contexto educativo, posibilitan una propuesta educativa amplia y flexible que supere la brecha entre la escuela y el contexto social; dibujan nuevos ámbitos educativos, por ejemplo: propuestas

de educación a distancia, especialmente destinadas a quienes por diversas cuestiones no acceden al sistema educativo formal; y facilitan espacios de atención a la diversidad, en la medida que permiten el acceso al conocimiento por diferentes canales alternativos (diversidad cognitiva), y por otra parte son materiales valiosos para el análisis de prejuicios y estereotipos sociales y culturales (diversidad sociocultural).

Las posturas precedentes, de raigambre apocalíptica en algunos casos y en otros, integradas, conviven en nuestro país en un debate permanente que no siempre posee repercusión directa en el ámbito de las prácticas áulicas.

Se entiende la educación en medios de comunicación como un ámbito de estudio para el desarrollo de las «multialfabetizaciones», que supere la visión excesivamente tecnológica e instrumental que, fruto de las modas y lo atractivo de los avances tecnológicos, a menudo confunde y distorsiona las inherentes características y cualidades que los medios tienen de cara a la educación, y que en el marco de la didáctica se ha de ir rentabilizando. Su finalidad sería la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

## **6. La educación en medios como multialfabetización y el currículo: modos de abordaje**

Si bien aún no se ha generalizado la integración de los medios de comunicación en el currículo escolar de todos los países y regiones, es cierto que existen ya múltiples propuestas y experiencias que se han desarrollado en los más va-

riados rincones del mundo. En líneas generales, se puede afirmar que su inserción curricular presenta diferentes alternativas como reflejo de las distintas corrientes y tradiciones que se han desarrollado.

Consideramos, en este sentido, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los medios no tendría un impacto efectivo si su inserción no alcanzara a variadas disciplinas y propiciara el análisis de los productos mediáticos de una forma global. No se trata sólo de estudiar ciertas parcelas de la comunicación como un saber específico más, sino también de realizar desarrollos curriculares desde el paradigma que nos ofrece el «enfoque comunicativo». La educación en medios de comunicación participa plenamente de las características de lo que se ha dado en llamar «temas transversales», ya que con este eje de conocimiento se pretende que los alumnos comprendan mejor los problemas cruciales de la sociedad y elaboren un juicio crítico sobre ellos. En este sentido, los medios colaboran de forma decisiva prestando sus mensajes actualizados para la reflexión y el análisis, siempre que se les permita a los alumnos comprender sus códigos y lenguajes y puedan adquirir las estrategias necesarias para interpretarlos juiciosamente.

Pero además, la integración de los medios en el currículo puede fomentar no sólo capacidades intelectuales, sino también relaciones interpersonales, valores, actitudes, normas, estrategias y procedimientos, así como la inserción en el mundo social. La educación en medios como multialfabetización parte de la toma de conciencia de la necesidad de atender a los intereses, los conocimientos y las ideas previas del alumnado, esto es, de su mundo complejo y multimediático, para analizarlo, «deconstruirlo» y también, cómo no, recrearlo utilizando sus

lenguajes como medio de expresión personal y grupal.

## 7. A modo de cierre y nuevas aperturas: un lugar en el Aleph

El trabajo con todas y cada una de estas alfabetizaciones no niega de ningún modo la alfabetización emergente e inicial que se desarrolla en el nivel inicial y en los primeros años de la escuela primaria, y es justamente «fundamental» que los basamentos de ésta sean sólidos para que un sujeto, llamémosle *lector y escritor de la cultura analógica*, pueda repactar siempre y durante toda su vida con las nuevas alfabetizaciones.

Quienes vean entonces en las TIC una amenaza a la formación de lectores equivocan claramente el camino. Cuando llegamos a las TIC siendo lectores y escritores «apasionados», podemos movernos por estos nuevos lenguajes con una solvencia superior y sobre todo con flexibilidad de criterios para la selección de lecturas, textos, tramas, sin sentirnos amenazados ni generando tampoco prácticas amenazantes.

Para que esto sea posible, la formación de los docentes como «alfabetizadores multimodales» es uno de los grandes desafíos de la agenda educativa de estos tiempos. Más allá de una disciplina o un área en particular, asumir las «multialfabetizaciones» implica nuevas miradas sobre el currículo, la práctica, la formación y la investigación de la tarea docente.

Borges, al describir el Aleph, nos dice: «Sí, es el lugar en donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos... Si todos los lugares de la tierra están en el Aleph, ahí estarán todas las luminarias, todas las lámparas, todos los veneros de luz».

Este sitio panóptico y privilegiado, que Borges imaginó en una de sus más espléndidas na-

rraciones, pareciera haber anticipado el escenario comunicativo actual en las sociedades informatizadas de nuestros días.

Los alfabetizadores multimodales, docentes, lectores y mediadores a la vez, no pueden dejar de ver el Aleph, y sobre todo, no pueden dejar de «verlo como posibilidad, como espacio inclusivo y no como amenaza», con la convicción de crear o encontrar en ese Aleph «rutas posibles para los caídos del mapa digital», trazos que permitan superar las brechas que hoy tenemos a la hora de delinear el mapa mundial de las alfabetizaciones.

Ya no podemos permitirnos abandonar a los «cibernautas» y refugiar o refugiarnos en los «biblionautas», que encuadran más fácilmente con el clásico modelo de lector. Nuestra tarea requiere desmontar modelos y acompañar de manera irrenunciable estas trayectorias diversas. De este modo, estaremos reafirmando que todo trabajo serio y apasionado que se hace para acompañar la historia de un lector en todos sus contrastes, altibajos, accesos, restricciones, medios y soportes es una apuesta por la igualdad y la solidaridad desde la diversidad.

## Bibliografía

- AGUADED, J.I. (2000). *La educación en medios de comunicación: Panorama y perspectivas*. Murcia: KR.
- AGUADED, J.I.; CONTIN, S. (2002) (comps.). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- CASTELL, M. (2002). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CONTÍN, S. (2000). «Internautas del idioma: ¿Cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes?». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 24, pp. 59-72.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). «Nuevas tecnologías y escritura». *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, núm. 30, pp. 46-53.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós: Barcelona.
- STREET, B. (2005) (ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres: Routledge.
- TREJO DELARBRE, R. (2006). *Viviendo en El Aleph: La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- TYNER, C. (1993). «Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo». En Aparici, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.





# Los medios y las tecnologías de la comunicación en el currículo. Algunas ideas para la formación del profesorado de lengua y literatura

**M.ª Amor Pérez Rodríguez** | Universidad de Huelva

*La enseñanza de la lengua y la literatura, desde el enfoque comunicativo, requiere un tratamiento integrado de todos los contenidos y una relación con el contexto real del alumnado. El reto de nuestro quehacer como formadores en este siglo XXI radica en integrar de manera eficaz los medios y las tecnologías de la información y comunicación, puesto que pueden favorecer el desarrollo de los conocimientos de nuestra área, además de permitirnos una comunicación más amplia a través de redes y plataformas, no sólo por las mejoras en el acceso a la información y la difusión, sino también por sus recursos para la creación y producción de textos, y por tanto, de situaciones de comunicación.*

*La importancia del tratamiento de la competencia mediática está expresada en el currículo vigente, en todos los niveles de formación, tanto para los futuros profesionales de la educación como en las distintas etapas del sistema educativo. Presentamos a continuación algunas ideas para la formación del profesorado en este sentido.*

**Palabras clave:** formación del profesorado, competencia mediática, alfabetización audiovisual, currículo.

---

*Teaching Spanish Language and Literature through a communicative approach requires an integrated treatment of all contents and ties to students' real-life contexts. Effectively integrating media and information technologies is the main goal for 21<sup>st</sup>-century educators, since this would boost the development of knowledge in the area and allow broader communication by means of networks and platforms, not only thanks to improved access and diffusion, but also because of its resources for creating and producing texts and communicative situations.*

*The importance of dealing with media competence is already included in the current curriculum, at all levels of education for both future education professionals and at different stages of the education system. This article sets out some ideas for teacher training in this regard.*

**Keywords:** teacher training, media competence, audiovisual literacy, curriculum.

---

*L'enseignement de la langue et de la littérature depuis l'approche communicative demande un traitement intégré de tous les contenus et une relation avec le contexte réel des élèves. Le défi de notre tâche comme formateurs pendant ce 21<sup>e</sup> siècle réside dans l'intégration efficace des moyens et des technologies de l'information et de la communication afin de favoriser le développement des connaissances dans notre domaine, et aussi nous permettre une communication plus globale à travers des réseaux et des plateformes, grâce non seulement aux améliorations*

*liées à l'accès à l'information et à la diffusion, mais aussi aux ressources destinées à la création et production de textes et par conséquent de situations de communication.*

*L'importance du traitement de la compétence médiatique est déjà comprise dans le programme d'études en vigueur à tous les niveaux de formation, tant pour les futurs professionnels de l'éducation qu'à chaque étape du système éducatif. Dans cet article, nous présentons, à suivre, quelques idées à appliquer pour la formation des enseignants.*

**Mots-clés :** *formation des enseignants, compétence médiatique, alphabétisation audiovisuelle, programme d'études.*

---

## 1. Introducción

La sociedad actual, en la cual la información se puede encontrar en infinidad de formas y formatos, demanda una nueva concepción de la alfabetización que supere la letra impresa lineal, más acorde con las prácticas y los marcos culturales de la sociedad de la información. Como ha señalado Pérez Tornero (2008: 23), «hoy en día, el énfasis fundamental de esta nueva alfabetización hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos, de interactuar y de participar en las nuevas relaciones que tejen las nuevas redes. Capacidad de interpretación y capacidad de creación se hallan unidas; y la mejor expresión es el concepto de apropiación».

Los vigentes currículos han incorporado entre sus competencias básicas el tratamiento de la información y la competencia digital, conceptualizándola más allá de las habilidades de buscar, obtener, procesar y comunicar. Esta competencia persigue la transformación en conocimiento, lo que implica el dominio de los lenguajes y soportes, pautas de decodificación y transferencia que los medios y las tecnologías incorporan y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión.

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se halla en una encrucijada compleja, en un momento en el que se constata fácilmente el amplio desinterés y la falta de motivación del alumnado y se culpa al contexto mediático y tecnológico de tal situación. Quizás estemos ante la oportunidad de darle un nuevo giro al abordar el desarrollo de la competencia mediática como algo más que la habilidad para la recepción crítica y creativa de los mensajes audiovisuales y su análisis en las diferentes áreas curriculares. Es decir, atendiendo, además, a las competencias interactivas y las capacidades expresivas con los distintos sistemas y códigos mediáticos.

En el área de lengua y literatura, y desde su didáctica específica, el concepto de competencia comunicativa, eje de los actuales enfoques de nuestro ámbito de conocimiento y objetivo prioritario de nuestra intervención docente, hemos de entenderlo en relación con los diversos usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas: los discursos de la radio, de la prensa, de la televisión, de la publicidad, del cómic, del cine, de la informática..., en los que se articulan, a través de un uso combinado, siste-

mas icónicos y verbales. De forma paradójica, «nuestros nativos digitales» (Prensky, 2001) no están capacitados para desmontar la aparente naturalidad de las imágenes que invaden sus comunicaciones, ni pueden descifrar los contenidos de los textos audiovisuales con la suficiente competencia tanto receptiva como expresiva, pese a que muchos consideren que el haber nacido en la «generación Google o g-Google» es garantía de su competencia digital.

## 2. Desarrollo del trabajo

### 2.1. De la competencia comunicativa a la competencia mediática

Los enfoques actuales en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura centrados en los usos de los alumnos y las alumnas en situaciones reales de comunicación, nos sitúan ante una nueva racionalidad lingüística y semiótica, que nos conduce a considerar que el concepto de *competencia comunicativa* puede extenderse y ampliarse. La multiplicación de usos lingüísticos, la convergencia e hibridación de códigos verbales y no verbales, los innumerables cauces de acceso a la información y de transmisión de dicha información, así como las diversas transformaciones de la enunciación lingüística y semiológica hacen necesario ampliar los límites tradicionales de dicha competencia; así, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas que la configuran debe complementarse hoy con el dominio de nuevas estrategias comunicativas y semiológicas, muy distintas a las tradicionales, adaptadas a los lenguajes surgidos en contextos tecnológicos, y a las novedosas formas de selección, tratamiento e interpretación de la información; de manera que esta nueva competencia lingüístico-tecnológica permita al

hablante desenvolverse con autonomía (Pérez Tornero, 1997, 2000).

Estamos acostumbrados a unos textos lineales, de una dirección y un recorrido de lectura. Sin embargo, en nuestro entorno, los procesos comunicativos, a menudo y cada vez con más insistencia, permiten varios recorridos, muchas veces simultáneos, interactivos... en los que convergen muchos lenguajes y signos. De ahí que los medios y las tecnologías de la información y comunicación hayan incidido en la acuñación de un nuevo concepto de *competencia comunicativa* ampliado, que proporcione un enfoque más coherente para la enseñanza de la lengua y la literatura. «La adquisición de competencias para organizar y expresar las ideas y el uso correcto y apropiado del lenguaje no está necesariamente confinado a la clase de lengua. En la escuela de hoy se utilizan extensamente los documentos no impresos como recursos didácticos, lo que ha ampliado considerablemente el concepto de alfabetización...» (Greenaway, 1993: 36).

Cada vez más somos conscientes de que la percepción del mundo se realiza en buena medida a través de los medios y las tecnologías de la información y de la comunicación: prensa, radio, televisión, Internet..., provistos de nuevos códigos, nuevos lenguajes, junto al lenguaje verbal, que sigue siendo el sustrato común a todos los demás códigos comunicativos. Aparecen, así, nuevos estilos cognitivos y estructuras mentales como otras formas de comprensión y aprehensión de la realidad. Y en este sentido, puede decirse que está surgiendo una nueva inteligencia, pues, «el adulto crecido en la antigua cultura, con predominio del hemisferio izquierdo, sólo comprende abstrayendo. El joven comprende sintiendo» (Ferrés, 1992: 14). La confi-

guración de los cerebros de los actuales niños y jóvenes condiciona una forma de acceso distinta a la información y al conocimiento con respecto a los adultos (Buckingham, 2006; Prensky, 2008). Ferrés sostiene que «la educación ha de ser industria del deseo si pretende ser industria del conocimiento» (Ferrés, 2008: 57); por ello, insiste en un cambio en los procesos de comunicación que se desarrollan dentro de las aulas, frente a la preocupación tradicional por los contenidos de los mensajes, y pone de relieve cómo se ha obviado la figura del receptor. Desde esta perspectiva, hace una llamada a la capacidad de seducción del docente, de modo que, como se hace en publicidad, atraigamos a nuestros receptores conectando con sus deseos e intereses. La competencia mediática, por tanto, y siguiendo a Ferrés (2007: 102-103), permitiría convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción, esto es, tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica.

En consecuencia, es necesario que las instituciones educativas asuman la tarea de la alfabetización en estos nuevos lenguajes. Desde el área de lengua y literatura no debe dejarse pasar esta oportunidad para que el desarrollo de la competencia comunicativa sea completo, más aun cuando los documentos curriculares han abierto el camino para que «leer» y «escribir» mensajes visuales sea una destreza coherente, que los estudiantes consideren «tan relevante para sus vidas como la lectura y la escritura del lenguaje verbal» (Greenaway, 1993: 43).

Por tanto, para el desarrollo de la competencia mediática se necesita:

- Situar al alumnado ante el proceso de la comunicación como emisor activo y como receptor crítico.

- Fomentar la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes.
- Enseñar a decodificar sus códigos y a analizar críticamente sus contenidos.
- Enriquecer los criterios de juicio, aumentando la autonomía y el distanciamiento del alumnado ante estos mensajes, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas.
- Favorecer la expresión y comunicación mediante el lenguaje audiovisual, con la creación y elaboración de productos mediáticos.
- Desarrollar la socialización y la participación, en una actitud de apertura, de plena libertad de expresión y de rechazo de todo adoctrinamiento.

### 3. La competencia mediática en el currículo actual

En el currículo actual y en todas las etapas del sistema educativo encontramos que desde el área de lengua y literatura se contribuye al desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital, puesto que destrezas como la búsqueda, la selección y el tratamiento de la información y la comunicación, así como la comprensión de dicha información y de su estructura y organización textual, son especialmente relevantes en los contenidos del área. Además, se incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, y ello con las consecuencias que lleva implícito en relación con el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión...). Finalmente, se contribuye a esta competencia desde la perspectiva del uso social y colaborativo de la escritura, lo que permite concebir el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de un verdadero intercambio comunicativo.

En la etapa de educación infantil se contempla el lenguaje audiovisual y de las tecno-

logías de la información y la comunicación, para que se haga un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada. De forma específica se hace hincapié en contenidos tales como:

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

La etapa de primaria contempla entre sus objetivos generales «iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la in-

formación y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran» (Ley Orgánica 2/2006). Se pretende que el alumnado reconstruya sus esquemas de pensamiento, mediante un «aprendizaje relevante» que requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. La vinculación con situaciones reales, actividades auténticas, problemas importantes de la vida cotidiana y el entorno social nos sitúa en algunas de las claves del enfoque comunicativo. En todo ello juega un papel importante la consideración de los medios y las tecnologías. En el área de lengua castellana y literatura se plantea el objetivo de que el alumnado de primaria (cuadro 1) desarrolle la capacidad de «usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes».

Así, entre los contenidos del área nos encontramos con numerosas referencias directas, en cada ciclo, y se observa su tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal.

**Cuadro 1. Contenidos de la educación primaria**

	«Escuchar, hablar y conversar»	«Leer y escribir»
1. <sup>er</sup> CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio y la televisión para obtener información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil.</li> <li>• Comprensión de informaciones audiovisuales procedentes de diferentes soportes y establecimiento de relaciones entre ellas (identificación, clasificación, comparación).</li> </ul>	<p><b>Comprensión de textos escritos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles), con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, localizando informaciones destacadas en titulares, entradillas, portadas...</li> <li>• Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas, para obtener información y modelos para la composición escrita.</li> </ul>

	«Escuchar, hablar y conversar»	«Leer y escribir»
		<p><b>Composición de textos escritos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales.</li> <li>• Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto.</li> </ul>
2.º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio, la televisión o Internet, con especial incidencia en la noticia, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos.</li> <li>• Uso de documentos audiovisuales para obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes (identificación, clasificación, comparación).</li> </ul>	<p><b>Comprensión de textos escritos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles) con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, localizando informaciones destacadas en titulares, entradillas, portadas...</li> <li>• Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas, para obtener información y modelos para la composición escrita.</li> </ul> <p><b>Comprensión de textos escritos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales.</li> <li>• Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto.</li> </ul>
3.º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos orales procedentes de la radio, de la televisión o de Internet, con especial incidencia en la noticia, la entrevista, el reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad, para obtener información general sobre he-</li> </ul>	<p><b>Comprensión de textos escritos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos del ámbito escolar, en soporte papel o digital, para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso social (folletos informativos o publicitarios, prensa, programas, fragmentos literarios).</li> </ul>

	«Escuchar, hablar y conversar»	«Leer y escribir»
	<p>chos y acontecimientos que resulten significativos y distinguiendo información de opinión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión.</li> <li>• Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.</li> <li>• Uso de documentos audiovisuales como medio de obtener, seleccionar y relacionar, con progresiva autonomía, informaciones relevantes para aprender (identificación, clasificación, comparación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación para la localización, selección y organización de información.</li> <li>• Uso de las bibliotecas, incluyendo las virtuales, de forma cada vez más autónoma, para obtener información y modelos para la producción escrita.</li> </ul> <p><b>Composición de textos escritos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre hechos y acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia, la entrevista, la reseña de libros o de música..., en situaciones simuladas o reales.</li> <li>• Utilización progresivamente autónoma de programas informáticos de procesamiento de texto.</li> </ul>

En la etapa de secundaria (cuadro 2), de manera muy semejante a cómo se contempla en primaria, se recoge como objetivo «utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los me-

dios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar información de diverso tipo y opiniones diferentes» (Real Decreto 1631/2006).

**Cuadro 2. Contenidos de secundaria**

<p><b>Escuchar, hablar y conversar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación.</li> <li>• Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como reportajes, entrevistas y debates emitidos por radio y televisión, así como opiniones de los oyentes.</li> <li>• Presentación oral, previamente preparada, sobre hechos de actualidad que sean del interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>• Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos, documentales, reportajes o entrevistas.</li> </ul>
--	---



<b>Leer y escribir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y composición de textos de los medios de comunicación en soporte impreso o digital.</li> <li>• Comprensión y composición, en soporte papel o digital, de textos del ámbito académico.</li> <li>• Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma, para la localización, selección y organización de información y modelos para la composición escrita.</li> </ul>
<b>Educación literaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, con respecto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</li> <li>• Utilización de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.</li> </ul>
<b>Conocimiento de la lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.</li> </ul>

Además, con carácter general, y en todas las etapas, se recomienda la inclusión, como situaciones comunicativas y como recursos, de:

- Exposiciones orales, debates, dramatizaciones, programas de radio y televisión, canciones, etc.
- Libros, manuales, prensa y otros textos de uso social, películas, canciones, Internet, producciones propias o de otros compañeros y compañeras, etc.
- Producciones propias o de otros compañeros y compañeras, manejo de técnicas de trabajo y estudio, proyectos de escritura, expresión a través de los medios de comunicación escrita, uso de las TIC, etc.

Y, por supuesto, también figuran en los criterios de evaluación referidos a la obtención, selección y relación de la información, al sentido de los textos y a la producción de textos propios de los medios de comunicación social en relación con los hechos próximos a su experiencia, entre otros.

#### 4. Ámbitos de explotación curricular

Para integrar estos contenidos en el currículo, con el objeto de desarrollar la competencia mediática, partiremos de la formación de receptores críticos y del fomento de la cultura comunicativa, líneas que coinciden con las que se persiguen con el enfoque comunicativo. De modo global, estos contenidos han de responder a:

1. Conceptos. El estudio de los medios considerados en sí mismos, y en este sentido hay que entender la lectura crítica, que permite valorar e interpretar los mensajes seleccionándolos como receptor activo.
2. Procedimientos. Las estrategias que permitan el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual e investigador y el conocimiento del alfabeto audiovisual, los elementos que lo componen, sus reglas...
3. Actitudes. La influencia de los medios de comunicación en la sociedad demanda la formación en valores para un consumo selectivo, un espíritu crítico y un criterio personal.

La docencia en el área de lengua castellana y literatura es uno de los ámbitos de conocimiento en el que más incidencia pueden tener los cambios a los que nos conduce el desarrollo tecnológico y mediático. Algunas de las ideas que pueden perfilar la necesaria formación del profesorado en competencia mediática son las siguientes:

1. La utilización didáctica de la comunicación audiovisual tiene en el nuevo currículo múltiples posibilidades de desarrollo para la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y las alumnas.
2. El desarrollo de la competencia mediática es un excelente revulsivo para transformar el acto comunicativo didáctico, restringiendo el papel informativo de profesores y profesoras, puesto que hoy día los medios y las tecnologías lo ejercen infinitamente mejor con la combinación de lo gráfico, lo visual, lo sonoro...
3. Alumnos y alumnas están sometidos ya a un agobiante «bombardeo» audiovisual mediático diariamente, por lo que sólo desde una nueva óptica de lectura e interpretación de los medios, así como de trabajo creativo con dichos medios, se justifica su presencia en el aula de lengua como recursos para el aprendizaje, objetos de estudio y técnicas de trabajo.
4. Los medios audiovisuales transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento, al tiempo que estructuras narrativas y maneras de contar historias, de organizar la información, que implican unos contenidos y unas formas de leer e interpretar el mundo. La competencia mediática favorece el sentido crítico, lúdico y creativo del alumnado.
5. Hay que sensibilizar y capacitar al profesorado en relación con metodologías de investigación y construcción del conocimiento que acompañen ejercicios de lectura crítica de los medios, con actividades de producción y expresión personal.
6. Hay que reconquistar el papel del aula como centro de comunicación, de diálogo y de encuentro, por encima de parcelaciones –a veces abstractas e incoherentes– del saber, y desde una óptica integral de crecimiento personal y preparación social.
7. Los medios y las tecnologías, por su carácter innovador, por su apabullante presencia social, por su impacto en los jóvenes y por su innegable fuerza expresiva y creativa, son recursos inmejorables como técnicas de trabajo, como auxiliares curriculares y como lenguajes para la comunicación.
8. La sistematización de la competencia mediática en la enseñanza se estructura en tres niveles:
  - Los medios como objeto de estudio. Es decir, las referencias que de ellos se hacen en los diseños curriculares, concretamente en las secuenciaciones de contenidos, como contenidos específicos, de manera que se atienda a la reflexión y al estudio del medio en sí: códigos, estructuras, estrategias, etc., fomentando el análisis crítico de dichos medios.
  - Los medios como recursos. Este enfoque significa su uso como herramienta facilitadora de contenidos estrictamente lingüísticos o literarios. Este enfoque es el más usual, quizás por la capacidad motivadora inherente e ineludible de los medios de comunicación debido a su poder de impacto, a lo atractivo de su comuni-

cación y al empleo de códigos simultáneos y dinámicos.

- Los medios como lenguajes para comunicarse. Desde este punto de vista, la utilización de los medios de comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura supone alcanzar el objetivo de la competencia comunicativa necesaria en la sociedad en la que tratamos de educar a nuestros alumnos y alumnas, esto es, el manejo de sus códigos y estructuras para una adecuada expresión y comprensión de sus mensajes y representaciones de la realidad.

La adquisición de la competencia mediática se convierte así en una de nuestras finalidades, entendiéndola tanto desde la perspectiva de la producción competente como desde el uso crítico de los medios y las tecnologías de la comunicación para el desarrollo de las habilidades comunicativas de nuestro alumnado. Su desarrollo en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura requiere una actualización constante debido a los progresos y avances de los nuevos modos de acceso, búsqueda, selección y tratamiento de la información.

## Bibliografía

- BUCKINGHAM, D. (2006). «La educación para los medios en la era de la tecnología digital» [en línea]. En *La sapienza di comunicare* (Roma, 3-4 marzo). MED. Roma. <[www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham\\_sp.pdf](http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf)>. [Consulta: enero 2011]
- CASSANY, D. «De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición» [en línea]. *Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 21. <[http://bwpsummerinstitute.edublogs.org/files/2010/09/tec6\\_dcassany.pdf](http://bwpsummerinstitute.edublogs.org/files/2010/09/tec6_dcassany.pdf)>. [Consulta: enero 2011]
- FERRÉS, J. (1992). *Video y educación*. Barcelona: Paidós.
- (2007). «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores». *Comunicar*, núm. 29, pp. 100-107.
- (2008). *La educación como industria del deseo, un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- GREENAWAY, P. (1993). «¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?». En APARICI, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 33-43). Madrid: La Torre.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado* (4 mayo 2006), núm. 106.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1997). «La competencia comunicativa en un contexto mediático». En CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 105-112). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (2000). «Los nuevos procesos de mediación: del texto al hipermedia». En PÉREZ TORNERO, J.M. (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 73-83). Barcelona: Paidós.
- (2008). «La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática». *Comunicar*, núm. 31, pp. 15-25.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants» [en línea]. *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, pp. 1-6. <[www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)>. [Consulta: enero 2011]
- (2008). «Backup education? Too many teachers see education as preparing kids for the past, not the future» [en línea]. *Educational Technology*, vol. 48, núm. 1. <[www.marcprensky.com/writing/Prensky-Backup\\_Education-EdTech-1-08.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Backup_Education-EdTech-1-08.pdf)>. [Consulta: mayo 2011]

- «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado* (8 diciembre 2006), núm. 293.
- «Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4.
- «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5.



# Dossier

## La competencia mediática para educar en el siglo XXI

Águeda Delgado Ponce y Manuel González Mairena | Universidad de Huelva

La sociedad en la que nos encontramos, caracterizada por los cambios tecnológicos y porque gran parte de la información que nos llega está en clave audiovisual, debe atender a una educación afín a estas transformaciones si no quiere que la escuela quede desconectada de la realidad.

Para satisfacer dichas exigencias, desde finales del siglo pasado se han incorporado nuevos conceptos de *competencia*: audiovisual, digital o mediática. En este sentido, la Unesco ha realizado una labor pionera sistematizando y asentando, en una serie de conferencias y seminarios en diferentes países, las bases y el marco de acción sobre dicha educación:

- La Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación, aprobada en 1982.
- La conferencia internacional de la Universidad de Toulouse «Nuevas direcciones en la educación en medios», en 1990.
- La conferencia organizada en Viena en 1999 «Educar para los medios de comunicación en la era digital».
- Las doce recomendaciones hechas en el Seminario de Sevilla sobre Educación en Medios en 2002.
- La Agenda de París, en 2007.
- La reciente Declaración de Braga, en 2011.

