



didàctica de la llengua i la literatura

experiències d'innovació docent
a la universitat

didáctica de la lengua y la literatura

experiencias de innovación
docente en la universidad

Editors / Editores

Alba Ambròs

Joan Perera

M. del Mar Suárez



Universitat de Barcelona

edició / edición



Primera edició: juliol 2012

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Passeig de la Vall d'Hebron, 171 (Campus Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

en col·laboració amb / en colaboración con:



SOCIEDAD ESPAÑOLA
DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA

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



Departament de Didàctica de
la Llengua i la Literatura

Departament de Didàctica de la Llengua
i la Literatura. Universitat de Barcelona

amb el suport de / con el apoyo de:



Universitat de Barcelona

Facultat de Formació del Professorat

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Ambrós, A; Perera, J.; Suárez, M. del Mar (eds.). *Didàctica de la Llengua i la Literatura. Experiències d'innovació docent a la universitat / Didáctica de la Lengua y la Literatura. Experiencias de innovación docente en la universidad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2012. Document electrònic.

ISBN: 978-84-695-4108-1

Dipòsit Legal: B-23917-2012

ALBA AMBRÒS, JOAN PERERA, M. DEL MAR SUÁREZ. Universitat de Barcelona. <i>Presentació / Presentación</i>	5
CONSOL AGUILAR RÓDENAS. Universitat Jaume I. <i>La tertulia literaria dialógica de LIJ y la alfabetización digital</i>	9
ALBA AMBRÒS, MONTSERRAT FONS. Universitat de Barcelona. <i>Reflexionem amb en Frato. Una experiència de desenvolupament de competències transversals als estudis de Mestre d'Educació Infantil</i>	23
ANA DÍAZ-PLAJA, MARGARIDA PRATS. Universitat de Barcelona. <i>Proposta d'exploració de les referències lectores a partir d'un fòrum</i>	31
ENERITZ GARRO, KARMELE PÉREZ LIZARRALDE. Mondragon Unibertsitatea. <i>El trabajo sobre las exposiciones orales en la universidad desde un planteamiento reflexivo</i>	49
FLOR HERRERO ALARCÓN, CRISTINA RODRÍGUEZ PASTOR, ELENA ROMERO ALFARO, FRANCISCO RUBIO CUENCA, FRANCISCO ZAYAS MARTÍNEZ. Universidad de Cádiz. <i>Proyecto AICLE en la formación de maestros en la Universidad de Cádiz</i>	61
NOELIA IBARRA, JOSEP BALLESTER, VICENT GARCIA. Universitat de València. <i>El cinema en la formació del mestre: una experiència d'innovació des d'un PIE de l'Escola de Magisteri a la Universitat de València</i>	71
ELVIRA LUENGO GASCÓN. Universidad de Zaragoza. <i>El diseño de proyectos de investigación para la innovación y la evaluación en didáctica de la lengua y la literatura en el marco de los estudios de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria</i>	83
ANA MARIA MARGALLO, MIREIA MANRESA. Universitat Autònoma de Barcelona. <i>La secuencia didáctica en la formación del profesorado del Máster de Secundaria</i>	95
MARIONA MASGRAU JUANOLA, MARGARIDA FALGÀS ISERN. Universitat de Girona. <i>La competència comunicativa dels futurs mestres: per una autoconfrontació efectiva</i>	109
PILAR MONNÉ MARSELLÉS. Universitat de Barcelona. <i>Avaluació inicial sobre programació de seqüències didàctiques de llengua en la formació del professorat</i>	123
MACARENA NAVARRO PABLO. Universidad de Sevilla. <i>Aprendizaje por tareas, teoría aplicada y práctica concreta</i>	137
GEMMA PUJALS, JOAN-LLUÍS DE YEBRA. Universitat de Barcelona. <i>Competències i avaluació d'activitats per a l'aprenentatge de didáctica de la llengua i la literatura ...</i>	151

PAULINA RIBERA, MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO, ALÍCIA SANTOLÀRIA. Universitat de València. <i>Formació inicial de mestres en llengües i en didàctica de la llengua. Plurilingüisme, interacció i TIC</i>	165
ISABEL RÍOS GARCÍA, GIL LORENZO VALENTÍN. Universitat Jaume I. <i>La investigació al servei de la innovació docent: presentació d'un material d'ús interdisciplinari per a la formació de mestres</i>	175
JOSÉ ROVIRA COLLADO. Universidad de Alicante. <i>Del hipertexto al intertexto en 140 caracteres. Herramientas 2.0 para la didáctica de la lengua y la literatura</i>	185
M ^a MAR RUIZ DOMÍNGUEZ, JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN. Universidad de Almería. <i>Elaboración de materiales hipertextuales para un módulo del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura</i>	197
MATILDE SAINZ OSINAGA, ARANTZA OZAETA, DIEGO EGIZABAL, AGURTZANE AZPEITIA. Mondragon Unibertsitatea. <i>Enseñar la materia Didáctica de la lengua a través de la práctica reflexiva. Aproximación a las representaciones y argumentaciones del alumnado sobre la lengua oral y su didáctica</i>	211
MARIA JESÚS SANTOS MALDONADO. Universidad de Valladolid. <i>Diccionario Personalizado de Dificultades: propuesta para el tratamiento didáctico del error en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera</i>	223
IRIA SOBRINO FREIRE. Universidade da Coruña. <i>O obradoiro de contacontos na titulación de Educación Infantil</i>	237



Presentació / Presentación

Alba Ambrós, Joan Perera, M. del Mar Suárez

aambros@ub.edu, jperera@ub.edu, mmsuarez@ub.edu

Universitat de Barcelona

Totes les universitats de l'Estat Espanyol es troben immerses en el procés d'implantació dels nous estudis de grau i postgrau adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Aquest procés —conegut popularment amb el nom de Pla Bolonya— ha suscitat un amplíssim debat, centrat fonamentalment en el paper que ha de representar la universitat en la societat tecnològica i globalitzada del segle XXI. Nombroses veus d'experts en àmbits molt diversos han posat de relleu les dificultats que comporta definir i tirar endavant el Pla Bolonya i han alertat dels perills que comporta la seva aplicació, sobretot per la supeditació als dictats del mercat (mercantilització) i pel que alguns han anomenat la “pèrdua de les humanitats”. Serveixin com a exemple d'aquests posicionaments les paraules de N. López Calera en una publicació recent sobre la innovació a la universitat: *El Plan Bolonia ha evitado que se hiciera una filosofía de las universidades y, en última instancia, de la educación y de la cultura. Ha limitado las perspectivas a lo que la universidad “tiene que ser” de acuerdo con las exigencias del desarrollo económico y el progreso tecnológico de las sociedades de nuestro tiempo. La universidad no debe ser una cuestión de estrategias de productividad y rentabilidad.*¹

El revulsiu que ha suposat el Pla Bolonya ha afectat especialment els continguts i les metodologies d'ensenyament en tots els àmbits o àrees de coneixement. La definició dels nous plans d'estudis —en el nostre cas, els relacionats amb la didàctica de la llengua i la literatura— ha

Todas las universidades españolas se hallan inmersas en el proceso de implantación de los nuevos estudios de grado y posgrado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso —conocido popularmente como Plan Bolonia— ha suscitado un amplísimo debate, centrado fundamentalmente en el papel que debe representar la universidad en la sociedad tecnológica y globalizada del siglo XXI. Numerosas voces de expertos en ámbitos muy diversos han puesto de relieve las dificultades que entraña definir y llevar a buen término el Plan Bolonia, y han alertado de los peligros que conlleva su aplicación, sobre todo por la supeditación a los dictados del mercado (mercantilización) y por lo que algunos han llamado la “pérdida de las humanidades”. Sirvan como ejemplo de estos posicionamientos las palabras de N. López Calera en una reciente publicación sobre la innovación en la universidad: *“El Plan Bolonia ha evitado que se hiciera una filosofía de las universidades y, en última instancia, de la educación y de la cultura. Ha limitado las perspectivas a lo que la universidad “tiene que ser” de acuerdo con las exigencias del desarrollo económico y el progreso tecnológico de las sociedades de nuestro tiempo. La universidad no debe ser una cuestión de estrategias de productividad y rentabilidad.”*¹

El plan Bolonia ha sido un revulsivo que ha afectado especialmente a los contenidos y metodologías de enseñanza en todos los ámbitos o áreas de conocimiento. La definición de los nuevos planes de estudios —en nuestro caso, los relacionados con la didáctica de la lengua y la literatura— ha

estat el punt de partida d'una reflexió profunda, ja que, també en les àrees humanístiques i socials, ha calgut assumir tota la filosofia i el lèxic provinents del sector econòmic, en termes de rendibilitat i aplicabilitat. Els nous plans i programes han hagut d'incorporar, doncs, com a eix vertebrador les competències professionals dels futurs titulats universitaris.

Un cop definits els nous plans d'estudis, la preocupació fonamental dels centres, departaments i professorat responsables de la seva implantació és trobar els millors procediments, estratègies i recursos didàctics per a una docència de qualitat. Tot i que el procés és força recent, són ja nombrosos els projectes d'innovació docent de qualitat que s'estan duent a terme en diferents universitats, bé per iniciativa pròpia de professors i departaments, bé impulsats per convocatòries i programes de les mateixes universitats o de les administracions autonòmiques o estatals.

Des de l'any 2002, el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona organitza anualment unes jornades de caràcter intern dedicades a la innovació docent. Amb el nom de *Jornades de Docència*, al llarg d'aquests anys s'han consolidat com un espai idoni de reflexió i debat sobre els temes més innovadors en el nostre àmbit. Cada any s'ha convidat professorat del propi departament o extern per tal de conèixer amb més profunditat les seves experiències i afavorir la difusió i l'intercanvi de pràctiques de millora i innovació docent.

El curs 2010-2011, amb motiu del desè aniversari de les jornades, el departament considerà oportú celebrar-ho obrint-les al professorat universitari de didàctica de la llengua i la literatura de tot l'Estat. A banda de l'escaïença de la celebració, el context de canvi dels nous plans d'estudis universitaris va semblar una ocasió idònia per compartir

sido el punto de partida para una reflexión profunda, puesto que, también en las áreas humanísticas y sociales, ha habido que asumir la filosofía y el léxico procedentes del sector económico, en términos de rentabilidad y aplicabilidad. Los nuevos planes y programas han debido incorporar, pues, como eje vertebrador las competencias profesionales de los futuros titulados universitarios.

Una vez definidos los nuevos planes de estudios, la preocupación fundamental de los centros, departamentos y profesorado responsables de su implantación es encontrar los mejores procedimientos, estrategias y recursos didácticos para una docencia de calidad. Aunque el proceso es muy reciente, son ya numerosos los proyectos de innovación docente de calidad que se están llevando a cabo en distintas universidades, bien por iniciativa propia de profesores y departamentos, bien impulsados por convocatorias y programas de las mismas universidades o de las administraciones autonómicas o estatales.

Desde el año 2002, el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona organiza anualmente unas jornadas de carácter interno dedicadas a la innovación docente. Bajo el nombre de *Jornadas de Docencia*, a lo largo de los años se han consolidado como un espacio idóneo para la reflexión y el debate sobre los temas más innovadores en nuestro ámbito. Cada año se ha invitado a profesorado del propio departamento o externo con el objetivo de conocer con mayor profundidad sus experiencias y favorecer la difusión y el intercambio de prácticas de mejora e innovación docente.

En el curso 2010-11, con motivo del décimo aniversario de las jornadas, el departamento consideró oportuno celebrarlo abriéndolas al profesorado universitario de didáctica de la lengua y la literatura del conjunto del estado. Además de la oportunidad de la celebración, el contexto de cambio de los nuevos planes de estudios universitarios constituía una

experiències, projectes, recerques —i també dubtes— entorn d'aquest tema. La proposta de *Jornades Interuniversitàries d'Innovació Docent en Didàctica de la Llengua i la Literatura* va tenir una excel·lent acollida i durant els dies 10 i 11 de febrer de 2011 es reuniren a Barcelona vuitanta professors de catorze universitats diferents, que pogueren intercanviar opinions al voltant de dues conferències i cinc taules de presentació d'experiències.

L'objectiu d'aquesta publicació és posar a l'abast de totes les persones interessades en el tema experiències reeixides de millora en la qualitat docent que s'han dut a terme en diferents universitats del nostre entorn. Totes tenen en comú unes bones dosis d'imaginació i d'utopia, tal com aconsella F. Imbernon en aquestes paraules del llibre citat anteriorment: *El futuro de la formación necesita un poco de imaginación y utopía. [...] Sin utopías no tendríamos ni el mundo ni las circunstancias educativas que hoy día poseemos.*² Afegeix Imbernon que la utopia educativa és patrimoni del professorat i, sobretot, de la llibertat del pensament docent. Així mateix, afirma que per aconseguir-ho cal la formació i l'autoformació mitjançant l'intercanvi d'experiències, la formació contextualitzada, les publicacions, etc. En aquesta línia, el present llibre vol ser una caixa de ressonància per estendre i aprofundir el debat en l'àrea de didàctica de la llengua i la literatura.

El llibre conté dinou articles en què es presenten altres tantes experiències d'innovació docent, procedents de tretze universitats de l'estat. La major part dels articles descriuen projectes que s'han dut a terme en les assignatures de formació inicial de mestres (graus d'educació infantil i primària). En un nombre menor —quatre articles—, contextualitzen l'experiència en postgraus i màsters (màster de recerca en didàctica de la llengua i la literatura o màster en formació del professorat d'educació

ocasión idónea para compartir experiencias, proyectos, investigaciones —y también dudas— acerca de este tema. La propuesta de Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura tuvo una excelente acogida y durante los días 10 y 11 de febrero de 2011 se reunieron en Barcelona ochenta profesores de catorze universidades distintas, que pudieron intercambiar opiniones en torno a dos conferencias y cinco mesas de presentación de experiencias.

El objetivo de esta publicación es poner al alcance de las personas interesadas en el tema experiencias exitosas de mejora en la calidad docente que se han llevado a cabo en distintas universidades de nuestro entorno. Todas ellas tienen en común una buena dosis de imaginación y de utopía, tal como aconseja F. Imbernon en las siguientes palabras del libro ya citado: “El futuro de la formación necesita un poco de imaginación y utopía. [...] Sin utopías no tendríamos ni el mundo ni las circunstancias educativas que hoy día poseemos”.² Añade Imbernon que la utopía educativa es patrimonio del profesorado y, sobre todo, de la libertad del pensamiento docente. Asimismo, afirma que para conseguirlo se requiere formación y autoformación mediante el intercambio de experiencias, la formación contextualizada, las publicaciones, etc. En esa dirección, el presente libro quiere ser una caja de resonancia para extender y profundizar el debate en el área de didáctica de la lengua y la literatura.

El libro contiene diecinueve artículos en los que se presentan otras tantas experiencias de innovación docente, procedentes de trece universidades. La mayor parte de los artículos describen proyectos desarrollados en las asignaturas de formación inicial de maestros (grados de educación infantil y educación primaria). En menor número —cuatro artículos— contextualizan la experiencia en posgrados y másteres (máster de investigación en didáctica de la lengua y la literatura o máster en

secundària). La transferibilitat és un dels fils conductors que enllaça tots els articles. Estem convençuts que el coneixement i la difusió de bones pràctiques docents com les que aquí es descriuen així com l'intercanvi i el debat amb els seus autors poden esdevenir un instrument de primer ordre per al foment d'experiències semblants i per a l'extensió de les pràctiques d'innovació i millora al conjunt de les universitats del país.

Ens cal deixar constància, finalment, que les Jornades Interuniversitàries d'Innovació Docent en Didàctica de la Llengua i la Literatura van ser organitzades pel Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, amb la col·laboració de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) i de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) i la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. El comitè organitzador estigué format per Celia Romea (com a presidenta), Alba Ambròs, Isabel Civera, Joan Perera i M. del Mar Suárez. A totes aquestes institucions —especialment a l'ICE de la Universitat de Barcelona, que ha fet possible també l'edició d'aquest volum— i a les col·legues amb qui vam compartir l'organització de les jornades, els expressem el nostre agraïment, alhora que fem vots perquè aquesta iniciativa tingui continuïtat.

formación del profesorado de educación secundaria). La transferibilidad es uno de los hilos conductores que enlaza todos los artículos. Estamos convencidos de que el conocimiento y la difusión de buenas prácticas docentes como las que aquí se describen así como el intercambio y el debate con sus autores pueden convertirse en un instrumento de primer orden para el fomento de experiencias del mismo tipo y para la extensión de las prácticas de innovación y mejora al conjunto de las universidades de nuestro país.

Sólo nos resta dejar constancia de que las Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura fueron organizadas por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, con la colaboración de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) y del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Formaron el comité organizador Celia Romea (como presidenta), Alba Ambròs, Isabel Civera, Joan Perera y M^a del Mar Suárez. A todas estas instituciones —especialmente al ICE de la Universidad de Barcelona, que ha hecho posible también la edición del presente volumen— y a las colegas con quienes compartimos la organización de las jornadas, queremos expresarles nuestro agradecimiento, a la vez que hacemos votos para que esta iniciativa tenga continuidad.

¹ López Calera, N. (2012). "Prólogo: Bolonia sin filosofía". En: Martínez, J. B. (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó, pp. 16-17.

² Imbernon, F. (2012). "La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario". En: Martínez, J. B. (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó. pp. 101-102.



La tertulia literaria dialógica de LIJ y la alfabetización digital

Consol Aguilar Ródenas

aguilar@edu.uji.es

Universitat Jaume I

Resumen. El artículo pretende compartir una experiencia que, situándose en la teoría crítica y el aprendizaje dialógico, une la teoría y la práctica con el propósito de igualar el aprendizaje y la formación de una ciudadanía crítica. La lectura dialógica propone la creación intersubjetiva del sentido del texto con las personas participantes, vinculando la cultura académica y la cultura popular, y entendiendo la lectura como un proceso de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura. Y se muestra como la utilización del aula virtual multiplica las posibilidades para crear conocimiento compartido mediante la clase como una comunidad de aprendizaje dotando de protagonismo y de voz a la experiencia del estudiantado.

Palabras clave: *aprendizaje dialógico, alfabetización digital, lectura dialógica, comunidad de aprendizaje, transformación social.*

Resum. L'article pretén compartir una experiència que, situant-se en la teoria crítica i l'aprenentatge dialògic, uneix la teoria i la pràctica amb la intenció d'igualar l'aprenentatge i la formació d'una ciutadania crítica. La lectura dialògica proposa la creació intersubjectiva del sentit del text amb les persones participants, vinculant la cultura acadèmica i la cultura popular, i entenent la lectura com un procés de socialització en la lectura i de creació de sentit sobre la cultura. I es mostra de quina manera la utilització de l'aula virtual multiplica les possibilitats per crear coneixement compartit mitjançant la classe com a comunitat d'aprenentatge dotant de protagonisme i de veu a l'experiència de l'alumnat.

Paraules clau: *aprenentatge dialògic, alfabetització digital, lectura dialògica, comunitat d'aprenentatge, transformació social.*

Abstract. The article tries to share an experience, reaching critical theory and dialogic learning, linking theory and practice in order to match learning and the formation of a critical citizenry. Dialogic reading proposes the creation of intersubjective meaning of the text linking the academic culture and popular culture, understanding of reading as a process of socialization in reading and making sense of the culture to the participants. It also shows how the use of virtual classrooms multiply the possibilities for creating shared knowledge through classroom as a learning community of ownership and giving voice to the experience of students.

Key words: *dialogic learning, digital literacy, dialogic reading, learning community, social transformation.*

Résumé. L'article tente de partager une expérience, d'atteindre la théorie critique et l'apprentissage dialogique, lien entre théorie et pratique afin de correspondre à l'apprentissage et la formation d'une citoyenneté critique. La lecture dialogique propose la création de sens intersubjective du texte reliant la culture savante et culture populaire, la compréhension de la lecture comme un processus de socialisation de la lecture et donner un sens à la culture pour les participants. Et comme les possibilités de classes virtuelles multiplient les possibilités de création de connaissances partagées par salle de classe comme une communauté d'apprentissage de propriété et de donner une voix à l'expérience des étudiants.

Mots clé: *apprentissage dialogique, l'alphabétisation numérique, la lecture dialogique, la communauté d'apprentissage, transformation sociale.*

1. Introducción

La experiencia que compartimos se ha desarrollado durante cinco cursos académicos, desde el curso 2005-2006, con el estudiantado de tercer curso de la titulación de Maestro-a en la Universitat Jaume I en la asignatura troncal de Literatura infantil. Desde el curso 2007-2008 hemos contado con el recurso complementario del aula virtual. En total han sido protagonistas de la experiencia, hasta el curso 2009-2010 inclusive, más de 500 estudiantes. Todos y todas las estudiantes participantes ya habían cursado otra asignatura con la misma profesora basada en el aprendizaje dialógico y habían desarrollado diarios dialógicos (Aguilar, 2007). Ambas experiencias complementarias impulsadas desde el grupo de investigación Didàctica de la Llengua i la Literatura i Pedagogia Crítica creado en el año 2000, dentro de la oferta científico-técnica (OCIT: Oficina de Cooperació en Investigació i Desenvolupament Tecnològic) de la Universitat Jaume I. Este grupo también colabora con el equipo investigador del grupo FRAC (Formació Receptora. Anàlisi de Competències) de la Universitat de Barcelona.