Por su parte, el Parlamento y la Comisión europeos constituyen en 2006 un «grupo de

expertos en alfabetización en medios». La consulta pública, a finales de dicho año, que evidencia los niveles de alfabetización mediática en Europa, culmina con la promulgación de la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales, que establece, en materia de alfabetización mediática, la promoción de ésta en todos los sectores de la sociedad. De ella se desprende la actual Ley General de la Comunicación Audiovisual (7/2010) en España.

Entre otras acciones cabe destacar: la comunicación «Un enfoque europeo sobre alfabetización mediática en el entorno digital», que añade un nuevo elemento de la política audiovisual europea y complementa los nuevos servicios de medios audiovisuales sin fronteras y el programa MEDIA 2007 para el desarrollo y la distribución del cine europeo, y la recomendación sobre la alfabetización mediática que presenta en 2009 la Comisión en la que recomienda a todos los países de la Unión Europea y a la industria de los medios de comunicación incrementar su compromiso en la mejora de la alfabetización mediática.

En consonancia con este movimiento, en nuestro país también se ha trabajado e investigado para el desarrollo de la competencia mediática:

- Los estudios realizados por el Consejo Audiovisual de Cataluña (con Victoria Camps al frente de las iniciativas), cuyo fruto, el *Libro Blanco. La educación en el entorno au-*

*diovisual*, ha tenido una amplia difusión en todo el territorio español, mostrando algunas líneas para solucionar los déficits del sistema educativo en educación mediática.

- El documento «La competencia en comunicación audiovisual», dirigido por Ferrés (2006), donde se especifican las dimensiones y los indicadores que componen la competencia en comunicación audiovisual, punto de partida para un amplio estudio que trata de poner de manifiesto el nivel de competencia en medios de la población española.
- El Proyecto Pigmalión, cuyas investigaciones se han centrado en la influencia de los medios en el desarrollo infantil y humano en general. Actualmente están llevando a cabo el proyecto «Análisis de la dieta audiovisual y su papel en la construcción de la realidad y el imaginario: elaboración de un sistema de indicadores».
- Los estudios desarrollados en el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona ([www.gabinetecomunicacionyeducacion.com](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com)), entre los que encontramos el *Libro Blanco de la Televisión Educativa y Cultural* o el «Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels», en colaboración con la Comisión Europea, ambos trabajos de incuestionable referencia para la educomunicación.
- La labor de la asociación andaluza Comunicar, junto con su revista homónima, otro de los referentes para el desarrollo de la competencia mediática en nuestro país, tras varias décadas desarrollando proyectos, investigaciones, actividades formativas... para la integración de los medios de comunicación en el aula y la educación en medios.

La selección de textos, artículos y documentos electrónicos que presentamos es una muestra de la creciente relevancia de esta temática y su dinamismo. Hemos tratado de incorporar las principales fuentes desde la perspectiva del desarrollo de la competencia mediática y, sobre todo, desde el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, dado que las relaciones entre la competencia en comunicación lingüística y la del tratamiento de la información y competencia digital son más que evidentes. El currículo vigente en nuestro sistema educativo incluye entre los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, los discursos de la radio, de la prensa, de la televisión, de la publicidad, del cómic, del cine, de la informática..., en los que se articulan, a través de un uso combinado, sistemas icónicos y verbales. Se evidencia así la trascendencia de los mensajes de los medios y las tecnologías de la comunicación en las distintas situaciones comunicativas en las que se ven inmersos, sin que, de manera general, sean capaces de desmontar la aparente naturalidad de las imágenes que invaden sus comunicaciones, ni puedan descifrar los contenidos de los textos audiovisuales con competencia crítica. Enseñar comunicación en el siglo XXI significa desarrollar la competencia comunicativa, audiovisual, digital... En definitiva, la competencia mediática.

**Ambrós, A.; Breu, R. (2011).**

***10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. Barcelona: Graó.***

En la presente sociedad de la información y la comunicación, donde imperan las pantallas, la preocupación por una educación desde la innovación que atienda a las características del lenguaje audiovisual, la construcción de una con-

ciencia crítica y la creación y producción utilizando los medios, se hace imprescindible. La creencia de que la recepción pasiva genera el conocimiento necesario sobre los medios audiovisuales fue abandonada hace tiempo y remplazada por una atención explícita a la educación mediática.

En *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación*, los autores se aproximan a la educación en medios de comunicación a través de diez capítulos correspondientes a cada una de las ideas clave que dan respuesta a distintas preguntas en torno a la alfabetización mediática, desde qué significa educar en medios y por qué hay que abordar dicha enseñanza, hasta la responsabilidad de medios públicos y privados en la contribución a la alfabetización mediática, pasando por cuestiones tan necesarias como el análisis crítico, la seducción de los medios o la incorporación dentro de un marco legal educativo. La estructura del libro presenta los principales aspectos que atañen en este momento a la educación mediática de una forma clara y ordenada a partir de la idea clave y la cuestión que la determina. Cada capítulo cierra la exposición de los diferentes argumentos con propuestas prácticas y referencias del ámbito concreto analizado. A ellos se unen imágenes y películas que nos permiten anclar cada una de esas diez reflexiones en el contexto audiovisual.

**Bernal Guerrero, A. (2008).** «Cambio cultural y lectura. Hacia una nueva cultura lectora». *Revista Electrónica Teoría de la Educación* [en línea], vol. 9, núm. 3, pp. 184-199. <[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/n9\\_03\\_bernal.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_bernal.pdf)>. [Consulta: marzo 2011]

Las nuevas tecnologías han supuesto un cambio profundo en las formas de trabajar, de relacio-

arnos, de vivir. Hemos sufrido un cambio cultural, y, en la era de la posmodernidad, nos encontramos inmersos en la denominada *cultura de simulación*. Los ordenadores nos han hecho cambiar nuestra manera de ver el mundo, y a través de ellos somos capaces, incluso, de construir cosas de un modo distinto, constituyéndose como fundamentales objetos de pensamiento. Existe una interacción cotidiana con esta máquina, y hemos pasado a sustituir la realidad por sus representaciones. Este es el contexto en el que nos encontramos hoy día, y el artículo que comentamos señala cómo en este entorno es inconcebible proseguir con la sacralización del formato libro y un sistema educativo donde la lectura continúe inculcándose mediante un proyecto cultural ilustrado, absolutamente descontextualizado del mundo audiovisual que nos envuelve. En nuestros días, conexión y comunicación hacen posible el paso de la información a la comunicación, y fruto de este proceso surgen fenómenos como de la *blogosfera*, dando muestras de las actitudes de los jóvenes actuales, que crecen en plena era digital.

La información está disponible en cualquier sitio y momento; los lectores-navegantes de este siglo XXI exigen pautas necesarias para guiarse y aventurarse, para desarrollar, en definitiva, su competencia lectora desde este entorno sociocultural. No podemos continuar en el desencuentro entre alumnado y profesorado, y los sistemas educativos deben adecuarse a esta cultura de simulación.

**Cassany, D. (2006).** *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Los cambios sociales y culturales que afectan al siglo XXI van a modificar nuestra forma de leer y de escribir. El paso del papel a las pantallas requiere



un enfoque distinto a la hora de afrontar ambas habilidades lingüísticas. No sólo hay que descodificar y comprender el código, sino que también hay que atender a cuestiones tan esenciales como la autoría, la fiabilidad, la participación...

*Tras las líneas* aborda la lectura en el siglo XXI como una práctica sociocultural. Para ello, parte de las distintas concepciones que se tienen sobre lectura para llegar a la concepción sociocultural que impregna toda la obra. Daniel Cassany, con una prosa ágil cargada de rigor e ilustrada con numerosos ejemplos, nos enseña, a través de los distintos capítulos que componen este libro, que hay que mirar y encontrar lo que se esconde detrás de las líneas. «Leer la ideología» se ocupa de las implicaciones democráticas que se desprenden de la capacidad de comprender y reflexionar ante los discursos. «Leer en otras lenguas» trata de la lectura realizada en diferentes lenguas o a través de traducciones. «Leer en la pantalla» analiza las nuevas formas de lectura, la lectura electrónica y sus particularidades frente a la lectura en formato tradicional y hace hincapié en los géneros más utilizados: el correo electrónico y el chat. Y por último, en «Leer la ciencia» encontramos los rasgos que caracterizan la divulgación científica, así como la importancia de enfrentarse a ésta a través de una lectura crítica.

**Aguaded, J.I. (2009). «El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática». *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación [en línea]*, vol. XVI, núm. 32: Políticas de educación en medios, pp. 7-8. <[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)>. [Consulta: abril 2011]**

La comunicación y la educación son dos ámbitos que influyen en las sociedades, que con-

forman concepciones culturales y que hacen avanzar al mundo contemporáneo. *Comunicar* surge de la intersección de ambas parcelas del conocimiento, dando a conocer la problemática que resulta de integrar los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual y la necesidad de educar para una interacción crítica e inteligente con dichos medios.

Este monográfico de *Comunicar* presenta los desafíos mundiales de las políticas de educación en medios. La apuesta de la Unión Europea, a través de su Parlamento, para la puesta en marcha de una asignatura de educación mediática en los colegios, supone un espaldarazo del que se hace eco este número, relacionando las estrategias y políticas de educación en medios, el interés público por la educación en medios, y las ventajas de la participación y la implementación de múltiples iniciativas. En él se abordan aspectos fundamentales de la educación en medios: su definición y su competencia fundamental, así como su implementación desde una perspectiva intercultural, atendiendo a temas como desarrollo y derechos humanos, reformas estatales, formación de profesorado, desarrollo curricular y prácticas de normalización con estudios de caso en varias regiones del mundo. También se atiende a la educación en medios fuera del ámbito educativo, el papel de «concientización» de los organismos reguladores, el sector privado y la sociedad civil, para promover la representación y participación cívica, así como los intercambios Norte-Sur, Sur-Sur y Este-Oeste.

Puede consultarse tanto en papel como en su formato electrónico.

**Díaz Noci, J. (2009). «Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión».**

**Comunicar, núm. 33, pp. 213-219.**

En el presente entorno multimedia es casi inevitable plantearnos la pregunta: ¿cómo leen los usuarios un texto digital? Respuesta que debemos comenzar a plantearnos partiendo de la base de que tras la palabra *multimedia* se encuentra una verdadera integración de lenguajes, donde la información se percibe desde distintos medios y tipos (textual, icónica, sonora, datos...). Lo primero que hemos de considerar es que el receptor digital es un nuevo tipo de receptor y de lector: el lector contemplativo, el lector dinámico y el lector inmersivo. Y si el lector ha cambiado, no menos lo ha hecho el soporte de lectura, pues la pantalla se ha convertido en una interfaz lectora, estamos ante una hoja de papel pero sin límites espaciales y que da pie a espacios dinámicos, a comunidades virtuales, a unos nuevos conceptos culturales. Y si vemos que hay cambios importantes tanto en el lector como en el soporte, no podremos sino esperar un cambio en la lectura ante una pantalla, pues ya sea ante un hipertexto ramificado, en forma de lista o de ventanas, nos encontraremos de igual manera ante alguna de estas cuatro modalidades de lectura: rastreo, exploración, búsqueda o divagación. Modalidades donde se entremezclan los aspectos psicológicos del hipermedia con el horizonte de expectativas del usuario. Por todo esto, Díaz Noci señala la importancia de desarrollar habilidades interactivas, capaces de asimilar la multilinealidad del hipertexto, dado que el lector no sólo se adentra en el mensaje, sino que también controla su estructura si conoce cómo navegar por ella.

**Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.**

En una sociedad dominada por las pantallas, inundada de imágenes y sonidos que buscan la captación de espectadores a través de la persuasión y la seducción, es necesario replantear una práctica docente que durante muchos años ha estado basada en la razón.

En esta obra, cargada de humor gráfico, citas y breves relatos, el autor defiende un nuevo enfoque comunicativo que conecte directamente con las emociones y que ayude al educador a sintonizar con los discentes. Para ello, plantea el libro como un viaje dividido en tres grandes bloques. En el primero, «Una invitación al viaje», realiza una declaración de intenciones. A través del segundo, «Las rutas de la neurociencia y de la comunicación», explora los caminos de la neurociencia, cuyos hallazgos demuestran que todas las personas nos movemos por emociones, y propone como referencia el camino de los profesionales de la comunicación, con la finalidad de que el educador empiece a cuestionar su propia práctica docente e investigue nuevas posibilidades. Finalmente, la última parte del libro muestra experiencias innovadoras que se están realizando por toda la geografía española e ilustran los postulados presentados anteriormente, todo lo cual tiene el propósito de demostrar que vale la pena asumir nuevos desafíos en la línea de los descubrimientos mencionados.

De este modo, *La educación como industria del deseo* nos enseña que, con ganas, ilusión y ataviados con un nuevo estilo comunicativo que nos ayude a convertir los objetos de conocimiento en objetos de deseo, se puede sacar más provecho de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Gutiérrez, E. (2009). «Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación». *Signo y Pensamiento*, vol. XXVIII, núm. 54, pp. 144-163.**

El profesor Eduardo Gutiérrez expone desde las primeras líneas del artículo las necesidades y los cambios que configuran el escenario del lector y los cambios y las prácticas de lectura que ahora mismo se están propiciando. E, insertado en lo que denomina *ecosistema en evolución*, reseña, y nos parece especialmente interesante, la modificación social del concepto *libro*, que se extenderá a un amplio abanico de posibilidades. Así, plantea que se podrá llamar *libro* a fragmentos de información dosificados, con acceso también desde el teléfono móvil, a la reproducción digital, al formato en fibra vegetal, al proceso de construcción comunitaria de una lectura (pero lo interesante aquí es la referencia *libro* al proceso, la experiencia de construir la historia, no al producto final) y, por supuesto, a los libros sonoros; libro será también el producto de la interacción con un simulador de contenidos (ya sea por la interacción de un único lector o de varios), y será un álbum tridimensional de lectura de imágenes. Se aboga por un lector flexible que reconoce y selecciona dentro de la oferta, que en el futuro tiene que haber aprendido gramáticas básicas de más de una lengua, la digital y la analógica (dos dimensiones fundamentales para su experiencia del mundo actual), y además desempeñará a su vez el rol de escritor gracias a los escenarios globales o virtuales. El lector del futuro, inmediato, se encuentra ante una nueva dimensión, donde las arquitecturas que use serán convergentes de lo digital y lo analógico.

**Lara, T.; Zayas, F.; Alonso Arrukero, N.; Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.**

Cuatro autores, cuatro visiones, cuatro capítulos, dan forma a este libro. Cada uno de ellos presenta la imperiosa necesidad de afrontar de una manera definitiva la integración de los nuevos modelos de lectura en los programas educativos de la escuela. Ciertamente, en «Alfabetizar en la cultura digital», «Escribir y leer en la Red: nuevas prácticas discursivas», «Blogs en la escuela. Una introducción al uso didáctico de las bitácoras en primaria» y «Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura» hay aspectos que se reiteran en uno y otro capítulo, lo que demuestra e incide en los puntos comunes que comparten estos autores. Asimismo, cada artículo hace hincapié en una perspectiva distinta en otros medios en los que afrontar el desarrollo de la competencia digital.

Tíscar Lara, en el primero de ellos, reivindica la necesidad de atender al nuevo paradigma en el que nos encontramos y responder a las necesidades actuales del alumnado de cara al aprendizaje, al desarrollo y al conocimiento, incidiendo en los factores motivacionales de los, ya, nativos digitales.

Por su parte, Felipe Zayas se centra en cómo Internet propicia otros modelos de lectura y escritura, a través del correo electrónico, los foros, webs y blogs. Y de cómo el ámbito académico no puede desaprovechar recursos como estos, además de la necesidad de formar en las competencias necesarias para leer y escribir en red.

El blog como herramienta de primer orden en el trabajo en el aula es la propuesta que Alonso Arrukero expone en este libro, abor-

dando múltiples oportunidades que facilita este soporte digital.

Quizá a modo de resumen, de globalización de todo el material anteriormente propuesto, aparece el último capítulo, de Eduardo Larequi, con una especial atención al desarrollo curricular, proponiendo un muestrario práctico y útil de propuestas didácticas para su desarrollo en las aulas.

**Ministerio de Educación. Leer.es [en línea]. <www.leer.es>. [Consulta: abril 2011]**

Tal como aparece en su página de bienvenida, *leer.es* pretende transmitir el entusiasmo por la lectura y animar a su práctica, así como aportar materiales y consejos para los docentes y las familias. En un tiempo en el que la lectura ha dejado de ser únicamente la decodificación y comprensión del texto escrito, para incluir la obtención de información, interpretación, reflexión, aprendizaje colaborativo, difusión, etc., se vuelven necesarias iniciativas que fomenten la competencia lectora como instrumento de aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta web nos presenta cuatro bloques principales, a los que se accede a través de un menú que permanece fijo, haciendo la navegación por dicho entorno más fácil. Un primer bloque, «le.», más general, donde se encuentran iniciativas de las comunidades autónomas, noticias de interés sobre lectura, blogs..., y tres bloques más específicos, «estudiantes», «familias» y «docentes», que incluyen materiales, artículos relevantes, enlaces, vídeos, recursos, evaluaciones PISA –en el caso de los bloques «docentes» y «estudiantes»–, etc.

Este entorno atractivo, amigable y participativo descubre el uso de la lectura y la escritura para actuar.

**Pérez Rodríguez, M.A. (2004). Los nuevos lenguajes de la comunicación. Barcelona: Paidós.**

Esta obra, que aparece con el subtítulo nada desdeñable de *Enseñar y aprender con los medios*, pone de manifiesto la necesidad que hoy en día suscita el conocer y descubrir los sistemas de símbolos y las estructuras lingüísticas que configuran los medios y las tecnologías de la información y comunicación, adentrarnos en la alfabetización audiovisual y tecnológica y dar un paso definitivo hacia la educación crítica en estos nuevos lenguajes. A lo largo de sus más de 250 páginas se hace especial hincapié en cómo los medios y las tecnologías pueden abordarse desde la perspectiva de auxiliares didácticos, como ámbitos de conocimiento y como lenguajes para la expresión, la producción y la comunicación.

Estamos, pues, ante nuevos lenguajes, cuyo desarrollo en el marco docente es aún poco relevante comparado con su repercusión social y su trascendente importancia, y así «parece que el concepto de *competencia comunicativa* puede extenderse y ampliarse a lo que hemos llamado *competencia mediática*, para dar cobertura a la multiplicación de usos lingüísticos, la convergencia e hibridación de códigos verbales y no verbales, los innumerables cauces de acceso y transmisión de la información y las diversas transformaciones de la enunciación lingüística y semiológica». Plantea la autora que nos encontramos inmersos en el proceso y la responsabilidad de una segunda alfabetización, la alfabetización audiovisual, y que en la escuela se debe abordar seriamente dicha alfabetización, para lo cual sugiere una serie de propuestas curriculares y propuestas didácticas con el fin de enseñar y aprender la competencia me-

diática, resaltando las innumerables posibilidades que medios como la prensa, la radio, la televisión, la publicidad, el cómic o Internet ofrecen para su desarrollo conforme a situaciones e intercambios comunicativos generados en la sociedad en la que los alumnos viven.

Unos nuevos lenguajes, en definitiva, que no son percibidos y leídos aún de forma competente, pese a que es la escuela la que, en primera instancia, debería asumir la formación y el desarrollo de esta competencia mediática.

**Zayas, F. (2011). «Educación literaria y TIC». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 200, pp. 32-34.**

El marco actual de la lectura se ha ampliado exponencialmente, y consecuentemente son más las habilidades y destrezas que se han de desarrollar para leer de manera competente. En el proceso de la educación literaria, guiar en las lecturas

y en el conocimiento de estrategias de lectura adquiere nuevos horizontes en la Red. Ésta acerca la literatura en las bibliotecas virtuales, en la prensa digital, en revistas literarias en línea, en webs para la orientación de la lectura, y un sinfín de recursos que aumentan casi a diario, sumado a los nuevos modos de lectura de las obras clásicas en formato multimedia. El profesorado debe, por tanto, conocer y mostrar todo el ramillete de fuentes de información que los alumnos tienen a su alcance, para orientarles en cómo seleccionar y cómo acceder correctamente a ellas.

Además, Internet propicia que estos alumnos dejen de ser entes pasivos para convertirse también en creadores y editores de contenidos, con interminables posibilidades; y no sólo eso: las redes sociales, tan usadas por los jóvenes, se convierten en magníficos canales donde compartir la escritura creativa, conversar sobre libros e intercambiar experiencias.

## Anexo

BAZALGETTE, C. (2007). «Carta Europea para la Alfabetización en Medios». *Comunicar*, núm. 28, pp. 137-142.

BUCKINGHAM, D. (2007). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

— (2008). «Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital». *Dossier Revista el Monitor* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/51887967/REPENSAR-EL-APRENDIZAJE-EN-LA-ERA-DE-LA-CULTURA-DIGITAL>>. [Consulta: abril 2011]

CARO VALVERDE, M.T. (2009). «El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura». *Educatio Siglo XXI*, vol. 2, núm. 27, pp. 269-289.

CASSANY, D.; AYALA, G. (2008). «Nativos e inmigrantes digitales en la escuela». *Participación Educativa* [en línea], núm. 9, pp. 53-71. <[www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-cassany-daniel.pdf](http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-cassany-daniel.pdf)>. [Consulta: abril 2011]

FERNÁNDEZ, A.; GONZÁLEZ, I.; PÉREZ GÓMEZ, M. (2011). «Herramientas web 2.0 y enseñanza de la lengua oral». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 46-54.

FUENTES, M.; SILVA J.M. (2011). «Lectura de textos, lectura de hipertextos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 23-29.

GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

GRACIDA, Y.; LOMAS, C. (2011). «Textos e hipertextos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 5-11.

- LAREQUI, E.M. (2010). «Cómo integrar las TIC en las áreas de Lengua». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 401, pp. 72-74.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. (2006). *Los tiempos modernos*. Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ, A.; ENCABO, E.; JEREZ, I. (2011). «Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego *Dragon Age: Orígenes*». *Comunicar*, núm. 36, pp. 165-171.
- MARAÑÓN, M. (2011). «La creación de recursos para educar en diversos contextos». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 200, pp. 25-28.
- MARTÍN LERALTA, S. (2009). «Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera». *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea], núm. 15. <[www.educacion.gob.es/redele/Revista15/Martin\\_Susana\\_Competencia\\_mediatica.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/Revista15/Martin_Susana_Competencia_mediatica.pdf)>. [Consulta: abril 2011]
- MONTES PÉREZ, M. (2010). «La narrativa en las aventuras gráficas». *Frame*, núm. 6, pp. 243-264.
- PAREDES, J. (2005). «Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios». *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 255-279.
- PÉREZ-PÉREZ, R. (2005). «Alfabetización en la comunicación mediática: la narrativa digital». *Comunicar*, núm. 25, pp. 167-175.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2010). «Media literacy in Europe. From promoting digital literacy to the audiovisual media services directive». *Form@re* [en línea], núm. 70. <<http://formare.ericsson.it/wordpress/en/2010/la-media-literacy-in-europa-dalla-promozione-della-digital-literacy-alla-direttiva-sui-servizi-dei-media-audiovisivi-europei/>>. [Consulta: abril 2011]
- (2011). «El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica». *Aula de Innovación educativa*, núm. 200, pp. 55-59.
- PRENSKY, M. (2008). «Backup Education? Too many teachers see education as preparing kids for the past, not the future». *Educational Technology* [en línea], vol. 48, núm. 1. <[www.marcprensky.com/writing/Prensky-Backup\\_Education-EdTech-1-08.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Backup_Education-EdTech-1-08.pdf)>. [Consulta: abril 2011]
- RIBAS, V. (2006). «El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles de autor, lector y texto». *Espéculo. Revista de estudios literarios* [en línea], núm. 34. <[www.ucm.es/info/especulo/numero34/hptxt.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/hptxt.html)>. [Consulta: abril 2011]
- ROMERO GÁLVEZ, A.I.; DOMÉNECH, L. (2010). «TIC y lengua: el reto del cambio metodológico». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 401, pp. 51-53.
- SANZ PINYOL, G. (2011). «Escritura joven en la red». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 30-45.
- TYNER, K. (2008). «Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios». *Comunicar*, núm. 30, pp. 79-85.
- TOLEDO, P.; SÁNCHEZ, J.M. (2002). «El libro digital: nuevos formatos de lectura». *Comunicar*, núm. 19, pp. 126-136.
- VIVANCOS, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.
- VOUILLAMOZ, N. (2000). *Literatura e hipermedia*. Barcelona: Paidós.



# Les tradicions europees dels titelles. Una proposta d'educació literària per a l'ensenyament primari<sup>1</sup>

**Miquel Àngel Oltra Albiach** | Universitat de València

*La profundización en la integración europea es uno de los fundamentos de las leyes educativas vigentes. En la construcción de la Europa abierta y plural, el trabajo con la literatura comparada y, concretamente, a través del teatro de títeres, puede constituir una herramienta de gran valor. Proponemos una unidad didáctica para educación primaria a partir del trabajo cooperativo, la investigación y el uso de las TIC, que ayudará a los estudiantes a comprender la riqueza y la pluralidad europeas y a identificarse con esta realidad a través de los personajes protagonistas de las diversas tradiciones del teatro de títeres en Europa.*

**Palabras clave:** educación literaria, interculturalidad, dramatización, títeres.

---

*Deeper European integration lies at the foundations of our current education legislation. In building an open, plural Europe, work with comparative literature in general and through puppet theatre in particular can be a highly valuable tool: in this article we set out a teaching unit for primary education based on cooperative work, research and the use of the ICT to help students understand the wealth and plurality of European culture and identify with this reality through key figures from different puppet theatre traditions across Europe.*

**Keywords:** literary education, interculturality, dramatisation, puppets.

---

*Une intégration européenne de plus en plus approfondie est un des fondements des lois éducatives en vigueur. Dans la construction de l'Europe ouverte et plurielle, le travail avec la littérature comparée et concrètement à travers le théâtre de marionnettes peut constituer un outil de grande valeur, c'est pourquoi nous proposons une unité didactique pour l'enseignement primaire à partir du travail coopératif, des recherches et de l'usage des TIC, qui aidera les élèves à comprendre la richesse et la pluralité européenne et à s'identifier à cette réalité à travers les personnages principaux des diverses traditions du théâtre de marionnettes en Europe.*

**Mots-clés :** éducation littéraire, inter culturalité, dramatisation, marionnettes.

---

1. Aquest article s'emmarca en el projecte de I+D Educación literaria e interculturalidad (EDU2008-01782/EDUC) finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació del Govern d'Espanya.



## 1. La dimensió europea i la literatura

La integració europea, juntament amb la incorporació de les TIC a l'escola, és una de les bases que fonamenten la LOE. No es tracta d'una opció senzilla, en tant que les estadístiques mostren com la major part de la ciutadania encara és lluny d'haver desenvolupat un sentiment identitari europeu, tot i haver avançat de manera constant a causa de les relacions de tot tipus que, cada vegada més, s'estableixen entre els estats, les regions i els ciutadans del continent. D'altra banda, és evident que aquest procés integrador s'ha de fer des d'una concepció oberta de la ciutadania, sense que minusvalore o deixi de banda els altres sentiments de pertinença i les múltiples identitats que es configuren al segle XXI i, sobretot, en una perspectiva dialogant cap a les altres cultures, tant les geogràficament distants com les que són presents en l'espai europeu a causa de la immigració. Es tracta de construir un sentiment de ciutadania diferent i obert (Rodríguez Lajo, 2008: 58).

En aquesta construcció de l'Europa plural, el component intercultural sens dubte hi ha de ser present, i el treball amb la literatura comparada i, concretament, amb el teatre de titelles, pot ser una eina de gran valor, complementat amb sistemes de treball com ara el grup cooperatiu, que afavoreix el cara a cara, la interdependència positiva, la responsabilitat individual, les habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup, la consciència d'equip, etc. (Bartolomé Pina, 2008: 158). Totes aquestes possibilitats de treball de la realitat intercultural hauran d'acompanyar-se de la formació intercultural necessària del professorat, i no sols quant a mètodes i tècniques, sinó també pel que es refereix a la modificació de comportaments, actituds, percepció de la realitat, maneres de fer,

etc. (Espín, 2008: 126). En definitiva, una formació del professorat en perspectiva crítica, que ressalti el compromís de l'ensenyament amb l'entorn i amb el component reflexiu necessari per a mantenir una actitud crítica i dialèctica amb la societat.

## 2. Els titelles i l'educació literària

Maria Signorelli i Mané Bernardo són dos referents en el segle XX pel que respecta a la reivindicació del titella i de l'ús escolar que se'n fa. L'arrelament del titella en l'interior més profund de l'ésser humà és el que fa –segons Bernardo– que tinga unes potencialitats pedagògiques a penes besllumades pels educadors. A més a més, una altra font de possibilitats docents és el tractament multidisciplinari que demana el titella, en una escola que rebutja la consideració de la realitat fragmentada en diverses «matèries d'estudi» i que defensa –sobretot en els primers nivells educatius– un tractament integrador, globalitzador i multidisciplinari (Bernardo, 1962: 13-25).

Autores com la nord-americana Sharon Peck en destaquen, així mateix, el potencial educatiu, per diverses raons:

*Puppets are easy to use, inexpensive to make, and using them with literacy instruction can meet the above curricular goals. Puppets are effective for reaching audiences of all ages. Using puppets has many purposes, which directly link to curricular and instructional goals. Puppets are already used in a wide variety of settings beyond entertainment. Puppetry use can develop key literacy skills, enhance literature engagement, and make learning experiences more meaningful.* (Peck, 2005: 75)

En l'àmbit de l'educació literària (Cassany, Luna i Sanz, 1993: 477), hi trobem reflexions sobre el fet espectacular del teatre amb titelles

i sobre la recepció per part de l'espectador en autors com ara Bernardo (1962: 48), Cerda (1972), Cervera (1996) i altres. En aquest sentit, i seguint els autors esmentats, ens referim als titelles com una forma específica d'accedir a la literatura, en una de les seues modalitats com és el teatre (Latorre i López, 2003: 81).

La diversitat de tradicions i la presència universal del titella com a element social, literari i dramàtic aporta la possibilitat de treballar de manera comparada les diverses tècniques, els diversos textos (escrits o de tradició oral) i la resta de components del teatre amb titelles, en una perspectiva intercultural. En aquest sentit, considerem de vital importància tractar el teatre de titelles com un exemple de la connexió de cultures i manifestació de llengües diverses, des de la perspectiva de la literatura com a manifestació cultural, com a vehicle d'enllaç d'aspectes culturals comuns i diversos (Mendoza, 1994: 17).

### 3. El taller de titelles a l'aula de primària

Szulkin i Amado (2003: 74) plantegen que el taller de titelles com a activitat escolar «es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social».

Pel que fa a l'estructura de conjunt de l'activitat didàctica, hem integrat en la nostra proposta tots els aspectes del treball amb titelles des de la perspectiva literària, però sense defugir cap dels aspectes d'aquest tipus de teatre (com ara els plàstics), que requeriran sens dubte un tractament interdisciplinari i integrat de l'ensenyament-aprenentatge, tal com indica la LOE. Szulkin i Amado (2003: 79) presenten un esquema general de treball que pot esdevenir ben útil a l'hora

d'organitzar la dinàmica d'aula i tots els objectius i les capacitats que s'hi tracten. L'esquema general seria el desenvolupat en el quadre 1 (p. 82).

Es tracta d'una proposta didàctica a partir dels currículums vigents que, lògicament, haurà de ser adaptada a les circumstàncies concretes dels centres i de les aules, tal com preveuen els decrets curriculars. En qualsevol cas, es tracta de presentar una possibilitat d'introducció dels titelles en les aules en perspectiva literària, intercultural i europea.

## 4. Unitat didàctica: els titelles europeus

En l'activitat que proposarem a continuació, pretenem potenciar una imatge positiva d'Europa, a partir de la valoració de les diverses tradicions lingüístiques, literàries i culturals que la conformen. El sentiment de pertanyença europeu es construeix a partir de les pròpies identitats nacionals i els atorga una dimensió universalista que transcendeix els límits del continent (Rodríguez Lajo, 2008: 53). Entre totes les característiques de la identitat europea, ens centrarem almenys en dues: la diversitat i la riquesa de les cultures nacionals i regionals, i l'originalitat cultural europea, creada en una multitud d'interaccions, de debats i fins i tot de contradiccions.

### 4.1. Marc teòric. Vinculació amb el currículum

El decret curricular d'educació primària per a la Comunitat Valenciana recull les pautes oficials i la informació necessària per a realitzar el desenvolupament curricular de centre i d'aula en totes les àrees. Hi trobem, per tant, la base legal i els fonaments didàctics d'aquesta activitat interdisciplinària, vinculada preferentment a les

**Quadre 1.** Taller de teatre de titelles (Szulkin i Amado, 2003)

<b>CONSTRUCCIÓ I REPRESENTACIÓ D'UNA OBRA DE TITELLES</b>	Elaboració de l'argument inicial de l'obra o genotext.	<b>TALLER DE NARRATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text narratiu: el conte.</li> <li>• Esquema narratiu.</li> <li>• Nocions de personatge, lloc, espai, ordre.</li> <li>• Connectors de la narració.</li> <li>• Procediments de cohesió.</li> </ul>
	Construcció del ninot i de l'escenografia.	<b>TALLER DE PLÀSTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nocions sobre forma.</li> <li>• El color: mescla de colors primaris. Variacions de color.</li> <li>• La proporció.</li> <li>• Simetria i asimètria.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració del guió teatral.</li> <li>• Manipulació dels titelles.</li> <li>• Producció dels efectes especials.</li> </ul>	<b>TALLER D'ART DRAMÀTIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text teatral. Personatge, diàleg, conflicte teatral, acotació.</li> <li>• Teatre i representació.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nocions d'expressió corporal: moviment de les diverses parts del cos; ubicació, direcció i orientació; objecte i acció.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sons de l'entorn natural i social.</li> <li>• Temps: tranquil, ràpid, alegre, lent.</li> </ul>

àrees de llengua i literatura i educació per a la ciutadania i els drets humans.

Quant a les competències bàsiques, treballarem de manera preferent amb les següents:

- Competència en comunicació lingüística.
- Competència cultural i artística.
- Competència social i ciutadana.
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.

L'activitat està pensada per a l'últim cicle d'educació primària, tot i que, amb les modificacions necessàries, pot resultar apta per a

qualsevol nivell educatiu. Abans de concretar les activitats que plantegem desenvolupar en cada sessió, caldrà plantejar els objectius generals i d'àrea que ens proposem assolir, com també els continguts que es treballen, d'acord amb el currículum vigent d'educació primària. Tot i aquesta divisió dels objectius per àrees, partim de la idea bàsica del treball interdisciplinari, tal com recomana l'esmentat decret curricular.

#### **4.2. Característiques de l'alumnat**

En el tercer cicle de primària (de 10 a 12 anys), l'alumnat presenta una sèrie d'avantatges no-

tables en els terrenys cognitiu, motor, afectiu i social. Conèixer aquestes característiques evolutives serà fonamental a l'hora de determinar els tipus d'activitats, els objectius i els recursos amb què es pot treballar en els últims cursos de l'ensenyament primari. Quant als aspectes directament relacionats amb la dramatització i els titelles, Angoloti posa de relleu que, en aquesta etapa, s'hi desenvolupen diverses habilitats que ja havien aparegut en el període anterior, i ens trobem amb un alumnat que ja és capaç de manipular pràcticament qualsevol tipus de titella bàsic. Igualment, apareix l'interès per uns altres tipus més complexos de ninots, com ara la marioneta (que es pot començar a treballar, amb models senzills i amb pocs fils): l'allunyament màxim que marca la marioneta respecte dels altres titelles va aparellat amb la tendència a fer del titella objecte d'investigació i no tant d'identificació (Angoloti, 1990: 185-186).

### 4.3. Metodologia de treball, estructura de les sessions

La metodologia ha de ser participativa, motivadora, globalitzadora, significativa, socialitzadora, cooperativa, activa i sensibilitzadora. La metodologia es fonamenta en el respecte a les característiques de l'alumnat, tant pel que es refereix a les fases del desenvolupament com a les peculiaritats concretes de la classe i de les necessitats educatives especials. D'altra banda, és molt important fer de la pròpia experiència el punt de partida dels aprenentatges perquè siguin realment significatius per a l'aprenent. Finalment, alternarem l'activitat i el joc amb la reflexió i la producció del text literari, de manera que les competències que pretenem aconseguir es reforcen amb els diversos continguts (Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla, 2005).

Començarem les sessions amb una introducció a l'objecte de l'activitat i als diversos protagonistes de les tradicions europees de titelles, partint de l'indi Viduchacka com l'origen llunyà de tots aquests personatges. Es dividirà la classe en grups i s'assignarà un dels personatges a cada grup, de manera que les sessions següents es destinaran a la investigació, a partir d'una sèrie de pautes i de llocs web on es pot buscar informació. Aquest material el posarà el docent a disposició de l'alumnat en la presentació de l'activitat, com també una graella amb les sessions i les propostes de treball.

Les sessions successives estaran dedicades a la construcció dels titelles i de l'escenografia, a la creació de la història que es representarà posteriorment i a la dramatització d'aquesta narració inicial, tal com s'especificarà en cadascuna de les sessions. Seria ben interessant visionar un espectacle de titelles (preferentment en viu). Quant a les possibles tècniques de manipulació, aquestes podrien ser elegides per l'alumnat a partir de les propostes del docent o bé optar directament pel titella de vareta (sempre a criteri del professorat i atenent les característiques concretes del grup classe).

És molt important l'aspecte cooperatiu del treball. El desenvolupament en grup de les diverses activitats de la unitat didàctica afavoreix l'aprenentatge individual, alhora que facilita la socialització i la pràctica d'habilitats diverses, com ara les de negociació i les convencions que regeixen els debats i els intercanvis lingüístics. Així mateix, en aquest tipus de treball, afavorim el sentit de la responsabilitat individual davant el grup, ja que es tracta d'una manera de treballar en la qual el col·lectiu no anul·la ni desplaça la tasca individual i coordinada de cadascun dels components.

#### 4.4. Temporització

La unitat didàctica està constituïda en principi per dotze sessions, amb periodicitat setmanal. S'hi pot dedicar una de les hores de l'àrea de valencià: llengua i literatura, o de castellà: llengua i literatura, o bé consensuar la repartició del temps amb les altres àrees implicades en l'activitat. És aconsellable desenvolupar les sessions en el segon trimestre del curs, per diversos motius:

- L'alumnat es coneix millor entre ell i hi ha una major integració del grup classe.
- El nivell maduratiu és més alt en cada nivell (sobretot si plantejem l'activitat en el segon any del cicle).
- El coneixement de l'alumnat per part de la mestra o el mestre és major.
- L'alumnat ja té assumit el mètode de treball de la mestra o del mestre, com també el funcionament general de la classe.

Lògicament, aquesta proposta inicial pot ser (i hauria de ser) modificada atenent les característiques concretes dels centres i de l'alumnat. És aconsellable, en principi, no dedicar-hi més d'una o dues sessions setmanals, per tal d'evitar la monotonia i el cansament consegüent per part de l'alumnat.

#### 4.5. Recursos

Per realitzar aquesta proposta, necessitarem diversos materials de construcció (tiges, teles, boles de suro, cartolines de colors, cola, etc.), segons els tipus de titelles que s'hagen de construir. Així mateix, necessitarem paper i ma-

terial d'escriptura per a la creació de les històries, el desenvolupament dramàtic i el dibuix d'esbossos. Igualment, és important apropiarse d'un teatret de titelles o bé construir-lo amb caixes de cartró d'electrodomèstics o amb xapa de fusta. Finalment, és molt important accedir a Internet per tal de tirar endavant un procés investigador sobre els diversos personatges de les respectives tradicions nacionals dels titelles. Es pot accedir a un primer contacte amb cadascuna de les tradicions europees (amb el personatge indi com a excepció, per tal d'explicar l'origen indoeuropeu de les nostres tradicions) en els webs que especifiquem tot seguit, com també amb els enllaços que aquestes pàgines proposen (quadre 2).<sup>2</sup>

La descripció de les característiques dels personatges podria establir-se des d'una sèrie de qüestions bàsiques, com ara:

- Com és físicament el personatge? Quins trets n'hauríem de destacar?
- Quin caràcter té? Com actua davant les diverses situacions?
- Com parla? Com es mou?

A partir de la informació obtinguda en la recerca, i com a possible activitat paral·lela, es podria confeccionar un mural amb el mapa d'Europa i ubicar-hi els diversos personatges (amb imatges obtingudes de les diverses pàgines web). Igualment, seria ben interessant que tot el grup classe pogués assistir, abans de realitzar l'activitat, a algun espectacle amb titelles, o bé se'n veiés algun a classe en suport digital.

2. Igualment, per a trobar informació audiovisual complementària, podem fer ús del canal de titelles de Youtube: [www.youtube.com/user/puppettube](http://www.youtube.com/user/puppettube). En aquest canal, hi trobarem una gran quantitat de fragments de teatre de titelles (i, en alguns casos, d'obres senceres) de diverses companyies d'arreu del món, des de les més clàssiques fins a les més contemporànies i innovadores, que ens poden aportar un gran nombre d'idees quant a materials, barreja de tècniques i estratègies de construcció i representació, entre d'altres aspectes interessants. A més a més, aquest material pot ser un bon recurs per a familiaritzar l'alumnat amb les diverses maneres de concebre, construir i manipular els titelles. Per a tots els enllaços a pàgines web, la data de consulta és 16 d'octubre de 2010.

**Quadre 2.** Titelles europeus amb els països de procedència i llocs web on es poder veure

Personatge	Lloc	Webs d'interés
Viduchacka	Índia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.puppetindia.com">www.puppetindia.com</a></li> <li>• <a href="http://www.puppetryindia.com">www.puppetryindia.com</a></li> <li>• <a href="http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Marionnette">http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Marionnette</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Gz6ZjUl-Drg&amp;p=66B7E1D7E890B02D&amp;playnext=1&amp;index=3">www.youtube.com/watch?v=Gz6ZjUl-Drg&amp;p=66B7E1D7E890B02D&amp;playnext=1&amp;index=3</a></li> </ul>
Polichinelle	França	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://ca.wikipedia.org/wiki/Commedia_dell%27arte">http://ca.wikipedia.org/wiki/Commedia_dell%27arte</a></li> <li>• <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Marioneta#EL_gui.C3.B1ol">http://es.wikipedia.org/wiki/Marioneta#EL_gui.C3.B1ol</a></li> <li>• <a href="http://fr.wikipedia.org/wiki/Guignol">http://fr.wikipedia.org/wiki/Guignol</a></li> <li>• <a href="http://www.amisdeguignol.free.fr">www.amisdeguignol.free.fr</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=7_KSY13sMNQ">www.youtube.com/watch?v=7_KSY13sMNQ</a></li> </ul>
Punch	Anglaterra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.punchandjudy.org">www.punchandjudy.org</a></li> <li>• <a href="http://www.punchandjudy.com">www.punchandjudy.com</a></li> <li>• <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Punch_y_Judy">http://es.wikipedia.org/wiki/Punch_y_Judy</a></li> <li>• <a href="http://en.wikipedia.org/wiki/Punch_and_Judy">http://en.wikipedia.org/wiki/Punch_and_Judy</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=K6LmZ0A1s9U">www.youtube.com/watch?v=K6LmZ0A1s9U</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=TyLsO6LpLsI&amp;feature=related">www.youtube.com/watch?v=TyLsO6LpLsI&amp;feature=related</a></li> </ul>
Tirisiti	País Valencià	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.betlemdetirisiti.com">www.betlemdetirisiti.com</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=7-5o7T0ll6o">www.youtube.com/watch?v=7-5o7T0ll6o</a></li> </ul>
Don Cristóbal	Espanya	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.guiadecadiz.com/especiales/tianorica">www.guiadecadiz.com/especiales/tianorica</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=r4RAG_pMz6g&amp;feature=related">www.youtube.com/watch?v=r4RAG_pMz6g&amp;feature=related</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ZyN99nIGHTo">www.youtube.com/watch?v=ZyN99nIGHTo</a></li> </ul>
Spejbl	República Txeca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.puppetsinprague.kidpraha.cz">www.puppetsinprague.kidpraha.cz</a></li> <li>• <a href="http://www.divadlo.radost.cz">www.divadlo.radost.cz</a></li> <li>• <a href="http://www.puppets.cz">www.puppets.cz</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=86l7L3JbZoE&amp;feature=&amp;p=365BCE60BB583277&amp;index=0&amp;playnext=1">www.youtube.com/watch?v=86l7L3JbZoE&amp;feature=&amp;p=365BCE60BB583277&amp;index=0&amp;playnext=1</a></li> </ul>
Guignol	França	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Marioneta#EL_gui.C3.B1ol">http://es.wikipedia.org/wiki/Marioneta#EL_gui.C3.B1ol</a></li> <li>• <a href="http://fr.wikipedia.org/wiki/Guignol">http://fr.wikipedia.org/wiki/Guignol</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=NIJ3L51aDJM&amp;feature=related">www.youtube.com/watch?v=NIJ3L51aDJM&amp;feature=related</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=awTr5LrKBgl">www.youtube.com/watch?v=awTr5LrKBgl</a></li> </ul>

Personatge	Lloc	Webs d'interés
Hanswurst	Alemanya	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.gischa.de">www.gischa.de</a></li> <li>• <a href="http://www.holsteiner-werkstatt.com">www.holsteiner-werkstatt.com</a></li> </ul>
Kasperl / Kasperek	Àustria / Alemanya	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://fr.wikipedia.org/wiki/Kasperle">http://fr.wikipedia.org/wiki/Kasperle</a></li> <li>• <a href="http://www.marionettentheater.at">www.marionettentheater.at</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=_HU7j1ZHLxl">www.youtube.com/watch?v=_HU7j1ZHLxl</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=z359koTXsIQ&amp;feature=related">www.youtube.com/watch?v=z359koTXsIQ&amp;feature=related</a></li> </ul>
Karagöz	Turquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.karagoz.net">www.karagoz.net</a></li> <li>• <a href="http://www.turkishculture.org">www.turkishculture.org</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pAtEs2cN_zc">www.youtube.com/watch?v=pAtEs2cN_zc</a></li> </ul>
Karagioisis	Grècia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.marionette.gr">www.marionette.gr</a></li> <li>• <a href="http://www.karagioizismuseum.gr">www.karagioizismuseum.gr</a></li> </ul>
Petrushka	Rússia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.puppet.ru">www.puppet.ru</a></li> <li>• <a href="http://www.russia-ic.com/culture_art/traditions/628">www.russia-ic.com/culture_art/traditions/628</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=o3C60Fa9qVc&amp;feature=related">www.youtube.com/watch?v=o3C60Fa9qVc&amp;feature=related</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=xTkH0FJV4lw&amp;feature=related">www.youtube.com/watch?v=xTkH0FJV4lw&amp;feature=related</a></li> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=vZXQE4WOyOE&amp;feature=related">www.youtube.com/watch?v=vZXQE4WOyOE&amp;feature=related</a></li> </ul>

#### 4.6. Atenció a la diversitat

Partim de la idea que cada persona és diferent, i això ens proporciona una base per tal de treballar la diversitat a l'aula de manera oberta i positiva. La diversitat de l'alumnat es tradueix en una diferència d'interessos i d'expectatives, d'eleccions, d'autonomia personal, d'afectivitat, de capacitats, de característiques i de ritmes d'aprenentatge.

La idea que cal respectar i valorar positivament la diferència és bàsica en un projecte que pretén justament treballar la creativitat i l'educació literària en un context divers i intercultural.

Així doncs, es pretén aconseguir el nivell més alt de creixement personal en cadascun dels alumnes, amb una atenció especial als menys capacitats, als més discriminats i als necessitats d'atenció educativa especial. Així, per exemple, en l'alumnat immigrant, aquest interès se centrà en la incorporació participativa al grup, en el foment del gust per l'activitat dramàtica i en l'estímul a l'aprenentatge de la llengua pròpia del País Valencià. El currículum vigent contempla com a principi la flexibilitat en la configuració, justament per tal d'assegurar-ne l'atenció a la diversitat.<sup>3</sup>

3. Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a la Comunitat Valenciana. DOCV 24 de juliol de 2007.

Quant a les estratègies relacionades amb els objectius d'atenció a la diversitat, proposem aquestes (Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla, 2005: 29):

- Activitats relacionades amb el respecte i la valoració de la diversitat de l'alumnat.
- Integració de cadascun dels alumnes en grups.
- Utilització del reforç positiu de l'alumne o l'alumna davant la resta del grup.
- Creació de situacions que es puguin resoldre sense excessiva dificultat per part de cadascun dels alumnes.
- Desenvolupament, en cada persona de la classe, d'una visió positiva de si mateixa i de la pròpia capacitat de resolució de situacions diverses.
- Estima de la pròpia cultura i interès per compartir-la amb la resta del grup; gust per conèixer altres cultures.

#### 4.7. Criteris d'avaluació

Partim dels criteris d'avaluació que estableix el currículum per al tercer cicle de primària pel que fa a les àrees de valencià: llengua i literatura i de castellà: llengua i literatura, com també de la resta d'àrees implicades en un treball clarament interdisciplinari com aquest. El docent haurà d'adaptar els criteris generals dels desplegaments curriculars a les circumstàncies concretes del centre i de l'aula.

No hem d'oblidar que l'avaluació és un element fonamental de qualsevol activitat didàctica que contempla tres aspectes bàsics i complementaris entre si (Angoloti, 1990: 180):

- Avaluació contínua durant el procés, per tal de revisar el que està fent l'aprenent, incorporar-hi elements nous, corregir-ne errors i interessar-se per maneres noves de treba-

llar. Aquesta avaluació la realitzen docents i alumnat.

- Avaluació final per part de l'alumnat. Segons les possibilitats de cada classe i de cada nivell, suposa l'autoavaluació del grup: percebre els avenços i també els punts febles per tal de buscar solucions per al futur. S'ha de posar èmfasi en el treball coordinat de l'equip.
- Avaluació realitzada pel professor i pels espectadors. Pretén constatar la comprensió i el procés d'expressió que ha seguit el grup.

#### 4.8. Sessions de treball

Les dotze sessions de què consta l'activitat es poden organitzar de la manera que s'indica a continuació. No obstant això, es tracta d'una proposta flexible i que, per tant, s'ha d'adaptar (quant al nombre, a la durada i al contingut de les sessions) a les característiques concretes del grup classe amb què treballem. Les primeres sessions es dedicaran a la presa de contacte, a la proposta de l'activitat i a la distribució de tasques.

En les sessions següents, treballarem les característiques físiques i psíquiques dels personatges, a partir del treball d'investigació en les diverses pàgines web. Igualment, es poden traure imatges d'aquests personatges i posar-les en un gran mapa d'Europa a manera de mural motivador per al grup classe. A partir d'ací, s'iniciarà el procés creatiu de la història que volem representar (amb el personatge protagonista corresponent a cada grup de treball) i la decisió d'aspectes com ara el tipus de titella que construirem. La resta de sessions corresponen al treball en grup per al desenvolupament de la història i per a la construcció dels titelles i de l'espai escènic. Tot i que proposem els titelles de vareta per realitzar aquesta activitat, la decisió final pel que fa a les



tècniques de construcció i de manipulació estarà en mans del professorat i de l'alumnat. Es poden investigar les possibilitats expressives d'alguns tipus de titella més complexos que en les etapes anteriors i que requereixen una major coordinació de moviments entre les persones, com ara els titelles de vareta, amb una ràtio 2:1 o 3:1 en el sistema tipològic de Kaplin (2001). Igualment, una part de l'alumnat dedicarà algunes sessions a elaborar cartells i programes de mà i a dissenyar estratègies de publicitat per a anunciar la representació a l'escola. Després de les sessions dedicades als assajos, s'estrenarà l'obra escollida, la qual es pot oferir a la resta del centre.

## 5. Conclusions

Tot i que la presència del titella com a contingut o com a eina és ben pobra en els currículums, considerem que els desenvolupaments curriculars obrin una porta a la incorporació del titella en les adaptacions de centre i d'aula. Així, hem partit de les aportacions curriculars d'autors com ara Cervera (1996: 7-51), per tal d'inserir l'objecte del nostre treball en un itinerari d'educació dramàtica, amb les particu-

laritats que hi aporta el treball amb els titelles. Des de la justificació i la vinculació amb el currículum, hem fet un resum de les característiques principals de l'alumnat en l'etapa corresponent i hem dissenyat la metodologia del treball i l'estructura de les sessions. Així mateix, hem aportat una proposta de temporització, sempre subjecta a les circumstàncies concretes de cada centre i de cada grup classe, els recursos necessaris i els criteris per fer l'avaluació de l'activitat, sense deixar de banda l'atenció a la diversitat. Finalment, hem aportat una bibliografia de consulta per a preparar la unitat i construir els titelles, i una altra de més teòrica per a aprofundir més en el tema, si escau.

Amb tots aquests elements, hem dissenyat una proposta per a l'ensenyament primari que permet treballar la dimensió europea tal com demana el currículum, des d'un plantejament obert i de valoració positiva de la diversitat cultural. Un plantejament que ens permet aproximar-nos a la tradició literària popular dels pobles d'Europa en una perspectiva lúdica i formativa.

## Bibliografia

- ANGOLOTI, C. (1990). *Còmics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- BALLESTER, J. (1999). *L'educació literària*. València: PUV.
- BALLESTER, J.; IBARRA, N. (2009). «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». *Ocnos. Revista de estudios sobre la lectura*, núm. 5, p. 25-36.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2008). «Educar para una ciudadanía intercultural», a M. BARTOLOMÉ PINA (ed.). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (p. 131-161). Madrid: Narcea.
- BERNARDO, M. (1962). *Títeres y niños*. Buenos Aires: Eudeba.
- CERDA, H.; CERDA, E. (1972). *Teatro de títeres*. 2a ed. Santiago de Xile: Editorial Universitaria.
- CERVERA, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- CASSANY, D.; LUNA, G.; SANZ, A. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

- ESPÍN, J.V. (2008). «Educación, ciudadanía y género», a M. BARTOLOMÉ (ed.). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (p. 131-161). Madrid: Narcea.
- KAPLIN, S. (2001). «A puppet tree: a model for the field of puppet theatre», a J. BELL (ed.). *Puppets, masks and performing objects* (p. 18-25). Massachusetts: New York University i Massachusetts Institute of Technology.
- LATORRE, V.; LÓPEZ, F.J. (2003). «Guies teatrals: una eina didàctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 29, p. 80-92.
- MARTÍN, S.; CABAÑAS, M.L.; GÓMEZ-ESCALONILLA, J.J. (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- PECK, S. (2005). «Puppet power: a discussion of how puppetry supports and enhances reading instruction», a M. BERNIER; J. O'HARE. *Puppetry in education and therapy* (p. 167-176). Bloomington: Authorhouse.
- RODRÍGUEZ LAJO, M. (2008). «Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea», a M. BARTOLOMÉ (ed.). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (p. 51-78). Madrid: Narcea.
- SZULKIN, C.; AMADO, B. (2006). *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*. Còrdova: Comunicarte.



# La comunicación no verbal en pacientes con síndrome de Asperger: una experiencia de enseñanza virtual<sup>1</sup>

Francisco-J. Rodríguez Muñoz | Universidad de Almería

*En este trabajo damos a conocer una experiencia de enseñanza virtual cuyos objetivos se han centrado en fomentar las habilidades comunicativas en afectados por el síndrome de Asperger, si bien los destinatarios de este curso en línea eran los terapeutas encargados de tratar a esta tipología de pacientes. Precisamente, el primer bloque lo dedicamos a la comunicación no verbal, puesto que las personas que presentan el síndrome de Asperger tienen graves problemas tanto para codificar como para decodificar la información que se transmite a través del lenguaje no verbal. Para la realización de este curso, desarrollado durante el año académico 2008-2009, utilizamos la plataforma de enseñanza virtual Blackboard Learning System (BLS). Los resultados de esta experiencia fueron muy positivos con carácter bilateral, ya que no sólo dotamos a estos profesionales de herramientas con las que poder trabajar en sus unidades de intervención, sino que también los terapeutas, en sus retroalimentaciones, formularon comentarios sobre los materiales propuestos, los cuales nos resultan muy valiosos con miras a mejorar los contenidos inicialmente presentados.*

**Palabras clave:** *habilidades comunicativas, comunicación no verbal, síndrome de Asperger, enseñanza virtual.*

*In this article we present a virtual learning experience aimed at promoting communication skills in people with Asperger syndrome, although the recipients of this online course were the therapists responsible for treating this type of patients. The first section is dedicated to nonverbal communication, since people with Asperger syndrome have serious problems in both encoding and decoding information transmitted through nonverbal language. To carry out this course developed during the 2008/2009 academic year we used the Blackboard Learning System (BLS) virtual learning platform. The results of this experiment were bilaterally positive, since we provided these professionals with tools to work on their response units, and therapists' feedback contained valuable comments on the proposed materials, which will be of use for improving the contents.*

**Keywords:** *communication skills, nonverbal communication, Asperger syndrome and virtual learning.*

*Dans cet article, nous présentons une expérience d'apprentissage virtuel dont les objectifs sont axés sur le développement des compétences de communication sur des personnes affectées par le syndrome d'Asperger. Les bénéficiaires de ce cours en ligne étaient les thérapeutes qui traitent ce type de patients. Précisément, le premier module de formation est dédié à la communication non-verbale, puisque les personnes présentant le syndrome d'Asperger*

1. Trabajo enmarcado dentro del proyecto I+D+i *Análisis lingüístico-comunicativo de las enfermedades raras en España* (ALCERES) FFI2008-03937 (2009-2011).