2. ¿Por qué desde la teoría crítica?

La pedagogía crítica alrededor de la cual se desarrolla este planteamiento didáctico, como forma de crítica educacional, se entiende como una forma de práctica comprometida que iguala el aprendizaje y la creación de ciudadanas y ciudadanos críticos (Aguilar, 2001). Por ello se consideró: la concepción de la cultura como un espacio de producción de conocimiento, valores y significados (en cuanto a la creación y la recepción lectora); los referentes compartidos y contrastados para la mejor comprensión de los textos, desde las diversas subculturas del estudiantado, en lugar de la consideración elitista y monolítica de cultura y, la defensa de un desarrollo del currículum relacionado con la formación literaria del estudiantado que pueda favorecer procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales desde el concepto de ciudadanía participativa y deliberativa (Aguilar, 2002). Como evidencia Flecha (1997b: 9):

La nueva teoría crítica afirma la necesidad de que la educación contribuya a la resolución de los problemas sociales. Pero los cambios a dar no son ya los que proponga una minoría ilustrada, sino que las prácticas educativas, las investigaciones, las teorías deben ser fruto de un diálogo entre los participantes en ella.

La tertulia dialógica desarrolla la lectura dialógica que no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que se entiende como un proceso de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura con las personas participantes, a partir de la comprensión compartida y de la construcción intersubjetiva de sentido desde la interacción en el marco de un diálogo igualitario. Además no es una experiencia individual sino colectiva y reflexiva. En la tertulia literaria dialógica de LIJ (Aguilar, 2008) negamos, siguiendo a Giroux, la visión reduccionista que entiende la noción de pedagogía crítica como un simple método (Giroux, 2008: 17-20):

Lo que hace que la pedagogía crítica sea tan peligrosa hoy en día [a los ojos de los/las neoconservadores] es que el centro de su propia definición se encuentra en la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. La pedagogía crítica niega las mentiras oficiales del poder y la noción, totalmente reduccionista, de ser un método.[...] La pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la

universidad, o incluso de la propia democracia.[...] Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente.[...] La democracia no puede funcionar si los ciudadanos no disponen de autonomía, de independencia y de un criterio propio, cualidades indispensables para los alumnos y alumnas si van a efectuar juicios y elecciones vitales acerca de su participación y contribución a las decisiones que afectan a la vida cotidiana, a la reforma institucional y a la política gubernamental.

La tertulia literaria dialógica, en la que se inspira la tertulia literaria dialógica de LIJ, se creó en 1978, como una actividad cultural y educativa no formal, en La Verneda-Sant Martí de Barcelona inspirándose en las iniciativas libertarias que se desarrollaron a finales del siglo XIX y principios del XX (Aguilar, 2004a). Actualmente se ha desarrollado un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas, ya existen más de 60 en España, también proyectos europeos y otros que se están llevando a cabo en Brasil y cuentan con el reconocimiento tanto de la comunidad científica internacional como de intelectuales de prestigio como Saramago, Macedo, Galeano o Siguán. También cada año se celebra un Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas con participantes de grupos y entidades diversos. Además ya es un motor de cambio e innovación educativa en todos los niveles educativos: escuelas, institutos, integración de personas con diversidad funcional desde la igualdad en la diversidad, formación de personas adultas y educación en prisiones (Aguilar, Alonso, Padrós & Pulido, 2010).

También desde la pedagogía crítica, Ramón Flecha denuncia los muros que las autoridades académicas construyen entre las personas y determinado tipo de literatura señalando que existen poderes literales (impuestos por la violencia directa) y metafóricos (como la concepción dominante de "alta cultura") y evidencia que a diferencia de los literales, los metafóricos pueden disolverse con el diálogo (Flecha, 1997b: 62). Giroux visibiliza el discurso en el que las voces de oposición dentro del ámbito académico "son desechadas por "bárbaras", porque amenazan lo que son las supuestas nociones trascendentes de *civilización, verdad, belleza y cultura común*" (2001: 26) e incide en todo el capital cultural implícito en la lectura (Giroux, 2005: 124-126):

En *Cómo leer y por qué*, Bloom plantea que la función de la lectura no es para el mejoramiento individual ni social, sino para aliviar la soledad. Los placeres de la lectura son, en resumen, "egoístas en lugar de sociales" [...] Bloom quiere separar la lectura como un acto de placer, de la lectura como una forma de auto-transformación que conecta al lector con una conversación más amplia y lo involucra en la sociedad. [...] Bloom es indiferente al capital cultural que define su noción de autoridad y da vida a las categorías pedagógicas que utiliza para dar significado a su definición de la lectura correcta, conocimiento legítimo, textos avalados culturalmente, valores aceptables, y usos admisibles de la literatura por sus estudiantes dentro de los circuitos industriales más amplios de la sociedad neoliberal. Enseñar a los estudiantes cómo leer, e instruir en general bajo estas condiciones, ya es involucrarse en un acto político irrefutable.

Defendemos que el desarrollo del currículo relacionado con la formación literaria del estudiantado puede y debe favorecer procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales desde el concepto de ciudadanía participativa y deliberativa. Y es posible desde la lectura dialógica, la lectura compartida y la crítica literaria colectiva. La justificación de nuestra defensa es la siguiente (Aguilar, 2002):

- 1) La necesidad de incluir los estudios desde la LIJ de conceptos como género, clase, etnia, cultura, paz, etc. en el lenguaje de la reforma educativa desde una

perspectiva crítica en la investigación y en la docencia, vinculando la teoría con la práctica como medio de análisis de las desigualdades sociales.

- 2) La necesidad de incluir, como parte de una nueva definición de cultura en el siglo XXI, los estudios culturales desde la didáctica de la LIJ como instrumento de indagación cultural y como un elemento relevante en la formación de identidades.
- 3) La necesidad de abordar la historia de la LIJ desde una perspectiva crítica, interdisciplinar e intercultural.
- 4) La necesidad de considerar el currículum educativo como una forma de política cultural que ayude a la transformación social, reflexionando sobre la relación entre LIJ y contexto histórico, reflexionando sobre qué implica en la transformación de la vida pública este concepto y cómo se traslada a la vida cotidiana.
- 5) La necesidad de reflexionar sobre el papel de las habilidades lingüísticas básicas en la conceptualización de la LIJ analizando cómo los conceptos culturales dan forma a la vida política, social y económica y como este hecho se traslada a la LIJ.
- 6) La necesidad de enfoques cualitativos que amplíen y completan los cuantitativos.

3. Las tertulias literarias dialógicas de LIJ y el aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico del que partimos, conceptualizado por el CREA, se basa en los siguientes conceptos (Flecha & Tortajada, 1999: 22-23; Elboj, Valls & Fort, 2000: 134-135):

- 1) *El diálogo igualitario*: las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos, no del papel social o la cultura hegemónica y en busca de un consenso entre todos. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor/a decide lo que es necesario aprender y marque tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje. Señala Flecha (1997b: 82-83):

Este proceso contribuye a superar todo tipo de muros antidialógicos: los sociales porque ni el profesorado ni las instituciones buscan poder; los culturales porque todos son considerados como creadores de significados y sus interpretaciones valoradas por quienes tienen más nivel académico y los personales porque se sienten potenciados por sus propias historias.

- 2) *La inteligencia cultural*: es decir, el uso de las habilidades comunicativas como instrumento para resolver situaciones que una persona en solitario no sería capaz de solucionar. La inteligencia cultural se desarrolla en los diversos entornos sociales de cada participante, que aporta a los demás sus modos de solución de problemas. Contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana.
- 3) *La transformación*: el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Se basa en la premisa de Freire de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. Defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.
- 4) *La dimensión instrumental*: el aprendizaje se basa no en la reproducción jerárquica o la competitividad, sino a través del diálogo, la creación de expectativas positivas y la selección dialogada de lo que se quiere y cómo se quiere aprender.
- 5) *La creación de sentido*: implica el desarrollo de la autonomía, el compromiso y la responsabilidad con uno/a mismo/a para orientar la propia existencia alrededor del proyecto de vida que se elige. Con la creación de sentido, se amplía a la esfera de decisión más personal la capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico.

- 6) *La solidaridad*: la comunidad basada en el aprendizaje dialógico se constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todos y de todas, hechas no en función del estatus cultural sino del interés común. Supone una lucha contra la exclusión derivada de la dualización social.
- 7) *La igualdad de diferencias*: es contraria a la adaptación de la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

4. ¿Cómo se desarrollan las sesiones de la tertulia literaria dialógica de LIJ?

En un clima dialógico de enseñanza y aprendizaje se generan preguntas, y quien pregunta sabe muy bien por qué lo hace. Las acciones dialógicas crean espacios educativos donde no existe el silencio, incluso cuando no se habla, porque “los educadores verdaderamente demócratas no están-son dialogantes” (Freire, 1997, p. 110). En una clase magistral, donde el educador o educadora expone algo críticamente, promoviendo la curiosidad epistemológica de las y los educandos, también podemos hablar de la acción dialógica, porque su intención al exponer algo no es que quienes le escuchan callen sino que le interpielen y que cuestionen la realidad a la que su explicación se refiere. El objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad interaccionando con las otras personas y con el mundo. En su teoría de la acción dialógica, Freire distingue entre acciones dialógicas, es decir acciones que promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación, y acciones antidialógicas, esto son acciones que niegan la posibilidad de diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder.

(Aubert *et al*, 2008: 124-125)

En primer lugar, hay que señalar que el estudiantado siempre tiene la opción de elegir por votación en asamblea plenaria trabajar desde esta opción a lo largo de la asignatura o no hacerlo proponiendo otras opciones. Las sesiones de la tertulia literaria dialógica de LIJ, todas de dos horas de duración, se desarrollan de la siguiente manera (Aguilar, 2008):

Primer paso

Las sesiones de tertulias alternan con las de debates sobre contenidos teóricos y experiencias prácticas. Cada día hay que colgar en el aula virtual una reflexión de los grupos reducidos, sobre la teoría a trabajar aportando dos interrogantes a debatir. Todo ello se debate en la asamblea plenaria (grupo-clase) en cada sesión de clase. Todos los días, además, empezamos con la lectura de un libro de LIJ, solamente por el placer de disfrutar de los textos e imágenes. Cuando acaba la asignatura, de esta manera, nos hemos acercado a muchos libros que abarcan propuestas estéticas distintas, desde clásicos de la LIJ como en *Donde viven los monstruos* de Sendak, a propuestas como la de Isol en *Secreto de familia* o Moscada en *Dues rodones idèntiques?*, temas distintos como el miedo a la oscuridad y la soledad en *Encender la noche* de Bradbury ilustrado por Vilamuza, la intriga y la manipulación en *El príncipe de los enredos* de Aliaga y Olmos, el lesbianismo en *Titiritesa* de Quintià y Quarello o la diversidad funcional en *Sofia la vaca que estimava la música* de Pennart. Y por tanto, hemos conocido a autores/as e ilustradores/as diferentes y, también, editoriales y colecciones distintas, buscando siempre la calidad estética y literaria.

En el aula virtual está colgada toda la información sobre el autor/a y del ilustrador/a de cada libro leído. También enlaces a webs, blogs o revistas electrónicas de LIJ. El aula virtual es el entorno virtual de enseñanza / aprendizaje de la Universidad Jaume I (UJI). Da apoyo complementario a las clases presenciales. Se basa en el software libre Moodle y está integrada

en la base de datos de gestión académica de la UJI. El Moodle ayuda al profesorado a crear comunidades virtuales de aprendizaje cooperativo y complementa el entorno presencial. En nuestro trabajo en el aula virtual podemos señalar las siguientes características (siguiendo a Cassany & Sanz, 2009):

- El acceso a grandes cantidades de documentos procedentes de todo el mundo (y, en consecuencia, de diferentes culturas, ideologías, etnias) a varias formas, idiomas, géneros y formatos.
- La multimodalidad: la escritura integra el audio (habla, música, ruido), la imagen (estética o en movimiento), los iconos o las reproducciones virtuales, creando textos complejos, como un bloque, una portada de diario digital o un foro.
- La hipertextualidad: los vínculos o enlaces relacionan directamente varios documentos lejanos de un mismo texto, con un acceso instantáneo, facilitando que el autor/a / lector/a elija su propio itinerario para procesar el texto.
- La multitarea: la organización de la pantalla y diversos recursos (minimización, barra de inicio, etc.) permiten procesar los discursos en paralelo o al mismo tiempo, al contrario de la lectura-escritura en papel, que se hace en serie.
- El autoaprendizaje: Internet favorece el aprendizaje autónomo en línea con recursos sofisticados como los tutoriales, los foros de ayuda, las preguntas más frecuentes, las barras de navegación o los sucesivos niveles de dificultad de un juego o programa.
- La cooperación: autores/as y lectoras/es colaboran, comparten recursos y experiencias, ayudando unos a otros y creando auténticas comunidades de aprendizaje, que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de cada miembro.

Como destaca Isabella Leibbrandt (2010: 137-140):

Aprovechando el potencial y la afición de los jóvenes por las herramientas de comunicación social, se puede fomentar un trabajo cooperativo entre alumnos y profesores ejerciendo tanto el rol del receptor como productor. Las posibilidades creativas del hipertexto para analizar, interpretar y contextualizar por ejemplo un texto literario integrando sonido, imagen o vídeo sin duda ofrecen nuevas formas de producir intertextos por los alumnos y así adquirir nuevos y más abiertos accesos a la comprensión literaria. Ante estos nuevos retos y posibilidades del empleo competente de los medios por otro lado se requieren nuevas competencias por parte de los enseñantes para integrar adecuadamente las posibilidades hipertextuales en su enseñanza y no solamente como un vehículo de transmisión de información [...]. Los lectores/alumnos necesitan experimentar el proceso de apropiarse de un texto personalmente al leer, escribir, releer y reescribir, explorando a través de preguntas que le guían en su proceso de pensar críticamente y hacer asociaciones, establecer los vínculos convenientes. Siendo un proceso sumamente subjetivo e individual, a veces unos se alejan demasiado del texto, siendo necesario un intercambio y una negociación colectiva comparando los resultados y sus interpretaciones. A través de este proceso a la vez adquieren un conocimiento metaliterario, ya que entenderán mejor lo que significa crear su “intertexto”, entenderán el complejo proceso de “escribir” conectivamente o sea produciendo un hipertexto. Viendo los resultados de los compañeros u otros modelos se darán cuenta de sus carencias y posibilidades para mejorar. En este proceso nadie puede quedarse al margen, todos tienen que aportar su visión e intertexto, creando así una dinámica mucho más participativa e interactiva en el aula.

En una generación con la huella Disney desplazando a cualquier otra referencia a los clásicos de LIJ podemos, por ejemplo, además de acceder a la versión textual de Perrault de *Caperucita Roja*, explorar a través de la web otras referencias intertextuales como las versiones musicales como la versión de Ismael Serrano, bastante fiel a Perrault, u otras de otros estilos musicales enlazando desde el aula virtual con videos musicales de Virulo, La Sonora Santanera, El

insurrecto y su reggaetón, Murfia, el hip-hop de Clan 537, El Canto del Loco o Pignoise, con los que el estudiantado está mucho más familiarizado. O también a versiones cinematográficas como el clásico *Red Hot Ridding Hood* de Tex Avery o cortos de animación como la versión de Tomas Nilsson <<http://www.inusual.net/video/caperucita-roja-1>>, también largometrajes como *La increíble pero cierta historia de Caperucita Roja* de Cors y Todd Edwards o *Freeway* de Matthew Bright. Y esto es solamente una pequeña muestra de las posibilidades. Miradas de distintas ideologías, ubicaciones sociohistóricas, culturas y subculturas que amplían nuestra visión. Como nos recuerda Giroux (2001: 257):

Necesitamos una hibridación del concepto de identidad, currículum y escolarización. Tenemos que estar más atentos al lenguaje itinerante de tránsito, diferencias e hibridación. Como educadores, tenemos que darnos cuenta de que no podemos enseñar nada a menos que entendamos cuáles son las categorías de significado que aportan los estudiantes en el aula [...] Todos somos intelectuales fronterizos; no existimos simplemente [...] en zonas teóricamente seguras de identidad. Nuestras identidades cambian [...] La esperanza proviene de que somos capaces de reconocer que en un mundo tremendamente cambiante no podemos, ni debemos, permanecer parados.

Posteriormente, la clase se reúne en diez grupos de diez personas. Cada grupo reducido elabora un diario dialógico en el que se incluye desde sus reflexiones sobre el artículo correspondiente del dossier proporcionado por la profesora (integrado por treinta y cinco artículos, organizados con un calendario de lectura para planificar el trabajo) que, previamente, hay que leer fuera de clase. Posteriormente, todo el grupo-clase debate su contenido en el aula. La primera versión, colgada en el aula antes del debate de la asamblea, se puede modificar añadiendo todo lo que ha pasado cada día en clase o textos o imágenes que podemos relacionar con nuestro trabajo y que encontramos en la vida cotidiana. Los diarios dialógicos (Aguilar, Arroyo, Cremades, Mejías, Roig, Torrego, 2010), elegidos asambleariamente como recurso de trabajo, recogen las experiencias realizadas en clase, los libros y artículos leídos, la información y propuestas de investigación en web y, también, las experiencias que fuera del aula conforman la vida de los estudiantes. A través de los diarios dialógicos, colgados cada día en el aula y abiertos a cualquier visitante que quisiera compartirla, hemos reflexionado sobre nuestra práctica en las clases presenciales y reformulado desde la teoría a partir de cuatro puntos básicos unidos al aprendizaje dialógico: la reflexión sobre la acción y la discusión entre grupos de iguales, la igualdad desde la diversidad, el trabajo cooperativo y solidario y la inclusión de otras voces y colectivos. Las voces del estudiantado recogidas en los diarios reflejan el proceso de la experiencia. Como nos recuerda (Peter McLaren, 2010: 51-53):

Es poco aquello que divide lo social y lo académico [...] Los educadores críticos han puesto de manifiesto que la cultura popular sirve cada vez más como fuente poderosa de conocimiento, conocimiento que puede aumentar los saberes ya activos que ya poseen los estudiantes en su lucha por la supervivencia. Después de todo, los estudiantes ya están empleando sofisticadas competencias analíticas en su participación activa, el compromiso cotidiano con el imaginario social del, a menudo, duro mundo concreto generado por el capital neoliberal. Como resultado, el plan de estudios puede ser reimaginado y reconcebido de tal manera que las discontinuidades entre la vida fuera y dentro de las escuelas puedan integrarse en un proyecto pedagógico que trascienda ambos dominios, que proporcione contextos pedagógicos para la construcción de un ser activo, la subjetividad inquisitiva, el valor moral y la praxis política. [...] La pedagogía crítica no consiste sólo en cómo crear el contexto pedagógico para enseñarnos las historias de los demás, se trata de una nueva forma de oír lo que decimos que nos permite escuchar en diferentes maneras, y con suerte aprender a hablar en formas accesibles a los otros, sin dejar de reconocer que las elecciones que hemos hecho para con nosotros y los otros no son opciones reales.

Segundo paso

Tras el debate de aspectos ligados a la teoría, siempre desde el diálogo, realizamos nuestra Tertulia. Leemos en total ocho álbumes (todos los grupos podían acceder a sus libros gratuitamente en la biblioteca de la Universidad). Los libros de la tertulia, los que trabajamos a fondo sin dejar de disfrutar, son los siguientes:

BROWNE, A. (2000): *Voces en el parque*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
DE DIOS PRATS, J. (2000): *Nit de Reis*. Barcelona: Edebé.
GREED, A. (2004): *L'Il·la*. Salamanca: Lóguez.
HAN, L.; De-STERN, N. (2004). *Rei i Rei*. Barcelona. Sierras.
LOUFANE, H. (2001): *Lola*. Barcelona: Símbolo Editores.
MÜLLER, J. (2005): *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez.
POMÉS, J. (2003): *Simó. La mare surt aquesta nit*. Barcelona: Tusquets.
SADAT, M. (1998): *Del otro lado del árbol*. México: FCE

Todos ellos giran en torno al derecho a ser diferentes, al derecho a identidades diversas que coexisten y nos enriquecen. Como destacan Valls Soler y Flecha (2008: 30):

Las obras que se leen [...] hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades.

Por ejemplo en la sesión del libro *Rei i Rei* a través del aula virtual pudimos acceder a información relacionada. La adaptación teatral de la obra, que trata el matrimonio homosexual, indignó a la derecha vienesa y se anularon visitas de escolares al teatro (Rudich, 2008). Otra obra de la misma temática *Tres amb tango*, que leímos en clase, que trata la adopción homosexual ha sido uno de los libros más censurados en EEUU a pesar de contar con premios de reconocido prestigio o incluso material para trabajar el libro, como por ejemplo en el grado K-5 en San Francisco Unified School District. El problema no es, por tanto, la calidad estética o literaria de las obras, sino el posicionamiento ideológico contra nuevas estructuras familiares, contra opciones sexuales diferentes a la heterosexual. Nada nuevo que no nos suene en nuestro entorno social y que no obedezca a la intolerancia.