*ont de graves problèmes pour le codage et le décodage de l'information qui est transmise par le langage non-verbal. Pour mener à bien ce cours, développé pendant l'année académique 2008/2009, nous avons utilisé la plateforme d'apprentissage virtuel Blackboard Learning System (BLS). Les résultats de cette expérience ont été positifs à deux niveaux, car non seulement nous avons doté ces professionnels d'outils avec lesquels ils ont pu travailler dans leurs unités d'intervention, mais aussi les thérapeutes ont formulé dans leurs rapports des commentaires sur les matériels proposés qui nous ont résulté être très utiles en vue d'améliorer les contenus présentés initialement.*

**Mots-clés :** *habiletés communicatives, communication non verbale, syndrome d'Asperger et apprentissage virtuel.*

## 1. Introducción

Hoy en día nadie duda en atribuir al comportamiento no verbal, entendido como proceso de comunicación, un papel crucial en las interacciones cotidianas de toda persona. A este respecto, son conocidas las reglas que establece el psicólogo Mehrabian (1972); tras su estudio sobre la comunicación de sentimientos y actitudes, opina que tan sólo el 7% de la información se transmite por medio de la palabra (canal verbal), mientras que el 38% proviene de la voz (características paralingüísticas) y el 55% restante procede del lenguaje corporal (kinésica).

El síndrome de Asperger es un trastorno neurobiológico que, en la actualidad, se incluye entre los denominados *trastornos generalizados del desarrollo*, recogidos en los manuales de diagnóstico clínico CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1992) y DSM IV-R (American Psychiatric Association, 2000), o trastornos del espectro autista (Wing, 1981). Las personas afectadas se caracterizan por un cociente intelectual habitualmente superior a la media, pero presentan dificultades acusadas en las relaciones interpersonales (patrones de conducta restringidos y estereotipados, e intereses absorbentes) y en el modo de empatizar con los demás. Procesos que, muy especialmente, se ven condicionados por alteraciones en la co-

municación verbal (sobre todo, disfunciones de tipo pragmático-inferencial) y no verbal (Rodríguez Muñoz y Ridaio, 2011).

Como bien señalan Gillberg y Gillberg (1989) en sus primeras investigaciones, las principales dificultades relacionadas con la comunicación no verbal se manifiestan, entre otras características del trastorno, a través del uso limitado de gestos, un lenguaje corporal torpe, la expresión facial limitada o inapropiada, y una mirada peculiar o rígida. En esta última conducta no verbal se detiene Rodríguez Muñoz (2009: 40-41), quien, además de considerar la mirada como un elemento fundamental de la comunicación interpersonal, concluye –a partir de sus propias observaciones con adultos afectados por este tipo de autismo sindrómico– que el contacto ocular que mantienen con sus interlocutores resulta siempre poco natural y oscila entre dos extremos perceptivos: la intimidación (mirada fija) y una aparente falta de atención (mirada huidiza o esquiva). A ello habría que sumar otra serie de rasgos paraverbales que se presentan alterados y que afectan a la realización prosódica, rítmica o entonativa de estos sujetos.

Desde un punto de vista, resultan decisivas las aportaciones realizadas, en el panorama de los estudios lingüísticos, por Poyatos (1994a:

129). Para este autor, la comunicación humana posee una estructura triple básica formada por la suma y la combinación del lenguaje, el paralenguaje y la kinésica. De acuerdo con esta clasificación, sostenemos que las personas diagnosticadas con síndrome de Asperger presentan un conjunto de habilidades comunicativas no verbales alteradas que se manifiestan por medio de déficits de naturaleza paralingüística, proxémica y kinésica, fundamentalmente. Mientras que los primeros se asocian a la distorsión de los patrones típicos que definen los denominados *elementos suprasegmentales del habla* –esto es, las cualidades modificadoras de la voz que tienen la capacidad de apoyar o contradecir el contenido de las estructuras verbales y las conductas kinésicas–, las dificultades proxémicas guardan relación con los problemas para gestionar las distancias interpersonales en los distintos tipos de interacción; y, finalmente, los componentes kinésicos que pueden estar perturbados en este trastorno del espectro autista se especifican, esencialmente, en el uso deficitario del repertorio gestual, las expresiones faciales y el contacto visual.

Tras la falta de adecuación sociolingüística al contexto y al interlocutor en los eventos comunicativos, así como tras las popularizadas características del síndrome vinculadas a los problemas inferenciales en los procesos de interpretación de mensajes ambiguos, subyacen con frecuencia limitaciones comunicativas con carácter no verbal. Al evaluar el principio de adecuación en la conducta comunicativa de personas con síndrome de Asperger, observamos que, además de la inadecuación de gestos, de expresiones faciales o de la mirada –falta de acomodación que se explica por las discordan-

cias de estas realizaciones no verbales con el contexto en el que tiene lugar la interacción y el cual puede exigir un grado mayor o menor de formalidad–, existe un conjunto indeterminado de percepciones sociales que el individuo sin problemas del desarrollo arrojaría acerca de las disonancias de índole estética que puede motivar la imagen personal del individuo Asperger en el encuentro comunicativo (por ejemplo, el peinado o la forma de vestir pueden percibirse, hasta cierto punto, como extravagantes o inapropiados).

Asimismo, los déficits inferenciales pueden extenderse, en este trastorno, a la interpretación distorsionada de conductas no verbales ambiguas. Por ejemplo, un gesto como es la palmada en la espalda puede ser social y culturalmente interpretado como señal que interviene en (o cumple por sí sola) los actos comunicativos de saludo o felicitación, pero también de intimidación. A pesar de que la interpretación pragmática de este gesto está siempre supeditada a las variables fisiológicas patentes en su ejecución (la fuerza o la intensidad con las que se proporciona el golpe, el número de palmadas, etc.), así como a la información extralingüística acerca del actor social que propicia el gesto, esta información no siempre es adecuadamente interpretada por parte del sujeto con síndrome de Asperger.

Conscientes de la carencia de recursos formativos destinados al entrenamiento de las habilidades socio-comunicativas, demandados por los especialistas que intervienen con individuos afectados por este trastorno autista, nos propusimos llevar a cabo un curso, financiado por la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger (ASSA), sobre habilidades comunicativas para terapeutas. Entre los módulos formativos que in-

cluimos, concedimos especial importancia a la comunicación no verbal, a la que se dedicó el primero de los bloques de las tres secciones por las que finalmente quedó compuesto el curso.

## 2. Desarrollo del trabajo

El curso virtual «Dinámicas y estrategias comunicativas para profesionales en síndrome de Asperger», diseñado durante el año académico 2008-2009, fue alojado en la plataforma de enseñanza virtual Blackboard Learning System (BLS), en particular en los servicios ofrecidos por la Universidad de Almería. Se trataba de una iniciativa solicitada por parte de la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger (ASSA), con el fin de proveer a los terapeutas que tratan a este tipo de pacientes de herramientas útiles con las que trabajar en sus sesiones destinadas a paliar los déficits comunicativos presentes en este colectivo. Para ello, decidimos crear un curso con una estructura tripartita. En concreto, el primer bloque estaba dedicado a la comunicación no verbal, que es el objetivo prioritario de este artículo. Por su parte, las otras dos secciones se centraban, respectivamente, en habilidades sociales y en técnicas para hablar en público.

Con el fin de otorgar al curso un perfil homogéneo, los tres módulos formativos presentaban la siguiente estructura:

1. Justificación.
2. Dinámicas comunicativas.
3. Lecturas.
4. Materiales audiovisuales.
5. Cuestionarios de evaluación.

Junto a ello, también habilitamos el foro y el correo, puesto que constituyen dos herramientas de comunicación muy útiles para mantener el contacto con los alumnos. Se ma-

tricularon un total de treinta y cuatro discentes, los cuales eran trabajadores activos en asociaciones de síndrome de Asperger repartidos geográficamente por todo el país, si bien fueron veinticinco quienes completaron los tres módulos y, por lo tanto, obtuvieron un diploma de aptitud con valor de 300 horas; esto es, el 73,5% de los alumnos matriculados culminó con éxito este proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 3. Materiales y recursos

Los pacientes con síndrome de Asperger presentan graves problemas para interpretar la información que transmitimos a través de la comunicación no verbal, lo que conlleva frecuentemente malentendidos en sus interacciones cotidianas. Como es lógico, si este colectivo carece de habilidad para descodificar este tipo de información, también adquiere déficits a la hora de utilizar el lenguaje no verbal como recurso para dar a conocer sus intenciones comunicativas.

Debido a la amplitud del campo propio de la comunicación no verbal, decidimos incidir en ocho puntos relevantes de esta modalidad de intercambio de información:

1. Saludos.
2. Presentaciones.
3. Despedidas.
4. Descripción de personas.
5. Felicitaciones.
6. Ampliaciones de signos no verbales.
7. Refuerzo de signos no verbales.
8. Evaluación de signos no verbales.

Podemos observar que estas ocho categorías presentan como denominador común el formar parte de nuestros intercambios comunicativos orales ordinarios.

Como recursos para la instrucción en comunicación no verbal, diseñamos ocho presentaciones –una por cada punto de estudio en comunicación no verbal– en Power Point y Adobe Presenter (versión 7.0), en las cuales hallamos un panorama multimodal, donde están incluidas las dimensiones visuales y auditivas, tales como la presentación de texto, imágenes, audio y vídeo.

Con pretensiones más activas para los discentes –frente a la docencia tradicional, donde el estudiante suele adquirir un papel pasivo–, propusimos la realización de dinámicas para el desarrollo de la gestualidad, la proxémica, la agresividad en el discurso, el lenguaje corporal, la entonación, las pruebas volumétricas, la pronunciación, la dicción o los dobles sentidos, entre otros aspectos vinculados al lenguaje no verbal.

La bibliografía facilitada se centraba en investigaciones consagradas como auténticos clásicos en esta materia, como es el caso de Calsamiglia y Tusón (2007), Knapp (1992) y Poyatos (1994a y 1994b). A la par, propusimos diversos recursos electrónicos, de los cuales subrayamos el *Diccionario de dichos y frases hechas*, el *Diccionario de gestos españoles* y el *Diccionario de partículas discursivas del español*.

#### 4. Metodología

El curso que describimos fue desarrollado, según lo concebimos, en el marco de las denominadas *metodologías de aprendizaje activo*. A través de las herramientas de comunicación habilitadas para tal fin –foro y correo electrónico–, favorecimos la participación y la evaluación continua del alumnado. De este modo, la retroalimentación con el profesorado fue constante durante todo el proceso formativo.

El módulo sobre comunicación no verbal fue evaluado en dos direcciones distintas; en la primera, prevaleció el carácter teórico, mientras que la segunda fue eminentemente práctica. A partir de los recursos audiovisuales y textuales que, con carácter instructivo, proporcionamos a los discentes del curso, una de las actividades que planteamos consistió en la exposición sintética de los conocimientos que adquirieron los participantes sobre los códigos no verbales y el lenguaje corporal. La segunda actividad permitió dos grados diferentes de resolución; la ejecución óptima demandó la puesta en práctica de una o varias de las dinámicas de comunicación no verbal (saludos, felicitaciones, descripción o entonación, entre otras), que hubieron de aplicarse en alguna de las prácticas de intervención terapéutica con niños o adultos afectados por síndrome de Asperger. Además, se les pidió a los discentes que se refiriesen a los resultados alcanzados y que valorasen los puntos fuertes y las limitaciones con las que se encontraron tras la realización de las dinámicas seleccionadas. En un grado más elemental, en caso de no haber podido aplicar ninguna de las unidades de intervención propuestas, se dio a los alumnos la posibilidad de que expusieran sus propias observaciones de cara a futuras intervenciones.

La metodología del curso participó, en todo momento, de las ventajas que conlleva la enseñanza virtual a distancia. Debido a la disparidad en la procedencia geográfica de los terapeutas, la plataforma Blackboard Learning System (BLS) proporcionó un espacio muy ventajoso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; así mismo, permitió al alumno la adaptación del curso a sus preferencias horarias –debemos insistir en que todos los discentes compaginaron



la formación con su trabajo en alguna de las asociaciones pertenecientes a la Federación Asperger España (FAE)–. Desde el ámbito universitario, resultó igualmente útil esta modalidad de enseñanza, ya que supone una ampliación significativa de la oferta formativa a otros ámbitos sociales, como el asociacionista.

## 5. Resultados y conclusiones

Como avanzábamos al comienzo de este artículo, los resultados alcanzados sobrepasaron con creces las expectativas iniciales, por diversos motivos:

- En primer lugar, por la elevada cifra de alumnos matriculados, puesto que al ser un curso virtual se podían superar las barreras geográficas y temporales (disponibilidad horaria). Si en un principio pensamos en doce alumnos pertenecientes a la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger, posteriormente esta corporación ofreció el curso a otras instituciones con fines homólogos, cubriendo la extensión geográfica nacional.
- El 73,5% de los discentes matriculados obtuvo un diploma de aprovechamiento, puesto que llevó a cabo las actividades propuestas en los tres módulos, con sus respectivas pruebas de evaluación. Más concretamente, en el primer bloque, destinado a la comunicación no verbal, la calificación media obtenida ascendió a un 8,1 sobre un máximo de 10 puntos.
- El hecho de plantear a los discentes de este curso preguntas abiertas sobre la viabilidad y la adaptabilidad de las dinámicas propuestas nos ha facilitado información muy relevante para ir optimizando los materiales que proponíamos en un primer mo-

mento. La experiencia práctica de estos terapeutas resulta totalmente necesaria para la mejora de los contenidos teóricos.

En conclusión, el contenido anteriormente expuesto demuestra la necesidad de estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios que trasciendan más allá del ámbito universitario. En este caso en particular, hemos observado que los lingüistas tenemos intereses compartidos con profesionales de la salud en el desarrollo de habilidades comunicativas, con el fin de paliar los déficits que presentan los afectados por el síndrome de Asperger.

## 6. Fuentes de financiación

Para la realización de este curso virtual contamos con tres tipos distintos de ayudas. En primer lugar, los directivos de la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger (ASSA) nos solicitaron que diseñáramos este curso en 2009, para lo cual nos dotaron de una asignación económica, fuente principal de financiación. Así pues, la versión definitiva de esta propuesta de enseñanza virtual estuvo consensuada con la citada institución. A su vez, el autor que suscribe el presente artículo estaba disfrutando de una beca de investigación, concedida por el Ministerio de Educación (Gobierno de España) y destinada al estudio del comportamiento comunicativo (verbal y no verbal) de personas con síndrome Asperger. A todo ello hay que sumar su vinculación como investigador al proyecto I+D+i *Análisis lingüístico-comunicativo de las enfermedades raras en España* (ALCERES) FFI2008-03937 (2009-2011), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y desarrollado en el seno del Departamento de Filología de la Universidad de Almería.

## Bibliografía

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4.ª ed. Washington: APA.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- GILLBERG, CH.; GILLBERG, C. (1989). «Asperger syndrome: some epidemiological considerations. A research note». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 30, pp. 631-638.
- KNAPP, M.L. (1992). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- MEHRABIAN, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Adeline-Atherton.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Ginebra: OMS.
- POYATOS, F. (1994a). *La comunicación no verbal. Vol. 1: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- (1994b). *La comunicación no verbal. Vol. 2: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F.J. (2009). *Síndrome de Asperger: Materiales y aproximación pragmalingüística*. Valencia: Universidad de Valencia.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F.J.; RIDAO, S. (2011). «La docencia virtual en el tratamiento comunicativo de enfermedades raras: Descripción de un curso destinado a profesionales en síndrome de Asperger». *Docencia e Investigación*, núm. 11. [En prensa]
- WING, L. (1981). «Asperger's syndrome: A clinical account». *Psychological Medicine*, núm. 11(1), pp. 115-129.



# La webquest como metodología integradora en la enseñanza de la lengua: *La Celestina* y los textos periodísticos

Javier Vellón | Universitat Jaume I

*El artículo trata sobre el uso de la webquest como metodología aplicada al desarrollo de una secuencia didáctica de lengua española en la ESO. A partir de su aplicación práctica en el Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad Jaume I de Castellón, así como de las reflexiones en torno a sus posibilidades didácticas por parte de los futuros docentes, plantea un modelo de intervención sobre el currículo capaz de lograr la implicación del alumnado a través de las TIC. Además, la webquest se presenta como un espacio privilegiado para lograr el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, al proponer un aprendizaje basado en las competencias que interrelaciona los diferentes bloques del área: literatura, comunicación, conocimiento de la lengua y técnicas de trabajo.*

**Palabras clave:** *webquest, TIC, secuencias didácticas, enfoque comunicativo.*

---

*The article looks at the use of WebQuests as a methodology for preparing a teaching sequence for Spanish language lessons at secondary school. Based on its practical application in the master's degree for secondary teachers at the UJI, as well as reflections concerning its teaching potential by future teachers, it considers a model of curriculum action able to get students involved by means of ICT. In addition, WebQuests are an exceptional space for a communicative approach to language education, since its learning method is based on competences linking different sections in this area: literature, communication, knowledge of language and work techniques.*

**Keywords:** *WebQuest, ICT, didactic sequences, communicative approach.*

---

*L'article traite de l'usage de la cyber quête en tant que méthodologie appliquée au développement d'une séquence didactique de Langue Espagnole dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire. À partir de son application pratique pendant le Master de Formation des Professeurs du Secondaire de l'Université Jaume I, et des réflexions quant à ses possibilités didactiques pour les futurs enseignants, cet article propose un modèle d'intervention sur le programme d'études capable de réussir l'implication de l'ensemble des élèves à travers les TIC. De plus, la cyber quête se présente comme un espace privilégié pour atteindre l'approche communicative dans l'enseignement de la langue, car il s'agit d'un apprentissage basé sur des compétences, qui relie les différentes sections de la matière telles que la littérature, la communication, la connaissance de la langue et des techniques de travail.*

**Mots-clés :** *cyber quête, TIC, séquences didactiques, approche communicative.*

---

## 1. Introducción

La aplicación didáctica de las TIC ha suscitado una voluminosa bibliografía en los últimos años. El interés por el desarrollo de las nuevas tecnologías en los diferentes niveles de la educación, incluyendo el universitario desde la implantación del ECTS, ha coincidido con las exigencias emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior, en cuanto que representa un nuevo planteamiento de la programación de las enseñanzas que, en líneas generales, puede sintetizarse en los siguientes aspectos, recogidos en el documento MEC (2006) sobre la renovación de las metodologías educativas en la Universidad:

- Mayor protagonismo del estudiante como eje sobre el que debe gravitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Objetivos docentes dirigidos no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de una serie de habilidades y destrezas, denominadas *competencias*, que en el caso concreto de la educación secundaria, estaban ya contempladas por el Real Decreto 1631/2006 (anexo I).
- Planteamiento de una metodología docente centrada en las actividades para desarrollar tales competencias y para fomentar el trabajo colaborativo, todo ello enmarcado en el concepto de *aprendizaje significativo* con una finalidad práctica, que en el caso del área de lengua se define por el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado a través de la producción de textos adecuados desde el punto de vista discursivo y social.
- Sistema de evaluación continua que no se limite a valorar los resultados obtenidos «en función de las competencias adquiridas»,

sino también «a analizar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje» (Orden de 14 de diciembre de 2007).

Como recuerda el documento citado del MEC, la aplicación de las TIC en la práctica docente favorece la transición hacia el nuevo paradigma didáctico, además de constituir un factor dinamizador en la transmisión y gestión del conocimiento, así como una apuesta por lo que conformará en un futuro próximo «la parte sustancial de los modelos educativos».

La webquest es uno de los formatos privilegiados para la programación en el aula de actividades educativas ajustadas a las demandas metodológicas actuales. Desde la formulación del modelo por parte de Bernie Dodge en 1995, son numerosas las propuestas editadas en Internet para los docentes que deseen aplicarla en sus materias, hasta el punto que numerosos portales facilitan el intercambio de experiencias entre los profesionales, ofrecen instrucciones para la creación de plantillas y de contenidos operativos.

Los trabajos de Adell (2004), Area (2004), así como las aportaciones recogidas en el número 44 de la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (2008, especialmente la de Begoña Gros, la de Ángeles Prats y Conxita Márquez, y la de Adela Fernández, Irene González y M.<sup>a</sup> del Mar Pérez), por citar sólo algunas de las muestras más representativas en el entorno de la enseñanza del castellano y del catalán, han establecido los fundamentos pedagógicos de este recurso para desarrollar las competencias básicas del alumnado:

- En primer lugar, favorece el enfoque «pαιdocéntrico» (Acevedo, 2009: 43), es decir, basado en un aprendizaje cooperativo, si-

guiendo un referente interaccionista –en el que caben diversas metodologías de enseñanza activa: aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje por proyectos–, cuyo fin es superar las limitaciones de la enseñanza tradicional «magistocéntrica» para lograr la implicación activa de los alumnos, no sólo en la adquisición de conocimientos sino también en los procedimientos adecuados para ello, sin olvidar la fase evaluativa, encaminada a fomentar una reflexión acerca de los contenidos y acerca de los instrumentos sobre los que se ha construido el acceso a ellos.

- En el contexto de la cultura mediática, el sistema educativo no sólo debe integrar sus mecanismos de actuación social en el proceso formativo, sino también, lo que es más importante, en palabras de Aguilera (2004: 6), «formar a la población [...] para operar con los códigos y lenguajes en los que descansa el universo cultural al que remite». Es decir, se trata de mostrar cómo el citado paradigma de la modernidad construye sus representaciones, cuáles son los significados mediáticos en el conjunto de las interacciones sociales. La incorporación de las TIC en el ámbito escolar, como el caso de las webquest, garantiza que a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, diseñada según unas pautas metodológicas integradoras, se activan y educan las habilidades intelectuales necesarias para la ejecución de las tareas cognitivas.
- Finalmente, la nueva orientación vertebrada a partir de los factores anteriores permite una programación de los espacios de intervención didáctica que facilita la relación entre ellos y supera la tentación, tan

frecuente en los manuales escolares, de la compartimentación por bloques de los diferentes contenidos curriculares, lo que resulta especialmente llamativo en un área de conocimiento como la de lengua, que será objeto del presente artículo.

## 2. La webquest: una propuesta integradora en el área de lengua en la ESO

El currículo de lengua y literatura determinado por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) sitúa como eje prioritario de esta materia «los procedimientos encaminados a desarrollar las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria» (Decreto 112/2007).

El enfoque comunicativo, determinante en cuanto que constituye la directriz que marca el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante en la esfera de la interacción social, se constituye en la guía del aprendizaje que, a su vez, se organiza en cinco bloques de contenido. De manera sintética son los siguientes:

- Las tipologías y modalidades textuales.
- Cuestiones de sociolingüística.
- Reflexión metalingüística de índole gramatical y léxico-semántica.
- La literatura.
- Técnicas de trabajo intelectual.

La práctica docente del marco curricular, a pesar de que en él se insiste en la interrelación de los diferentes espacios de intervención, canalizada en muchas ocasiones a través de los libros de texto, ha desvirtuado el planteamiento original, al convertirse en una sucesión inconexa

de los diferentes bloques constituidos en criterio de organización de los temas, de modo que se pierde el sentido integrador que deben tener el control del discurso escrito (Ríos y Salvador, 2008: 122) y el oral (Dolz y Schneuwly, 2006: 118) para acceder al aprendizaje de la producción de textos en sus tres grandes niveles: la relación del texto con la situación comunicativa, la diversidad de géneros textuales como «constructos sociohistóricos» (Bronckart, 2004: 94) y el conocimiento de las estructuras lingüísticas.

La ubicación a lo largo de la etapa de secundaria de los bloques dedicados a técnicas de trabajo (entre las que destacan las centradas en las TIC) y a la literatura es especialmente problemática, sobre todo en los cursos de 3.º y 4.º, ya que en ellos se desarrolla la dimensión histórica del fenómeno literario, siguiendo una línea cronológica que distribuye los contenidos de manera que al curso de 3.º le corresponde el estudio de obras y autores hasta el siglo XVIII, mientras que la época contemporánea se trata en el curso siguiente.

El resultado es una clara desvinculación de este bloque respecto a los bloques lingüísticos y textuales, situación que se agrava por la tendencia a la metodología de la clase magistral, estrechamente relacionada con la perspectiva erudita e historicista del temario, lo que da lugar, en definitiva a la acumulación de datos en torno a contenidos desligados del resto de la programación.<sup>1</sup>

La propuesta presentada en este artículo pretende un enfoque integrador de los diferentes bloques en torno a los cuales se organiza la materia de lengua en la ESO. A su vez, se

basa en el objetivo de adquirir las competencias básicas –construir el conocimiento mediante el lenguaje, consolidar la competencia lingüística, fomentar la autonomía y la iniciativa personal, insistir en el tratamiento de la información y la competencia digital, desarrollar la interacción social–, a partir de los planteamientos metodológicos comentados en el apartado anterior, en el contexto de la programación por secuencias didácticas, tal como las propone Camps (2006: 34 y ss.), con el fin de lograr un objetivo pedagógico (Camps, 2006: 32):

*El funcionamiento de la lengua [...] puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos quienes deben confrontarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación.*

El modelo de webquest ha sido desarrollado en el marco del Máster de Secundaria impartido en la Universidad Jaime I de Castellón durante el curso 2010-2011, concretamente en la asignatura de aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura española (SAP424). La reflexión sobre dicha propuesta, así como su aplicación práctica con los futuros docentes de secundaria, se llevó a cabo en el tema dedicado a las nuevas metodologías de aprendizaje en el contexto de la programación de las secuencias didácticas en el área de lengua.

Se trata de un planteamiento basado en la investigación-acción, que pretende estimular en los profesionales de la educación el deseo de investigar en la práctica docente, a partir de una reflexión en torno a los problemas suscitados por la tradicional inercia que lastra la apli-

1. Esta separación entre la literatura y el resto de la formación lingüístico-comunicativa también se mantiene en los cursos iniciales de la etapa, a través de los manuales de texto, situación que Ferrer y Rodríguez (2010: 103) tildan de «incomprensible», porque en estos niveles «no se sigue el eje de la historia de la literatura, sino que el discurso literario se aborda desde la perspectiva de los géneros».

cación del currículo en el aula. En palabras de Suárez (2002: 42), «es una forma de estudiar, de explorar [...] una situación educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigadora».

El presente artículo, además de proponer un ejemplo de webquest aplicado a la enseñanza de la lengua en un curso como 3.º de la ESO, expone las conclusiones surgidas en la interacción del aula con los estudiantes del máster universitario, y la posibilidad de que éstos lo lleven a cabo en el aula, integrándolo como materia de su trabajo final de máster (TFM).

### 3. Planteamiento de la webquest

El planteamiento didáctico de la webquest (imagen 1) pretende compatibilizar una visión integrada de los conocimientos en los ámbitos literarios, textuales (escritos y orales) y gramaticales, a partir de una labor de investigación que permita sistematizar estrategias para la producción de textos en una dinámica coordinada por el trabajo de grupo.

Así, la secuencia didáctica se plantea como una labor de rastreo periodístico a través de los hechos narrados en *La Celestina*, con el fin de elaborar una noticia, una entrevista (dimensión escrita de la actividad, que coincide con dos temas incluidos tradicionalmente en la programación de secundaria, y concretamente en la de 3.º de la ESO, a cuyos alumnos va dirigida la webquest) y una exposición en clase con formato de Power Point.

### 3.1. Introducción

Tras la presentación de la secuencia didáctica, la primera fase se centra en la organización de los grupos de trabajo y en la distribución de los cinco roles necesarios para el desarrollo de la actividad (imagen 2).