O al trabajar *L'Il·la* y *Nit de Reis* se trazó el paralelismo con el racismo explícito que ha sufrido el pueblo gitano en Italia con el censo Maroni del gobierno de Berlusconi o la política racista de expulsión del pueblo gitano, vulnerando la legislación europea, impulsada en Francia por el gobierno de Sarkozy. También hemos reflexionado sobre el tratamiento que en la LIJ se da al protagonismo gitano (Aguilar, 2009).

Con los libros de la tertulia literaria dialógica de LIJ (Aguilar, 2008) nos pudimos acercar al clasismo; al problema de la inmigración sobre las cuotas, los muros y la expulsión; a la xenofobia; a la homosexualidad; al respeto a las diferencias; al postcolonialismo europeo en África; a la globalización; a las nuevas estructuras familiares; a la formación de nuevas identidades masculinas y femeninas; al miedo a lo desconocido o al control del cuerpo, entre muchos aspectos. En esta fase, seguimos favoreciendo la lectura dialógica mediante:

- a) la comprensión lectora comunicativa o mejora de las habilidades de lectura y de la profundidad del análisis del texto y de la ilustración a través del diálogo y la lectura compartida.

- b) la crítica literaria colectiva o intersubjetividad relevante en la interpretación literaria superando la exclusión del saber popular y fomentando procesos de creatividad interactiva.
- c) la interpretación crítica o promoción del pensamiento crítico en el grupo mediante el diálogo intersubjetivo en la argumentación.
- d) la posibilidad de transformaciones personales y sociales.
- e) la reflexión sobre el imaginario colectivo a partir de textos verbales e iconos verbales.

Trabajando en la tertulia literaria dialógica de LIJ, desde el aprendizaje dialógico y cooperativo, hemos conseguido:

- Unir la reflexión y la acción conjugando teoría y práctica para construir y reconstruir el conocimiento compartido a partir de la interacción.
- Un análisis en profundidad de la doble vertiente textual e ilustrativa.
- El desarrollo de un léxico adecuado para abordar unos productos literarios complejos donde el texto literario va ligado a las ilustraciones.
- La evaluación de la aportación del autor/a a la LIJ desde la obra.
- Favorecer el estudio específico de la ilustración desde la literatura infantil y juvenil ligándola a la formación literaria en el currículo del estudiantado de Educación Infantil como herramienta básica para fomentar cualquier plan de fomento de la lectura.

De cada libro, como hemos señalado, el estudiantado disponía de toda la información y enlaces a webs, blogs o textos hipermedia de cada sesión en el aula virtual.

También varios temas para opinar y/o reflexionar conociendo nuevas posibilidades desde fundaciones como la Germán Sánchez Ruipérez o Bromera, programas de orientación lectora como SOL o el diccionario *Bienvenidos a la fiesta*. También la posibilidad de acceder desde la web a revistas como la de ilustración BLOC, o a revistas electrónicas de LIJ como *El templo de las mil puertas*, *Cornabou*, o *Pinzellades al món*. O a blogs como *La rana encantada*, *Blog Hogwarts* o *Sonando cuentos*. Y muchas más cosas: editoriales, asociaciones, bibliotecas, como la virtual de LIJ Platero, campañas de publicidad a favor de la lectura o talleres. En total, centenares de materiales a los que hemos accedido y explorado para, posteriormente, compartir en la asamblea lo que más nos ha impactado, con lo que más hemos disfrutado y todo lo que hemos aprendido.

Tercer paso

Una vez habíamos trabajado en la tertulia literaria dialógica de LIJ la ilustración desde diferentes referentes teóricos y desde la cultura popular, otro nuevo paso fue intentar otra aproximación complementaria para trabajar en profundidad los textos y las ilustraciones desde la cultura académica, situando cada obra en los parámetros culturales oportunos, desarrollando un lenguaje adecuado para abordar productos literarios complejos en los que el texto va ligado a las ilustraciones y evaluando la aportación dentro de la LIJ y la historia del arte de cada libro.

Hemos contado con el apoyo de una especialista muy cualificada en el tema, como librera especializada en cuanto a su preparación profesional y académica, y como experta en arte, Cristina Ventura Agut (que tuvo que adaptarse a las obras que habíamos trabajado previamente), desarrollando un taller de Ilustración (de dos sesiones, en total cuatro horas) en torno al contenido icónico de todos los libros leídos en la tertulia literaria dialógica de LIJ.

El taller de cada año hasta el presente ha estado ligado a proyectos USE de innovación educativa aprobados por la Universitat Jaume I.

La finalidad de estos talleres ha sido la siguiente (Aguilar & Ventura, 2007, 2009):

- Favorecer la percepción de una diversidad de lenguajes plásticos, parte fundamental en la literatura que trabajaran los y las estudiantes en el futuro como enseñantes de Educación Infantil.
- Posibilitar el encuentro de soluciones plásticas para el propio trabajo de enseñantes ligadas a la sensibilidad estética y la construcción del gusto personal de los niños y niñas de Educación Infantil.
- Ofrecer la posibilidad de conectar con la realidad actual desde la diversidad de maneras de interpretar el mundo desde la plástica contemporánea.

También contamos, en nuestra aula virtual, con varias secciones en las que aparecen otras voces invitadas, en la sección "correo con otras voces" aparece el intercambio de correos electrónicos con investigadores e investigadoras de LIJ, ilustradores e ilustradoras o autoras y autores como Carlo Frabetti o Pablo Amargo. El estudiantado también realizó contactos vía e-mail, que después colgaron en el aula virtual, con aquellas personas que eligieron del dossier de artículos trabajados en clase, como es el caso del profesor Francisco Gutiérrez de la Universidad de Jaén o de la profesora de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), María Luisa Miretti.

5. Reflexionando sobre nuestra tertulia literaria dialógica de LIJ: ¿qué hemos hecho desde la clase o con otras personas?

Cada curso, el estudiantado ha evaluado la experiencia (el trabajo conjunto, el trabajo del estudiantado y el trabajo de la profesora) y el resultado ha sido colgado en el aula virtual porque toda la información es siempre pública y compartida. Los criterios para evaluar a cada grupo-reducido fueron consensuados por todo el estudiantado en asamblea. El resultado estimulante, gratificante y enriquecedor de la experiencia aparece recogido por el estudiantado en sus diarios dialógicos que dan voz, en primera persona, a nuestra experiencia. En ellos, se destaca la importancia del trabajo cooperativo, diferente del trabajo en equipo, el respeto mutuo a la hora de expresar y argumentar sus opiniones y el proceso de consenso, la necesidad de un replanteamiento de muchos aspectos de la actividad académica cotidiana desde el enriquecimiento compartido. Además hemos tenido la suerte de contar con nómadas virtuales, como el profesor de la universidad de Valladolid Luis Torrego o la profesora Flàvia Krahus de la universidad brasileña de Mato Grosso (Aguilar, Arroyo, Cremades, Mejias, Roig, Torrego, 2011).

Algunas de las necesidades urgentes educativas que en las asambleas se repiten, manifestadas de una u otra manera, son las siguientes:

- La necesidad de fomentar una crítica de calidad en LIJ, independiente y especializada, en los medios de comunicación.
- La necesidad de posibilitar planes de fomento de lectura que relacionen los centros universitarios, el hogar, la biblioteca pública y la biblioteca escolar.
- La necesidad de fomentar la creación de secciones específicas de LIJ, dotadas cuantitativa y cualitativamente, en las bibliotecas de todos aquellos centros universitarios donde se forme el futuro profesorado de LIJ, así como otros

profesionales que pueden colaborar al fomento de la lectura: profesionales de la psicología, la filología, comadronas/es, educadores/as sociales, etc.

- La necesidad de la inclusión de la LIJ en el currículum del futuro profesorado en todos los niveles del sistema educativo. Además, esta formación debe ser impartida por profesorado especializado.
- La necesidad de incluir el estudio específico de la ilustración de la LIJ por profesorado especializado en el tema.

También hemos trabajado invitando a profesorado y estudiantado de otras asignaturas a la participación, dentro de las acciones externas que hemos desarrollado desde la asignatura: conferencias (en torno a temas como “La lectura dialógica”; “La cultura gitana”; “Cine, intertextualidad y educación sentimental”; “La Verneda: la realidad de una tertulia literaria dialógica”; “La ilustración en la tertulia literaria dialógica de LIJ” o “La ilustración de LIJ y su importancia en la formación de maestros y maestras de Educación Infantil”), recitales poético-musicales como el espectáculo *Al compás de la paraula*; cuentacuentos; o la continuación desde otras asignaturas, posteriores en el tiempo, del proceso de evaluación de nuestra asignatura por estudiantado y profesorado de otras asignaturas de didáctica general favoreciendo la coordinación docente (Cfr. Aguilar, Sales, Moliner, 2006; Aguilar, Martí, Sales, 2006; Aguilar, Moliner, Puig, Traver, Sales, 2007. También hemos compartido los resultados de nuestra experiencia (Aguilar, 2004b).

Como evidencian desde el CREA (Flecha *et al.*, 2009: 76-77), todos y todas podemos ser protagonistas de la transformación educativa.

Desde una concepción dialógica de la realidad, las instituciones educativas no son algo dado que existe independientemente de nosotros y nosotras. Las personas nos pusimos de acuerdo para crear una institución dedicada a la enseñanza y, para su mantenimiento, también acordamos unas determinadas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Hoy, ante la inadecuación del modelo educativo (teórico y práctico) de la sociedad industrial, tenemos la misma capacidad para reflexionar sobre ello e introducir los cambios necesarios para recrear el centro educativo y convertirlo en una institución eficaz *en y para* la sociedad de la información. Nosotros y nosotras creamos la institución educativa, y nosotros y nosotras podemos ahora cambiarla.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C. (2001). *Didàctica del català i Pedagogia crítica*. Castelló: Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C. (2002). «Nuevo enfoque en la Didáctica de la LIJ». *CLIJ*, 151, 7-14.
- AGUILAR, C. (2004a). «La tertulia literaria dialógica del CREA o cómo aprender a saltar las tapias de la desigualdad social a través de la literatura». En: *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 617-625). A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- AGUILAR, C. (2004b). « ¿Somos racistas? Sí. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ», *CLIJ*, 172, 28-36.
<<http://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/92/1/-somos-racistas-si-la-lucha-contra-el-miedo-a-lo-desconocido-y-la-lij.html>> [14/04/2011]
- AGUILAR, C. (2007). «Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora». En: RAMIREZ, J. (coord.) *La lengua escrita. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.149-156). Barcelona: Centre de Recursos Audiovisuals. Universitat de Barcelona.

- <http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar_Rodenas,_C..pdf>
[14/04/2011]
- AGUILAR, C. (2008). «La tertulia literaria dialógica de LIJ: otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras». *Primeras Noticias. Revista de Literatura. Especial Nuevas Lecturas, nuevos lectores*, 236, 27-35.
- AGUILAR, C. (2009). «Género, interculturalidad y percepción de la identidad gitana a través de la LIJ». En: GUTIERREZ, LUENGO, MEÑERO, MOLINA, RUIZ, SANCHO (eds.). *Lengua, Literatura y Género. X Simposio Internacional de la Sociedad española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.1082-1102). Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones.
<http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/9/act/293/5_5.pdf> [14/04/2011]
- AGUILAR, C.; ALONSO, M. J.; PADRÓS, M.; PULIDO, M. A. (2010). «Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje», *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 67 (24,1), 31-44.
- AGUILAR, C.; ARROYO, A.; CREMADES, I.; MEJIAS, M.; ROIG, G.; TORREGO, L. (2010). «El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics en l'aula virtual en la formació de mestres». *Quaderns d'Educació Contínua*, 24, 133-154.
- AGUILAR, C.; MARTÍ, M.; SALES, A. (2006). «Aprentatge dialògic i cultura». En: FORTEA, M.A.; LAPEÑA, L. (eds.) *Qualitat educativa i millora docent a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Actas de la VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I* (pp.441-449). Castelló: Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C.; MOLINER, O.; PUIG, M.; TRAVER, J.; SALES, A. (2007). «Dels diaris dialògics a la coordinació docent». En: GIL, J. M.; FORTEA, M. A. (eds.). *El disseny dels plans d'estudi en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Actas de la VII Jornada de Millora Educativa i VI Jornada d'Harmonització Europea* (pp.16-22). Castelló: Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C.; SALES, A.; MOLINER, O. (2006). «Diálogo, interculturalidad e inclusión: los diarios del estudiantado como cuadernos de bitácora». *Actas del IV Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (IV CIDUI)*. Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona, 5-7 julio 2006.
<http://descartes.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc324.doc>
[14/04/2011]
- AGUILAR, C.; VENTURA, C. (2009). «La il·lustració en la tertúlia literària dialògica de Literatura Infantil i Juvenil». En: GIL, J. M.; FORTEA, M. A. (eds.). *Millora i innovació educativa a l'Espai Europeu d'Educació Superior. VIII Jornada de Millora Educativa i VII Jornada d'Harmonització Europea* (pp. 604-613). Castelló: Universitat Jaume I.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCIA, AC.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CASSANY, D.; SANZ, G. (2009). «El comentario de textos electrónicos». *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 52, 21-31.
- ELBOJ, C.; VALLS, R.; FORT, M. (2000). «Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información». *Cultura y Educación*, 17-18, 129-142.
- FLECHA, R. (1997a). «Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 67-76.
- FLECHA, R. (1997b). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. (1999). «Retos y salidas educativas en la entrada de siglo». En: IMBERNON, F. (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- GIROUX, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- GIROUX, H. (2008). «Introducción: Democracia, educación y política en pedagogía crítica». En: McLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- LEIBRANDT, I. (2010). «Leer y escribir en nuestro mundo intertextual». En: MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- McLAREN, P. (2010). «Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras». En: APARICIO, P. (ed.): *El poder de educar y de educarnos. Transformar la pràctica docente desde una perspectiva crítica* (pp.15-56). Xàtiva: Edicions del CREC.
- RUDICH, J. (2008). «Una obra infantil de temática gay indigna a la derecha vienesa». *El País*, 15/02/2008, p. 55.
- VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R. (2008). «Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura». *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <<http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>> [14/04/2011]



Reflexionem amb en Frato. Una experiència de desenvolupament de competències transversals als estudis de Mestre d'Educació Infantil

Alba Ambròs, Monserrat Fons

aambros@ub.edu, mfons@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. *Reflexionem amb en Frato* és un projecte d'innovació que s'ha portat a terme a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, en l'assignatura de *Didàctica de la Llengua II* dels estudis de Mestre en l'especialitat d'Educació Infantil, durant quatre cursos lectius en horari de matí i tarda. La tasca forma part d'un projecte del grup d'innovació docent consolidat de la Universitat de Barcelona GIDC-DLL, al qual pertanyen les dues professores. La innovació té la voluntat d'iniciar la transformació de l'ensenyament i aprenentatge a la universitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior com a context general i, més específicament, dins la matèria de *Didàctica de la Llengua II* dels estudis de Mestre en l'especialitat d'Educació Infantil. El projecte neix arran de la publicació del llibre *Frato: 40 anys amb ulls d'infant*, de Francesco Tonucci, a partir del qual es planteja una seqüència formativa competencial per als estudiants fàcilment transferible i amb valoracions molts positives.

Paraules clau: *ensenyament de Mestre d'Educació Infantil, Frato, reflexió crítica, competències transversals.*

Resumen. *Reflexionem amb en Frato* es un proyecto de innovación realizado en la Facultat de Formació del Profesorat de la Universitat de Barcelona, en la asignatura de *Didàctica de la Llengua II* de los estudios de Maestro en la especialidad de Educación Infantil, durante cuatro cursos lectivos en horario de mañana y tarde. La tarea forma parte de un proyecto del grupo de innovación docente consolidado de la Universitat de Barcelona GIDC-DLL, al que pertenecen las dos profesoras implicadas. La innovación tiene como objeto iniciar la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad dentro del marco general del Espacio Europeo de Educación Superior, así como de forma más específica dentro de la materia de *Didàctica de la Llengua II* de los estudios de Maestro en la especialidad de Educación Infantil. El proyecto nace a raíz de la publicación del libro *Frato: 40 años con ojos de niño*, de Francisco Tonucci, a partir del cual se plantea una secuencia formativa competencial para los estudiantes, de fácil transferencia, que cuenta con valoraciones muy positivas.

Palabras clave: *enseñanza de Mestre de Educació Infantil, Frato, reflexión crítica, competencias transversales.*

Abstract. *Reflexionem amb en Frato* is an innovation project carried out at the Facultat de Formació del Professorat of the Universitat de Barcelona, in the *Didàctica de la Llengua II* subject area in the studies of Early Childhood Education. The project started four years ago and it has been carried out both in the morning and afternoon sessions. This task has been laid out by two teachers who are members of a consolidated innovation project called GIDC-DLL. The innovation focuses on the learning and teaching transformation processes attending the European Higher Education Area. More specifically, it pretends to rethink the contents of the *Didàctica de la Llengua II* subject area. The project arose after the publication of a book by Francesco Tonucci: *Frato: 40 anys amb ulls d'infant*. This was the starting point from which teachers developed an easily transferable competency-based learning sequence that received positive feedback from the students.

Key words: *training in Early Childhood Education, Frato, critical reflection, competencies across curriculum.*

Résumé. *Reflexionem amb en Frato* est un projet de recherche appliquée mené à terme à la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, dans le cadre de l'unité d'études de *Didàctica de la Llengua II* adressée aux études de Maître d'école maternelle, quatre ans durant et aussi bien en horaire du matin que de l'après-midi. *Reflexionem amb en Frato* s'inscrit dans un plus grand projet d'innovation pédagogique mené par un groupe de recherche auquel sont rattachées les deux auteures

de cette contribution (GIDC-DLL). A travers l'innovation on vise la transformation de l'enseignement/apprentissage à l'université au sein de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, comme cadre général et, plus particulièrement, dans le cadre de la matière *Didàctica de la Llengua II* du cursus des études de Formation des maîtres d'école maternelle. Le projet a été créé suite à la publication *Frato: 40 anys amb ulls d'infant* de Francesco Tonucci ouvrage à partir duquel on propose une séquence de formation axée sur les compétences, adressée à des étudiants universitaires, facilement transposable et ayant reçu des appréciations fort positives.

Mots clé: études de Maître d'école maternelle, *Frato*, compétences transversale, réflexion critique.

L'humor constitueix un signe inequívoc de maduresa humana, no pas entenent per maduresa una categoria purament biològica, sinó espiritual.

(*El humor en la educación*, März, 1968)

1. Context

La innovació docent *Reflexionem amb en Frato* és un projecte que s'ha portat a terme a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, en l'assignatura de *Didàctica de la Llengua II* (DLLII, d'ara endavant), dels estudis de Mestre en l'especialitat d'Educació Infantil, durant el segon quadrimestre dels cursos 2007-2008; 2008-2009, 2009-2010 i 2010-2011, en horari de matí i tarda. L'assignatura consta de 6 crèdits del darrer pla d'estudis de la Diplomatura de Mestre i comptem que en totes aquestes edicions l'han realitzat prop de 500 estudiants. La tasca forma part d'un projecte del grup d'innovació docent consolidat de la Universitat de Barcelona (GIDC-DLL, Codi: 2009GIDC-UB/07) al qual pertanyem les dues professores que hem realitzat la innovació des del curs 2007-2008. Un dels seus objectius és elaborar un banc de dades de tasques i activitats que afavoreixin el desenvolupament de les competències transversals i específiques relacionades amb la didàctica de la llengua, i la que presentem respon a aquesta finalitat.

El projecte neix arran de la publicació del llibre *Frato: 40 anys amb ulls d'infant*, de Francesco Tonucci, el setembre del 2007 per l'editorial Graó. L'obra és un recull de vinyetes del conegut pedagog italià, que, mitjançant el pseudònim de Frato, ens convida a reflexionar, meditar i repensar l'educació des de diferents vessants. L'humor i la ironia són expressats amb paraules i dibuixos mitjançant els quals es traspua una clara "maduresa espiritual" a la qual es refereix März en la cita inicial de l'article. Els mestres –i els adults– han d'assumir la responsabilitat de crear les condicions perquè els infants exerceixin el seu dret a aprendre i a viure una infància feliç.

El contingut el trobarem tan interessant que veiérem que encaixava perfectament en un moment clau dels estudiants de Magisteri d'Educació Infantil: la tornada del seu darrer període de pràctiques a l'escola abans d'acabar la carrera. Davant d'aquesta situació, ens semblà oportú dissenyar una activitat competencial per tal de donar resposta als interrogants, neguits, reflexions, impressions, etc. que els estudiants havien carregat a la seva motxilla després de l'experiència tan vivencial del món educatiu. El quadre següent presenta el títol dels quatre blocs del pla docent de l'assignatura en el qual es fa palès que aquesta tasca es realitzi al final del Bloc 1 titulat "Valoració del Pràcticum".