El objetivo es establecer una estrategia cooperativa y de dependencia entre cada uno de los miembros del grupo, que traslade a la labor conjunta el sentido integrador de la programación de cada bloque de contenidos: de la literatura a la tipología de los textos escritos; de ahí a los textos orales y, finalmente, a la aplicación de las nuevas tecnologías como marco final del proyecto.

La dimensión periodística de la secuencia queda garantizada al determinar que el trabajo grupal responde a la imagen de una redacción encargada de gestionar un medio de comunicación, en la que cada persona asume una función necesaria para la viabilidad del sistema: investigación, redacción, exposición y sección de maquetas.

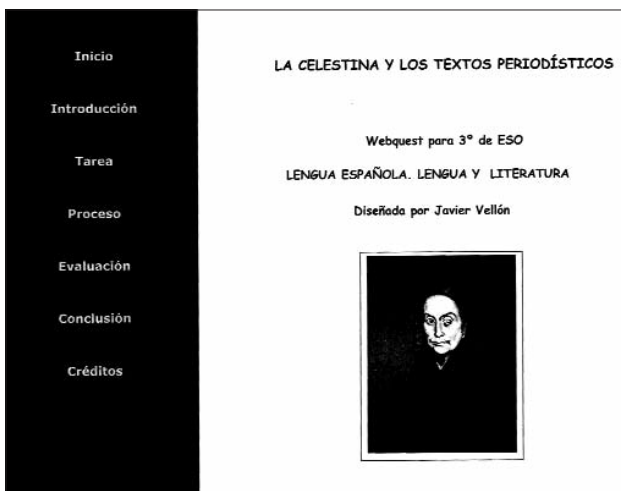


Imagen 1. Portada de la webquest



### 3.2. La tarea

Esta sección de la webquest propone la tarea que debe realizar cada alumno (imagen 3). En esta fase, como recomiendan Renau y Maestro, en su aplicación al aprendizaje de la gramática de las propuestas de Bernie Dodge, «teachers must describe crisply and clearly what the end result of the learner's activities will be» (Renau y Maestro, 2010: 187).

La formulación de las tareas, además de las características citadas, debe cumplir los siguientes requisitos:

- Enunciado sugerente capaz de estimular el interés del alumnado.
- Determinación diáfana de la actividad que conduzca lógicamente hacia el detalle del proceso.
- Presentación que, implícitamente, muestre la conexión entre cada una de las tareas con el fin de fomentar la cohesión del grupo en torno al proceso de aprendizaje.

### 3.3. El proceso

El proceso consta de dos fases para la organización del desarrollo de las tareas, la grupal y la individual.

La primera (imagen 4) exige a los miembros del grupo una voluntad de coordinación, de negociación y, finalmente, de temporización de cada actividad, ya que todas están interconectadas.

El objetivo didáctico de esta etapa inicial del proceso es acostumbrar al alumnado a planificar las actividades, así como a llevar a la práctica


Inicio	<p>Vamos a trasladarnos como periodistas a la España del siglo XVI, concretamente a la escena en la que Melibea se suicida. Nuestra labor será recopilar toda la información para redactar una noticia y presentarla al resto de la clase.</p> <p>¡Ahora sois el consejo de redacción del primer periódico de la historia!</p>  <p style="text-align: center;"><b>El libro de Calisto y Melibea y de la pura vicia Celestina.</b></p> <p style="text-align: center;">Cada miembro del grupo deberá adoptar un rol en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El periodista investigador de lo sucedido.</li> <li>• El periodista redactor de la noticia</li> <li>• El periodista redactor de la entrevista.</li> <li>• El periodista audiovisual que expondrá la noticia a la clase</li> <li>• La sección de maquetas: técnico encargado de elaborar la presentación para la exposición oral</li> </ul> <p style="text-align: center;">¿Estáis dispuestos a cumplir con vuestra tarea informativa?</p>
Introducción	
Proceso	
Evaluación	
Conclusión	
Créditos	

Imagen 2. Introducción


Inicio	<p>El trabajo consiste en desarrollar las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraer datos en torno al argumento, los personajes y la sociedad de <i>La Celestina</i>.</li> <li>• Redactar una noticia con los datos anteriores.</li> <li>• Realizar una entrevista con el personaje que cierra la obra, Pleberio.</li> <li>• Presentar a la clase el contenido de la investigación.</li> <li>• Preparar con el Power Point dicha presentación.</li> </ul> 
Introducción	
Tarea	
Evaluación	
Conclusión	
Créditos	

Imagen 3. Planteamiento de la tarea

uno de los objetivos fundamentales de la etapa:

*Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de los procesos de aprendizaje y como medio de desarrollo personal.* (LOE, 2006, artículo 4.b)

A partir de aquí, la webquest propone la tarea individual de cada alumno, con un esquema que reproduce un modelo de programación de los contenidos y de los recursos

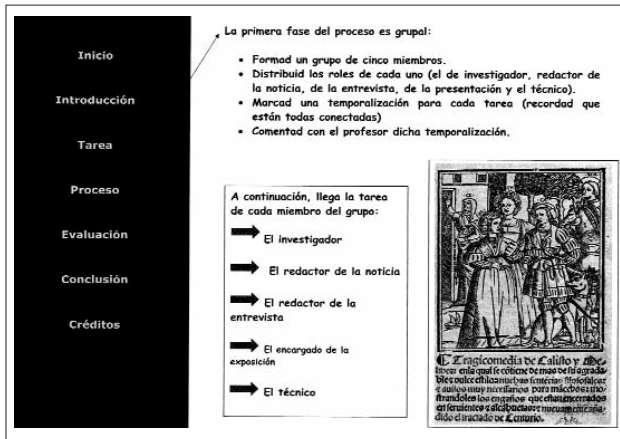


Imagen 4. Explicación del proceso

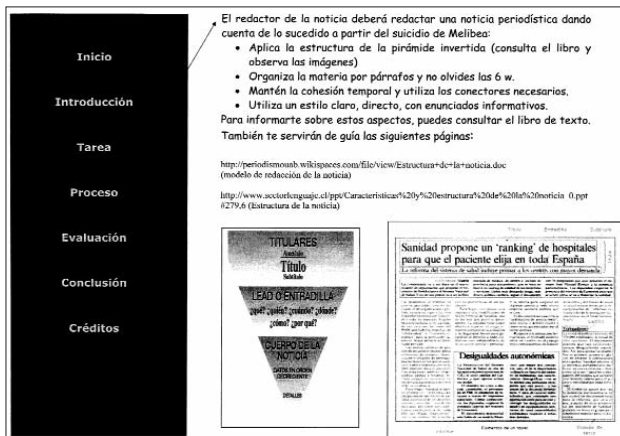


Imagen 5. Ejemplo del proceso para uno de los miembros del grupo

de la lengua o de las estructuras lingüísticas que corresponden al modelo de discurso planteado.

### 3.4. La evaluación

La programación de la rúbrica para evaluar el proceso guiado de la webquest deberá fijar claramente los criterios valorativos ajustados a los objetivos contemplados en la actividad, teniendo en cuenta la metodología aplicada y los contenidos propuestos (imagen 6).

Lógicamente, para que resulte operativa desde el punto de vista del aprendizaje, dichos criterios deben ser conocidos por la clase, puesto que señalan los ejes sobre los que discurre la programación del aprendizaje, pues, como señala Bernad (2000: 14-26), el binomio aprendizaje-evaluación tiene como objetivo determinar el grado de competencias asumido por el

pertinentes para completar el trabajo encomendado (libro de texto y páginas web), así como recomendaciones concretas en cuestiones básicas de la actividad, especialmente para quienes se encarguen de redactar la noticia y la entrevista y de preparar la exposición oral (imagen 5).

En estos tres casos, sobre todo, es necesario establecer un tiempo de tutorización, puesto que el nivel de exigencia y de especialización de la tarea precisa un control personalizado de aspectos determinantes, como el uso adecuado

alumnado. Conviene tener presente que la nueva orientación del sistema educativo convierte al estudiante en el punto de referencia del aprendizaje. Por esta razón, en palabras de Delgado y Oliver (2006: 2), los criterios y la metodología de evaluación «deben estar perfectamente diseñados para que permitan valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para la materia».

La evaluación de la tarea será conjunta para todo el grupo. Se realizará a partir de los siguientes criterios:

CATEGORÍA	EXCELENTE 10	BUENO 8	SATISFACTORIO 6	REQUIERE MEJORAS 5-4
Coordinación del grupo				
Textos escritos				
Contenido				
Reducción				
Formato textual adecuado				
Recursos lingüísticos adecuados				
Exposición oral				
Claridad y organización				
Recursos lingüísticos adecuados				
Modelo de presentación				

Imagen 6. Rúbrica para la evaluación

Inicio

Introducción

Tarea

Proceso

Evaluación

Conclusión

Créditos

¡ENHORABUENA!

Habéis llegado al final de la tarea. Con ella os habéis adentrado en una d las obras más importantes de la literatura española y habéis conocido de géneros muy representativos del lenguaje periodístico. Además habéis aprendido a realizar exposiciones con Power Point y la clase os lo ha agradecido.

Imagen 7. Conclusión del proceso

### 3.5. Conclusión

En la conclusión se plantea un resumen de la actividad y se expone al alumnado cuáles han sido los contenidos, los procedimientos y las competencias que ha adquirido con su implicación en la tarea.

Resulta muy importante indicarles a alumnos y alumnas que lo asimilado a lo largo de la actividad tiene una relevancia que excede el marco de un simple tema didáctico, y que puede tener repercusiones positivas para su

formación general y su competencia comunicativa e intelectual (imagen 7).

### 3.6. Créditos

El capítulo final, «Créditos», pretende ofrecer a los estudiantes la posibilidad de profundizar y ampliar aquellos aspectos de la experiencia didáctica que le han resultado más sugestivos, bien sea en el ámbito de la literatura o en el de las materias lingüísticas, especialmente en lo referido al discurso periodístico (imagen 8).

En esta línea de actuación, la información contenida en este apartado sirve para evaluar el impacto que el desarrollo de la práctica ha tenido en el alumnado, así como la respuesta obtenida por la programación de la actividad, más allá de la asimilación de los contenidos marcados como objetivo de la webquest.

Por otra parte, atiende a los requisitos del tratamiento de la diversidad, en cuanto que aporta un apoyo adicional a los estudiantes que, por sus intereses personales, desean un conocimiento suplementario al que se considera de índole general para el grupo.

En cuanto que aporta un apoyo adicional a los estudiantes que, por sus intereses personales, desean un conocimiento suplementario al que se considera de índole general para el grupo.

### 4. Conclusión

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua precisa de nuevas metodologías y criterios de programación que afecten no sólo a la selección de espacios de intervención didáctica, sino también a su presentación como unidades interconectadas con el fin de proponer

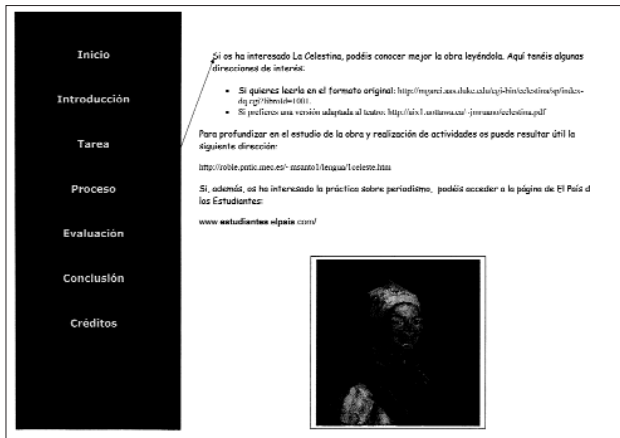


Imagen 8. Créditos

un verdadero aprendizaje significativo capaz de vertebrar una competencia lingüística en el alumnado de cada etapa educativa.

Las nuevas tecnologías, como la webquest, aportan el marco adecuado para la reflexión en torno a dichos planteamientos pedagógicos, pues favorecen las posibilidades integradoras de los diferentes bloques de contenido, que el libro de texto tiende a compartimentar, contribuyen a la dinámica activa del alumnado alrededor de una tarea interesante y, finalmente, conectan con las expectativas de la nueva cultura audiovisual, utilizándola con una meta formativa que, a su vez, contribuye a transmitir valores positivos acerca de los formatos comunicativos de la actualidad.

A su vez, en la práctica presentada en este artículo, se persigue el equilibrio entre el discurso escrito y el oral, entre la educación literaria y los géneros mediáticos, entre la adquisición de habilidades expositivas e interpretativas y el conocimiento metalingüístico, necesario para concienciar en torno a los engranajes gramaticales de la lengua.

En el debate con los participantes en el Máster de Secundaria, las conclusiones tras la presentación teórica y práctica de la webquest desvelaron algunas claves de indudable trascendencia para su implantación didáctica.

En primer lugar, se puso en evidencia que se trata de una metodología adecuada para vertebrar un aprendizaje global, significativo y coordinado de los diferentes bloques que componen la asignatura de lengua.

Un segundo aspecto que cabe destacar es que, al obligar a la posición activa por parte del alumnado, favorece el aprendizaje por competencias y permite una asimilación más operativa de los contenidos de la materia, lo que redundará en una sólida formación de la competencia comunicativa, cualitativamente adecuada a sus necesidades expresivas.

Finalmente, la aplicación de las TIC en el aula de secundaria supone una transformación de las condiciones tradicionales de la enseñanza, que determina no sólo la relación entre el profesorado y los estudiantes, sino también la labor de programar los contenidos, los objetivos y la evaluación, la planificación de los espacios, la existencia de medios técnicos y materiales, la temporización del aprendizaje, lo que supone un cambio en las estrategias de coordinación de los equipos docentes, una adecuación de los programas educativos de los centros y, por supuesto, una visión renovadora de las políticas educativas por parte de la administración.

## Bibliografía

- ACEVEDO, J. (2009). «Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): el marco teórico». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, vol. 6, núm. 1, pp. 21-46.
- ADELL, J. (2004). «Internet en el aula: las WebQuest». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 17 [en línea]. <[www.uib.es/depart/gte/e\\_dutec-e/re\\_velec17/adell\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/e_dutec-e/re_velec17/adell_16a.htm)>.
- AGUILERA, M. (2004). «Introducción». En AGUILERA, M.; MÉNDIZ, A. (coords.). *Videojuegos y educación* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación. <[http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/iv04\\_0101a.htm](http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/iv04_0101a.htm)>.
- AREA, M. (2004). «Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet» [en línea]. *Quaderns Digitals*, núm. 33. <[www.webpages.ull.es/users/manarea/web\\_quest/webquest.pdf](http://www.webpages.ull.es/users/manarea/web_quest/webquest.pdf)>.
- BERNAD, J.A. (2000). *Modelo cognitivo para la evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- BRONCKART, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CAMPS, A. (2006). «Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)». En: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.
- «Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana». *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5562.
- DELGADO, A.M.; OLIVER, R. (2006). «La evaluación continua en un nuevo escenario docente». *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-13.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral: Iniciació als gèneres formals a l'escola*. Valencia/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicaciones de l'Abadia de Montserrat.
- FERNÁNDEZ, A.; GONZÁLEZ, I.; PÉREZ, M.<sup>a</sup> (2008). «Un fòrum per a l'elaboració i aplicació de WebQuest a l'àrea de llengua castellana i literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44, pp. 30-40.
- GROS, B. (2008). «Eines per a la comunicació i la construcció col·laborativa del coneixement». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.44, pp. 9-19.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106.
- MEC (2006): *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC - Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- «Orden de 14 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Secundaria». *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5665.
- PRATS, A.; MÁRQUEZ, C. (2008). «Les recerques a Internet: més que saber llegir». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44, pp. 20-29.
- «Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado* (5 enero 2007), núm. 5.
- RENAU, M.<sup>a</sup>L.; MAESTRO, P. (2010). «A Webquest in the English classroom: an alternative way to learn English grammar using resources from the Internet». En: EDO, N.; ORDÓÑEZ, P. (eds.). *El lenguaje de la ciencia y la tecnología* (pp. 181-192). Castellón: Universitat Jaume I.
- RÍOS, I.; SALVADOR, V. (2008). *L'ensenyament del discurs escrit*. Alzira: Bromera.
- SUÁREZ, M. (2002). «Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1, núm. 1, pp. 40-56.

# A rationale for the use of literature in the English language classroom: how to select texts and activities

**Purificación Sánchez Hernández** | Universidad de Murcia

*Literature had a very notable presence in the language classroom under the classical paradigm and is still today an important component of language teaching in many countries. However, the analysis of language within a text is only one aspect which needs to be taken into account. The other is the exploitation of a text from a literary point of view, since the use of literary texts in the language classroom does not suppose any enrichment to the student if the «message» of the text is not considered (Long, 1986: 43). Maley (2001: 181) states that one of the most common emphases when using and studying literature is the focus on language as opposed to the focus on literature, thus highlighting a difference of objective. In this paper, I present the design of a course for teaching English language and literature by offering a rationale for the activities proposed and finding a balance between language and literature, thus showing that both approaches can be integrated within the same scheme.*

**Keywords:** language, literature, integration, activity models.

---

*La literatura ha tenido una presencia importante en el aula de lengua bajo el paradigma clásico, y aún es un componente importante en la enseñanza de lenguas en muchos países. Sin embargo, el análisis lingüístico de un texto es un aspecto que hay que tener en cuenta. El otro es la explotación del texto desde un punto de vista literario, ya que la utilización de textos literarios en el aula de lengua no supone ningún enriquecimiento para el estudiante si no se considera el «mensaje» del texto (Long, 1986: 43). Maley (2001: 181) pone de manifiesto que, por regla general, se produce una diferencia de objetivos cuando se utiliza el texto literario para aprender lengua y cuando se enfoca al aprendizaje de literatura. En este trabajo, se presenta el diseño de un curso para enseñar lengua inglesa y literatura, poniendo de manifiesto que es posible mantener un equilibrio entre ambos enfoques dentro del mismo esquema de enseñanza, y justificando la selección de las actividades propuestas.*

**Palabras clave:** lengua, literatura, integración, modelos de actividades.

---

*La littérature a eu une présence importante en cours de langue sous le paradigme classique et il est encore un composant important dans l'enseignement des langues dans de nombreux pays. Néanmoins, l'analyse linguistique d'un texte est un aspect à prendre en compte. L'autre est l'exploitation du texte d'un point de vue littéraire, l'utilisation de textes littéraires en cours de langue ne représentant aucune source d'enrichissement pour l'élève si le « message » du texte n'est pas pris en considération (Long, 1986 : 43). Maley (2001 : 181) fait remarquer qu'en règle générale une différence d'objectifs se produit lorsque le texte littéraire est utilisé pour apprendre la langue ou lorsqu'il est focalisé sur l'apprentissage de la littérature. Dans ce travail, la conception d'un cours pour enseigner la langue anglaise et la littérature est présentée, en montrant qu'il est possible de maintenir un*

*équilibre entre les deux approches dans le même schéma d'enseignement, et en justifiant la sélection des activités proposées.*

**Mots clés :** *langue, littérature, intégration, modèles d'activités.*

---

## 1. Introduction

In the past, people studied a language to be able to read literature written in its source language. However, texts can be approached in different ways depending on the linguistic paradigm we choose: texts can be used to isolate metaphors, similes and so on, as was the case in the nineteenth century, or as a springboard for any type of language activity. Today, languages are primarily learnt for communication purposes. In this sense, literary texts seem to be the ideal vehicle for developing communicative skills since they provide examples of authentic language, numerous opportunities for the expression of ideas, opinions and beliefs, as well as facilitating any writing activity. As suggested by Brumfit and Carter (1986: 30), «A good language course may include literary texts».

The most common emphases when using literary texts are the focus on teaching language or teaching literature. However, to make the most of a text, both approaches should be integrated by offering activities which aim to strike a balance between those tasks devoted to encouraging linguistic awareness and those directed at promoting literary activities.

This paper deals with the development of two courses, namely *Lengua Inglesa y su Literatura I and II*, aimed at university students majoring in French. Each course lasts a semester. *Lengua Inglesa y su Literatura II* was designed by the university as a follow-up to *Lengua Inglesa y su Literatura I*, from the point of view of language

and literature content. When it came to planning these courses, I had to consider several factors:

1. Whether it was necessary to cover the most important periods, authors and works of English literature.
2. This would be the students' first contact with English Literature. For most of them, English literature started and ended with Shakespeare's *Hamlet*; they were used to studying literary authors individually and not as part of a movement. The students viewed literature as something independent of other social and cultural expressions. I believe that literature should be explained by considering the hows and whys of any literary movement and genre as well as its relationship to other types of artistic expressions.
3. The students who enrolled on this course are future philologists, so it was necessary to offer them a syllabus which would be as comprehensive as possible and include activities in line with their needs and interests.
4. Special attention had to be paid to the cultural connotations of the literary texts since this module is the only contact my students would have with English culture.
5. Moreover, I wanted to offer them a class model different from that which they received at school. The results of a questionnaire I handed out at the start of the course revealed that the focus of their prior English language instruction was on grammar exercises.

Many of them had not carried out written assignments. For this reason I decided to use literature to elicit conversation and encourage creative writing.

There is currently a lack of published material with clear and precise information on literary movements as well as passages of the most relevant literary works which would meet the needs of my students. As a result I started to design my course by firstly deciding on the authors and then on the specific texts and the way they should be exploited in order to teach both language and literature. The typology of exercises set out in this paper includes some activities devoted to developing linguistic and literary activities, and thus promoting the integration of the linguistic and literary approach. I will offer a rationale explaining the hows and whys of the proposed activities. My final goal is to help students understand the texts from both a linguistic and a literary point of view by exploring some representative vocabulary areas within the passages, emphasising how a linguistic function is performed in the selected material, and also focusing on the purely literary aspects of the text such as identifying the characters' main traits or the stylistic characteristics of a particular author.

## 2. Criteria for the selections of texts

Firstly, I prepared some concise information about the theory of English literature, relating it to other European literature and also to other forms of artistic expression.

Once I had decided upon the organisation of the literary periods and genres I would present and their most representative authors, I began to think about the texts to be included.

As a general rule, according to Collie and Slater (1987: 12), it is thought best to prepare lesson activities around the book's highlights: a turning point in the plot, for example, or a scene that helps the development of characterisation. It was difficult to decide which passages to select, not only because of their relevance to the author's work as a whole, but also because the type of language used and the length of the texts had to be taken into consideration. The selected texts are listed in Appendix 1.

As far as literature is concerned, the didactic exploitation of literary texts should be carried out by applying the theoretical knowledge on the literary movement and the special features of the author to the study of the texts. I came to the conclusion that all literary genres should be explored in the texts I would present to my students. I concluded that the passages should provoke interest, be representative of the author, the genre and the literary movement, provide material for a variety of classroom activities, and tie in with the students' own interests. I also considered the texts in terms of the relevance of the issues explored to the learners' personal needs, as they attempt to define themselves, understand the human situation and identify with the topic in relation to their own concerns. According to Brumfit and Carter (1986: 33), «what is important for the students is to be able to relate the topic discussed with situations easily recognisable by the learners, rooted in their own existence or of special interest for them».

With regard to language, the proposed exercises should foster students' communicative competence. I also decided to consider the potentiality of the text –to explore the functions of the language according to the Common European Framework of Reference for Languages (Trim, 2001).



### 3. Different suggested models for teaching literature to ESL/EFL students

Different models have been put forward for teaching literature to ESL/EFL students (Carter & Long, 1991): the cultural model, the language model and the personal growth model. The cultural model is the most traditional approach used to teach literature. Within this model, the literary text is used to study the literary movements and genres as well as their historical and social contexts. This model is nowadays rejected for teaching language since it is teacher centred and does not offer much opportunity for language work. The language model, or «language-based approach» as Carter and Long (1991) refer to it, is more learner centred. The text can be used to focus on grammar or vocabulary in the way these activities are presented in coursebooks or in stylistic analysis. Carter and McRae (1996) state that this model follows a «reductive» approach to literature, since the linguistic activities, completely disconnected from the literary aspect of the passage, can be used with any text. Finally, the personal growth model marks an intermediate point between the cultural model and the language model since the text is used both to study the language and also to explore the cultural context. Students are encouraged to express their own opinions, feelings and personal experiences so that an interaction between the text and the reader takes place (Goodman, 1970). This model relies on the influence that literature can have to move people and sets out to make the most of that potential in the classroom.

The model I put forward mainly draws on a combination of the language model and the personal growth model approaches whilst also

trying to make literature accessible to the students and as a means of improving their linguistic skills.

### 4. Stages to be followed when exploring the texts

It is generally accepted that, as in listening comprehension practice, three stages are usually recommended to make reading more realistic and interesting: pre-reading, while-reading and post-reading. Other authors (Long, 1986) speak about preparation, linguistic investigation and background. The pre-reading activities help prepare the learners for what they are going to read. It can be presented in the form of a lecture. The while-reading activities help the learners understand the text in an environment where more teaching than lecturing is involved. They might first do an easy scanning or skimming task followed by a task requiring more thorough comprehension. The post-reading activities are to enable the learners to connect what they have read with their own ideas and experiences, just as we do in real life, and to perhaps move more smoothly from reading to another classroom activity. It is at this stage where the «creative response to the text» can be found.

#### 4.1 Pre-reading activities

This section is designed to stimulate the students' interest and generate vocabulary relevant to the passage. My main purpose in this set of activities is to create interest in the story and to make students familiar with the environment, characters and vocabulary they are likely to find in the text under study (Long, 1986). According to Harmer (1998: 70), the most interesting text can be undermined by asking boring and inappropriate questions, and the most

commonplace passage can be made really exciting with imaginative and challenging tasks.

The pre-reading preparation before each reading helps activate students' background knowledge of the topic and encourages them to think about the ideas, facts and vocabulary that will be presented.

For this stage I suggest two to three warm-up activities chosen from the following (Sánchez, 2009):

1. Make some predictions about the theme of the novel by its title and the date.
2. Brainstorm some words related to the most relevant topic.
3. Look at a picture related to the novel, poem or play we are dealing with (the front cover of the novel, illustration of the poem) and describe it.
4. Make some predictions about the topic of the book after reading the first sentence of the novel, play or a line of the poem.
5. Read some sentences taken from the novel, play, or poem and guess something else about the text by considering the information you have about its author.
6. Present some words (the most common words, the verbs in the text, the personal pronouns, etc.) and say something else about the novel, poem or play.
7. Present the students with a video recording of the passage to be studied.

Many of the activities I propose for this first stage to boost students' interest in the story are prediction exercises, the objective of which is to make intelligent guesses about what a text-book, chapter or section contains using only a small sample of the text (Glendinning & Holms-tröm, 1992; Collie & Slater, 1987: 18-20).

Harmer (1998) suggests that by giving students «hints» so they can predict what is coming next, they will become better and more engaged readers. The moment we are given this hint –the first sentence in the book– the cognitive process is activated. Consequently, expectations are set in place and the active process of reading is ready to begin. The responses we receive may be more original than those elicited by formal questioning.

The presentation of a video recording increases learners' motivation. The use of a professional standard can be an important stimulus as well as an aid to improve comprehension.

The activities I suggest for this stage can be used to develop linguistic or literary skills depending on how the teacher deals with them. For example, if we are studying the text of *Pride and Prejudice*, the first activity is to guess the topic of the book after reading the first sentence of the novel: «It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife». I can solely focus on students' linguistic ability to present their opinions or direct the discussion for them: to connect this guessing activity with the information I have given them about Jane Austen. I would expect them to take the view that Jane Austen recreates the micro-world of the quiet environment of prosperous families in her novels.

The first activity in the exploration of *Hamlet* is «What does the first sentence of Hamlet's soliloquy "To be or not to be, that is the question" suggest to you?», «What is Hamlet talking about?». I would expect comments based on the information they have received about the play and what Hamlet represents.

In the same way, the first activity I propose for the study of *Beowulf* is to listen to a recor-

ding of the poem and comment on the impression it leaves on them. I would expect the discussion to direct itself towards reflections on the violence in the poem, the reference to war made by the author through the use of language and the musicality it creates.

## 4.2 While-reading activities

The previous section of activities is aimed at acquainting the students with the story, the characters and the environment in general. This section is designed to extract the most from the text: understanding the plot, characters, vocabulary, language and style.

The exercises and activities that follow the reading passage are intended to develop and improve vital skills, including identifying the main ideas and supporting details, overall reading proficiency, learning vocabulary from context, using the dictionary appropriately, identifying functions of the language and critical thinking. These activities give students the opportunity to master useful vocabulary encountered in the articles through discussion and groupwork and lead the students through general comprehension of the main ideas and specific information (Smith & Nici Mare, 1997). As the students interact with the text, they will improve their skills and develop confidence in their ability to understand new material. Again, I have used a wide variety of activities for this stage, including the following (Sánchez, 2009):

1. Matching the terms.
2. Exploring functions of the language.
3. Providing some terms and dictionary entries for the students to decide which ones best fit the context.
4. Underlining the terms belonging to the same lexical field.

5. Choosing synonyms for some words, proposing a title for each paragraph or stanza.
6. Completing a table.
7. Completing sentences.
8. Correctly ordering jumbled sentences taken from the text.
9. Asking which characters are the most active, passive, and intelligent.
10. Noting down any lexical areas which might take on a symbolic meaning in the story.
11. Searching the text for some characteristic traits of the author or the period in which the work belongs.

Research has proven the value of multiple readings (Davies & Pearse, 2000: 93), especially where each reading serves a specific purpose. To carry out the activities I propose, the students will read each passage several times. As the students read the passage for the first time, for example, they should be encouraged to identify unfamiliar vocabulary. During the second reading, they will focus on language and style, and so on.

I assume that vocabulary is essential to the understanding of the text and is therefore the first point to be taken into account. Vocabulary is of enormous importance in communication but is sometimes neglected in English language courses. Davies and Pearse (2000: 69) suggest that to understand a text it is generally necessary to know the meaning of words. However, it is usually best not to present meaning through translation first. I think it is better to present meaning through definition, a technique that involves the learners to a greater extent and helps them remember. However, presentation and initial practice of new vocabulary items is not enough. They need to be continually used by learners.

Research in L1 reading indicates that direct vocabulary instruction cannot account for a significant proportion of the words acquired by learners, and the main way in which vocabulary knowledge is increased is by learning through context (Nagy, Herman & Anderson, 1985; Nation & Coady, 1988). Although aural language experience is important, written language normally contains a higher proportion of difficult or low-frequency (unfamiliar) words, which means reading is normally the major vehicle for continued vocabulary acquisition in literate L1 learners (Sima Paribakht & Wesche, 1997) and also in L2 students.

In addition to the exercises to match terms and replace some of them with their synonyms presented with every text, one activity I have designed for this stage of understanding the text is scanning for sentences where a specific function of the language is performed. In this exercise students are asked to read the passage again and pull out the sentences in the text where the language is used with a specific function. In my opinion this exercise provides the students with more effective opportunities to identify grammar structures previously learnt in the classroom. In the case of the text for *Pride and Prejudice*, I ask them to scan for the sentences where the language function of «expressing, enquiring and denying intention to do something» is performed.

It is important to study texts for the way they use language, to learn new vocabulary and to focus on the functions of language. But the meaning –the message of the text– is equally as important, particularly if we use it to teach literature. We must give the students a chance to respond to its message in some way. It is especially important that they should be

allowed to express their feelings about the topic, thus provoking personal engagement with it and the language (Harmer, 1998: 70).

To help students understand the plot, they will practise, for example, a sentence completion activity. They are given the first part of a sentence about the story they are to complete. This is a way of helping them understand the «cause-effect» relationship within the story. To benefit from this activity, students should refer back to parts of the text, think about the implications of the information or comments that are contained, and consider the author's purpose and tone. The goal of this exercise is to allow the students to form their own ideas and opinions on aspects of the topic discussed. The students can work on these questions individually or discuss them as a small group. In this activity, students are encouraged to practise the vocabulary they have learnt. In the aforementioned case of *Pride and Prejudice*, some of the sentences presented are the following:

1. Elizabeth will not accept Mr Collins' marriage proposal because...
2. Mr Bennet will not support his wife on this matter because...

Other activities such as completing a table to decide which adjectives best fit the main characters is a literature-focused activity which will help students appreciate the text to a greater extent.

Some of the activities I suggest for this stage are designed to test understanding of the text. However, others require a deeper knowledge of the author and the literary movement. For example, one of the questions asked after reading the text of Marlowe's *Doctor Faustus* is: «Faustus is said to be a typical product of the Renaissance. Do you know why?».

I usually ask some questions after students have read each text, some aimed at checking understanding of the text and others designed to explore the literary aspect of the text, for example, asking the students to discuss two mock-heroic elements in *The Rape of the Lock*.

Through most of the exercises I suggest, learners are shown how to interact with the text in a logical, systematic manner and how to vary their reading approach to suit their reading purpose, and the content and text density demands of the reading. They are guided in how to relate their prior knowledge and experience to the text. Finally, they learn that systematic re-reading is as important to reading as systematic rewriting is to writing (Smith & Nici Mare, 1997).

Although I have suggested four to five activities in the while-reading activities stage, more activities can be included. It depends on the teacher's goals. However, I think that to ensure overall comprehension of a text, four to five activities are enough, provided that the selection of the activities is accurate.

### 4.3 Post-reading activities

According to Harmer (1998: 68), any reading text is full of sentences, words, ideas, descriptions, etc. It doesn't make sense just to get students to read it and then discard it to move on to something else. Good teachers integrate the reading text into interesting class sequences, using the topic for discussion and further tasks, and using the language for study and later activation. This part of the text is where the creative response to the text takes place.

There are a lot of activities suggested (Davies & Pearse, 2000: 93) for this last stage, including:

1. Discussing what was interesting or new in the text.
2. Debating the topic of the text if it is controversial.
3. Doing tasks on the language or structure of the text.
4. Summarising the text, either orally or in writing.

In addition, I suggest further activities, such as (Sánchez, 2009):

5. Writing the previous or next scene of the text explored.
6. Rewriting the poem as a narrative text.
7. Explaining what you think will happen next.

Within these activities I think that summarising the text orally and producing written homework could be a good way of activating the language used during the lecture. By asking them to summarise the text orally, I can be sure that the text has been fully understood. By asking them to produce a piece of written homework I am giving them the opportunity to respond to the text in a personal way, considering the distinctive features of the text.

Undertaking writing exercises in an English language class may be handled in different ways for different purposes. The aim of the most common type of writing practice is to consolidate the learning of functional or grammatical items. Students write about what they read. In the approach I present, students explore the world the author recreates in the passage and respond to it; they can also explore their own ideas and feelings about each selection through writing. The writing assignment corresponding to the text of *Pride and Prejudice* is to «Produce a piece of written homework ex-

plaining what you think will happen next, taking into consideration the personality of the characters and how ironic the situation is». With this task I have the opportunity to check their progress in the proficiency of the language and to see what they have learnt about the novel, the author and the literary period. In the same way, the writing assignment corresponding to the passage of the *Rape of the Lock* is to write a mock-heroic poem on something trivial, imitating Pope's style.

## 5. Conclusion

In this paper I have presented the design of a syllabus for teaching language and literature to university students, taking account of their specific situation and needs. I have also presented a variety of activities which allow teachers to

use a literary text for teaching both language and literature, showing that it is possible to strike a balance between activities. Literature is the perfect means for providing a theme around which to plan the lessons. Among the many activities presented for each stage of the reading process, the teacher can select those which best serve his or her purpose depending on the interests of the students and their level of English. The rationale I offer considers the integration of language-literature approaches as the basis for entire lesson plans, thus showing that both approaches can be integrated within the same scheme, maintaining a balance between language and literature. As a result, integrated language and literature projects can be especially interesting, enjoyable, and satisfying for the learners.

## References

- BRUMFIT, C.J.; CARTER, R.A. (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford. OUP.
- CARTER, R.; LONG, M. (1991): *Teaching Literature*. London. Longman.
- CARTER, R.; MCRAE, J. (1996): *Language, literature and the learner. Creative Classroom practice*. London. Longman.
- COLLIE, J.; SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge. CUP.
- DAVIES, P.; PEARSE, E. (2000): *Success in English Teaching*. Oxford. OUP.
- GLENDINNING, E.H.; HOLMSTRÖM, B. (1992): *Study Reading*. Cambridge. CUP.
- GOODMAN, K. (1970): «Psycholinguistic universals in the reading process». *Journal of Typographic Research*, pp. 103-110.
- HARMER, J. (1998): *How to Teach English*. Harlow. Longman.
- LONG, M. (1986): A Feeling for Language. In BRUMFIT, C.J.; CARTER, R.A. (eds.): *Literature and Language Teaching*. Oxford. OUP.
- MALEY, A. (2001): Literature in the language classroom. In CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge. CUP, pp. 180-185.
- MARKSTEIN, L.; HIRASAWA, L. (1982): *Expanding Reading Skills*. Boston. Heinle & Heinle Publishers.
- NAGY, W.E.; HERMAN, P.A.; ANDERSON, R.C. (1985): «Learning words from context». *Reading Research Quarterly*, vol. 20(2), pp. 233-253.
- NATION, P.; COADY, J. (1988): «Vocabulary and reading». In CARTER, R.; MCCARTHY, M.: *Vocabulary and Language Teaching*. London. Longman.

- SIMA PARIBAKHT, T.; WESCHE, M. (1997): «Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition». In COADY, J.; HUCKIN, T.: *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge. CUP.
- SÁNCHEZ, P. (2008): «The use of literature as a means of dealing with different language levels within the same classroom». *English Text Construction*, vol. 1(2), pp. 226-239.
- (2009): «Balancing act. Models of activities to integrate language and literature». *English Teaching Professional*, no. 60.
- SIMPSON, P. (1997): *Language through Literature*. London. Routledge.
- SMITH, F. (1973): «Twelve easy ways to make learning to read difficult». In SMITH, F. (ed.): *Psycholinguistics and Reading*. London. Holt, Rinehart & Winston, pp. 183-96.
- SMITH, L.C.; NICI MARE, N. (1997): *Topics for Today. An Advanced Reading Skills Text*. Boston. Heinle & Heinle Publishers.
- TRIM, J. (ed.) (2001): *The Common European Framework of Reference for Languages. A Guide for Users*. Strasbourg. Council of Europe.

## Appendix 1

### Lengua Inglesa y su Literatura I

*Beowulf* (passage: «Beowulf announces his home»).

Geoffrey Chaucer: *The Canterbury Tales* (General Prologue).

*Noah's Flood*.

Shakespeare: *Shall I compare thee to a summer's day?*

Christopher Marlowe: *Doctor Faustus*, Scene V, 82-139.

Shakespeare: *Hamlet*, Act III, Scene I.

John Milton: *Paradise Lost*, Book I.

John Dryden: *Song from Marriage à la Mode*.

Alexander Pope: *The Rape of the Lock*, Canto II.

Jonathan Swift: *A Modest Proposal*.

Henry Fielding: *Tom Jones* Book VII: «Containing Three Days. XI. The Adventure of a Company of Soldiers».

### Lengua Inglesa y su Literatura II

William Blake: *London*.

John Keats: *Ode on a Grecian Urn*.

Mary Shelley: *Frankenstein*, Chapter 5.

Jane Austen: *Pride and Prejudice*, Chapter XX.

Emily Brontë: *Wuthering Heights*, Chapter 9.

Charles Dickens: *A Christmas Carol*, Stave 5: «The End of It».

George Eliot: *Middlemarch*, Chapter 64.

W.B. Yeats: *Sailing to Byzantium*.

G.B. Shaw: *Pygmalion*, Act II.

Henry James: *A Portrait of a Lady*.

T.S. Eliot: *The Love Song of J. Alfred Prufrock*.

D.H. Lawrence: *Sons and Lovers*. Chapter 11: «The Test on Miriam».

Aldous Huxley: *Brave New World*, Chapter 1.

Kazuo Ishiguro: *The Remains of the Day*.





# Leer y escribir en la era de Internet. Orientaciones didácticas para la escuela primaria

**Jordi Cicres** | Universitat de Girona

*En este artículo se analizan tres aspectos relacionados con la didáctica de la escritura y la lectura en la escuela primaria. En primer lugar, se hace una revisión crítica sobre el concepto de nativos e inmigrantes digitales. En segundo lugar, se describen las nuevas necesidades de escritura y de lectura que surgen con la cultura digital. Y finalmente, se aportan orientaciones didácticas para aprovechar las nuevas oportunidades que brinda la tecnología para hacer un aprendizaje de la lectura y de la escritura más efectivo, en cinco ámbitos: el trabajo cooperativo, las herramientas digitales de apoyo a la escritura, la divulgación de los textos, las nuevas tipologías textuales y la lectura crítica.*

**Palabras clave:** *nativos digitales, lectura en línea, escritura colaborativa, tipología textual.*

---

*This article examines three aspects related to teaching primary school children how to read and write. Firstly, it takes a critical look at the concept of digital natives and digital immigrants. Secondly, it sets out the new demands of digital culture related to reading writing. Finally, it offers some educational guidance for making the most of the new opportunities offered by technology for learning reading and writing skills more effectively in five areas: cooperative work, digital tools in support of writing, publishing documents, new text types and critical reading.*

**Keywords:** *digital natives, online reading, cooperative writing, text typology.*

---

*Cet article analyse trois aspects relatifs à la didactique de l'écriture et de la lecture à l'école primaire. En premier lieu, un examen critique de la notion de «natifs» et «immigrés» numériques y est fait. En second lieu, y sont décrites les nouvelles exigences d'écriture et de lecture qui apparaissent avec la culture numérique. Et en dernier lieu, des orientations didactiques sont apportées afin de profiter des nouvelles possibilités qu'offre la technologie en vue de rendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture plus efficace dans cinq domaines : le travail coopératif, les outils numériques de soutien à l'écriture, la divulgation des textes, les nouvelles typologies textuelles et la lecture critique.*

**Mots clés :** *natifs numériques, lecture en ligne, écriture collective, typologie textuelle.*

---

## 1. Introducción

La introducción masiva de las nuevas tecnologías en las escuelas que se está produciendo en los últimos años está fuertemente condicionada por dos creencias que se han demostrado poco fundamentadas: por un lado, la influencia negativa de videojuegos, Internet y móviles en el rendimiento académico, y por el otro, la disminución de la lectura por falta de tiempo.

Respecto de la primera creencia, Bringas, Rodríguez y Herrero (2008: 143) afirman que «por lo que respecta al uso y consumo de otras pantallas de medios electrónicos, que requieren mayor interactividad, como es el caso de los videojuegos, Internet o los móviles, la investigación de su relación con el rendimiento académico no ha podido demostrar influencia directa, salvo en casos concretos de adicción a los videojuegos».

En referencia a la segunda creencia, los datos del estudio «Hábitos lectores de los adolescentes españoles» realizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa en el curso 2000-2001 (CIDE, 2002) muestran que los hábitos de lectura de libros de los adolescentes españoles son superiores a la media de los adultos.

*El 36% de los adolescentes de 15 o 16 años leen libros en su tiempo libre más de una vez a la semana, por lo que se les puede considerar como lectores frecuentes. El 38% son lectores ocasionales (leen más de una vez al trimestre) y el 26% se pueden considerar no lectores (es decir, que no leen nunca o casi nunca). [...] Comparando esos datos con los de la población adulta, se puede afirmar que los adolescentes leen algo más que los adultos. Según datos del Barómetro sobre hábitos de compra y lectura de libros del MECD correspondientes al año 2001, el*

*porcentaje de adultos (mayores de 14 años) que no lee nunca o casi nunca es del 45%, 19 puntos por encima de los jóvenes. Sin embargo, la tasa de lectores frecuentes es prácticamente igual en ambos colectivos, aunque con algunos matices.*

El cambio real que se ha producido con la presencia de Internet y otras tecnologías ha sido la aparición de una nueva clase de escritor-lector que aprovecha las nuevas tecnologías para crear textos en su vida cotidiana (prácticas vernáculas) que se rigen por normas totalmente independientes de los textos académicos tradicionales (prácticas letradas).

En este artículo se analizan tres aspectos relacionados con la escritura y la lectura en la escuela de los «nativos» digitales. En primer lugar, se hace una revisión crítica sobre el mismo concepto de *nativos e inmigrantes digitales*. En segundo lugar, se describen las nuevas necesidades de escritura y de lectura que surgen con la cultura digital. Y finalmente, se aportan orientaciones didácticas para aprovechar las nuevas oportunidades que la tecnología brinda para hacer un aprendizaje más efectivo de la lectura y de la escritura.

## 2. ¿Nativos e inmigrantes digitales?

La idea de que existe una nueva generación de estudiantes (nacidos después de 1980, y que ya han alcanzado los estudios universitarios) usuaria intensiva y experta en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación está arraigada tanto en ámbitos académicos como en ámbitos sociales. A los integrantes de esta nueva generación, siguiendo la terminología acuñada por Prensky (2001, 2005), se los puede denominar *nativos digitales*, en contraposición con las generaciones anteriores, que serían *inmigrantes digitales*.

Son términos para diferenciar a las generaciones de jóvenes que han vivido toda su vida inmersos en la tecnología (los «nativos digitales») de las generaciones que tuvieron que aprender a desenvolverse en este nuevo paradigma (los «inmigrantes digitales»). Así, los nativos están familiarizados con un uso intensivo de las tecnologías digitales (Internet, móvil, videoconsolas, medios audiovisuales, etc.), mientras que los inmigrantes hacen un uso más limitado de estas tecnologías y tienen que aprender a utilizarlas.

Sin embargo, esta dicotomía ha sido muy discutida. Por ejemplo, Bennett, Maton y Kevin (2008) reseñan numerosos estudios que muestran que el supuesto dominio de las nuevas tecnologías entre los nativos digitales es limitado, y concluyen que el «pánico moral» que se ha producido en algunos ambientes del mundo académico ante la incapacidad de abordar un cambio pedagógico radical para satisfacer las necesidades educativas de las nuevas generaciones no tiene fundamentaciones empíricas. Más allá de afirmaciones generales como que los jóvenes viven en un mundo completamente tecnológico, y que son expertos en el uso de los aparatos electrónicos, los datos muestran que este supuesto dominio es más aparente que real y, en cualquier caso, muy limitado a unos usos concretos.

Varios estudios centrados en niños y adolescentes muestran que el uso y el dominio de las nuevas tecnologías es muy dispar dependiendo del entorno socioeconómico y familiar de los menores (Downes, 2002), aunque está bastante generalizado (Lenhart, Madden y Hitlin, 2005; Livingstone y Bober, 2004). En estudiantes universitarios, se han recogido datos que muestran que la mayoría de los estudiantes estadounidenses y australianos tienen ordenador y acceso

a Internet (Kvavik, Caruso y Morgan, 2004; Kennedy *et al.*, 2006; Oliver y Goerke, 2007), pero que el uso que hacen de estas herramientas es básico (navegación por Internet, correos electrónicos y procesamiento de textos). Sólo una quinta parte utiliza estas herramientas para crear contenidos y divulgarlos. En la actualidad, el enorme auge de las redes sociales ha modificado algunos de los hábitos de uso de Internet, aunque continúan siendo minoría los estudiantes que publican contenidos digitales. Asimismo, también demostraron que parte de los estudiantes carecían de habilidades avanzadas en el dominio de las nuevas tecnologías.

En el ámbito concreto de los estudiantes universitarios de los grados de maestro, Ribot, Llach y Cicres (2010), a partir de una encuesta a estudiantes universitarios de magisterio, mostraron que mayoritariamente (59%) los estudiantes ven las TIC como simples herramientas de soporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Esta visión se sustenta además en las propuestas de uso de las TIC en el contexto futuro de su profesión, ya que proponen usos de los ordenadores y de Internet que no aprovechan las posibilidades reales de estas tecnologías en tanto que herramientas de colaboración, de comunicación y de información, sino que son simples adaptaciones de actividades tradicionales (cambiando el papel y el lápiz por la pantalla y el teclado).

Todos estos estudios aportan evidencias de que los «nativos» digitales necesitan igualmente formación específica que permita el aprovechamiento académico y profesional de las nuevas tecnologías. En el ámbito concreto de la didáctica de la escritura y de la lectura, esta necesidad se concreta en los ámbitos que se detallan en el punto 4.

### 3. Nuevas necesidades en la era digital

El concepto de *alfabetismo*<sup>1</sup> ha cambiado considerablemente desde su origen hasta la actualidad. Así, históricamente se ha pasado por distintos enfoques. Si bien originariamente se definía como la capacidad de leer y escribir, ha evolucionado hacia definiciones más amplias (que incluyen conceptos como *alfabetismo funcional* o *alfabetismo social*) acordes con las sociedades cada vez más desarrolladas. De este modo, con la generalización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), ha sido necesario ampliar el concepto y empezar a hablar de «alfabetismo digital», en el sentido de entender y utilizar correctamente la información en un entorno digital (Gilster, 1997). Este concepto, al que otros autores han llamado *information literacy* o *e-literacy*, puede concretarse con una serie de habilidades: «To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information» (American Library Association, 1989). Así, una persona alfabetizada es capaz de:

*Determine the extent of information needed; access the needed information effectively and efficiently; evaluate information and its sources critically; incorporate selected information into one's knowledge base; use information effectively to accomplish a specific purpose; understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally.* (American Library Association, 2000: 2-3)

A estas competencias, habría que añadir las estrictamente técnicas (Williams y Minnian, 2007).

Asimismo, a medida que Internet y las demás tecnologías de la información se expanden, aparecen nuevas necesidades de escritura y de lectura (inexistentes antes de la aparición del concepto o tecnología en que se fundamentan). Se trata, por ejemplo, de los mensajes SMS, de los chats, de los textos de mensajería instantánea, de los correos electrónicos, de los foros, de los blogs (videoblogs, fotologs...), de las enciclopedias cooperativas o de las redes sociales. También han entrado con fuerza las nuevas tecnologías en los mundos académico y profesional, por lo que un buen desempeño en las TIC es imprescindible tanto para la formación (en cualquier ámbito y de cualquier nivel) como para la práctica profesional.

La aparición de estas nuevas necesidades conlleva la aparición de nuevas tipologías textuales, que se rigen por unas características propias del formato y del uso. Son estas nuevas prácticas de escritura y lectura el objeto de estudio del New Literacy Studies, corriente fundada por el New London Group en el año 2000. Esta nueva disciplina estudia estas nuevas prácticas letradas, que no se circunscriben únicamente a los textos orales o escritos, sino que incluyen también otro tipo de textos, tales como fotomontajes, vídeos o blogcasts. El concepto de *alfabetismo* cambia, y se empieza a hablar de multialfabetizaciones. Ya no se trata de un concepto limitado a de unas habilidades cognitivas, sino que se le otorga una importancia central a la sociología y a la cultura (Hamilton, Barton y Ivanic, 1994). Respecto del estudio

1. Consultar Jiménez (2005) para un análisis en profundidad del concepto de *alfabetismo*.

de las prácticas letradas fuera del ámbito escolar, Kent y Facer (2004) analizan las diferencias en el uso de las nuevas tecnologías por estudiantes británicos de 9 a 17 años en la escuela y fuera de ella, y concluyen:

*The boundaries between home and school are less distinct in terms of young people's ICT use than has previously been proposed, in particular through young people's production of virtual social networks through the use of instant messenger that seem to mirror young people's social school contexts.*

En consecuencia, la escuela debe de «multialfabetizar» a sus alumnos para que adquieran las competencias relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos, incluidos la lectura y la escritura.

Los nuevos textos conllevan la necesidad de adquirir nuevas competencias por parte de los ciudadanos (y en especial de los estudiantes). Se trata de poner en el centro de los aprendizajes ya no solamente las actividades formales, académicas u oficiales, sino también las vernáculas, es decir, aquellas que los ciudadanos efectúan fuera de los circuitos tradicionales, por iniciativa propia, y que se centran básicamente en su vida cotidiana no profesional (Barton y Hamilton, 1998).

Es en esta óptica en la que toman una relevancia fundamental las comunidades de práctica, entendidas como «groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly» (Wenger, 2006). Para lograr los objetivos de las comunidades de práctica, los ciudadanos se organizan y autorregulan la creación y el uso compartido de información mediante herramientas que tradicionalmente han estado fuera de la escuela, y que se basan fundamentalmente en las nuevas tecnologías. Así,

utilizan herramientas diversas (redes sociales, webs, videoblogs, blogs, etc.).

En el ámbito escolar, la Ley Orgánica de Educación, LOE (Ley Orgánica 2/2006), establece, entre los objetivos de la educación primaria, «iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran», y añade que las competencias relacionadas con «la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas» de modo transversal, «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa».

En resumen, el continuo desarrollo de las nuevas tecnologías ha propiciado el nacimiento de nuevas tipologías de textos y de nuevas prácticas letradas, cuya introducción en la escuela ha sido objeto de discusión y debate.

#### **4. Orientaciones didácticas para aprovechar Internet para aprender a leer y a escribir**

Al mismo tiempo que aparecen nuevas necesidades de escritura y de lectura en Internet, aparecen nuevas oportunidades para la didáctica de la lectura y la escritura, atendiendo a cinco grandes ejes:

1. Trabajo cooperativo.
2. Herramientas digitales de apoyo a la escritura.
3. Divulgación de los textos.
4. Tipologías de textos.
5. Lectura crítica.

Todos estos aspectos son posibles gracias a las prestaciones de la «web 2.0» (O'Reilly, 2005),

que ponen al usuario como creador y gestor de información, contrariamente a lo que sucedía con la primera versión de la web, en la que era un simple consumidor pasivo de contenidos. Se trata de usos nuevos, imposibles antes de la aparición de dichas tecnologías, y no únicamente meros cambios de soporte de usos tradicionales. Mediante estas tecnologías, el conocimiento se puede construir de modo dinámico, con la aportación de todos los usuarios. El ejemplo paradigmático de este nuevo modo de crear y compartir información es la Wikipedia, aunque hay infinidad de aplicaciones que comparten su misma filosofía; por ejemplo, webs para clasificar y compartir enlaces (*del.icio.us*, *favoriting.com*), fotografías (*flickr.com*), videos (*youtube.com*, *vimeo.com*), etc.

El primero de los ejes destacados (el trabajo cooperativo) se ha visto favorecido gracias a la extensión de Internet tanto en los hogares como en las escuelas. En la actualidad, es posible técnicamente que decenas de personas trabajen simultáneamente en un mismo documento mediante procesadores de textos en línea (del tipo Google Docs, EyeOS, Writely, Zoho Writer, etc.). La mayoría de estos programas permiten que varios usuarios editen el documento al mismo tiempo, y guardan información acerca de todos los cambios y modificaciones que se van realizando (quién los ha hecho, en qué momento, etc.). De este modo, es posible analizar el proceso de composición textual. Otra tecnología que permite el trabajo de escritura cooperativo es la wiki. Se trata de un documento en la web que puede ser editado (corregido, ampliado) por múltiples usuarios a través de Internet. De nuevo, esta tecnología permite analizar el proceso de redacción. El mejor ejemplo de esta tecnología

es sin duda la Wikipedia, aunque existen experiencias de documentos wiki en muchos otros ámbitos. Finalmente, otros textos que permiten el trabajo cooperativo son los blogs, entendidos como la suma de las entradas y los comentarios. A raíz de un primer texto, éste se puede enriquecer con las aportaciones de otros usuarios, de modo similar a los foros.

Respecto al segundo eje, que hace referencia a las herramientas digitales de apoyo a la escritura, es importante conocer los usos y las limitaciones que herramientas como los traductores automáticos, los verificadores ortográficos, los diccionarios en línea y otras herramientas pueden tener en el aula de primaria. Por ejemplo, se pueden realizar correcciones de traducciones automáticas entre lenguas conocidas por los estudiantes y analizar los resultados. En casos de contacto de lenguas (en Cataluña, por ejemplo), es de gran utilidad para comprender los calcos entre lenguas. También es fundamental entender cómo utilizar los verificadores ortográficos de modo eficiente, y entender sus limitaciones (en errores con palabras homófonas, sintaxis, compuestos y neologismos, entre otros). Paralelamente, se deben de trabajar los aspectos formales de la escritura: formateo (que varía según la tipología de textos), formatos de archivos (editables, de presentación, etc.). Además, es fundamental que los alumnos aprendan a utilizar los distintos programas informáticos para escribir: procesadores de textos, programas de generación de presentaciones, etc.

El tercer eje (la divulgación de los textos) adquiere mayor importancia cuando se circunscribe a un enfoque didáctico comunicativo. Las posibilidades de dar visibilidad a los textos escritos por los alumnos hace que éstos sientan que su trabajo en la escuela tiene repercusión

nes en su vida real (pueden verlo sus familias, otros niños de distintas escuelas, etc.). Las posibilidades de divulgar los textos son múltiples, e incluso pueden tener cierta repercusión. Por ejemplo, colaborar con la Wikipedia con la mejora de alguna entrada, o con nuevas entradas; crear un blog que permita el contacto permanente de la clase con las familias; crear una página en una red social (Facebook, Tuenti, etc.) para divulgar los temas de interés del alumnado, etc.