Quadre 1. Pla docent de l'assignatura de *Didàctica de la Llengua II*

Didàctica de la Llengua II				
Bloc I	Bloc II	Bloc III	Bloc IV	Bloc V
Valoració del Pràcticum	Relació Oral-escrit	Què és llegir i escriure	Metodologies	Plurilingüisme

La innovació educativa té la finalitat de respondre als nous escenaris i a les noves exigències socioeducatives. La recent estrenada era de la informació i de la incertesa planteja als ciutadans, als sistemes educatius, i de forma particular als docents contemporanis, reptes que

reclamen innovació. La transformació social i educativa del nostre context succeeix cada vegada més ràpida i, cada vegada més, exigeix canvis en la docència.

Reflexionem amb en Frato vol donar resposta als canvis de la tríada didàctica dins el context sociocultural en què vivim: a l'alumnat; al professorat i a l'objecte d'aprenentatge. Pel que fa al primer agent, tots estarem d'acord en què els nostres estudiants són més visuals, nadius del món de les pantalles (Monereo, 2005). El professorat cada vegada està més preocupat per com s'origina i es porta a terme l'aprenentatge de l'alumnat. Com planteja Imbernón (2009:5):

La qüestió és si la implicació de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge fa que l'aprenentatge es consolidi més i augmenti la seva significació, és a dir, la rellevància i la utilitat d'allò que s'aprèn.

Els canvis continuats en el món universitari comporten replantejar-se quin és l'objecte d'aprenentatge. Recentment comptem amb noves mirades centrades en l'enfocament competencial i amb la presència de competències transversals a tots els ensenyaments.

2. Objectius i competències

La innovació que presentem té la voluntat d'iniciar la transformació de l'ensenyament i aprenentatge a la universitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior com a context general i, més específicament, dins la matèria de *Didàctica de la Llengua II* dels estudis de Mestre en l'especialitat d'Educació Infantil. Atenent a aquesta voluntat, la tasca respon a dos objectius clars.

- Activar el pensament crític davant d'imatges educatives punyents d'un pedagog, mitjançant la reflexió fonamentada visual i escrita de les imatges, a fi i efecte de canalitzar les experiències viscudes durant el *Pràcticum* de l'Educació Infantil.
- Expressar la pròpia opinió, mitjançant una creació artística, per tal de fer conèixer diferents maneres de trencar tòpics i prejudicis respecte al món escolar i, en especial, de la *Didàctica de la Llengua i la Literatura*.

Les competències transversals que es desenvolupen en el projecte estan clarament relacionades amb les del nou Grau d'Educació Infantil¹ sobre el qual hem estat treballant. Pel que fa a les competències transversals veiem que la tasca d'innovació afavoreix clarament les següents capacitats: 1) la comunicativa; 2) la creativa i emprenedora, i 3) la d'aprenentatge i responsabilitat.

3. Metodologia i recursos

La tasca competencial (vegeu Annex 1) consisteix en què els estudiants, individualment, escullin una de les vint-i-vuit vinyetes seleccionades del llibre en una primera exposició que es prepara a l'aula (vegeu imatges 1 i 2 del Quadre 2). Una vegada han escollit la vinyeta que els ha cridat més l'atenció han de realitzar el treball autònom següent.

¹ Vegeu el desplegament del Grau de Mestre d'Educació Infantil a l'adreça següent:

<http://www.ub.edu/fprofessorat/grau/gener2009/Alegaciones_y_memoria_Maestro_Educacion_Infantil_UB.pdf> [25/05/2011]. A l'apartat 3.1 del document s'especifiquen les competències generals i les específiques del Grau d'Educació Infantil.

En primer lloc, pensar un títol que sintetitzi el significat de la imatge. A continuació, respondre al contingut de la vinyeta amb una nova creació artística personal, amb un títol diferent i acompanyada d'una explicació escrita del significat. Evidentment, es poden establir les relacions amb la matèria en qüestió o amb d'altres. És durant l'elaboració de la creació artística i de la seva justificació que s'activa el pensament crític i reflexiu de l'alumnat per tal de justificar la seva resposta des d'un punt de vista argumentat i fonamentat (vegeu imatge 3).

Quadre 2. Resum visual del procés

 1) Lectura de les vinyetes seleccionades del llibre <i>Frato: 40 anys amb ulls d'infant</i>.	 2) Elecció d'una vinyeta per fer la tasca.
No tallem les ales que els porten al més enllà  Hem de ser molt cauts amb la manera de dir les coses. És importantíssim saber interpretar les intencions dels infants i entendre que per educar no s'ha de menysprear ni desqualificar, ans el contrari. El poder que tenen les sentències dels mestres sobre els nens/es poden desencadenar conseqüències molt negatives en l'autoestima i, conseqüentment, tallar les ales que els porten a desenvolupar tota la seva creativitat i imaginació. Per tant, hem de valorar les aportacions dels infants i, si s'escau, fer-los reflexionar si aquestes no han estat del tot adequades. Només així aconseguirem que els nens/es mostrin tot el seu potencial sense pors ni menyspreus.  3) Exemples del treball autònom de la tasca.	
 4) Exposició dels treballs realitzats dins i fora de l'aula.	

Al cap d'uns dies arriba la trobada col·lectiva a l'aula per tal de compartir, gaudir i comentar les creacions de la resta de companys i companyes. S'organitza en diferents moments per tal que tothom pugui implicar-s'hi al màxim. Es comença muntant una exposició dels treballs, normalment dins i fora de l'aula per tal que facilitar la mobilitat de l'alumnat (vegeu imatge 4).

Tothom aprèn de tothom llegint i gaudint de les reflexions d'altri. En aquest cas es dona la consigna que cerquin algun treball que els cridi molt l'atenció en relació amb el que han produït a nivell individual per comentar-ho després. Finalitzada la visita a l'exposició es procedeix a fer una posada en comú. Sempre que ens és possible, les dues professores fem coincidir el dia i l'hora de la presentació dels treballs per tal que cada grup-classe pugui enriquir-se també amb el que han fet els altres.

4. L'avaluació

L'avaluació de la tasca es triangula a partir de les aportacions següents amb l'objectiu d'implicar l'alumnat al màxim. Una autoavaluació a partir d'un qüestionari facilitat per les professores (vegeu Annex 2), una coavaluació entre treballs de l'alumnat i la valoració de la professora.

Un cop finalitzada l'exposició es convida els estudiants a penjar a l'aula del campus virtual la seva creació per tal que tot l'alumnat de l'assignatura que comparteix el mateix Moodle pugui accedir-hi. El curs 2007-2008 filmàrem la presentació dels treballs d'un grup durant l'exposició a l'aula i després vam coordinar la publicació digital del que vam anomenar "Expo Frato 2008"². Aquesta publicació ens serveix ara per presentar la tasca als estudiants d'altres cursos i motivar-los a la seva realització. A més, permet fer una anàlisi de la competència oral dels futurs mestres.

Una de les preguntes del qüestionari d'autoavaluació interroga pel grau de comprensió de la tasca i diu així: "Et va costar entendre el que havies de fer? Has consultat o comentat amb algú què o com s'havia de fer? Amb qui?". De forma reiterada, veiem que la majoria de les respostes són aquestes:

- Ho vaig preguntar a un (diferents / els meus) company.
- Ho vaig preguntar a la professora.
- Ho vaig preguntar a casa.

Com es pot veure, aquestes tres respostes plantegen una dificultat a l'hora d'imaginar-se la tasca, atès que no estan gens acostumats a aquest tipus d'activitats. Confiem que aquest fet vagi minvant en els cursos posteriors.

La posada en comú de tot el procés realitzat compta també amb molt bona valoració per part de l'alumnat. A tall d'exemple, citem aquesta opinió del Xavier.

Crec que treballar d'aquesta manera fa que els alumnes s'impliquin més en la feina i que el resultat final sigui molt més constructiu i atractiu. Tanmateix, el visionat general i les posteriors reflexions conjuntes originen que els aprenentatges siguin molt més significatius i que les classes siguin més dinàmiques i divertides.

Justament aquesta opinió corrobora la qüestió que plantejàvem al principi sustentada per Imbernón sobre la importància de la implicació de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge per consolidar-ne l'aprenentatge de manera significativa.

² Publicació digital d'Expo Frato 2008, <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/5635>> [25/05/2011], en què es pot veure els estudiants d'aquest curs realitzant una exposició oral sobre un tema educatiu escollit a partir de les vinyetes del llibre de F. Tonucci.

5. Transferibilitat i consideracions finals

Un aspecte que ens crida molt l'atenció i ens congratula és que a les valoracions del final de l'assignatura, *Reflexionem amb en Frato* és una de les activitats que, curs rere curs, surt més ben valorada per part de l'alumnat. Els estudiants comenten que els ha servit per endinsar-se més críticament en el món de l'educació d'una manera diferent al que és habitual. Val a dir que la metodologia emprada trenca amb la rutina més tradicional d'aula i aporta un treball reflexiu més vivencial que facilita la seva transferibilitat a qualsevol context en què es vulgui fomentar la reflexió i l'anàlisi crítica, ja sigui a partir d'imatges, ja sigui a partir d'altres textos.

Referències bibliogràfiques

- AMBRÓS, A. (coord.) (2008). *Expo Frato 2008*. Presentació del vídeo en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/5635>> [25/05/2011].
- GIBBS, G.; SIMPSON, C. (2009). *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge*. ICE. Universitat de Barcelona.
<<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/7481>> [25/05/2011].
- MONEREO, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- MÄRZ, F. (1968). *El humor en la educación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- IMBERNÓN, F. (2009). *Millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. <<http://hdl.handle.net/2445/8322>> [25/05/2011].
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 Ideas clave: La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- TONUCCI, F. (2008). *Frato: 40 anys amb ulls d'infant*. Barcelona: Graó.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. *Desplegament del Grau de mestre d'educació infantil*.
<http://www.ub.edu/fprofessorat/grau/gener2009/Alegaciones_y_memoria_Maestro_Educacion_Infantil_UB.pdf> [25/05/2011].

Annex 1

REFLEXIONEM AMB EN FRATO

➤ PLANTEJAMENT:

L'activitat consisteix a pensar un títol o una frase que sintetitzi el significat de la imatge d'en Frato que, prèviament, heu escollit a l'aula com a reflexió educativa del que heu viscut al *Pràcticum*. Després, cal que cerqueu o dissenyeu una altra imatge per donar la vostra opinió sobre la imatge escollida. També cal que hi afegiu un títol que en sintetitzi el contingut i redacteu 5 línies que expliquin la vostra intencionalitat (podeu relacionar-ho amb el contingut de la matèria, si ho creieu oportú). Finalment, dijous 10 de març farem una exposició de tots els treballs a l'aula.

➤ OBJECTIUS:

a) Activar el pensament crític davant d'imatges educatives punyents, mitjançant la reflexió sobre el que expressen les vinyetes d'en Frato per tal de canalitzar les experiències viscudes durant el *Pràcticum*.

b) Expressar la pròpia opinió mitjançant una altra creació artística per tal de fer conèixer diferents maneres de trencar tòpics i prejudicis respecte el món escolar i en especial la DLL.

➤ **EXTENSIÓ:**

Dos fulls DIN-A4 amb la imatge donada, la vostra imatge, el títol d'ambdues i un comentari de 5 línies que descrigui la vostra intencionalitat. Podeu crear la resposta visual emprant qualsevol llenguatge artístic i suport.

➤ **CRITERIS DE QUALIFICACIÓ:**

Caldrà pactar-los conjuntament en un fòrum obert al Moodle mentre aneu realitzant la creació artística.

➤ **PER A MÉS INFORMACIÓ VEGEU:**

<<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/5635>>

<http://www.educared.org.ar/guiadeletras/archivos/tonucci_francesco/index.htm>

<<http://www.grao.com/libros/ficha.asp?ID=634>>

Annex 2

Qüestionari d'autoavaluació de la tasca *Reflexionem amb en Frato*

1.- Et va costar entendre el que havies de fer? Ho has consultat o comentat amb algú? En cas afirmatiu digues amb qui.

2.- Què t'ha resultat més fàcil? Per què?

- . Pensar els títols?
- . Cercar o dissenyar una altra imatge?
- . La redacció de la justificació?

3.- Dels treballs que acabes de veure exposats cita'n 2 (nom de l'alumne i títols) que t'hagin impactat i explica el perquè.

4.- Tenint en compte els criteris de qualificació d'aquesta activitat pactats prèviament a l'aula, digues si els has fet molt, força, poc i gens i després posa't una nota numèrica entre l'1 i el 10.

- Capacitat crítica i argumentativa per sintetitzar el contingut de la imatge.
- Originalitat en la imatge escollida per respondre el missatge inicial.
- Justificació del procés creatiu.

5.- Observacions i altres comentaris que vulguis aportar.



Proposta d'exploració de les referències lectores a partir d'un fòrum

Ana Díaz-Plaja, Margarida Prats

adiaz_plaja@ub.edu, mprats@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. Aquest article, que presenta els resultats d'una indagació en el camp de les experiències dels alumnes referides al contacte amb la literatura durant la infantesa i l'adolescència, té com a objectiu principal la recuperació de vivències a l'entorn de l'accés als textos literaris, feta des de la maduresa i des d'una òptica de mediadors. El mitjà emprat per a la recollida de dades és un fòrum virtual. Hem analitzat dos fòrums, de dues assignatures diverses en dos màsters diferents, seguint plantejaments de l'etnografia virtual: problematització, flexibilitat interpretativa i, especialment, mobilitat d'interacció. El resultat de l'anàlisi permet subratllar dos factors que incideixen en les lectures d'infància i adolescència dels participants: les situacions socioculturals i la diferència generacional. D'altra banda, el buidatge d'intervencions revela que els participants es mostren expansius i polèmics en temes com la frontera entre alta i baixa literatura, el paper dels clàssics en l'educació literària i la responsabilitat dels mediadors en l'establiment de criteris per a les tries de lectures. Hem mirat de presentar els resultats d'una forma àgil i directa, que permeti als lectors d'aquest article veure la construcció de la competència literària a través d'un entorn virtual i interactiu.

Paraules clau: *memòria, interacció, formació lectora, competència literària, entorn virtual.*

Resumen. Este artículo, que presenta los resultados de una indagación en el campo de las experiencias de los alumnos referidas el contacto con la literatura durante la infancia y la adolescencia, tiene como objetivo principal la recuperación de vivencias sobre el acceso a los textos literarios, desde la madurez y a partir de una óptica de mediadores. El instrumento utilizado para la recogida de datos es un foro virtual. Hemos analizado dos foros, pertenecientes a dos asignaturas en dos másteres diferentes, siguiendo planteamientos de la etnografía virtual: problematización, flexibilidad interpretativa y, en especial, movilidad de interacción. El resultado del análisis permite subrayar dos factores que inciden en las lecturas de infancia y adolescencia de los participantes: las situaciones socioculturales y la diferencia generacional. Además, la lectura de las intervenciones revela que los participantes se muestran expansivos y polémicos en las opiniones sobre temas como la frontera entre alta y baja literatura, el papel de los clásicos en la educación literaria y la responsabilidad de los mediadores en el establecimiento de criterios para las selecciones de lecturas. Esperamos que la presentación de las intervenciones de una forma ágil y directa permita a los lectores de este artículo observar la construcción de la competencia literaria a través de un entorno virtual e interactivo.

Palabras clave: *memoria, interacción, formación lectora, competencia literaria, entorno virtual.*

Abstract. This article presents the results of an investigation in the field of the students' experiences in the contact with literature during childhood and adolescence. So, its main goal is the recuperation of experiences related to the access to literary texts, from the point of view of the adulthood and with an approach as mediators. We used a virtual forum as the instrument for the data collection. We analyzed two forum, of two different subjects in two different master's degree, following approaches of the virtual ethnography: problem identification, interpretative flexibility and, specially, interaction mobility. The result of the analysis allows us to underline two factors that have a bearing on the reading material for children and adolescents that have participate: sociocultural situations and the generational difference. Moreover, student's interventions on forum reveal that their opinion become expansive and controversial when it is about matters as the frontier between high and low literature, the role of the classics in the literary education and the responsibility of the mediators in the establishment of criteria for the selection of reading material. We hope that the presentation of the interventions would allow this article's readers to observe the start and growing of the literary competence through a virtual media.

Key words: *memory, interaction, reading, literary competence, virtual media.*

Resumé. Cet article, qui présente les résultats d'une enquête dans le domaine de l'expérience des élèves concernant le contact avec la Littérature pendant l'enfance et de l'adolescence, a pour objectif principal la récupération d'expériences sur l'accès aux textes littéraires, des la perspective de la maturité et à partir d'une optique de médiateurs. L'instrument utilisé pour la collecte de données est un forum virtuel. Nous avons examiné deux forums, qui appartient à deux différents Masters, selon approches de l'ethnographie virtuel : problématisation, flexibilité interprétative, et, en particulier, mobilité des interactions. Le résultat de l'analyse permet souligner deux facteurs qui influent sur les lectures de l'enfance et de l'adolescence des participants: les situations socioculturelles et la différence entre les générations. Outre, la lecture des interventions révèle que les participant se montrent expansionnistes et controversées dans des vues sur questions comme la frontière entre la haute et la basse littérature, le rôle des classiques dans l'éducation littéraire et la responsabilité des médiateurs dans l'établissement de critères pour les sélections des lectures. Nous espérons que la présentation des interventions d'une manière souple et directe permettant aux lecteurs de cet article observer la construction de la concurrence littéraire par l'intermédiaire d'un environnement virtuel et interactif.

Mots clés: *mémoire, interaction, formation maître assistant, concurrence littéraire, environnement virtuel.*

1. Context i destinataris de l'experiència

El projecte que presentem té com a context el Màster en Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura, organitzat per la Universitat de Barcelona i la Universitat Autònoma de Barcelona (cursos 2009-2010 i 2010-2011) i el Máster en Libros y Literatura Infantil, organitzat per la Universitat Autònoma de Barcelona, el Banco del Libro de Venezuela i la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (cursos 2008-2009, 2009-2010 i 2010-2011). Han participat en l'experiència setze alumnes del primer màster i uns quaranta del segon.

L'alumnat del primer Màster ha cursat la Diplomatura de Mestre, Biblioteconomia i Documentació, i Filologies, mentre que l'alumnat del segon, a més dels estudis de formació inicial esmentats, també han pogut cursar Pedagogia, Psicologia o Belles Arts. Els estudiants del primer màster procedeixen de Barcelona i de diversos indrets de Catalunya, mentre que els del segon procedeixen de diversos països llatinoamericans, preferiblement dels de parla hispana, com ara Veneçuela, Argentina, Xile o Bolívia; i alguns del Brasil. També són diplomats en Magisteri, Biblioteconomia o bé Filologia Hispànica.

Tant els uns com els altres han entrat en contacte amb el món laboral, la majoria en el camp de l'ensenyament, en els diversos nivells educatius o com a bibliotecaris escolars. A partir de la seva experiència professional, valoren la importància de concebre l'ensenyament com un continuïum entre teoria i pràctica i la transferència de coneixements, la dinàmica d'aprenentatge entre iguals i la valoració conjunta d'experiències com a estratègies d'aprenentatge.

2. Objectius de l'experiència i competències treballades

2.1. Objectius

- L'intercanvi d'experiències de cara a crear un grup de treball cohesionat.
- El qüestionament dels conceptes de *vigència* i *permanència* de clàssics generació rere generació.
- La reflexió sobre la pròpia formació lectora i els agents mediadors que la van possibilitar.
- L'aprofitament d'aquesta anàlisi per a la seva futura activitat com a mediadors.
- La reflexió sobre la possible vigència dels clàssics infantils i juvenils.
- La consecució de criteris sòlids per a la creació d'un cànon de lectures vigent.
- La construcció de pautes d'anàlisi destinades a satisfer els requeriments dels desenvolupament de la competència lectora.
- La creació de mètodes de debat de les diferents posicions ideològiques o conceptuals.
- L'adquisició d'un esperit analític i crític.

2.2. Competències

- Ser capaç de compartir diferents punts de vista, formes d'adquisició de coneixements i hàbits.
- Ser capaç de partir del coneixement d'altri per construir el propi.
- Ser capaç de debatre diferents postures i posicionaments, de manera que construeixin l'aprenentatge com el fruit de la interacció.

- Ser capaç d'analitzar diversos contextos familiars, socioeconòmics i socioculturals quant a la transmissió de la cultura.
- Ser capaç de comparar diverses tradicions folklòriques, de clàssics i també diferents contextos escolars.
- Ser capaç de valorar els entorns culturals de les mediacions.
- Ser capaç de contextualitzar les diferents situacions d'aprenentatge.
- Ser capaç d'interrelacionar i reflexionar sobre les experiències de formació lectora d'altri.
- Ser capaç d'extreure conclusions de cara a la tria, selecció i transmissió d'obres de la LIJ.

3. Metodologia i recursos

L'activitat consisteix a obrir un fòrum on es plantegen unes qüestions obertes sobre la pròpia formació lectora i l'accés als clàssics de la literatura infantil –ja siguin de tradició popular o d'autors– amb la indicació de la forma de mediació viscuda. En el Fòrum del Màster Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura la qüestió es plantejava així:

Feu un breu llistat de llibres, tant de narrativa com de poesia, que recordeu haver llegit d'infants i adolescents. Indiqueu aquells que han incidit en el vostre itinerari com a lectors de literatura i aquells que encara considereu vigents per als lectors infantils i juvenils actuals i quins considereu que ja no ho són, i expliqueu per què.

En el fòrum del Máster en Libros y Literatura Infantil la pregunta, amb lleugeres variacions, era: “¿Cuándo y cómo fueron tus lecturas en la adolescencia?” La metodologia emprada és clarament interactiva, basada en l'aprenentatge entre iguals. Les professores intervenien en moments puntuals de cara a reconduir el fòrum o a fer les propostes conceptuals de seguiment. Els recursos són els que proporciona el fòrum de les respectives plataformes.

La funció de les professores abraçava diversos camps: regular les intervencions de l'alumnat; recuperar aspectes aïllats de temes a fi d'enfilar una línia d'opinions sobre diversos temes lligats a la pregunta formulada, com ara la funció de les primeres experiències de literatura oral en la formació del lector literari, la relectura de les lectures obligatòries, etc.; subratllar alguns aspectes interessants per comentar, com la distinció entre *vigència* i *permanència* de les obres literàries i afavorir les interpel·lacions entre iguals.

4. Avaluació del projecte des dels diferents agents implicats

L'avaluació d'aquesta activitat, al llarg dels anys que s'ha posat en pràctica, ha estat altament positiva per part dels alumnes que hi han participat. Se n'ha valorat la forma d'entrada a l'assignatura partint des de la pròpia experiència i compartint-la amb els companys, pel que suposava de cohesió de grup i, alhora, d'un punt de partida real. També s'ha valorat molt positivament la possibilitat d'inferir aprenentatges de la pròpia vivència i d'ordenar els criteris que porten els lectors a construir els seus intertextos.

Pel que fa a les professores, també han valorat de manera positiva aquesta manera d'iniciar l'assignatura, ja que els ha permès tenir una visió global i, alhora, individualitzada dels primers esglaons de la formació literària de l'alumnat. A tall d'exemple, aportem en l'annex una selecció de les obres relacionades al fòrum i una mostra significativa de les intervencions dels estudiants en les quals aporten elements valoratius sobre les preguntes formulades.

5. Anàlisi de les dades

En aquest apartat ens proposem fer una valoració de les dades obtingudes a través dels fòrums estudiats. Ens centrarem a fer una glossa de les abundants intervencions, mirant d'establir línies temàtiques i de valoració dels testimonis dels nostres estudiants. Si es desitja ampliar o seguir les seves paraules textuais, es pot consultar un extracte a l'annex.

5.1. Lectures d'infància i d'adolescència

Pel que fa a les *lectures de la infància*, predominen les obres narratives, tant de tradició popular, contes de tradició catalana i espanyola a la vora dels reculls dels germans Grimm i les obres d'Andersen, com les obres d'autor, entre les quals trobem obres d'escriptors catalans de la represa –la més citada i intergeneracional és *El zoo d'en Pitus*– i alguna recuperació d'escriptors d'abans de la Guerra Civil, com *Les aventures de Massagan*; obres d'escriptors espanyols, com *Platero y yo* o la *Sopaboba*, y traduccions d'autors europeus de literatura infantil, com *Matilda* i *Charlie i la fàbrica de xocolata*. Un sector de l'alumnat considera com a primera porta d'entrada a la literatura els còmics, Astèrix i Obèlix, Tintin, Erick Castel, Jan i Trencapins o Els Barrufets. Les revistes, com *Cavall Fort*, *J'aime Lire [Tiro-liro]*, també són considerades una via d'entrada a la literatura, a la vora de sèries de televisió i pel·lícules i llibres de la factoria Disney. El gènere líric és representat per llibres de Gloria Fuertes i per poemes aportats per àvies via oral. Una part de l'alumnat recorda col·leccions –Tucan, Vaixell de Vapor– i editorials –La galera.

Quant a les *lectures de l'adolescència*, la mostra és molt més àmplia i diversificada. D'entrada, podem distingir les lectures prescriptives de l'etapa de secundària, on trobem clàssics de la literatura catalana, com Víctor Català, o espanyola, com Miguel Delibes. També hi trobem mostres de literatura llatinoamericana, com Julio Cortázar, Borges, Vargas Llosa, Alejo Carpentier, i clàssics de la literatura occidental, com Poe, *Jane Eyre*, Hermann Hesse, Jane Austen, les germanes Brontë, Italo Calvino, W. Faulkner, Dostoievski, Turguénev, i autors de literatura juvenil, com Michael Ende, Sempé o Verne. Autors comuns a alumnes dels dos màsters són: García Márquez, Neruda, Cervantes, Rodoreda. Ben valorat és el *Lazarillo*, juntament amb obres d'aventures i iniciàtiques, com ara *El guardián en el centeno*. El gènere poètic és més representat a la secundària que a l'etapa de primària. S'esmenten poetes com Miquel Martí i Pol, Josep Carner, Gustavo Adolfo Bécquer, León Felipe, Gabriel Celaya, Pablo Neruda, W. Blake, o autors llatinoamericans. Un sector d'alumnat cita les biografies i d'altres sectors, els còmics, com *Quino* i *Mafalda*, i sèries manga, com els primers esglaons de lectures literàries. I no hem d'oblidar les lectures llegides fora del context educatiu com fotonovel·les, sobretot de Corin Tellado.

Pel que fa a la *vigència de les lectures d'infància i d'adolescència*, pregunta només contestada pels alumnes del fòrum català, es poden establir tres línies diferents: aquells que són conscients de l'obsolescència de les seves lectures pel que fa a l'ambientació, però vigents encara des dels valors (*El zoo d'en Pitus*); aquells que subratllen la vigència de certs clàssics (Pedrolo, Steinbeck, Vallverdú) i aquells que matisen la importància de llegir un llibre “no vigent” de la mà d'un mediador que orienti i situï la lectura. Tanmateix, tots coincideixen en la importància d'una certa densitat lectora perquè un llibre mantingui la seva “atemporalitat”, com diu algun dels participants.

Aquest tema enllaça amb el de les *lectures clàssiques llegides per prescripció escolar*. Com és de suposar, trobem les dues postures oposades: aquells que abominen aquella obligatorietat

de llibres d'altres temps que –consideren– no tenen cap interès per als adolescents d'avui, i d'altres que agraeixen la prescripció escolar, que els va fer acostar-se a obres que mai no haurien conegut ni assaborit si no hagués estat per l'obligació escolar. Crida l'atenció aquell sector que confessa haver recuperat en la maduresa la lectura de llibres obligatoris que, en el moment de la seva lectura, no va entendre ni valorar. Un aspecte oposat al dels llibres obligats era, precisament, el dels llibres “*prohibits*”. Molts dels nostres interlocutors insisteixen en el fet que el que els va fer autènticament lectors va ser la descoberta de llibres que els seus adults consideraven inconvenients –pel seu contingut “fort” o bé per la seva complexitat– per als lectors infantils i juvenils. Llibres amagats a “prestatges alts” o clarament contraindicats despertaven una curiositat amarada de rebel·lia que els feia empassar-se els llibres més diversos.

5.2. Formes d'introduir-se en la lectura

Un altre aspecte a considerar és la *forma que van tenir els estudiants de ser introduïts en la lectura*: el context familiar, l'oralitat o altres fórmules d'iniciació lectora. Pares i mares lectors són un referent constant; tots reconeixen en el moment present el deute amb els progenitors que, d'una manera subtil, els anaven encomanant el vici de la lectura. De vegades també es parla d'avis, d'oncles i de ties o –i això és important– d'algun germà gran. No obstant això, és rellevant el testimoni de qui es confessa fill d'una llar en què els llibres no tenien gaire presència ni importància i que, en canvi, ha desenvolupat un interès lector intens. També, per a molts, el record de la primera infància amb relats orals per part dels grans de la família revela una entrada en la literatura a través de l'oïda i la comunicació personal. També, alguns participants situen aquí les lectures en veu alta fetes a l'escola o, fins i tot, les audicions de poemes cantats que sentien en discos o, els més joves, en DVD.

Aquest apartat ofereix molts “relats de vida” amb gran interès: molts alumnes recorden el moment màgic en què algú els ofería un llibre, o com “descobrir” un autor volia dir llegir immediatament la seva obra completa. També es manifesten situacions socioculturals molt diverses: des de persones de classes afavorides amb escoles amb bones biblioteques, fins a les desfavorides que van fer el descobriment de la biblioteca pública. Des de persones en països amb problemàtica socioeconòmica molt delicada (pensem en diversos països d'Hispanoamèrica) a persones que recorden la problemàtica d'un país que maldava per recuperar la seva normalitat lingüística (Catalunya, com és evident). És potser el punt en què l'intercanvi entre iguals es feia més intens, perquè els participants no podien resistir-se a comparar la seva adolescència. Dos factors més influeixen en aquesta vivesa d'intercanvis: les diferències caracterològiques –tothom recorda amb força bonhomia el seu caràcter a l'adolescència o infància: rebel·lió, negativa a llegir o, per contrari, submissió a allò que marcava la prescripció. El segon factor de diferenciació és el generacional: alguns dels participants s'apressaven a dir que la seva edat els feia membres d'una generació anterior, i comparaven amb les experiències dels seus companys més joves. En suma, molt enriquidor.

5.3. El cànon i el paper els mediadors

Pel que fa a la *diferència entre lectures de qualitat* (podem anomenar-los també *cànon* o *llibres d'excel·lència*) i *llibres de consum* (podem anomenar-los també *de baixa cultura* o *de mala qualitat*), la polèmica és francament sucosa. Molts confessen haver arribat a la bona literatura a través de lectures d'escassa qualitat, des dels Hollister a Corín Tellado, passant per col·leccions i sèries. Els participants s'hi estenen i recorden com els enganxaven alguns llibres que avui consideren fluixos. En valoren la capacitat d'enxampar el lector i l'addicció que creen, i consideren que aquesta actitud és la necessària per crear un lector amb gust i interès per llegir, perquè més endavant ja anirà desenvolupant una major exigència lectora. També es

qüestiona el paper que juga en aquesta classificació el còmic, tant del que avui ja considerem de qualitat, com el de masses.

En paral·lel a les diferències de generació i de país, en suma, a la diferència de vivències històriques i culturals, és interessant comprovar diverses coses, com és ara la mutabilitat de *clàssics* o de *literatura canònica*. En el cas de la literatura catalana, tant pel que fa als llibres infantils com als destinats a un públic adult, els participants es debaten entre la permanència de certes obres i la necessitat del canvi. En el cas del màster d'Hispanoamèrica –en què, no ho oblidem, també participen persones de l'Estat Espanyol– es produïen unes dicotomies interessants entre els clàssics castellans presents en qualsevol país americà (*Mío Cid* o Pérez Galdós) i els clàssics de cada país americà, tot sovint desconeguts pel país veí. Pel que fa als clàssics universals, hi havia una certa coincidència entre tots els participants.

Aquí, molts reflexionen sobre *la seva responsabilitat com a futurs mediadors*, i es debaten entre dues postures. Per molts, la biblioteca o mediateca escolar ha d'evitar aquesta literatura de consum, perquè és obvi que els lectors infantils i juvenils ja l'aconseguiran fora del centre. La biblioteca escolar –continuen els que són d'aquest parer– justament ha d'oferir llibres (de tots els gèneres, i de tota tipologia, això sí), però que responguin a uns mínims de qualitat i exigència. Per uns altres, en canvi, la biblioteca escolar ha de ser el lloc de trobada de tot tipus de lector i l'alumne menys exigent ha de veure-hi també les seves demandes lectores. També es polemitzava sobre la dualitat llegir/no llegir. És convenient que llegeixin el que sigui, mentre llegeixin? O bé és millor restringir el fet de la lectura a obres que constitueixen un sòlid element de formació lectora. En el que coincideixen tots sense excepció –tot i les diferències de país i de finalitat de màster– és en la necessitat del formador de *conèixer en profunditat els materials de lectura* que posaran a disposició dels seus lectors infantils i juvenils. Aquí recuperem el tema dels llibres d'alta i baixa cultura, especialment en el cas del màster català, de distingir entre diverses edicions de clàssics. Per molts resulta un descobriment enriquidor veure les profundes diferències que hi ha entre una i altra versió d'un clàssic, per exemple *Alícia en el país de les meravelles*: la informació dels paratextos, l'oportunitat de la traducció, l'operació d'adaptar-lo a un destinatari complet i el plantejament estètic. També insisteixen en la necessitat que el bibliotecari conegui la versió original de qualsevol clàssic.

Tot i així, alguns insisteixen en què el mediador no pot aïllar-se en una torre d'ivori i ha de mantenir el contacte amb les lectures predilectes dels seus lectors infantils i juvenils.

Un altre camp en què els nostres participants es mostraven molt expansius i polèmics era entre l'establiment de *fronteres entre literatura infantil, juvenil i adulta*. Molts participants descobrien que allò que en el seu país era un llibre infantil, en un altre –d'un altre participant– era considerat literatura per a adults o joves. També discutien sobre la importància del lloc on es publica –i l'edició que se'n deriva– per considerar un text infantil, juvenil o d'adults. Per altres participants, la lectura d'un clàssic infantil feta a l'edat adulta els ha fet descobrir un llibre diferent, amb unes claus de lectura més complexes i compromeses que la lectura de l'adaptació –o adaptació cinematogràfica– vista. També es qüestiona l'evolució psicològica personal a l'hora d'abandonar les lectures que es consideren més infantils cap a un univers de lectures adolescents i adultes.

Tot parlant de fronteres, eren interessants també les reflexions d'alguns sobre la legitimitat de la *frontera entre alta i baixa literatura*; aquí es portaven a terme discussions interessants, recurrent tot sovint a la història de la literatura, per mostrar com l'alta cultura recupera certs aspectes de la baixa i els incorpora al seu sistema de valors; el còmic en seria un exemple.

Per acabar aquest apartat, caldria fer esment de la importància que donaven al propi fòrum com a intercanvi entre iguals. En aquest sentit, hi havia manifestacions diverses parlant de la importància de la necessitat d'introspecció que els havien suposat algunes de les preguntes del fòrum. Aquesta “tornada enrere” s’havia convertit en una base sòlida de reflexió sobre la pròpia formació lectora i les futures necessitats professionals. Simultàniament, el fet de fer la reflexió en un fòrum –i no en un document privat compartit només per l’alumne i les professores– havia suposat un enriquiment extraordinari de parers, punts de vista, enfocaments, així com de coneixements sobre diverses maneres de formar-se. Curiosament, una eina aparentment distanciadora i freda, com és l’ordinador, els havia mostrat la calidesa del compartir i els enormes avantatges de treballar en equip.

6. Possibilitats de transferència a d’altres contextos

El nostre projecte té com a precedent les sessions presencials fetes en l’assignatura *Literatura Infantil* (de la diplomatura de Mestre) que van ser validades pel Grup d’Innovació Docent Consolidat. La presencialitat i el contacte directe permetia una proximitat física i, especialment, l’aportació de materials reals (llibres, revistes, etc.) per part del propis alumnes. La virtualitat permet, en canvi, una agilitat més gran en les respostes i, sobretot, la possibilitat de compartir contextos allunyats.

A partir de la nostra experiència, considerem que la indagació sobre les referències lectores és perfectament transferible a diversos contextos educatius, sobretot a partir d’educació secundària. Així mateix, pot ser una pràctica especialment significativa en la formació inicial d’estudis lligats a futurs mediadors de literatura, com ara mestres, bibliotecaris o educadors socials.

Entre les potencialitats d’aquesta indagació volem subratllar la riquesa del material que aporten les respostes, tant des del punt de vista de recuperació del mostrari d’obres i d’autors prescrits des de les institucions o triats com a lectures de lleure, com des de les diferents vies d’accés a la literatura –tipologia de llibres, cinema, oralitat, etc.

Algunes respostes són molt significatives en relació amb aspectes sociològics, amb la diversitat de vies d’accés a la literatura i, en conseqüència, amb la diversitat de factors que incideixen en la formació de lectors literaris i amb els aspectes de les obres que s’esmenten com a factors de la vigència d’algunes lectures.

Bibliografia

- BARÓ, M.; COLOMER, T.; MAÑÀ, T. (2007). *El patrimoni de la imaginació*. Palma de Mallorca: Institut d’Estudis Baleàrics.
- CALVINO, I. (1992). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- COLOMER, T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- COLOMER, T. (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002). «Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil actual». En: COLOMER, T. (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: ICE/UAB, pàgs. 161- 170.
- DURAN, T.; LUNA, M. (2002). *Un i un fan cent*. Barcelona: La Galera.
- EQUIPO PEONZA (2004). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.

- GÁLVEZ, A. M. (2005). «Sociabilidad en pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales». *Revista de Antropología Iberoamericana*.
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1382250>> [14/04/2011]
- GARCÍA PADRINO, J.; CERRILLO, P. (coord.) (1990). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GONZÁLEZ, L. D. (2001). *Bienvenidos a la fiesta. Diccionario guía de autores y de obras de literatura infantil y juvenil*. Madrid: CIE Dossat.
- GROS, B.; ADRIÁN, M. (2004). «Estudios sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior». *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n. 5.
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1048868>> [14/04/2011]
- HINE, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- KNICKEBOCKER, J. L.; RYCIK, J. (2002). «Growing into literature: Adolescent's literary interpretation and appreciation». *Journal of adolescent & adult literacy*, n. 43:3, 196-208
- LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Peter Pan*. Barcelona: Ares y Mares.
- LLUCH, J. (ed.) (2010): *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PAGÈS, V. (2006): *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- PÉREZ, R.; ÁLVAREZ, E.; GARCÍA, M. S.; PASCUAL, M^a. A.; FONTBONA, J. (2004). «Foro virtual: sus límites y posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje». <<http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/183.pdf>> [14/04/2011]
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PRATS, M. (2009). «La poesia per a infants. Estat de la qüestió en llengua catalana». *Caplletra*, n. 46 p. 149-182.
- SANAHUJA, E. (2005). «Poesia i societat al principi del segle XXI: l'ensenyament i l'aprenentatge de la poesia a l'educació primària i a l'ESO». En: *Expressió, cultura i cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.
- SARLAND, C. (2003). *La lectura en los adolescentes*. México: FCE.
- THALER, D.; JEAN-BART, A. (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents. Roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. París: L'Harmattan
- TOURNIER, M. (2009): *Lecturas de juventud*. Barcelona: Nortésur.
- TURIN, J. (1999). «Les collections pour adolescents: une littérature spécifique, caractéristiques et limites». En : Mercier, A. M. (ed.): *Enseigner la littérature de jeunesse?* Lyon: IUFM de l'Académie de Lyon / Presses Universitaires de Lyon.
- TURIN, J. (2003). «La littérature de jeunesse et les adolescents». *BBF*, núm 3, pág.43- 50.
- WEBSTER, J. P. (2002). *Teaching through culture strategies for reading and responding to young adult literature*. Houston: Arte Publico Press.

Annex

[Els textos es reproduïen tal com van ser escrits pels participants en el fòrum del curs. La doble barra inclinada indica salt de línia en l'original.]

LECTURES D'INFÀNCIA

- J. Vallverdú: *Rovelló* // S. Sorribas: *El zoo d'en Pitús* // Folch i Torres: *Les aventures de Massagan*.
- Còmics d'Astèrix, de Tintin, Jan i Trencapins, Els Barrufets, Mortadelo y Filemón.
- *Els tres porquets*, *La Caputxeta vermella*, *La Ventafocs*.
- Contes d'Andersen i dels germans Grimm.
- R. Dahl: *Matilda* i *Charlie* // *Sopaboba*, *Ben quiere a Ana*, *Para abrir hundir aquí*, etc.
- Blyton: *Los Cinco*, *Los Siete Secretos*, *Santa Clara*, etc.
- J. Spiri: *Heidi* i *Otra vez Heidi*.
- J.R. Jiménez: *Platero y yo*, *Crines al viento*, etc.
- Poesies de Gloria Fuertes.
- Revistes: *Cavall Fort*, *J'aime Lire* [Tiro-liro].
- Llibres de pel·lícules de Disney.