A raíz de estas nuevas formas de divulgar los textos, aparecen nuevas tipologías de textos. Se trata de los correos electrónicos, SMS, blogs, entradas en redes sociales, tuits, chats, foros, etc. Y la mayoría de estos textos tienen capacidades de hipertexto o hipermedia (distintos niveles de texto u objetos multimedia que permiten ir pasando de un elemento a otro). Estas nuevas clases de textos comparten por lo general algunas de las siguientes características (Sanz, 2009), que las alejan de los textos tradicionales: plurilingüismo (uso y mezcla de distintas lenguas en un mismo texto), multimodalidad (combinación de distintos medios –imagen, audio, vídeo, emoticonos–, formatos, tipografías...), escritura ideofonemática e intertextualidad.

Finalmente, para saber leer en Internet es necesario enseñar a utilizar eficientemente los buscadores y marcadores sociales (para encontrar la información relevante), y a leer el hipertexto o hipermedia (lo que implica saber identificar la información que se necesita, y focalizar la atención en ella). Y todo ello, desde una perspectiva crítica. El enfoque de los estudios acerca de la literacidad crítica (*critical literacy*) apunta a distintos niveles de lectura de la información (Gregory y Cahill, 2009): un primer

nivel superficial (lingüístico), un nivel inferencial (lectura entre líneas) y un nivel ideológico (lectura de la ideología del autor o de la publicación). Este último nivel implica el dominio de un «set of practices and civic competencies that help the learner develop a critical awareness that texts represent particular points of view while often silencing others» (Ciardiello, 2004: 138). Además, la literacidad crítica implica conocimientos sociales y culturales: «Teaching and learning to read is about teaching and learning standpoints, cultural expectations, norms of social actions and consequences» (Luke y Freebody, 1997: 208-209).

## 5. Conclusiones

La introducción de las nuevas tecnologías en la escuela para el aprendizaje de la lectura y de la escritura parece necesaria, puesto que éstas forman parte del uso real que los niños hacen –y harán– del lenguaje en su vida fuera de la escuela (y del uso real en los demás ámbitos: laboral, académico, social). Sin embargo, hay que hacer una reflexión sobre el cómo y el para qué. ¿Debemos utilizar las TIC para hacer lo mismo que en los sistemas tradicionales, o para hacer cosas distintas?; y ¿debemos utilizar las herramientas vernáculas en las aulas? Si bien Russel (1997) y Twigg (1999) (citados por Rodríguez, 2010) concluyen que las innovaciones en la enseñanza rara vez mejoran significativamente el aprendizaje, y que a menudo la metodología (vehiculada a través de las nuevas tecnologías) impide centrar la atención en el aprendizaje efectivo, cuando las nuevas tecnologías son a la vez medio y objeto de aprendizaje, éstas llegan a ser fundamentales. El papel de las TIC en la didáctica de la lectura y de la escritura debe centrarse, pues, en los contenidos



(los distintos textos digitales, las nuevas posibilidades de trabajar en equipo, la lectura crítica) y no en el medio (los ordenadores u otros dispositivos digitales). Se trata de trabajar con nuevas tecnologías (incluyendo también las prácticas vernáculas) para hacer cosas distintas, no para hacer lo mismo que en los sistemas tradicionales cambiando el papel por el ratón.

## Bibliografía

- American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy (1989). *Final report*. Chicago: ALA.
- American Library Association. Association of College Research Libraries (2000). *Information literacy competency standards for higher education* [en línea]. Chicago: ALA. <[www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm](http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm)>.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998). *Local literacies: A study of reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. (2008). «The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence». *British Journal of Educational Technology*, vol. 39(5), pp. 775-786.
- BRINGAS, C.; RODRÍGUEZ, F.J.; HERRERO, F.J. (2008). «Adaptación y motivación escolar: Análisis de la influencia del consumo de medios electrónicos de comunicación por adolescentes». *Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 21, pp. 141-153.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). «Hábitos lectores de los adolescentes españoles». *Boletín CIDE de temas educativos*, núm. 10.
- CIARDIELLO, A.V. (2004). «Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices». *Reading Teacher*, núm. 58, pp. 138-147.
- DE RIBOT, M.D.; LLACH, S.; CICRES, J. (2010). «La incidencia de las nuevas tecnologías en los hábitos formativos de los estudiantes de magisterio». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 37, pp. 107-120.
- DONNES, T. (2002). «Blending play, practice and performance: children's use of computer at home». *Journal of Education Enquim*, núm. 3:2, pp. 21-34.
- GILSTER, P. (1997). *Digital literacy*. Nueva York: Wiley.
- GREGORY, A.; CAHILL, M. (2009). «Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy». *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol. 3(2).
- HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (eds.) (1994). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JIMÉNEZ, J. (2005). «Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional». *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 273-294.
- KENNEDY, G. et al. (2006). *First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?* [en línea]. Melbourne: University of Melbourne. <[www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/kennedy.html](http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/kennedy.html)>.
- KENT N.; FACER, A. (2004). «Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use». *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 20, pp. 440-455.
- KVAVIK, R.B.; CARUSO, J.B.; MORGAN, G. (2004). *ECAR study of students and information technology 2004: convenience, connection, and control* [en línea]. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. <[www.educause.edu/ir/library/pdf/ers0405/rs/ers0405w.pdf](http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ers0405/rs/ers0405w.pdf)>.
- LENHART, A.; MADDEN, M.; HITLIN, P. (2005). *Teens and technology: You are leading the transition to a fully wired and mobile nation* [en línea]. <[www.pewInternet.org/pdfs/PIP\\_Teens\\_Tech\\_July2005web.pdf](http://www.pewInternet.org/pdfs/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf)>.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado (4 mayo 2006), núm. 106.

- LIVINGSTON, S.; BOBER, M. (2004). «Taking up online opportunities? Children's use of the Internet for education, communication and participation». *E-Learning*, vol. 1(3), pp. 395-419.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. (1997). «Shaping the social practices of reading». En: MUSPRATT, S. et al. (eds.). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- OLIVER, B.; GOERKE, V. (2007). «Australian undergraduates' use and ownership of emerging technologies: Implications and opportunities for creating engaging learning experiences for the Net Generation». *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 23(2), pp. 171-186.
- O'REILLY, T. (2005). *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* [en línea]. <[www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html](http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html)>.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital game-based learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- (2005). «Listen to the natives». *Educational Leadership*, vol. 63(4), pp. 8-13.
- RODRÍGUEZ, R. (2010). «El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje». *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11(1): *Buenas prácticas de enseñanza con TIC*, pp. 32-68.
- RUSSEL, T. (1997). *The no significant difference phenomenon*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- SANZ, G. (2009). *Esriptura jove a la xarxa. Exploració de les pràctiques vernacles dels adolescents a Internet* [en línea]. Licencia de estudios. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <[phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php](http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php)>.
- TWIGG, C.A. (1999). *Improving learning & reducing costs: Redesigning largeenrollment courses* [en línea]. Troy, NY: National Centre for Academic Transformation. <<http://thencat.org/Monographs/mono1.pdf>>.
- WENGER, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction* [en línea]. <[www.ewenger.com/theory/index.htm](http://www.ewenger.com/theory/index.htm)>.
- WILLIAMS, P.; MINNIAN, A. (2007). «Exploring the challenges of developing digital literacy in the context of special educational needs communities». En: ANDRETTA, S. (ed.). *Change and challenge: information literacy for the 21<sup>st</sup> century* (pp. 115-144). Adelaide: Auslb Press.



# Estrategias comunicativas aplicadas al ámbito de la mediación intercultural

M.<sup>a</sup> Jesús Paredes Duarte | Universidad de Cádiz

*El presente trabajo supone una pequeña revisión sobre el concepto de estrategia comunicativa, su tipología y una aplicación práctica al ámbito de la mediación intercultural.*

**Palabras clave:** *comunicación, estrategia lingüística, mediación intercultural.*

---

*This article reviews the concept of communicative strategy, looks at the different kinds of communicative strategy and gives a practical application in the area of intercultural mediation.*

**Keywords:** *communication, language strategy, intercultural mediation.*

---

*Ce document suppose une petite révision du concept de stratégie communicative, de sa typologie et une application pratique au domaine de la médiation interculturelle.*

**Mots clés :** *communication, stratégie linguistique, médiation interculturelle.*

---

## 1. Introducción

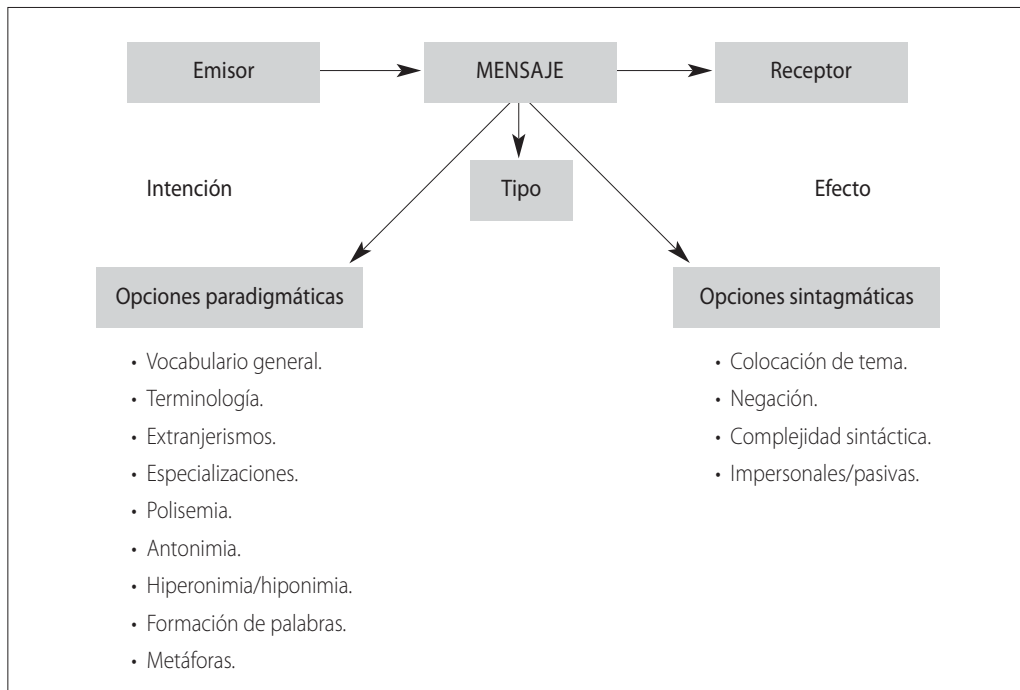
El presente trabajo se enmarca en dos proyectos sobre comunicación que actualmente llevan a cabo profesores del grupo de investigación Semaïnein de la Universidad de Cádiz.<sup>1</sup> Ambos estudios, que implican una evidente complementariedad, centran sus objetivos en la consecución de una mejora considerable en tres supuestos conversacionales de inevitable participación a lo largo de la vida de cualquier

individuo: las interacciones médico-paciente, administración-ciudadano y empresa-cliente.<sup>2</sup> Para analizar todas las situaciones de habla citadas con marcado rigor científico, había que partir de un modelo comunicativo que pudiera aplicarse a todos los contextos estudiados. Dicho modelo, que presentamos en el cuadro 1, ha sido elaborado, en el marco de los proyectos, a partir de los modelos más relevantes propuestos por los estudiosos del tema a lo largo de la his-

---

1. El primero, titulado «Estrategias lingüísticas aplicadas a la comunicación social en los ámbitos de la medicina, la Administración y la empresa», está subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia en su Plan Nacional de I+D+i y los Fondos Feder en su convocatoria de 2005 (Ref. HUM 2006-12523/FILO9), y el segundo, bajo la denominación de «Estudio de la comunicación social y estrategias lingüísticas en las interacciones médico-paciente, Administración-ciudadano y empresa-cliente» (Ref. HUM-1202), ha sido seleccionado por la Junta de Andalucía como proyecto de excelencia también en ese mismo año.

2. Para una detallada exposición de los trabajos publicados por los investigadores del grupo Semaïnein, véase [www.uca.es/grup-invest/semaïnein](http://www.uca.es/grup-invest/semaïnein)

**Cuadro 1.** Modelo comunicativo adoptado

toria<sup>3</sup> y será aplicado en este trabajo al ámbito de la mediación intercultural, no sin olvidar que en estos casos se produce un proceso comunicativo muy peculiar con las consecuencias que ello supone en su aplicación.

## 2. La comunicación intercultural

Entendemos como *comunicación intercultural* «la comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se autoperiben como pertenecientes a culturas diferentes» (Rodrigo, 1999: 12). Este concepto pone en relación dos realidades que deberían ir intrínsecamente unidas: comunicación y cultura. Sin embargo, la tradición de estudios dedicados al primer campo a menudo no

ha tenido en cuenta en sus investigaciones aspectos etnológicos y culturales, íntimamente ligados a los comunicativos. La figura del mediador se convierte entonces en indispensable para diluir, en la medida de lo posible, esta dificultad. Por ello, vamos a dedicar un apartado a su estudio, no sin adentrarnos con anterioridad en el desarrollo del contexto comunicativo concreto.

### 2.1. Un doble proceso de comunicación

Siguiendo a Collados y Fernández Sánchez (2001: 43), podemos afirmar que en el caso de la mediación intercultural se produce un doble proceso de comunicación. Por una parte, nos encontramos con un primer emisor, al que llamaremos *emisor 1*, cuya intención es dirigirse a

3. Para una revisión historiográfica de la teoría de los modelos comunicativos, véase Varo (2008).

un *receptor 1*, representado por un grupo de individuos que pertenecen a otra comunidad lingüístico-cultural. Sin embargo, la imposibilidad de establecer una comunicación unilateral debido a la falta de entendimiento tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural hace que un *emisor 2*, representado por la figura del mediador intercultural, se dirija a un *receptor 2*, compuesto por el mismo grupo de individuos del *receptor 1* a excepción de aquel que va a actuar como mediador, ya que éste empieza a ocupar, en el segundo proceso de comunicación, el lugar del emisor. Se trata, pues, en palabras de estos autores (Collados y Fernández Sánchez, 2001: 44), de una comunicación establecida sobre otra, cuya particularidad, frente a otros esquemas comunicativos, es que solamente una parte del receptor se convierte en emisor en la siguiente intervención conversacional. Veamos un esquema ilustrativo en el cuadro 2.

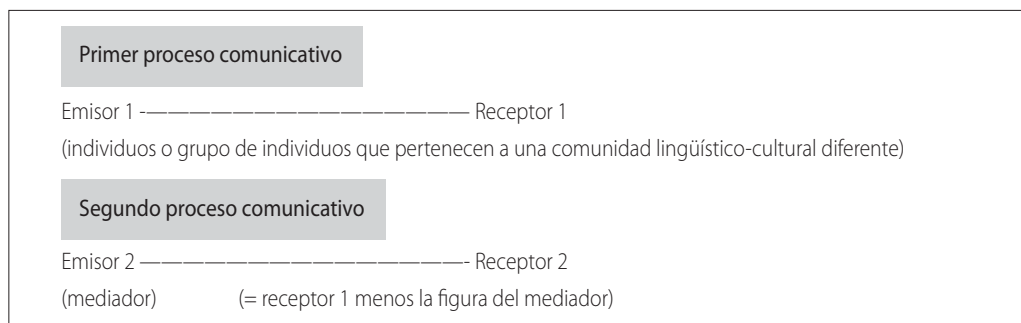
Este doble esquema se repite también en aquellos casos en los que el emisor y el receptor hablan distinta lengua; son las situaciones reales que conocemos como *traducción simultánea*, donde el emisor 2 está normalmente representado por la figura del traductor. En el caso de la mediación intercultural, se produce, además, lo que Collados y Fernández Sánchez (2001: 43)

denominaron *mediación interlingüística*, es decir, que el emisor no es sólo traductor sino también intérprete. Esta tradicional dicotomía traducción/interpretación se pone aquí de manifiesto, ya que el acercamiento cognitivo de ambos aspectos se va a producir indiscutiblemente.

Como ya hemos adelantado, la comunicación interlingüística responde a un modelo de comunicación por duplicado. De él surge la noción de *interlengua*, que es, según Fuentes (2001: 112), el «resultado comunicativo de la interculturalidad», un «tipo de lengua producido por quien aprende una segunda lengua». Dentro de esta interlengua hay determinadas estrategias comunicativas que están destinadas a la adecuación a un tipo de expresión de los significados utilizando las palabras y la gramática que los receptores ya conocen. De acuerdo con ello, este autor defiende que existe un concepto concreto de hablante oyente intercultural que remite a un «hablante capaz de interactuar comunicativamente con hablantes sin que su inconsciente le dicte que está hablando con personas que tienen errores lingüísticos y que no se atienen a la norma» (Fuentes, 2001: 114).

Si aplicamos nuestro modelo comunicativo a ambos procesos, que conforman un todo en estos casos, podemos destacar la importancia de la in-

**Cuadro 2.** Doble proceso de comunicación



tención del emisor y del efecto que desea producir en el receptor, así como del tipo de mensaje transmitido, para que se cumpla con éxito la comunicación, puesto que hay que tener en cuenta:

- Que el mediador intercultural capte correctamente toda la intencionalidad del emisor y también el efecto que éste desea proporcionar al receptor.
- Que el mediador intercultural, en este caso en su papel de emisor 2, sepa transmitir a este receptor la intencionalidad y que «traduzca» los efectos requeridos a unos hábitos culturales diferentes.
- Por último, la importancia del tipo de mensaje, ya que el mediador cultural, como veremos en el apartado siguiente, no es un experto conocedor de todos los temas ni de sus consecuencias interculturales.

En cuanto a las opciones paradigmáticas y sintagmáticas, éstas se verán adaptadas a la competencia lingüística del mediador en la lengua a la que traduce y, por supuesto, olvidadas en favor de una mayor claridad comunicativa.<sup>4</sup>

En estos aspectos, y desde el punto de vista de la lingüística, son las tendencias textuales y pragmáticas de dicha disciplina las que entran en juego en estas disociaciones. Hay que partir siempre del texto como unidad comunicativa, ya que intentar «traducir» o «mediar» unidades menores sería problemático para el sentido global de la comunicación y la consecución de sus objetivos. A pesar de ello, no podemos olvidar aspectos cognitivos que dan lugar a la participación de la psicolingüística como disci-

plina en la que entran en juego factores tanto del sistema de información sensorial como de los sistemas de memoria a corto y a largo plazo (Collados y Fernández Sánchez, 2001: 43).

Otros autores no hablan de un doble proceso comunicativo en el caso de la mediación intercultural sino de un «triángulo como espacio de la mediación» donde el mediador constituiría el vértice superior y el emisor y el receptor los vértices inferiores, respectivamente (Bermúdez *et al.*, 2002: 133-135).

## 2.2. El mediador como emisor

Sin embargo, el mediador no es tan sólo un traductor o un intérprete. Su figura<sup>5</sup> como emisor merece unas consideraciones concretas. Partamos, pues, del concepto general de *mediación* para poder caracterizar al mediador como emisor del proceso comunicativo correspondiente, cuya remisión nos conduce a otros conceptos implicados, tales como el *conflicto* y la *solución*. En la mediación, una persona actúa como «intermediaria» entre dos o más partes para facilitar la comunicación (Málik y Herraz, 2005: 17).

Es evidente que, en el ámbito de la mediación lingüística, no vamos a llegar a un conflicto como tal, sino más bien a una dificultad que se centra en la parcela comunicativa. Se trata de establecer un proceso creador donde se pase de un término inicial a un término final, que no sólo sea equivalente desde el punto de vista semántico, sino también desde sus sentidos, connotaciones y posibles interpretaciones. Para Cohen-Emerique (1997) existen tres tipos principales de mediación lingüística:

4. Como afirman Collados y Fernández Sánchez (2001: 45) y desde una perspectiva pragmática, han de romperse incluso las máximas conversacional, si así lo requiere la situación, en favor de las necesidades y expectativas del nuevo grupo de receptores.

5. Para una detallada revisión del perfil del mediador intercultural, cf. Bermúdez Anderson *et al.* (2002: 107-128).

1. Preventiva, para facilitar la comunicación y la comprensión.
2. Rehabilitadora, para la resolución de conflictos.
3. Creativa, para la elaboración de estrategias de relación e interacción.

Cada una de ellas provocará una serie de estrategias comunicativas que serán comentadas en el apartado siguiente de este trabajo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el mediador como emisor se convierte en un simple traductor o intérprete. Sin embargo, el mediador lingüístico es algo más, pues, aún no teniendo competencia en todas las lenguas de la población inmigrada, es capaz de llevar a cabo con éxito todo un proceso comunicativo. Como afirma Fuentes (2001: 108), «no es condición suficiente ser un buen intérprete o traductor para ser un buen mediador». Tener competencias interculturales se refiere, por tanto, a poseer «habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural» (Aguado *et al.*, 2003: 141).

### 3. Estrategias comunicativas aplicadas al ámbito de la mediación intercultural

En este apartado del trabajo, vamos a partir del concepto de *estrategia comunicativa* para ofrecer, inmediatamente después, una tipología de estrategias comunicativas basada en las clasificaciones que proponen los estudiosos del tema y, por último, centrarnos en el ámbito concreto de la mediación intercultural.

#### 3.1. El concepto de *estrategia comunicativa*

La definición de *estrategia comunicativa* se remonta en sus orígenes al aprendizaje de una segunda lengua. En principio, nos resulta complicada por el carácter siempre sociolingüístico y psicolingüístico que posee. Sin embargo, el lenguaje es siempre usado como una estrategia de comunicación. Esto tampoco es fácil de reconocer, pues para la identificación de estrategias necesitamos una definición básica de dichas estrategias. Según Kasper y Kellerman (1999: 2-4), podemos establecer dos cauces en la identificación de estos procedimientos: uno que atiende a las marcas del discurso y otro que se sitúa en los protocolos retrospectivos de aprendizaje (modelos cognitivos), lo que dará lugar a dos tipos principales de estrategia (de forma y de contenido).

Por nuestra parte, podemos definir las *estrategias comunicativas*, siguiendo a Saló (2006: 212) como las diferentes modalidades de intervención en un discurso «con el fin de orientarlo hacia unos objetivos determinados y deliberados con intención y propósito específicos». Las estrategias corresponden, pues, a las intenciones y a los actos comunicativos, que en cada contexto señalan la dirección del uso del habla y la significación de algunos de los procesos reales de interacción comunicativa. Consisten en:

*[...] procedimientos de instrucción verbales que presentan un formato o estructura general y que conjuntamente con otros como esquemas, técnicas y ayudas, por medio de la mediación lingüística, y más concretamente del habla, tienen como objetivo aportar apoyo interaccional a la construcción, apropiación, activación e interpretación significativa. (Saló, 2006: 213)<sup>6</sup>*

6. Dentro de este amplio campo de estrategias comunicativas, encontramos lo que Dijk y Kintisch (1983) denominaron *estrategias lingüísticas o del discurso*, definidas como recursos lingüísticos en el marco de las estrategias cognitivas que los usuarios del lenguaje aplican a la comprensión o producción de los actos de habla.



### 3.2. Tipos de estrategia comunicativa

Podemos establecer una tipología de estrategias comunicativas atendiendo a tres grandes aspectos que no son en ningún modo excluyentes y que atañen a su aplicación, su estructura y su naturaleza:

- Desde el punto de vista de su aplicación:
  - Aplicadas a contextos situacionales: son aquellas estrategias cuya utilización tiene sentido en un contexto situacional determinado. Las más estudiadas son las que se aplican al aprendizaje de una segunda lengua,<sup>7</sup> aunque despiertan también mucho interés aquellas utilizadas en el contexto del aula (Saló, 2006), así como en determinados contextos laborales, como por ejemplo en el lenguaje de los negocios o en el de la política. También se dan estrategias de este tipo en la propia lengua materna cuando existe una finalidad determinada o, por ejemplo, cuando ésta ha sido afectada por un daño cerebral o una enfermedad concreta.
  - Aplicadas a contextos lingüísticos determinados que exigen la utilización de estrategias: pondremos como ejemplo la tendencia a la claridad y la economía del lenguaje. Cuando un hablante conceptualiza un mensaje no cuenta las palabras que va a usar para codificarlo; sin embargo, existe un principio de economía lingüística que le obligará a tomar otro
- camino que lo llevará hacia la completa reorganización de la planificación original o hacia la sustitución de determinados elementos siempre en favor de la claridad del mensaje.<sup>8</sup>
- Desde la perspectiva de su estructura:<sup>9</sup>
  - Estrategias conceptuales o estrategias de contenido (también llamadas *de significado*): las más importantes serían de tipo léxico (contigüidad semántica por analogía, antonimia, metonimia, sinonimia, motivación semántica o neologismos de significado), sintáctico (circunlocución, explicación, sobreexplicación, repetición, ejemplificación, reestructuración, interrupción o anulación) y algunas pragmáticas (mimos, gestos o paráfrasis).
  - Estrategias de código o estrategias de forma: con ellas nos moveríamos en el ámbito de la morfología y la creación léxica, por ejemplo: los préstamos, los extranjerismos, los neologismos, la traducción literal y todas las creaciones morfológicas (sufijación, prefijación, composición, etc.).
- Atendiendo a su naturaleza:<sup>10</sup>
  - Estrategias verbales: serían aquellas basadas en recursos lingüísticos.
  - Estrategias no verbales: conformarían todo un conjunto de signos que apoyan al lenguaje y que entran en los dominios de la semiótica, de la cinésica e incluso de la cognición (vista, olfato, tacto).

7. Recordemos que fue justamente en este ámbito donde nace el concepto de *estrategia comunicativa*.

8. Para un mayor desarrollo de las estrategias comunicativas utilizadas en caso de compensación por economía y claridad lingüísticas, véase Poulisse (1999: 49-64).

9. Esta diferenciación es utilizada por muchos autores, como Yule y Tarone (1999: 20), pero seguimos exactamente la terminología de Kellerman y Bialystok (1999: 36).

10. Diferenciación propuesta por Rodrigo (1999).

### 3.3. Principales problemas y dificultades para aplicar las estrategias comunicativas

Para proponer una serie de estrategias comunicativas en el ámbito de la mediación intercultural, en primer lugar hay que determinar qué obstáculos nos encontramos en estos contextos. Álvarez González *et al.* (2005a: 181) denominaron *barrera de comunicación* a los «problemas u obstáculos que surgen antes, durante y después de una relación de comunicación entre dos o más personas». Existen tres tipos de barreras:

1. Aquellas que se refieren a un entorno personal: éstas, a su vez, pueden dividirse en intrapersonales o referidas al ámbito más personal del emisor (por ejemplo, prejuicios y estereotipos) e interpersonales o variables del proceso de comunicación en cuanto a contenido informativo, racional o emotivo.
2. Barreras físicas que ponen de relieve el entorno en cuanto a lugar, ruido, etc.
3. Barreras organizativas que manifiestan la estructura de la comunicación (por ejemplo, un rumor).

De estos tres tipos, las que más aparecen en los contextos de mediación cultural son las intrapersonales, por el papel que desempeñan en estos casos los prejuicios y los estereotipos, y las organizativas, pues, como ya dijimos, al tratarse de un doble proceso comunicativo o de los tres lados de un triángulo, este contexto presenta una estructura muy peculiar.

Otro de los problemas que encontramos a la hora de establecer una serie de estrategias en estos ámbitos es que la estrategia es, al menos en principio, consciente o potencialmente consciente; por eso, en el caso de

la mediación, si el hablante no conoce la gramática de la L2, lo que es común en estos casos pues el mediador no puede conocer todas las gramáticas de la población inmigrada, sólo podrá utilizar estrategias léxicas, lo cual complicará el terreno en gran medida.

Además, debemos establecer estrategias teniendo en cuenta las técnicas de mejora de comunicación intercultural que proponen autores como Álvarez González *et al.* (2005b: 240), entre las que destacan:

1. Conocer la propia cultura.
2. Evitar estereotipos y generalizaciones.
3. Estar alerta ante el choque cultural.
4. Metacomunicarse.
5. Evitar sobrentendidos.
6. Atender al contexto comunicacional.
7. Crear igualdad.
8. Estar abierto al cambio.
9. Desarrollar la creatividad.

### 4. Conclusiones

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente y, en concreto, con la clasificación de estrategias comunicativas esbozada en el apartado anterior del trabajo, podemos concluir determinando unas estrategias comunicativas que deben ser tenidas en cuenta en el ámbito de la mediación intercultural. En primer lugar, vamos a partir de que se trata de estrategias aplicadas a un contexto situacional concreto en el que proponemos, por una parte, estrategias específicas de contenido y de forma, y por otra, estrategias no verbales frente a estrategias verbales.