LECTURES D'ADOLESCÈNCIA

- *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, de J. Keerr. Primo Levi, a Natalia Ginzburg, a Irène Nemirovsky. *El guardián entre el centeno* de J. Salinger. *La hoja plegada*, de W. Maxwell. *El señor de las moscas* de W. Golding. També *Paulina* d'Ana María Matute. *La isla del tesoro* de R.L. Stevenson. També Julio Verne i Erich Kästner.
- *Cantar del Mío Cid*. *El Quijote* (fragmentado). *El lazarrillo de Tormes*. Góngora, Quevedo y algun altre autor argentí.
- *Los cinco* d'Enid Blyton. Agatha Christie, Stephen King, contes d'Andersen. Asimiov. Còmics: Asterix i Obelix, Tintín, Superlopez, Marsupilami, etc. *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, *La historia interminable*, *Charlie y la fábrica de chocolate*, *Lenka*, *Matilda*, etc.
- *Momo*. Marion Zimmer Bradley. *Las Brumas de Avalon*. *Anne Frank* i *Christiane F.*
- A Hesse, a Camus, a Sartre, y después a Russel, a Nietzsche, a Unamuno, a González Prado. Romances clásicos españoles. Romanticismo y las generaciones del 98 y del 27, poesía latinoamericana del Modernismo (Darío y Chocano). Neruda, Borges y Vallejo, por citar nombres.
- La colección Violeta (ed. Molino). Stevenson, Salgari, Kipling, Cooper, Haggard, Twain, Dickens, Alcott, Stowe. *Archipiélago Gulag* de Alexander Solzhenitsyn. *La historia interminable*, *Momo* y *El mecanoscrito del segundo origen*.
- *Los Cinco*, de Enid Blyton. *Puck*, de Lisbeth Werner. *Las aventuras de Tom Sawyer*, *Robinson Crusoe*, *Sissi*, *La isla del tesoro*, *Sandokán* // *La historia interminable* y *Momo* // *Los caballeros teutones o Los buscadores de oro*. // Paul Éluard, Thomas Mann, Oscar Wilde, Nabokov, Kerouak, Boris Vian, Edith Warthon, Herman Hesse, Milan Kundera o Stephen King. // *Cantar del Mío Cid* (del que aún puedo recitar su comienzo en castellano antiguo), *el Libro de Apolonio*, *el Lazarillo*, *el Quijote o la Celestina* // Machado, la Generación del 27 y Blas de Otero // *Luces de Bohemia*, *Tres sombreros de Copa*, *Yerma*, *Bodas de Sangre*...
- Borges, Cortázar, Vargas Llosa, García Márquez, etc. Sábato, Cervantes, a Calderón, *el Mío Cid*, *la Iliada*, *la Odisea*, etc. // *La vida es sueño* // Herman Hesse y Kafka // Neruda y Parra // Alberto Fuguet. // Simone de Beauvoir. *The catcher in the rye* de Salinger // *Rumble fish* de Susan Hinton. // *Alice in Wonderland* y *Through the looking glass* Tolkien. Còmics, especialmente norteamericanos (DC y Marvel), (Moebius) y Jodorowsky (un escritor chileno). Quino y mafalda. El manga y el animé. Totoro de Miyazaki fue la puerta de entrada.
- *La historia interminable* de M. Ende, también *Momo* // *Tres pájaros de cuenta* de Miguel Delibes. // Sempé, es *La historia* del señor Sommer.
- *Mirall Trencat* de Mercè Rodoreda // *Solitud* de Víctor Català.
- Series juveniles (como *Puck*, *Los Cinco*, *Los Siete*, *Los Gemelos*, *Quinto Grado en Santa Clara*, *Esther y su mundo*, etc.) género negro (Agatha Christie, Simenon, Conan Doyle, etc.) // Poe, Julio Verne, Shakespeare, Tolstoi, Dumas, etc. // García Márquez, Baroja, Fromm, Casona...

- Herman Hesse: *Shidarta, Demián, Juego de Abalorios..Bajo la rueda* // García Márquez (todas) // Cortázar, Arlt... // *Huckleberry Finn, Moby Dick, Salgari: El Tigre de la Malasia. // La Vorágine* de E. Rivera.
- Hesse, García Márquez, Carpentier, Neruda, etc.
- Hesse, García Márquez, Carpentier, Neruda, etc. *Huckleberry Finn, Tom Sawyer*, etc. // Berte Bratt, Rafael Perez y Perez (*Cabeza de Estopa*) y María Luisa Linares, Corin Tellado. los del colegio, *Canasta de Cuentos Mexicanos* de Traven, *La Iliada*, etc. // Autores latinoamericanos.
- *Huckleberry Finn, Tom Sawyer, Black Beauty, Little women y Polyanna. Sweet Valley Twins.*
- Bécquer // Cuentos de Cortázar, Kafka (*La Metamorfosis*).
- Neruda, en su *Canto General*, en *Confieso que he vivido*. Martí, Nicolás Guillén en *Son Entero* // Miguel Hernández, Federico García Lorca, de León Felipe... la poesía cantada de Nicanor Parra, de Violeta Parra... Gracias a la vida... Gabriel Celaya...
- Colecciones *Gran Angular* o *Zona Libre* // *El Mio Cid, El lazarillo de Thormes*, partes de *Don Quijote...*. // Alejandro Casona (*Prohibido suicidarse en primavera, Los árboles mueren de pie...*), Marco Denevi (*Ceremonia Secreta, Sábado (El Túnel....)*) // Bioy Casares (*El perjurio de la nieve....*). Martín Fierro, *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes. En inglés: Shakespeare. *Romeo y Julieta, Hamlet, Sueño de una noche de verano, Macbeth, Othello, Julio Cesar, Noche de Reyes* // Hnas. Bronte. *Jane Eyre, Cumbres Borrascosas...* Jane Austen, *Orgullo y Prejuicio. Sentido y Sensibilidad, Mansfield Park, Northanger Abby...* Poesía inglesa. W. Blake, W. Faulkner, Robert Frost... Posía/música Silvio Rodríguez, Violeta Parra, Mercedes Sosa.... Así llegué a leer a Neruda, Mistral, Ibarbourou, Walsh...
- Selecciones del *Readers Digest*, fotonovelas de chicas Corin Tellado, revistas de cómics...la colección de *Patouruzito* (una historieta muy argentina, de un indio de la Patagonia). Condorito, Riqui Ricón, Archie, Periquita, Superman, Los Fantásticos... // Series: *Puck, Los Hollister, Los Cinco*, de Enid Blyton // *Tom Sawyer, Huck Finn, Black Beauty. El Conde de Montecristo*. Agatha Christie. Sherlock Holmes, "El padre Brown", de Chesterton // *Mujercitas, Ocho Primos, Rosa en Flor...* *La Guerra y la Paz* Dostoievsky y Turguénev. Biografías, Madame Curie, Ghandi, *Bolívar* de García Marquez (*El General en su Laberinto*) // Cuentos cortos de Hemingway, D.H. Lawrence, Chesterton, Dahl y Poe.
- Ray Bradbury *Crónicas Marcianas*, en *El hombre ilustrado, El vino del estío, Soy leyenda* de Richard Matheson // Lovecraft, Brian Aldiss, Ballard // *La Tierra permanece* de Gerorge Stewart y *La Peregrinación: el libro del Pueblo* de Zenna Henderson.
- *Hollisters, Puck, Los cinco, Santa Clara...*. La literatura latinoamericana (*La casa de los espíritus // Los pilares de la tierra, El perfume*, etc.).
- Italo Calvino.
- *La noche boca arriba* de Julio Cortázar. García Márquez. // Literatura chilena (*Floandrina de invierno*), cuentos campesinos chilenos, como *El chiflón del diablo*, acompañaron mis veranos. // Literatura española, *El Cid hasta Pabellón de reposo*, de Camilo José Cela.
- Astérix // Mafalda de Quino. // *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *El viaje a la semilla* de Carpentier y los cuentos de Horacio Quiroga. Lier nacional, Venezuela: *Doña Bárbara* de Rómulo Gallego. Julio Garmendia con *La tienda de muñecos*, o cuentos de Pedro Emilio Coll, Arturo Uslar Pietri, mitos indígenas, y poemas de Andrés Bello Blanco // *Piedra de Mar* de Francisco Massiani.

VIGÈNCIA DE LES LECTURES ESMENTADES

- Les novel·les d'aventures penso que poden ser apropiades per despertar l'interès d'una forma lúdica, però potser les que jo esmento no els motivessin tant com a mi en aquell temps.
- Tots aquests llibres han incidit en el meu itinerari com a lectora de literatura, a excepció dels Hollister i els Cinco. Si d'aquestes dues col·leccions no en recordo res deu ser perquè (com molt bé opinava l'amic dels meus pares) no em van aportar gran cosa.
- Penso que els clàssics que he anomenat (Vallverdú, Sorribas, Folch i Torres, Pedrolo, Saint Exupéry, Calders, Steinbeck...) són vigents i poden agradar als infants i adolescents d'avui. Encara que estigui situada en un context de vegades obsolet (com ara el zoo d'en Pitús), la història és vigent: l'amistat i la solidaritat són temes universals, i els nens i nenes saben apreciar aquests valors.
- Em sembla molt important l'acompanyament que fem les persones adultes quan els nens i nenes descobreixen la literatura... No és el mateix llegir "El petit príncep" tot sol als dotze anys (com em van fer fer a mi; el vaig trobar molt bonic però no vaig entendre res), que fer-ho a la mateixa edat a classe, amb un treball adequat.
- Els llibres de moda, que en aquell moment podien representar "Els Hollister" i que ara serien "La penya dels tigers" o semblants jo no els trauria de les prestatgeries, però crec que les mestres, bibliotecàries i persones

educadores en general hem conèixer bé l'infant concret que tenim davant, els llibres que li convenen i ser prou hàbils per orientar la seva lectura i recomanar aquells llibres que veritablement li aportin alguna cosa nova, i que potser no seran els mateixos per a cada infant.

- *Mecanoscrit, Tristana, Tot et serà pres, El príncipe destronado*, quatre novel·les actualment poden ser encara vigents pels joves, ja que tracten temes reals de la nostra història, com per exemple a la novel·la de Tristana (un dels temes que tracta és el paper de la dona cap al final del s. XIX...), o altres temes d'interès pels joves actuals, com és l'amor, l'amistat, la traïció, etc.

- En definitiva, des del meu punt de vista, considero que aquests temes poden captar l'atenció del lector per molts motius. Un dels quals pot ser que els joves es sentin identificats en alguns moments de la història amb els personatges, per tant, penso que aquestes novel·les poden ser algunes de les seleccionades per fer llegir als adolescents.

- Els lectors profans cerquem emocions que ens omplint, poder exemplificar sentiments que sentim però no sabem com expressar-los.

- La vigència d'una lectura no depèn ni del seu suport, ni de l'any o segle de publicació. Perquè si parlem de lectures que consisteixen en la comunicació i interacció entre autor i lector (per això literàries), els seus continguts seran universals i atemporals. Avui llegeix com a "rabiosamnet actual" Montaigne i Ciceró.

- Considero que tots els llibres esmentats anteriorment són encara vigents pels lectors d'avui ja que la literatura obre fins a l'infinit aquesta possibilitat d'interacció amb els altres i per tant, ens enriqueix infinitament.

- Ens proporciona sentiments ireemplaçables que fan que el món real esdevingui més carregat de sentit i més bonic!!!

- Aquests llibres considero que són encara vigents ja que estan centrats en problemàtiques que preocupen als adolescents. Però no els puc considerar llibres permanents ja que d'aquí a unes generacions les problemàtiques no tenen perquè ser les mateixes.

- Crec que tant els llibres de la meua infància com els de la meua juventud són llibres que actualment es continuen llegint. De la majoria d'ells n'he vist noves edicions a biblioteques i llibreries. Hi ha llibres que seran actuals sempre.

- Rellegint les aportacions de l'altre fòrum m'ha fet recordar que jo també vaig llegir el "Mecanoscrit del segon origen", recordo que la primera lectura que vaig fer no em va agradar gens, em semblava una història estranya, potser no estava acostumada a aquest tipus d'històries. Després, uns anys més tard, vaig tornar a llegir aquest llibre i ja em va agradar més. Penso que aquesta lectura encara és vigent perquè, tot i que es tracta d'una obra escrita l'any 1974, crec que conté els elements que predominen en la juventut d'avui dia, les aventures que es viuen a través de la ciència-ficció (extraterrestres, platets voladors, la fi del món...) i el fet de la parella i temes de sexualitat encara són vigents en els interessos dels adolescents.

- Parlant dels nens més petits, penso que els contes clàssics, també s'han de mantenir vigents, perquè ajuden a evolucionar i d'alguna manera es poden veure identificats en les històries dels llibres, ja que hi ha moltes coses que encara que la societat evolucioni, aquests conceptes d'educació etc. que preten ensenyar els contes, no canvien mai.

- Llama la atención, de otra parte, la multiplicidad de coincidencias en las lecturas no prescriptivas (y no tengo en cuenta sólo las lecturas de los que han intervenido en el foro, sino también las que me encontré en una charla con amigas sobre este tema), lo cual demuestra la existencia de un tipo de literatura que gusta en este periodo, que quizá empatiza mejor con la sensibilidad del adolescente.

L'ORALITAT COM A INCITACIÓ A LA LECTURA. REPRODUCCIONS I REPRESENTACIONS

- De totes maneres crec que les ganes de llegir em venen de la meua iaia que era molt bona narradora de contes. Viví molt a prop de casa nostra i sovint ens explicava contes amb una veu i una entonació que no he oblidat mai. A l'estiu cada dia ens n'explicava un a tota una colla de nens i nenes que ens reuníem al seu voltant. Ja una mica més gran em vaig llegir les rondalles dels Germans Grimm i les d'Andersen i vaig descobrir que molts dels contes que ens explicava la iaia eren d'aquests autors.

- Algunes de les obres a què faré referència em desvetllen no tan sols records de gaudir literari sinó que van acompanyades de sensacions viscudes en haver pogut trepitjar algun lloc freqüentat per l'autor o en d'altres ocasions he pogut contemplar escenificades obres, que m'havia delectat llegint (*5 horas con Mario* i *Terra baixa*)

- Siempre he creído que la cultura ha de llegar a todos y puede hacerlo perfectamente a través de la cultura de masas. Los anuncios de televisión o las películas están llenas de piezas clásicas que llegan a un público que, en muchas ocasiones, no tendrá la oportunidad de escucharlas de otro modo. Así, por lo menos, les sonarán. Recuerdo que en secundaria hacíamos clases de audición: escuchábamos las piezas y luego teníamos que reconocerlas. Era muy difícil relacionar cada pieza con su autor, pero muchas veces podíamos recordarlas gracias al anuncio de aquel coche del que aquella pieza era la banda sonora. Además, nos llenaba de satisfacción conocer las

piezas de antemano, porque “nos sonaban”.

- Algo parecido ocurre con las reproducciones de obras pictóricas. En “Los Simpson” por ejemplo, se hace alusión al poster de Warhol con el rostro de Marilyn Monroe. Si no recuerdo mal, en la serie aparece la reproducción de la cara de Krusty el payaso. Este caso me sirve para poner en crisis nuevamente los límites entre la “alta” y la “baja” cultura porque para entender la alusión irónica o humorística contenida en el póster del payaso es necesario conocer el referente del artista pop. Por tanto, ¿estamos ante una manifestación de “baja” que necesita de conocimientos previos de “alta” cultura para ser correctamente interpretada.

LLIBRES DE QUALITAT I LLIBRES DE CONSUM

- En la adolescencia leí tanto o más que en mi infancia. Ello se debe en parte a mi curiosidad por vivir otras realidades, por tener unos padres lectores siempre sumergidos en libros y sobretodo porque nadie me impuso pautas en mis lecturas particulares. Así pues, pude leer sin ningún tipo de prejuicio cosas dispares

- Creo que tendremos buenas discusiones sobre “baja” o “alta” cultura. Este tema parece ser bien polémico. Como lectora, desde pequeña me gustaran los HQs. Aquí en Brasil, tenemos la “turma da Monica”, que talvez sea considerado baja cultura, pero tenía letras grandes y para uno que empezaba a leer, era muy comfortable leer con letras grandes los HQs de Monica. Un poco más grande, por volta de mis 14 años, mi enamoré completamente de Asterix y también, claro, de Mafalda. Para mi, Asterix y Mafalda son HQs clásicos de la más alta cultura! Hán influenciado totalmente mi visión de mundo, mi trabajo y mi vida hasta hoy. Serán considerados baja cultura? A ver...

- Es cierto que es difícil delimitar qué manifestaciones culturales pertenecen a lo que denominamos “baja cultura”. Dejando esta discusión de lado, lo que quería apuntar es que sea como sea, en muchas ocasiones, son estas formas de la “baja cultura”, como los tebeos, o las adaptaciones al cine de los clásicos infantiles o universales, los que acercan a los niños y adolescentes y, en muchos casos, a los adultos, a los libros originales y, por tanto, a la “alta cultura”. De este modo, la “baja cultura” tiene una función indiscutible como puerta de entrada a la cultura canónica. A la experiencia me remito, pues mi hermana (que hoy es una lectora literaria y profesora de literatura española en la Universitat de Barcelona) empezó su andadura como lectora con los tebeos de “Mortadelo y Filemón”, “El Botones Sacarino”, “13 Rue del Percebe”, y demás historias de Ibáñez publicadas por Bruguera. Por mi parte, me considero una gran lectora de Mafalda, en cuyas tiras aprendí a entender esa crítica mordaz de la sociedad en boca de una niña a la que, generación tras generación, todas las jovencitas hemos querido parecernos.

- Respecto a los últimos temas abiertos. Se me hace difícil poner etiquetas a las cosas, ya sea para clasificar libros, música, pintura cómo alta o baja cultura. Creo que las etiquetas son excluyentes y muy delimitadas. Claro que también son necesarias para poder “orientarnos” en nuestra infosociedad. Pero ¿Quién etiqueta? ¿Quién decide que lectura es para niños, jóvenes o adultos? Cómo muchos de vosotros habéis dicho, todo depende de los intereses lectores de cada persona y creo que no hay nada mejor para crear lectores gozosos y críticos que dejarlos leer en libertad. Libertad para decidir cuándo van a leer, que van a leer y durante cuánto rato. Así, si alguien lee “baja cultura” no hay que criticarlo ni forzarlo a leer cosas de “alta cultura” pues lo que puede pasar es que llegue a aborrecer la lectura o que –por imposición o por vergüenza a quedar como un “inculto”– lea obras “mayores” de una manera superficial, sin prestarle demasiada atención.

- Esta mezcla heterogénea de clásicos y no tan clásicos, de “alta” y “baja” cultura (para conectar un poco con lo último que se ha discutido) me llevaron a tomar la decisión de estudiar lengua y literatura. En ese momento (a los 17... uf! como ha pasado el tiempo) me parecía la mejor opción estudiar algo donde todo se organizara en torno a la lectura. Con la entrada a la universidad, vino una suerte de explosión lectora. Pese a lo que uno podría creer, no tanto por las clases, sino por las experiencias de lecturas de mis compañeras y compañeros. Leí como nunca he leído en mi vida ese primer año de universidad: tenía todo el tiempo del mundo para hacer sólo eso.

- Creo que la alusión a Shakira y a la música pop (popular) es muy afortunada. Como también lo son esas relaciones que planteáis algunos entre la baja y la alta cultura. De hecho, estos últimos comentarios son sumamente interesantes, y me hacen pensar en el debate que muchas veces se ha producido en torno a la banalización de la cultura y el arte, y a la divulgación del conocimiento.

- Aunque sea de modo superficial, todos hemos asistido a los diversos (y desesperados) intentos por parte de profesores y otros profesionales de fomentar la lectura y el interés por los libros en la adolescencia. Ante la indignación de unos, otros, al menos hasta cierto punto, desplazan a un segundo lugar la calidad de las obras, a favor del hecho mismo de leer: que el niño lea algo malo, es mejor que que no lea. Yo estoy de acuerdo con este segundo grupo siempre que no se pierda de vista la meta, siempre que leer esos libros quiera usarse como trampolín para leer otros mejores.

- Me encantó que comentarais esa relación que en vuestro caso existió entre literatura popular y literatura clásica, cómo el llegar al lugar que estáis ahora le debe mucho a esa obra cuya etiqueta les duele un poco. Lo importante es que nadie aquí la desmerece, todo lo contrario.

- Ocurre algo parecido con la divulgación del conocimiento o con la cultura de masas (que es la que explica que

Beethoven esté como tono para el teléfono móvil o que yo tenga un vestido que parece un cuadro de Mondrian). No creo que divulgar implique necesariamente vulgarizar. El conocimiento puede presentarse, y de hecho se presenta, en diversos grados de elaboración y no por ello deja de ser conocimiento. Además, los primeros acercamientos al conocimiento generalmente exigen un determinado nivel de simplicidad que puede ir aumentando en complicación según queramos profundizar en el tema. La educación es, en cierta medida, una forma de reducir el conocimiento, pero reducir no tiene por qué ser banalizar. Desde mi punto de vista, se trata de un problema de selección. ¿Cuál es la cultura que se fomenta con la cultura de masas?

- Por otra parte, el hecho de que la cultura haya dejado de ser patrimonio de las minorías debe agradecerse a la cultura de masas quien, con todos sus defectos, ha conseguido que quizá uno de entre cien establezca relaciones entre el tono del móvil y una melodía que suena en la radio, y que la deje puesta en lugar de quitarla, y que la escuche su hijo que va sentado justo detrás... ¿O soy excesivamente positiva?

- En este camino de lectores y lectura, de qué leer y cómo leer, recuerdo especialmente un curso que tuve como docente. Eran muy reacios a la lectura, entonces la propuesta fue que ellos tenían derecho a elegir un libro, el que quisieran de literatura y que luego yo proponía otro. La verdad es que sus elecciones no fueron siempre tan “fáciles” de digerir, con novelas que a veces estaban plagadas de clichés. Sin embargo, este “acuerdo” de respeto mutuo me permitió presentarle a ese grupo libros de autores latinoamericanos sin tanta resistencia. Tal vez una forma es abrir puentes, como un espiral que nos va haciendo avanzar en el camino.

- Y muy interesante tu último planteamiento. Recuerdo que viendo un capítulo de una serie televisiva del montón, me encontré con muchísimas referencias que para un espectador sin cierto nivel cultural pasarían totalmente desapercibidas y pensé: ¡qué bien que estén!

- La intertextualidad es hoy algo muy recurrente, pensemos en Matrix y en Shrek. En la trilogía subyacen una serie de informaciones y guiños a la filosofía, por otro lado, en la historia del Ogro hay infinidad de referencias (y burlas) a/de los clásicos animados. En ambos casos, pueden un público no iniciado puede ver las películas y divertirse sin enterarse de nada y una persona culta hallará una serie de referencias. O sea, otra vuelta a la tuerca, ¿no?

NECESSITAT QUE EL MEDIADOR CONEGUI DIVERSOS TIPUS LLIBRES

- Respecte al tema de si el bibliotecari o bibliotecària d'una biblioteca escolar ha de conèixer certes versions d'un llibre o no, jo crec que és necessari que conegui l'original i també altres possibles adaptacions de l'obra. En funció de l'adaptació que s'hagi fet, la podem destinar a uns usuaris concrets o a uns altres i per què no, també l'obra original, si es creu pertinent. Tot depèn de la maduresa del possible lector i de les seves competències.

- La forma de tractar una història pot ser més simple o més complexa i, per tant, adaptar-se al nivell dels lectors. El que no és pertinent per a uns ho pot ser per a d'altres. Tot i que, torno a incidir en el fet de conèixer l'obra original per part del bibliotecari. Hi ha versions que disten tant de l'original que, en ocasions, cal pensar si s'han de contemplar o no.

- Creo que este es más o menos el panorama de mis lecturas juveniles. He seguido leyendo de todo. En eso también influyó haber trabajado cinco años como maestra de adolescentes cuando recién salí de la universidad. Siempre era necesario buscar textos que los pudieran motivar a seguir leyendo o a acercarse al mundo de la lectura (las “pasarelas” que mencionaba Ana). Así que por mis manos, ya de adulta, también pasaron libros como Harry Potter y Crepúsculo: tenía que saber de qué iban estos libros que algunos de mis alumnos comentaban con tanto entusiasmo. Podría decir, entonces, que en estos últimos años he tenido que ser, a la vez, una lectora adulta y una juvenil. Interesante ejercicio éste de volver atrás.

ELS PERQUÈS DELS LLIBRES VALORATS

- Sólo cuando entré a estudiar Licenciatura en Lengua y Literatura pude disfrutar realmente esas obras. Ahora que vuelvo sobre estos recuerdos, creo que fue porque algunos de mis maestros nunca transmitieron lo importantes que eran o les parecían a ellos estas obras.

LECTURES OBLIGATÒRIES RELLEGIDES O DESCOBERTES ARA

- Lectures obligatòries que més em van agradar i que encara avui rellegeixo són: “El Coronel no tiene quien le escriba” i “Relato de un naufragio” del Gabriel García Márquez i “Preguntale a Alicia”.

- Es una suerte haber recuperado el gusto y leer aquellos libros que debí leer de más joven

- Yo ahora estoy gozando, vibrando con La Cabaña del Tío Tom, David Copperfield, Ana de los Tejados Verdes... he llorado con Mujercitas y reído con Las Memorias de un Asno de la Contesse de Segur.... En este nuevo redescubrimiento he lamentado todo lo que me perdí de adolescente y veo que no voy a alcanzar a recuperar lo que no leí, pues a todos esos clásicos se suman los autores contemporáneos. Pero no importa, pues por ahora gozo con lo que leo, que al final es lo importante

- Es muy grato saber que la lectura es un vaso comunicante entre generaciones que compartimos más o menos la

misma época de adolescencia.

- Lo que nos hacían leer en el cole, si que era supérfero... Reconozco que con los años volví a leer muchas de las lecturas obligatorias y me encantaron, pero la primera vez fue un rollazo. Creo que esto ha cambiado un poco, verdad?

- Así me encapriché con Peter Pan después de viejo –a los 14 años–, mientras me consumían los cuentos de Poe.

CONTEXTOS

- En secundaria y bachillerato no tuve profesores estimulantes que nos hablasen de libros, que nos leyesen en alto (o muy poco), y menos aún que nos recomendasen lecturas, álbumes o cómics. Tampoco hicimos visitas a la biblioteca municipal y la del instituto primero fue un barracón y después siempre estaba cerrada. Los libros que teníamos que leer eran obligatorios y no siempre se acomodaban al momento ni apetecía precisamente el impuesto. En mi familia, sin embargo, ocurría todo lo contrario: los libros, la música, el teatro y el cine formaban una parte tan natural y omnipresente que eran parte de la misma manera de vivir. Seguramente estoy cursando este máster y tengo vocación de profesora porque la realidad que vivía en mi familia era estimulante:

- Me convertí en lectora en la infancia, alrededor de los 8 años. Tenía una tía que en cada oportunidad que había, me regalaba libros. En casa había, pero no recuerdo que me hayan leído. Y llegué a la adolescencia teniendo un amigo bastante mayor que yo, que me presentó a Herman Hesse y a un autor brasileño, que en esa época me encantaba, que era José Mauro de Vasconcelos. Y como él leía, me iba pasando sus libros, o me recomendaba otros para comprar. El colegio no fue significativo. Leí los clásicos españoles que estaban en la programación: el Cantar del Mío Cid, El Quijote fragmentado, El Lazarillo de Tormes, Góngora y Quevedo. Algún que otro autor argentino, cuentos de Marco Denevi, algo de Borges, poemas de Francisco Luis Bernárdez. Siempre estos cuentos en fotocopias, no se pedía la compra de libros y la escuela tenía una biblioteca mínima. Conocí ahí a Roberto Arlt, y eso hizo que me comprara todo lo que encontraba de él. Ahora pensándolo mejor, la escuela no significó nada y es más, podría considerarla como un atentado contra la lectura. En la adolescencia fue importante un hecho que podrá resultar gracioso. Fueron los libros prohibidos los que más me entusiasmaban. Si alguien decía “este libro no es para vos” era el mejor aliciente para iniciar una lectura voraz y a escondidas.

- En mi adolescencia leí tanto o más que en mi infancia. Ello se debe en parte a mi curiosidad por vivir otras realidades, por tener unos padres lectores siempre sumergidos en libros y sobretodo porque nadie me impuso pautas en mis lecturas particulares. Así pues, pude leer sin ningún tipo de prejuicio cosas tan dispares

- La verdad es que, una vez que leía un libro de un autor que me gustara, o de una serie, me los leía casi todos de una manera voraz.. una colección que me marcó en mi juventud y me hizo “abrirme” a otros autores y otros tipos de historias, fue una de literatura juvenil de la editorial Alfaguara:.

- Creo que todos hemos pasado más o menos por experiencias parecidas (lo cual habla muy mal de la educación escolarizada en ambos lados del charco y muy bien de las familias que, por suerte, nos tocaron). Los libros capturando la casa, los estantes desbordados, los cuentos fantásticos de la infancia, los romances que desarrollaban historias épicas, las leyendas con sus seres mitológicos y todo ese universo que nos fue formando como lectores al mismo tiempo que enfrentábamos la cerrazón de profesores que más parecían odiar la literatura que amarla. Los famosos “controles” que, como bien dijo A., solo buscaban tendernos trampas para ver si (más que leído) habíamos memorizado el libro y eran odiosos y la receta perfecta para cortar de un tajo cualquier interés por los libros. Todo el esfuerzo de nuestros padres por hacernos lectores, todo ese trabajo de hormiga para convertirnos en lectores era saboteado de la manera más vulgar por cuatro sujetos (y sujetas) acomplejados que convertían la literatura en la memorización de datos intrascendentes o –y esto solo lo hacían los mejores– en fórmulas casi matemáticas donde “su” interpretación (que rara vez era suya y muchas veces del “libro para el maestro”, donde ya venían las preguntas, ¡y las respuestas!) era “la” interpretación y donde se castraba cualquier intento de volar con la imaginación.

- Pues mi experiencia también es bastante diferente a las que ya se han relatado. Tuve la inmensa suerte de que en mi colegio había una biblioteca de ensueño; estaba en la última planta, era espaciosa y soleada y la monja que la gestionaba había realizado un curso de bibliotecas escolares en Madrid. Estoy hablando de la primera mitad de los años setenta en España... Bien, posiblemente esa biblioteca sea uno de los recuerdos más dulces de mi infancia. Tan dulce que yo, hoy, soy bibliotecaria

- Me detendré en mi experiencia personal. Durante gran parte de mi niñez mi padre trabajaba fuera del Archipiélago y mi madre, algunas veces, tenía turnos de noche. Esto explica que, muchas veces, tratara de dormir en el sofá mientras nos dejaba a mi hermana y a mí en una manta a su lado con un montón de cuentos y cómics. Además, siempre me fascinaron los libros porque sabía que tenían algo dentro, algo que era como un tesoro por descifrar. Los veía en las estanterías de mi casa y deseaba con todas mis fuerzas aprender a leer para descubrir su misterio.

- Mis padres siempre fomentaron que mi hermano y yo leyéramos pese a que ellos no eran grandes lectores. Podía no haber dinero para algunas cosas, pero siempre un libro era un bien que valía la pena adquirir. Toda lectura valía

la pena; jamás hubo censura o prescripción de su parte. Un hecho importante y que influenció algunas de mis lecturas fue que estudié en el mismo colegio en que mi madre hacía clases. Como nuestros horarios de salida eran distintos, a veces debía esperarla y ocupaba ese tiempo en la biblioteca, investigando por mi cuenta o recibiendo sugerencias de la bibliotecaria.

- Durante mi infancia pasé mucho tiempo en cama por enfermedad y ese fue el detonante para mi adicción a la lectura. Se puede decir que empecé y no paré. También me ayudó padecer insomnio, dicho sea de paso. Así que prácticamente he leído toda mi vida. Por Navidad mis padres me llevaban a una librería de mi barrio y recuerdo que el límite era que no había límites. ¡Era genial!

- Mi primera imagen cuando vuelvo la vista atrás es mi dormitorio, la luz de la mesita de noche encendida hasta la madrugada... y libros, muchos libros. Creo que la adolescencia ha sido mi época de “devoradora” de libros. Puedo decir que tuve la suerte de crecer en una familia numerosa con un padre y una madre muy aficionados a leer y que daban mucho valor a los libros. En mi familia leer siempre ha sido tan importante como comer. También influyó mucho, que pasara las tardes de estudio con mis amigas en la Biblioteca Pública de Sevilla, que aún siendo modesta por entonces, ampliaba bastante mis posibilidades lectoras.

- Me hace gracia que en tu casa se equiparase leer a comer. Mi madre solía decir: “Para libros siempre hay dinero”. Una familia lectora ayuda mucho pero reconozco que en mi primera etapa de adolescente me dejé llevar por los libros casi de prescripción. En el colegio me hicieron leer *Pupila de águila*, y entré en ese bucle infinito de libros para jóvenes publicados por editoriales tan importantes como Alfaguara, que ya se publicaban en masa: recuerdo con especial cariño algunos de los libros de María Gripe, *Los escarabajos vuelan al atardecer*, Agnes Cecilia, *La sombra sobre el banco de piedra*. La verdad es que me encantaría volver sobre alguno de esos libros para hacer una lectura y un análisis más maduro de él en la tarea que se nos propone para el curso.

- Esos libros que ahora considero “fáciles” me llevaron a otra literatura y fue cuando empecé con libros tipo *Drácula*, *Frankenstein*, *Cumbres borrascosas*... Y todo lo de después.

- Tuve la inmensa fortuna de nacer en una familia lectora, sobre todo, mi padre... y fue él –estoy segura– que nos convirtió en buenos lectores a mis hermanos y a mí.

- Mi padre siempre ha sido el gran baluarte de los libros y la lectura en mi casa.

- Soy hija de una gran lectora quién me ayudó y acercó a los libros

- A diferencia de los demás, mis padres no son tan lectores, la lectora, era mi abuela, con quien disfrutaba platicando acerca de *Oliver Twist*, *Los miserables*, *El Conde de Montecristo* y otros más.

- Mi afición a la lectura debe venir de mi padre, gran lector, y que solía leerme a los hermanos Grimm o recitarme García Lorca o Neruda.

- En el colegio eran tan malos los profesores que de pura frustración decidí que algún día yo debería estar en ese rol para realmente motivar a los niños

- Me doy cuenta que era muy curiosa y que leía de todo, de forma bastante anárquica, siguiendo caminos que después dejaba para saltar a otro lugar. Quizá lo único que me dio cierta sistematicidad y profundidad en autores y obras fue, a pesar de todas las críticas que siempre recibe, la escuela y con bastante claridad mis profesoras de lengua inglesa.

- En casa mi abuelo materno era muy lector. Papá también. Ambos tenían muchos libros y lindísimas bibliotecas pero durante mi adolescencia los recuerdo más trabajando y yendo de un lado a otro que leyendo. Les gustaba mucho la historia así que el contacto con la literatura me llegó más por la escuela (colegio de monjas irlandesas) donde también teníamos dos enormes bibliotecas, una para primaria y otra para secundaria. Pero más que la biblioteca fueron ciertas obras y el modo de leerlas las que despertaron mi interés a buscar otras lecturas por mí misma durante el verano o fuera de la escuela.

- Ahora, los veranos eran otra cosa. Meses en La Pampa (tierra y calor), donde vivían mis abuelos, donde al principio –antes de crecer a ser una lectora más autónoma que elegía y llevaba mis propios libros– leía lo que se me iba presentando... Y como leía mucho (en gran parte para evitar el aburrimiento) leía de todo.

- Yo recuerdo que en aquella época me tragaba de todo, no tenía un criterio claro de lo que me gustaba o no. Tenía la suerte de tener la biblioteca al ladito de casa y el bibliotecario siempre me recomendaba y yo engullía.

- Recuerdo que el bibliotecario me decía, pero cójete este otro, que está mejor, y pensaba para mis adentros que me quería enchufar aquello que nadie leía, ¡pero no! aquellos que cogí por recomendación suya pocas veces me defraudaron, que buenos recuerdos!!! En definitiva, mis lecturas adolescentes se vieron muy marcadas por lo que en la época estaba de moda, si, si, fui una víctima de la moda, je, je! Con los años he visto que esto es muy frecuente en la adolescencia, leer lo que leen es lo más fascinante, todo lo quieres hacer como ves que hacen los otros... ahora mismo, tenemos el caso de la fascinación por los vampiros y venga todos los jóvenes a leer vampiros! Y qué más da? Lo importante es leer y si con estos se enganchan, genial!

Lo que nos hacían leer en el cole, sí que era suporífero... Reconozco que con los años volví a leer muchas de las lecturas obligatorias y me encantaron, pero la primera vez fue un rollazo. Creo que esto ha cambiado un poco, verdad?

- Mi generación, no tuvo la suerte de pertenecer a un modelo de enseñanza “que tuviera como eje de enseñanza al lector”. Aún así... a través de dedicados y apasionados profesores de literatura... desarrollamos un buen hábito lector en la mayoría de los casos.

- Una de las cualidades que tuve en cuanto a mi acercamiento a la lectura, es que crecí devorando libros en la casa de la cultura del municipio donde vivía en la infancia.

- Mi hermano mayor fue el primer que fundó mi biblioteca, y le dio pies a lo que sería esta larga carrera de la mano de la literatura.

FRONTERA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL

- Pero cuando hablamos de libros juveniles, tengo ya una duda: para mí, los libros de Roald Dahl –y yo los amo!– me parecen libros para chicos más jóvenes. Estos también son considerados libros juveniles?

- No recuerdo la edad concreta en que realicé mis últimas lecturas infantiles y las primeras de adolescencia, pero lo cierto es que tengo el recuerdo de discusiones entre mis padres acerca de si debían dejarme leer o no algún libro concreto. Devoraba los libros en tiempo récord y fui un problema cuando dejé de leer lo que los niños de mi edad leían, simplemente porque ya no me interesaban.

- El tránsito hacia lecturas adolescentes empezó a evidenciarse, por ejemplo, cuando resultaba más interesante llevarse a casa los textos de la serie roja de Barco de Vapor que los de la serie naranja.

- Un amigo “adelantado” que era un “fan” de la Science Fiction, me introdujo en ese mundo, que me pareció maravilloso y aún hoy valoro y sigo leyendo (aunque no con tanta locura como entonces).

LECTURES OBLIGATÒRIES, LECTURES LLIURES, LECTURES PROHIBIDES

- Por otro lado claro que existían las lecturas obligatorias en la escuela. Yo no las viví como una experiencia desagradable puesto que me encantaba leer. Quizá algún título se me pudo hacer más pesado que otro pero las lecturas siempre fueron “lo fácil”... lo pesado venía después, con la elaboración de fichas absurdas o exámenes rebuscados –aquí creo que coincidimos casi todos–. Veo muy bien que se enseñen clásicos en la educación obligatoria o cualquier otro tipo de lectura.. todos tenemos que tener habilidades lectoras pues no seran de gran ayuda a lo largo de nuestra vida, incluso en una sociedad tan técnica como la nuestra... más que “incluso” diría “sobretudo” ya que diariamente estamos bombardeados con información escrita aunque ya no sea sobre papel...

- Perdón... me iba de tema. En fin, que aunque la lectura sea obligatoria, lo importante es tener tiempo y ganas para trabajar de manera agradable las lecturas con los jóvenes... Yo recuerdo con pasión a mi profesora de literatura catalana de COU –curso antes de ir a la universidad– que realmente consiguió que todos los alumnos nos interesáramos por su asignatura y por las lecturas olvidándose de las fichas y las tareas rígidas. En clase interpretábamos las lecturas, imaginábamos que hubiera pasado si Laura no se hubiera ido a vivir a “la ciutat dels sants” y se hubiera quedado en Barcelona, etc. Entonces el papel que juegan los mayores en el desarrollo lector de un joven es MUY importante ya que puede marcar la vida futura lectora de las personas.

- Me recuerdo que la madre de un amigo ha venido hablarnos que no deberíamos leer cosas así tan pesadas por que éramos muy jóvenes. Esta “cuasi-prohibición” era como un troféu. Nosotras nos sentíamos muy inteligentes y principalmente muy adultas por leer estas cosas. Hoy veo que a los jóvenes más jóvenes les gusta mucho leer libros grandes. Cuantas más páginas leen, más grandes se sienten. Yo escribo también libros para jóvenes y muchas veces los lectores me dicen: mas tan pocas páginas... como se la cualidad estuviera en el número de páginas... pero entiendo que esto de libros grandes es el nuevo símbolo del “soy grande” que surgió pós-Harry Potter. La impresión que tengo es que Harry Potter empezó un fenómeno increíble en el cual los editores descubrían que a los jóvenes les gustaba leer y leer mucho! Siempre que voy a escuelas hablar con jóvenes descubro lo cuanto les gusta leer, imaginar, viajar con los personagens. Temos siempre mucho que aprender con ellos..

- Los encontraba en las estanterías más altas (Laura, coincido absolutamente contigo en la apreciación sobre el atractivo del lo prohibido) y comencé a hacerme con ellos sin que nadie lo supiera, aunque, después de algunas peleas, mis padres cedieron y ya no tuve que esconderme para leerlos.

- Reconozco que en mi primera etapa de adolescente me dejé llevar por los libros casi de prescripción.

- Leía los libros “prohibidos” (por su contenido sexual) que guardaban mis padres en las estanterías superiores de la librería del salón, o en su dormitorio, leía las enciclopedias, los libros de mis hermanos, de mi abuelo (como una maravillosa guía de la Exposición Universal de París de 1889)... Mi generación se vanagloriaba con romper estructuras y leíamos libros para dultos, incluso algunos que no entendía demasiado.

- Es importante que los niños lean y conozcan a los clásicos, así que no queda otro remedio que prescribirlos en el aula y comentarlos después. Por ello últimamente, para acercar a los jóvenes la literatura clásica, muchas editoriales están realizando el esfuerzo de adaptar los clásicos al nivel lector de los niños de hoy. Se está intentando conseguir que no se aburran al leer algunos libros o que por lo menos entiendan lo que dice el texto, por tanto yo creo que hay ciertas lecturas que deben ser obligatorias y otras de libre elección para que los chavales aprendan a disfrutar con los libros y los consideren como una actividad placentera y no como una obligación escolar.