En cuanto a las estrategias de contenido, se prefiere quizás, como hemos dicho antes, la estrategia léxica por no requerir de conceptos gramaticales exhaustivos, aunque también debe recurrirse a recursos sintácticos del tipo

de la paráfrasis, la explicación y la repetición. Deben dejarse a un lado, sin embargo, aquellas estrategias que responden a motivaciones y aproximaciones semánticas por la diferencia cultural existente entre los hablantes de las dos lenguas. Por su parte, las estrategias de forma preferirían el calco y el préstamo y la traducción literal al neologismo y a la creación morfológica por sufijación o derivación.

En lo que respecta a las estrategias no verbales que cuidan aspectos que difieren de una cultura a otra, podemos enumerar las siguien-

tes: la proximidad física, el contacto visual, la postura, el asentimiento, la buena utilización de la mímica y los gestos (Rodrigo, 1999: 130-161, y Álvarez González *et al.*, 2005b: 239). Por su parte, las estrategias verbales (Rodrigo, 1999: 100-129, y Álvarez González *et al.*, 2005b: 240) suponen un apoyo logístico al propio procedimiento de traducción de una lengua a otra y serían, entre otras, parafrasear, preguntar, resumir, pedir más información, emitir sonidos confirmatorios que ayuden a mejorar la propia traducción de una lengua, etc.

## Bibliografía

- AGUADO, T.; BALLESTEROS, B.; MALIK, B. (2003). «Cultural diversity and school equity: A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts». *Equity Excellence*, vol. 36(1), pp. 50-63.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. *et al.* (2005a). «Comunicación interpersonal y comunicación intercultural». En: MALIK, B.; HERRAZ, M. (coords). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos* (pp. 179-199). Málaga: Aljibe.
- (2005b). «Evolución y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural». En: MALIK, B. HERRAZ, M. (coords). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos* (pp. 201-241). Málaga: Aljibe.
- BERMÚDEZ, K. *et al.* (2002). *Mediación intercultural: Una propuesta para la formación*. Madrid: Popular.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1997). «La negotiation interculturelle, phase esentielle de l'integration des migrants». *Hommes et Migrations*, núm. 1208, pp. 9-23.
- COLLADOS, Á.; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- DIJK, T. van; KINTSCH, M. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Londres: Academic Press.
- FUENTES, A.D. (2001). «La Lingüística ante el reto de la inmigración». En: CASAS, M. (dir.); FERNÁNDEZ SMITH, G. (ed.). *IX Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- GARCÍA ANTUÑA, M. (2010). «Consideraciones metodológicas sobre la elaboración de un léxico específico de la piel». *Interlingüística*, núm. 19. [En prensa]
- KASPER, G.; KELLERMAN, E. (1999). «Introduction: approaches to communication strategies». En: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds.). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 1-14). Londres / Nueva York: Longman.
- KELLERMAN, E.; BIALYSTOK, E. (1999). «On psychological plausibility in the study of communication strategies». En: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds.). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 31-48). Londres / Nueva York: Longman.
- MALIK, B.; HERRAZ, M. (2005). «Mediación intercultural: Bases conceptuales e introducción». En: MALIK, B.; HERRAZ, M. (coords). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos* (pp. 17-29). Málaga: Aljibe.
- POULISSE, N. (1999). «Compensatory strategies and the principles of clarity and economy». En: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds.). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 49-64). Londres / Nueva York: Longman.

RODRIGO, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

SALÓ, N. (2006). *Estrategias comunicativas en el aula*. Barcelona: Cea.

VARO, C. (2009). «Aspectos evolutivos en los modelos lingüísticos de la comunicación». En: GARCÍA MARTÍN, J.M. (dir.); BASTARDÍN, T.; RIVAS, M. (dirs.). *Estudios de historiografía lingüística* (pp. 781-792). Cádiz: Universidad de Cádiz.

YULE, G.; TARONE, E. (1999). «Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons». En: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds.). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp.17-30). Londres / Nueva York: Longman.

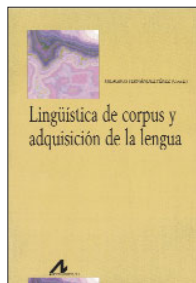


# Reseñas • Reseñas • Reseñas • Reseñas

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (ed.) (2011)

*Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*

Madrid: Síntesis.



Es difícil resumir la importancia que este estudio colectivo sobre el desarrollo del lenguaje infantil tiene para todos los profesores e investigadores en didáctica de la lengua y, muy especialmente, en los procesos de adquisición en la etapa

infantil de los 2 a los 4 años. Dentro de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas que ofrece hoy en día la lingüística, este denso y riguroso estudio dirigido y coordinado por la catedrática de lingüística de la Universidad de Santiago de Compostela se sitúa en un terreno colindante con la psicología cognitiva y la didáctica de la lengua; en este sentido se sitúa en un ámbito de estudio que tiene precedentes clásicos desde Jespersen hasta Oléron y Slobin y, en España, desde Alarcos Llorach hasta F. Hernández Pina, Veyrat y Gallardo. La importancia de este trabajo de Fernández Pérez *et al.* radica sobre todo en la selección del corpus estudiado, en la metodología con que se ha planteado su análisis y en las simplificaciones teóricas y prácticas de sus resultados. Por ello parece obligado explicar primero estos aspectos.

El corpus *koiné*, sobre el que se basa el estudio, registra el lenguaje oral de varios grupos de niños de cinco guarderías de las provincias de La Coruña, Pontevedra y Lugo, con un total de 64

niños (34 niños y 30 niñas), de edades comprendidas entre los 22 meses y los 4 años. Las variables e implicaciones sociológicas de esta selección «están pues representadas no sólo por su papel en la vertiente de estimulación y en algunos condicionantes de desarrollo, sino también por su función en la determinación de una de las dos lenguas, gallego o castellano, en el uso familiar» (p. 27). Dado que el análisis y estudio de este corpus se ha llevado a cabo a lo largo de un lapso temporal continuado, el trabajo integra cuatro segmentos distintos, de modo que los 64 informantes corresponden a un total de cuatro grupos de 33, 51, 42 y 22 informantes, en función de su seguimiento longitudinal. El primer grupo corresponde a niños en la etapa anterior a los 30 meses de edad y el último, a los niños de edades a partir de 42 meses.

Se estudia, pues, la producción del habla infantil a partir de una muestra sociológica muy bien definida y con unos instrumentos de descripción y medida muy precisos. A partir de este marco inicial, la aplicación de los principios de lingüística de corpus buscan «delinear patrones genuinos de desarrollo de la lengua» (p. 17), incluyendo tanto el estudio de la gramática en evolución de los hablantes y grupos de hablantes como la verificación en la práctica de hipótesis y modelos teóricos. Esto implica los elementos de variaciones fónicas, léxicas, morfológicas, sintácticas, pragmáticas y, lógicamente, el estudio de los procesos cognitivos asociados a estos aspectos. Los cuadros de las páginas 28, 29 y 30 sistematizan de forma muy

clara los niveles lingüísticos, los códigos, su aplicación y los ejemplos típicos, al mismo tiempo que dejan claros los planteamientos y objetivos del estudio de ese corpus.

Los capítulos 2, 3 y 4 (pp. 37 a 203) abordan de forma detallada y exhaustiva una serie de temas y ámbitos centrales que vale la pena resumir: el desarrollo fonético-fonológico y los procesos fonológicos comunes en niños castellano hablantes de 2 a 4 años (Isabel Fernández López y Pablo Cano López); las características de construcción y la emergencia de la gramática (Isabel Fernández, Pablo Cano y Miguel González Pereira); el desarrollo pragmático en lo que atañe a las intenciones y la acción comunicativa en edades tempranas (Gabriela Prego Vázquez, Montserrat Souto Gómez y Beatriz Dieste Quiroga). Conviene anotar que el término teórico «construcción» se usa conforme a la definición de Tomasello (*Constructing a Language*, Cambridge, 2003) según la cual «son *construcciones* todos los patrones (diversos en su grado de abstracción y productividad) con arreglo a los cuales se pueden combinar dos o más formas lingüísticas para construir una forma más compleja» (p. 90). Las propuestas teóricas de Tomasello y sus colaboradores (Farrar, Brooks, Merriman *et al.*) son el referente más usado en este libro. También conviene apuntar la importancia de relacionar las adquisiciones lingüísticas con los procesos de evolución de la narratividad en esas edades tempranas, cuestión esencial para la didáctica de la lengua, sobre todo en la etapa de educación infantil. En este sentido, el capítulo 4 amplía trabajos previos de Prego Vázquez, alguno consultable en el clásico de Veyrat y Gallardo (*Estudios de lingüística clínica: Aspectos evolutivos*, Universidad de Valencia, 2004).

El capítulo final (pp. 205 a 234) es una recopilación a cargo de Milagros Fernández Pérez, Soraya Cortiñas y Sonia Madrid (de la Universidad de Murcia). Además de resumir con claridad las aportaciones de los capítulos anteriores, se incluye un punto sobre el desarrollo fonológico en el niño sordo con implante coclear prelocutivo, que me parece de obligado conocimiento para todos aquellos docentes interesados en los trastornos del lenguaje.

En cuanto a las conclusiones que se pueden obtener de esta aportación basada en el corpus *koiné*, están bien resumidas y sintetizadas en el párrafo que a continuación extracto: «Los propósitos de interacción y las funciones comunicativas de los actos de habla considerados han conducido al establecimiento de tres niveles en la dinámica del proceso adquisitivo, a saber, (1) *etapa déctica*, (2) *etapa ideativa* y (3) *etapa discursiva*». El gráfico de la página 217 detalla la relación porcentual de esos actos de habla dentro de cada etapa y sustenta lo que, en conjunto, es el trabajo más importante que se ha hecho hasta ahora en el campo de la lingüística de corpus y sus aplicaciones para el área DLL.

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

LLOPIS RODRIGO, F.; GOMÉZ DEVIS, B. (2010)

*El lèxic disponible de València*

Valencia: Denés. Incluye un CD con 185 páginas que incluyen el *Diccionari de lèxic disponible*.



De una utilidad innegable a todos los niveles, la investigación sobre disponibilidad léxica es relativamente reciente, tal como advierte en el prólogo de este libro José Ramón Gómez

Molina. Breve pero muy informativo, el texto ofrece multitud de datos que pueden resultar fundamentales en el confuso avance de los estudios sobre el uso léxico del valenciano.

Producto de una elaboración tenaz y rigurosa, esta obra es fruto de la renovación epistemológica y metodológica que ha experimentado la investigación de la disponibilidad léxica en España, siendo así que puede representar el primer estudio serio sobre el tema. El detallado y amplio tratamiento estadístico de los datos recogidos, basado en una fórmula matemática ideada por López Chávez y Strassburguer Frías (1991), ha sido desarrollado mediante el programa informático Lexidisp (Moreno y otros, 1995). Este programa, patrocinado por ALFAL, el Instituto Cervantes y la Universidad de Alcalá, permite calcular de forma inmediata el orden de aparición de cada vocablo en la memoria, la frecuencia de uso respecto al total de palabras, la frecuencia acumulada y el índice de disponibilidad de cada una de las unidades léxicas actualizadas por los informantes.

Por todo ello, la obra se convierte en una referencia imprescindible para futuras líneas de investigación, puesto que las posibilidades de aplicación son de una urgencia innegable para el catalán en el País Valenciano. Varias disciplinas –pedagogía, psicolingüística, dialectología, sociolingüística y etnolingüística– aparecen implicadas, con mayor o menor profundidad en este estudio, con los datos del cual será necesario contar en el futuro para la investigación en cualquiera de dichos campos.

La originalidad de la aportación radica tanto en la inclusión de nuevos centros de interés o estímulos temáticos para la obtención del léxico disponible como en la consideración de la comunidad de habla como variable sociolingüística. Para ello se han realizado más de cua-

trocientas encuestas en centros educativos de Valencia y su entorno, con la ayuda de una extensa red de colaboradores, con el objetivo de describir cuantitativamente el léxico disponible de la variante del valenciano central del catalán mediante la producción de unos inventarios léxicos que muestran el grado de conocimiento de esta variedad lingüística entre los estudiantes valencianos.

Los autores muestran a lo largo de la obra el diseño de un proceso investigador. Así, después del prólogo citado, en la «Introducció» se presentan los objetivos del trabajo y en el apartado «Metodologia» se explicitan los factores sociales que han intervenido en la selección de la muestra, el método seguido para la obtención del corpus y, finalmente, los criterios de edición del material lingüístico.

En la tercera parte, «Anàlisi quantitativa», los valores obtenidos se someten a procedimientos de análisis cuantitativo con el objetivo de conocer la significación y la rigurosidad de los resultados obtenidos en la correspondencia entre los factores extralingüísticos (variables independientes) y el léxico disponible (cada centro de interés actúa como variable dependiente).

El cuarto apartado, «Fenòmens de contacte de llengües», ofrece un breve marco teórico sobre los fenómenos de contacto de lenguas que sirve como explicación a las tablas de léxico disponible presentadas por ámbitos temáticos y articuladas en dobles, interferencias, préstamos en vías de integración, préstamos consolidados, compuestos híbridos, sustituciones de código y cambios de código.

Finalmente, se aporta un breve diccionario que es un resumen de las aportaciones que aparecen de forma extensa en el CD. Se muestran en él los vocablos que han obtenido un índice de disponibilidad igual o superior al 0,02,



ya que son unidades especialmente interesantes desde el punto de vista pedagógico.

Las conclusiones del estudio, en el apartado 4.4, «Anàlisi», dan una idea bastante definida de lo que puede suponer un estudio léxico riguroso con las pistas necesarias para una lengua minorizada que está en una situación de contacto estable y extenso con lenguas especialmente importantes desde el punto de vista sociocultural y económico.

En muchos casos, los estudios sobre el catalán actual, especialmente en el País Valenciano, han adolecido de una gran falta de rigor, cuando no de los mínimos elementos de un análisis científico objetivo. La opinión, si no la desinformación interesada, ha limitado tanto las expectativas como la trascendencia de estos estudios. Por ello, este breve manual viene a ser una interesante aportación enmarcada en una clara línea de investigación realizada siguiendo los paradigmas más rigurosos y solventes de los estudios sobre el léxico.

Joaquim López-Rio

MOROTE MAGÁN, P. (2010)

*Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*  
Valencia: Perifèric.



De indudable interés no sólo para los especialistas sino también para docentes y maestros pertenecientes a los diferentes niveles educativos resulta la reciente contribución de Pascuala Morote, *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*, publicado en la editorial Perifèric. Este título constituye el quinto volu-

men de la colección *Estratègies*, iniciada en diciembre de 2005, con el asesoramiento del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia.

El trabajo fusiona a la perfección la reflexión teórica con la vertiente educativa a través de una estructura externa compuesta por cuatro capítulos y unas consideraciones finales. La grácil prosa de Morote ofrece claras definiciones de los principales conceptos relativos a la literatura de tipo tradicional y profundiza en uno de sus géneros emblemáticos sin perder de vista el potencial didáctico de la literatura oral.

Los dos primeros apartados establecen el marco teórico que sustenta la investigación mediante un atractivo recorrido por las principales hipótesis de los autores más representativos del campo de estudio. El primer capítulo se centra en la delimitación de la noción de *literatura oral* y apunta una propuesta de clasificación genérica de tan extenso ámbito. A continuación, el segundo se concentra en la definición y caracterización de la leyenda y deslinda su vinculación con otros géneros narrativos de tipo tradicional, como el mito, el cuento y el romance. El epígrafe se clausura mediante un interesante elenco de muestras de leyendas de ritualización del calendario festivo y ligadas al día de los difuntos.

El tercer capítulo analiza las posibilidades didácticas de la literatura de tradición oral y aboga por la necesidad de su inclusión en la formación primera del niño y, posteriormente, del adolescente. Asimismo, defiende la relevancia de la literatura oral en las aulas universitarias como herramienta fundamental para la educación literaria. Con este objetivo, la investigadora apunta una serie de pautas de trabajo de las leyendas adecuadas para los distintos niveles educativos.

Por último, el cuarto capítulo presenta una extensa recopilación de etnotextos recogidos por la autora en sus clases a lo largo de su trayectoria docente universitaria. La ordenación del material responde a criterios espaciales, pues, en primer lugar, se expone un conjunto de leyendas de la Comunidad Valenciana, seguidas por materiales procedentes de otras áreas de la geografía española, como Asturias, Cádiz, Córdoba, Granada o Segovia, y finalmente, textos de otros países, como Colombia, Ecuador, Guatemala o Estados Unidos.

La sencillez expositiva se conjuga con la claridad de la estructura para acompañar al lector

en su recorrido por las páginas de la profesora Morote transmitiéndole la relevancia de la literatura oral como parte esencial de nuestro acervo cultural. En una sociedad como la contemporánea, caracterizada, entre otros rasgos, por el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, el trabajo de esta investigadora nos recuerda la importancia del legado tradicional en la formación de la identidad del ser humano e inaugura, mediante sus diferentes propuestas, nuevas posibilidades para la investigación en este campo de estudio.

**Noelia Ibarra**



## LENGUAJE Y TEXTOS

### Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

#### NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES Y DE EDICIÓN

##### Normas de presentación

1. LENGUAJE Y TEXTOS publica dos números al año, que aparecerán en mayo y noviembre. Además, podrá publicar números extraordinarios de carácter monográfico, cuando por su temática y extensión así resulte pertinente.

Los apartados en que se estructura la revista son los siguientes:

- **Sección monográfica**, compuesta por un conjunto de artículos (entre 4 y 6) relacionados por una temática concreta y un **dossier** en el que se seleccione y comente brevemente la bibliografía más relevante en torno al tema propuesto. Para cada número, esta sección monográfica será coordinada por el/la responsable de la propuesta, previa presentación y aceptación. En esta sección tendrán prioridad las propuestas derivadas de grupos y proyectos de investigación, sin excluir otras posibles opciones. El equipo de dirección establecerá las previsiones para esta sección.
- **Propuestas de trabajo y experiencias de aula.**
- **Estudios e investigaciones.**
- **Reseñas.**
- **Convocatorias y otras informaciones.**

2. LENGUAJE Y TEXTOS admite trabajos inéditos que versen sobre temas relacionados con los ámbitos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los trabajos pueden ser presentados en alguna de las siguientes lenguas: castellano, catalán, euskera, gallego, inglés o francés.

3. Los trabajos propuestos habrán de ser necesariamente originales e inéditos. No podrán ser trabajos ya publicados en otras revistas o libros, ni estar en proceso de revisión en otra revista.
4. Los plazos de presentación establecidos para la recepción de trabajos son el 1 de octubre y el 1 de abril de cada año.
5. Los trabajos serán remitidos al Director de la revista, a la siguiente dirección:

*elcis@uv.es*

ELCIS

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri

Av. Tarongers, 4.

46022 Valencia.

6. La Secretaría de Redacción de LENGUAJE Y TEXTOS acusará recibo de los trabajos recibidos.
7. Para su admisión, los trabajos se ajustarán a las normas de edición de la revista. La Secretaría

de Redacción considerará la adecuación de la propuesta a la revista y verificará el cumplimiento de los aspectos formales. En caso de originales que no respeten las normas de presentación serán devueltos a sus autores para que efectúen las modificaciones pertinentes.

8. Los trabajos aceptados, tras este primer examen de la Secretaría de Redacción, se remitirán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo. En el caso de informes sustancialmente dispares entre sí, el trabajo se remitirá, como mínimo, a otro evaluador externo y podrá ser revisado nuevamente como máximo por dos evaluadores anónimos.
9. Los criterios empleados por los evaluadores para la aceptación, rechazo o solicitud de modificación de trabajos responden a los siguientes aspectos:
  - Adecuación al ámbito de conocimiento de la DLL.
  - Originalidad: aportaciones novedosas.
  - Actualidad de los contenidos tratados.
  - Relevancia: progreso de la comunidad científica y académica.
  - Estructura: organización interna coherente de la información.
  - Competencia comunicativa del autor/es.
10. El plazo de evaluación de los trabajos, una vez aceptados por la Secretaría de Redacción para su revisión, será de 6 meses. Los autores recibirán la notificación de su evaluación, respetando siempre el anonimato de los revisores.
11. La evaluación positiva del original para su publicación será comunicada a sus autores por la Secretaría de Redacción, así como el número en que serán editados si no tuvieran cabida en el número inmediatamente correspondiente; en su caso, también se indicarán las sugerencias o modificaciones pertinentes para su publicación.
12. El autor se compromete a efectuar los cambios indicados en un plazo no superior a 15 días desde la comunicación de éstas por parte de la Secretaría de Redacción. No podrá incluir material o texto nuevo como tampoco modificar sustancialmente el trabajo.
13. Los trabajos que sean resultado de proyectos de investigación mencionarán explícitamente los datos de la convocatoria y el organismo que lo subvenciona. También harán referencia concreta a la metodología empleada.
14. El autor recibirá 1 ejemplar del número en que aparezca su trabajo.
15. La publicación de trabajos en LENGUAJE Y TEXTOS no da derecho a remuneración alguna.
16. La responsabilidad del contenido de los trabajos es de sus autores, quienes deberán obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier referencia (textual o gráfica) que sea tomada de otros autores y/o fuentes. La revista LENGUAJE Y TEXTOS no se hace responsable de la opinión y valoraciones que expongan los autores.

## **Normas de edición**

Los trabajos presentados se ajustarán a las siguientes normas:

1. Los trabajos, inéditos, se enviarán en tres copias en papel y el correspondiente soporte informático (Word). Sobre el disquete o CD se indicará el programa de procesamiento de textos usado.

2. El texto será enviado en formato electrónico a la dirección: *elcis@uv.es*. La versión electrónica estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
3. Deberán remitirse simultáneamente dos archivos:
  - Presentación e identificación del trabajo
  - Artículo
4. En el archivo «presentación e identificación del trabajo», el autor o autores solicitarán la evaluación de su artículo e indicarán específicamente a qué sección de la revista se dirige. La secretaria examinará su adecuación y pertinencia para el apartado citado y podrá considerarlo para otra sección si fuera necesario.

Además, en éste documento constará específicamente la declaración responsable del autor/es de la originalidad del contenido del trabajo y confirmarán que no ha sido publicado con anterioridad, ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista.

Asimismo, constatarán su aceptación de las modificaciones sugeridas por parte de los revisores para, si procede, la publicación de su trabajo.

5. La presentación del trabajo se efectuará de acuerdo con la siguiente estructura:
  - **Título:** máximo 80 caracteres.
  - **Subtítulo:** opcional y sólo en casos imprescindibles. Máximo 60 caracteres.
  - **Autor/es:** nombre y apellidos por orden de firma.
  - **Filiación profesional e institucional:** institución en la que desempeña su tarea profesional. En el caso de centros universitarios, se especificará el departamento y la facultad.
  - **Perfil académico y profesional del autor/es:** máximo 5 líneas.
  - **Dirección de contacto:** en el caso de trabajos compartidos, se especificará claramente a qué persona debe dirigirse la secretaria de redacción durante todo el proceso de recepción, evaluación y comunicación de decisiones. En todo caso, tanto en trabajos compartidos, como de autoría única, deberá facilitarse la siguiente información:
    - Nombre persona de contacto.
    - Dirección de correo electrónico.
    - Dirección postal (personal o institucional).
    - Teléfono (móvil, personal o institucional).
  - **Sección a la que va dirigido.**
  - **Institución y fuente de financiación (si procede):** proyecto de investigación, referencia y entidad financiadora.
  - **Antecedentes de publicación/difusión (si procede):** presentado parcialmente en congreso, lugar, fecha o revista, capítulo de libro o libro (título, editorial, fecha, páginas)
6. Los originales tendrán un máximo de 10 páginas (DIN-A4), numeradas, con interlineado 1.5, en cuerpo 12 Times New Roman. En dichas páginas deberán incluirse los resúmenes, las palabras clave, la bibliografía, así como todas las tablas o cuadros que el autor/a considere pertinentes para la comprensión de su trabajo. No se aceptarán originales que excedan estos límites.
7. El archivo que contenga el original no presentará ninguna identificación personal con el fin de garantizar el proceso de evaluación anónima. Los trabajos se presentarán según la siguiente estructura:

- a) Título (Cuerpo 16, mayúsculas).
  - b) Resúmenes en español, inglés y francés (máximo 250 palabras cada uno).
  - c) Palabras clave (máximo 5) en español, inglés y francés.
  - d) Introducción.
  - e) Desarrollo del trabajo.
  - f) Materiales y recursos.
  - g) Metodología.
  - h) Resultados/Conclusiones.
  - i) Notas (si procede).
  - j) Fuentes de financiación (si procede).
  - k) Referencias bibliográficas.
8. Los apartados comprendidos entre «a» y «f», así como el epígrafe «k» serán obligatorios en todos los trabajos, en caso contrario, serán devueltos a sus autores para su subsanación. Los puntos «g» y «h» dependerán de la naturaleza del trabajo y podrán suprimirse en secciones como «estudios e investigaciones».
  9. Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente.
  10. Los párrafos citados textualmente dentro del artículo se presentarán sin entrecomillar, sangrados, en cuerpo 11 y a espacio sencillo.
  11. En el cuerpo del texto, las palabras sueltas en otra lengua y las abreviaturas latinas (*et al.; ib.; infra, op.cit.* y otras ) se escribirán en cursiva.
  12. Las referencias a autores y obras que se citen en el texto se señalarán del siguiente modo: como indica López (1992: 44), «es esencial un conocimiento de las funcionalidad de las glándulas suprarrenales (Martínez-Rojo, 1995: 14; Álvarez, 2004: 39-43) para conocer que...».
  13. Las tablas, gráficos o ilustraciones irán cada una en archivo aparte, debidamente identificadas. En el cuerpo del texto se indicará en el lugar correspondiente la tabla, gráfico, ilustración, su número y título. El número de gráficos, tablas, ilustraciones, etc. no será superior a 10 por trabajo. La calidad de las ilustraciones será nítida para poder facilitar su reproducción.
  14. Las referencias bibliográficas correspondientes al trabajo, aparecerán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor, de la manera siguiente:
    - a) Libros: APELLIDO, INICIALES (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    - b) Artículos: APELLIDO, INICIALES ( año). «Título del artículo». *Nombre de la Revista*, núm., volumen, páginas del artículo en la revista.
    - c) Capítulos de libros: APELLIDO, INICIALES (año). «Título del capítulo». En: APELLIDO, INICIALES (ed., dir., coord.). *Título del libro* (páginas del capítulo en el libro: pp.). Ciudad de publicación: Editorial.
    - d) Documentos electrónicos en línea: artículos de revistas electrónicas. APELLIDO, INICIALES (AÑO). «Título del artículo». *Título de la revista*, núm. [en línea]. <localización del documento>. [Fecha de consulta del artículo]
  15. Para la presentación de las RESEÑAS se tendrá en cuenta lo siguiente:
    - a) Reseñas informativas, de 500 caracteres de extensión.

- b) Reseñas críticas de máximo 3.500 caracteres de extensión.
- c) Las imágenes de las cubiertas de los libros reseñados se deben enviar en archivos independientes al texto en formato JPG y con una resolución mínima de 600 DPI.

Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que se han detallado para los artículos.

## **Propuestas para la coordinación de la Sección Monográfica de la revista**

### **LENGUAJE Y TEXTOS**

A iniciativa de grupos de investigación, de equipos docentes e investigadores y/o de responsables de proyectos de investigación, LENGUAJE Y TEXTOS está abierta a las propuestas que puedan presentarse, siguiendo las siguientes pautas:

Tema: .....

Coordinador/es: .....

Departamento/Institución: .....

Justificación de la propuesta:

1. Interés y planteamiento del tema.
2. Colaboradores y previsión de artículos.
3. Plazo de elaboración.
4. Vinculación de la propuesta con algún proyecto de investigación.
5. Fecha prevista de entrega.

Palabras-clave: .....

### **Datos de contacto:**

Nombre: .....

e-mail: .....

Tf.: .....

Dirección: .....

Remitir a: *elcis@uv.es*







**Lenguaje y Textos** tiene por objeto la difusión de estudios, de informes de investigación y de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y las lenguas. El contenido de sus secciones monográfica, dossier, propuestas de trabajo y experiencias de aula y estudios e investigaciones se dirigen a investigadores y docentes de los distintos niveles educativos. *Lenguaje y Textos* se presenta como medio de conexión y difusión, de aportaciones e innovaciones del área de la DLL y está abierta para acoger las aportaciones de los grupos de investigación y de los profesionales que trabajan en los distintos ámbitos del área.

*Lenguaje y Textos* publica dos números anuales. Con el fin de mantener el interés de la revista, todos los trabajos recibidos son valorados por miembros del Consejo de Redacción y del Consejo Científico y por dos especialistas externos.