- Uno de los cuestionamientos que tengo cuando hablaba de prescripción vs. bibliotecas de aula es precisamente que cuando son prescripciones si el maestro tiene interés y conoce el libro y tiene ingenio, las discusiones del grupo pueden ser muy enriquecedoras, en cambio cuando las lecturas son individuales y no se comparten, el proceso es muy aislado y no se ayuda a los jóvenes a acercarse a una lectura más crítica. (Sigue una discusión teórica sobre este particular)

- No fui mucho de observar reglas. En mi casa, afortunadamente no nos ponían reglas en cuanto a la lectura. A veces tomábamos un libro “de grandes” de la biblioteca de mi casa y nadie nos decía nada. Si no era a nuestra edad, lo dejábamos nosotros mismos. O no los entendíamos o nos aburría

- Pero soy consciente que ni no hubiera tenido que leer “obligada”... me habría perdido una inmensa riqueza de la literatura.

EDATS LECTORES

- Este comentario me hace pensar en la edad de los lectores. Muchas veces se suele decir que un autor es para adultos, que no es “para esa edad”. Y en el trabajo editorial, la exigencia es pensar en la edad del destinatario. Pienso ahora, no hay libros para edades, hay libros para las necesidades de los lectores.

- Hay que diferenciar entre el adolescente más “pequeño”, alrededor de los 13, 14... y los más grandes... 17, 18...

SOBRE EL PROPÍ FÒRUM

- Oiros hablar a todos me ayuda a recordar mi pasado lector y casi me atrevería a decir que me estoy conociendo un poco más gracias a este ejercicio mental.

El trabajo sobre las exposiciones orales en la universidad desde un planteamiento reflexivo

Eneritz Garro, Karmele Pérez Lizarralde

eneritz_garro@huhezi.edu, karmele_perez@huhezi.edu

Mondragon Unibertsitatea

Resumen. En este artículo presentamos el trabajo que se realiza para mejorar las exposiciones orales en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Mondragon Unibertsitatea. El objetivo es que al cabo del primer curso los alumnos sean capaces de realizar exposiciones orales de forma experta. La intervención didáctica se organiza alrededor de dos ejes: la secuencia didáctica como herramienta de sistematización del trabajo (Dolz & Scheneuwly, 1998) y la reflexión (Esteve, 2009) como elemento de autoconfrontación y autoregulación por parte de los alumnos. Ese trabajo se realiza tanto en materias en las que se trabaja la lengua oral de forma específica, como en materias en las que la lengua se plantea de forma transversal. En este texto daremos cuenta del proceso didáctico que se está llevando a cabo y los instrumentos utilizados en él (plantillas de reflexión, rúbrica, etc.), así como de los progresos observados en las producciones de los alumnos.

Palabras claves: *competencia comunicativa, exposición oral, metodología reflexiva.*

Resum. En aquest article presentem el treball que es realitza per tal de millorar les exposicions orals en els graus d'Educació Infantil i Educació Primària a la Mondragon Unibertsitatea. L'objectiu és que al cap del primer curs els alumnes siguin capaços de fer exposicions orals de manera experta. La intervenció didàctica s'organitza entorn de dos eixos: la seqüència didàctica com a eina de sistematització del treball (Dolz & Scheneuwly, 1998) i la reflexió (Esteve, 2009) com a element d'autoconfrontació i autoregulació per part dels alumnes. Aquest treball es realitza tant en matèries en què es treballa la llengua oral de forma específica, com en matèries en què la llengua es planteja de forma transversal. En aquest text, posarem de manifest el procés didàctic que s'està duent a terme i els instruments que s'hi utilitzen (plantilles de reflexió, rúbrica, etc.), així com els progressos observats en les produccions dels alumnes.

Paraules clau: competència comunicativa, exposició oral, metodologia reflexiva.

Abstract. In this paper we present our ongoing research in order to improve oral presentations in the studies of the degrees in Early Childhood and Primary Education at the Mondragon Unibertsitatea. The aim of the unit is that after completing their first year, students become experts in doing oral presentations. The didactic intervention was organized around two major themes: the teaching sequence as a tool to systematize the work (Dolz and Scheneuwly, 1998) and reflection (Esteve, 2009) as an element of self-confrontation and self-regulation by students. This work was carried out both in teaching units in which oral language works specifically and in areas in which the oral language is approached in a cross-cutting way. In this text, we tackle the following aspects: what the learning process is like, the tools used for this purpose (self-reflection templates, endorsement, etc.), and also the progress we have observed among students' productions.

Keywords: *communicative competence, oral presentation, reflexive methodology.*

Resumé. Dans cet article, nous présentons le travail réalisé pour améliorer les présentations orales dans les études de Maître d'école maternelle et primaire dans la Mondragon Unibertsitatea. L'objectif consiste à ce que les étudiants soient capables de réaliser des excellentes présentations orales, au bout de la première année universitaire. L'intervention didactique s'organise autour de deux axes : la séquence didactique comme outil de systématisation du travail (Dolz & Scheneuwly, 1998), et la réflexion (Esteve, 2009) comme élément d'autoconfrontation et d'autorégulation de la part des étudiants. Ce travail est réalisé dans les matières dans lesquelles la langue orale s'approfondit de forme spécifique, comme dans celles où la langue se présente d'une forme transversale. Dans ce texte, nous soulignerons le processus didactique réalisé et les instruments qui y sont utilisés (modèles de réflexion, rubrique, etc.), ainsi que les progrès observés dans les productions des étudiants.

Mots clé : compétence communicative, présentation orale, méthodologie de réflexion.

1. Introducción

En este artículo presentamos el trabajo que se realiza para mejorar la competencia comunicativa oral en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Mondragón. El objetivo marcado en el Plan de Desarrollo Lingüístico de la universidad es lograr un nivel de multilingüismo funcional alto (Sagasta, 2001; Garro *et al.*, en prensa), en términos del Marco Europeo, C1 para el euskera y el castellano, y B2 para el inglés. Para alcanzar dichos objetivos se trabajan las competencias comunicativas (orales y escritas) tanto en materias en las que se trabaja la lengua de forma específica como en las demás materias, en las que la lengua se plantea de forma transversal. Un grupo de siete profesores-investigadores diseña, implementa y evalúa el plan de lenguas que se lleva a cabo con todos los alumnos (210 alumnos por curso) a lo largo de todo el grado (dos cursos hasta el momento). En esta ocasión mostraremos uno de los aspectos desarrollados dentro de ese plan: el trabajo sobre las exposiciones orales.

2. Contexto en el que se está desarrollando la experiencia

El modelo educativo de la Facultad de Humanidades y Educación denominado Mendeberrri (Arregi *et al.*, 2004; Sagasta & Bilbatua, 2006) plantea el uso de la palabra como un medio de construcción del conocimiento, de modo que los alumnos deben tomar la palabra constantemente, tanto de forma individual como en grupos pequeños, ya sea para debatir, exponer o entrevistar. El oral es, por lo tanto, una de las bases del aprendizaje. Sin embargo, hemos constatado que muchos de los alumnos muestran dificultades para realizar esas tareas de forma adecuada. No debemos obviar el hecho de que una parte de nuestro alumnado proviene de lugares en los que la presencia de la lengua vasca es minoritaria y ha sido para muchos de ellos una lengua principalmente escolar.

Teniendo en cuenta los perfiles tanto académicos como profesionales de nuestros alumnos y futuros profesores, se han identificado varios géneros textuales orales que necesitan para desarrollar su labor de forma adecuada y que se trabajarán durante los cuatro años de grado. Entre ellos se encuentra la exposición oral como uno de los géneros textuales básicos para el desarrollo de su competencia tanto comunicativa como académica. Es un género habitual en la universidad y muy significativo en la actividad diaria de nuestros alumnos, lo cual exige que lo trabajemos de forma específica. Partimos de la definición que Dolz y Schneuwly (1998:143) proponen sobre la exposición oral:

Un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose. Dans une perspective d'enseignement, où il s'agit de construire un objet enseignable, c'est sur ces caractéristiques que nous nous appuyons pour définir des objectifs et élaborer des modalités d'intervention.

En la misma línea, García Azkoaga (2008) subraya que tan importantes como los contenidos son las condiciones que rodean la comunicación de esos conocimientos (aspectos del contexto, aspectos temáticos, aspectos léxicos y lingüístico-discursivos, aspectos no verbales, etc.). Y, por lo tanto, cuando se plantea la enseñanza de la exposición oral se debe atender a aspectos de forma y contenido.

Quisiéramos subrayar aquí una de las características referidas por Dolz & Schneuwly (1998) en su definición: la del orador experto que se dirige a un auditorio. Es el rol de *experto* una

característica que nos interesa desarrollar tanto de cara al perfil académico del alumno como transmisor de conocimiento en las diferentes materias y proyectos del currículum como de cara a su perfil de futuro maestro.

3. Experiencia: trabajo sobre las exposiciones orales públicas

3.1. Punto de partida

Como hemos dicho, la experiencia que presentamos en este texto se realiza en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, aunque su diseño está basado en una experiencia anterior realizada con los alumnos de la última promoción de la Diplomatura de Magisterio. Y es precisamente basándonos en el análisis de los pre-textos de aquellos alumnos como hemos definido los objetivos y las competencias que debemos trabajar sobre las exposiciones orales. En aquel análisis pudimos identificar diferentes aspectos en los que presentaban dificultades:

- El factor emocional es importante a la hora de que los alumnos se dispongan a exponer en público: es habitual quedarse en blanco o no poder contener la risa en las primeras presentaciones. Son las dificultades de este tipo las primeras que identifican los alumnos y las que utilizan en sus reflexiones para justificar las demás: *“lo he hecho mal porque estaba nervioso”*.
- Otra variable importante es la dificultad que tienen los alumnos para identificar y adecuarse al contexto comunicativo: utilizan un registro inadecuado, no se adecuan al auditorio, no hacen referencia a los oyentes, no toman en cuenta los conocimientos comunes, etc.
- Muchos alumnos tienen dificultades para marcar la macroestructura, tanto para comenzar y finalizar la presentación, como para marcar los temas principales y secundarios. Asimismo, se observa que el uso de elementos de cohesión es limitado (y *luego* es el conector más habitual) y que en muchas ocasiones el discurso se sitúa muy cerca del código escrito, sin repeticiones, ni reformulaciones, ni retomas del tema, etc. lejos de lo esperado en un discurso oral (Larrigan & Idiazabal, 2008).
- El uso de los elementos no verbales también supone una dificultad para muchos: la puesta en escena, el uso de la voz, la mirada, el cuerpo, etc. no son los esperados. En las primeras presentaciones, los alumnos tienden a protegerse apoyándose en la pared, lo más lejos posible de sus oyentes, miran al suelo, al vacío o al papel, sólo buscan la mirada y la aprobación del profesor y no saben qué hacer con sus manos por lo que, en general, las esconden en los bolsillos.
- La falta de corrección lingüística es otro punto a tener en cuenta y, junto a ello, la falta de fluidez.
- Por último, los soportes (presentaciones digitales, videos, fotos, etc.) algunas veces obstaculizan la comunicación, tienen demasiada información y condicionan tanto el discurso del orador como la escucha del oyente.

Esas dificultades no se ven en todos los alumnos ni en la misma medida; hay alumnos que se desenvuelven bien ante el público, pero podemos decir que son una minoría. Por lo tanto vimos la necesidad de trabajar la presentación oral de forma sistemática y para ello formulamos esas dificultades en forma de retos o competencias que nuestros alumnos deben adquirir. La finalidad es que todos nuestros alumnos dominen correctamente el código oral y se sientan cómodos cuando tienen que hacer una exposición en público. Estas son las competencias específicas que hemos formulado para ello:

- Conocer y dominar técnicas de expresión oral.
- Conocer la tradición oral.
- Conocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.
- Conocer y aplicar los registros y usos de la lengua.
- Conocer y aplicar las características del texto expositivo: situación comunicativa, adecuación y textualización (cohesión, conexión, coherencia y modalización).
- Conocer y evaluar las aptitudes y límites de uno mismo y de los compañeros.
- Tomar conciencia de las dificultades que el euskera como lengua minorizada puede tener en determinados contextos y afrontarlos con una actitud positiva y abierta.
- Saber utilizar las herramientas tecnológicas más adecuadas para la comunicación y la práctica educativa.

3.2. Metodología de trabajo y recursos

La metodología de trabajo se construye sobre dos ejes: el uso de la secuencia didáctica como instrumento de trabajo sistemático sobre el texto explicativo oral (Dolz & Schneuwly, 1998) y el uso de la práctica reflexiva como instrumento de autoconfrontación y autorregulación sistemática. Respecto a los conceptos de reflexión-acción, tenemos en cuenta los cuatro elementos clave que propone Esteve (2009): el trabajo con experiencias, la incorporación de una reflexión sistematizada, el fomento de una interacción auténtica y constructiva, y el trabajo significativo con la teoría. Sobre esas claves se construye nuestro trabajo sobre la presentación oral, en la cual, en forma de espiral, se alternan la práctica, la reflexión y la teoría, es decir, se ha diseñado para que se desarrolle sobre la práctica y en constante interacción.

- a) Práctica: se realizan varias presentaciones. Tres de esas presentaciones (principio, mitad y final de curso) se graban en video y se ponen a disposición de los alumnos para su consiguiente autoevaluación. Constatamos, al hilo de lo que dice Ruiz Bikandi (2007), que la videocámara es una herramienta fundamental entre otras cosas para la autorreflexión y para poder confrontarse con la propia práctica. Esas presentaciones se realizan en el marco de materias no específicamente dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa, por lo cual son presentaciones académicamente situadas, necesarias para el desarrollo de sus competencias académicas y que los sitúa de forma natural en la perspectiva del experto. Podemos decir, por tanto, que son prácticas significativas tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista comunicativo.
- b) Reflexión/evaluación: la base de nuestra metodología es la autorreflexión y heterorreflexión, es decir, cada alumno evalúa su propia práctica, pero también recibe *feedback* de sus compañeros y de su tutor, con lo cual la interacción que se genera le ayudará a construir su propio itinerario. Se realiza en distintos momentos y se utilizan para ello diferentes herramientas.
 - Primera reflexión: se realiza al principio del curso, antes de que el alumno haya trabajado ningún aspecto relacionado con las exposiciones orales. En esta reflexión cada uno observa su propia práctica y la práctica de sus compañeros de grupo con la ayuda de la grabación en video y de una parrilla o lista de control que le ayuda a desarrollar su evaluación (ver tabla 1).

El objetivo de esta primera reflexión es que el alumno reflexione sobre su capacidad comunicativa oral y sobre los puntos fuertes y débiles de sus presentaciones. Asimismo, se pretende que los alumnos se familiaricen con los aspectos que serán objeto de enseñanza en talleres o conferencias posteriores. El *feedback* que se le da a esta primera reflexión está dirigido sobre todo a la necesidad de especificar y justificar los elementos observados en la grabación, es decir, a andamiar al alumno para que profundice en sus reflexiones y aporte evidencias a sus afirmaciones.

Tabla 1. Parrilla de reflexión sobre la exposición oral

VARIABLES	OBSERVACIONES
(1) Contexto / Situación de comunicación - ¿Has elegido el género adecuado? - ¿El tema ha sido adecuado? - ¿Has tenido en cuenta los conocimientos del oyente? - ¿Has gestionado bien el tiempo? - ¿Has conseguido el objetivo fijado para la exposición?	
(2) Organización - APERTURA. Saludo, presentación del tema, plan. - DESARROLLO. Temas principales y secundarios. - CIERRE. Predicción del cierre, recapitulación, propuesta, saludo.	
(3) Desarrollo del tema - ¿Es adecuada la unión de los temas principales y secundarios? - ¿Es variado el uso de conectores y organizadores textuales? - ¿Has retomado los temas? - ¿Has reformulado los conceptos que podían representar alguna dificultad?	
(4) Soportes - ¿Has utilizado algún soporte (fotos, música, Power point, etc.)? - ¿Los has utilizado de forma adecuada? - ¿La lengua utilizada en los soportes es correcta?	
(5) Registro y corrección - ¿Has utilizado el registro formal? - ¿Has utilizado el léxico adecuado? - ¿Has evitado las muletillas? - ¿Has cometido algún error de forma repetida? - ¿Has cometido algún error grave?	
(6) Elementos paraverbales y no verbales - ¿Has utilizado un tono y volumen adecuados? ¿Ha sido adecuado el ritmo? - ¿Has mirado a todo el público? - ¿Te has situado adecuadamente en el aula? - ¿Han ayudado tus gestos a tus palabras?	
¿Cómo te has sentido durante la presentación? ¿Has estado tranquilo/a?, ¿Has sentido que enrojecías?, ¿Has tenido dificultades para organizar y formular tus ideas? ¿Habías pensado en todo esto antes de realizar la exposición?	

- Segunda reflexión: tras haber realizado varios talleres (en los cuales se trabaja la teoría) se graba la segunda exposición y se realiza la reflexión utilizando para ello una rúbrica (ver tabla 2)¹.

¹ Queremos agradecer a los compañeros Eugenio Astigarraga y Agurtzane Azpeitia las observaciones realizadas a esta rúbrica.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar la exposición oral

VARIABLES	SOBRESALIENTE (10)	BIEN (6)	INSUFICIENTE (3)
<i>(1) Contexto / Situación comunicativa</i>	Se ha adecuado correctamente a la situación comunicativa: - Ha utilizado el tiempo asignado. - Ha hecho llegar el mensaje a los oyentes y el mensaje ha sido claro. - Se ha adecuado a los oyentes y para ello ha utilizado ejemplos significativos, preguntas retóricas, referencia a conocimientos compartidos, referencias al oyente mediante la 2ª persona, estrategias de cortesía, etc.	Ha intentado de alguna manera adecuarse a la situación comunicativa: - Ha cuidado el tiempo más o menos, pero al final ha tenido que acelerar el ritmo o rellenar el tiempo. - El mensaje se ha entendido. - Ha utilizado elementos para adecuarse al oyente: algún ejemplo, alguna pregunta, alguna referencia al conocimiento común... pero no siempre de forma adecuada.	No se ha adecuado a la situación comunicativa: - La presentación ha sido demasiado corta o larga. - No está claro cuál es el mensaje principal de la presentación. - No se ha tomado suficientemente en cuenta al oyente, ni en los contenidos ni en la forma.
<i>(2) Tratamiento de contenidos</i>	Ha escogido e interiorizado bien los contenidos: - Han sido muy significativos y han respondido adecuadamente a la finalidad general. - Las fuentes utilizadas han sido actualizadas, variadas, adecuadas y relevantes. - Los autores citados hacen aportaciones significativas al tema. - Se aprecia que ha interiorizado los contenidos y ha utilizado referencias explícitas para fundamentar su opinión.	Ha escogido bastante bien los contenidos: - Son bastante significativos en cuanto al tema y a la finalidad general. - Las fuentes utilizadas han sido pertinentes, pero a veces no se han adecuado bien al tema o a la finalidad. - Los autores citados hacen aportaciones al tema, pero faltan algunos autores relevantes. - Hay un intento por presentar los contenidos desde la perspectiva del orador.	Los contenidos no son los más adecuados: - No están directamente relacionados con el tema o tienen una relación muy superficial. - Han sido presentados de forma muy general (falta de precisión léxica, ejemplos muy generales...). - Se ha centrado en su experiencia personal y no ha citado otras fuentes. - Las fuentes (cuando se citan) no siempre son significativas y faltan algunos autores relevantes. - La información se presenta sin ninguna aportación del orador.
<i>(3) Estructura textual/ Organización de las ideas</i>	La estructura de la presentación es adecuada y se ha anunciado de forma significativa: - Introducción: el orador se ha presentado (si es necesario); ha presentado el tema; ha justificado la pertinencia del tema (si es necesario); ha dado a conocer cómo organizará la presentación. - Desarrollo: se identifican claramente las ideas principales y las secundarias. - Final: ha previsto el final, ha resumido las ideas principales, ha lanzado alguna propuesta a los oyentes, se ha despedido de forma significativa.	La estructura de la presentación es adecuada, pero muy mecánica. - Introducción: el orador se ha presentado y ha presentado el tema y el índice de su presentación. - Desarrollo: ha dividido las ideas principales y las secundarias. - Final: ha previsto el final y ha utilizado alguna fórmula de cierre.	La estructura de la presentación no ha sido muy adecuada. - Introducción: el orador no ha presentado el tema y tampoco ha adelantado de qué hablará. - Desarrollo: la organización de las ideas es muy desordenada, no hay ninguna jerarquía. - Final: no ha previsto el final y ha finalizado de golpe: silencio o alguna fórmula como <i>ya está</i>.
<i>(4) Desarrollo del tema: organizadores</i>	- Ha unido los apartados principales mediante organizadores, preguntas...	- Ha diferenciado los apartados principales, pero siempre con los	- Los apartados principales han ido alineados, pero no se ha explicitado dónde ha

<i>textuales</i>	- En los sub-apartados ha utilizado conectores para unir las ideas: <i>además, no sólo eso sino también, hay que añadir además, también es importante...</i> - Ha desarrollado el tema en espiral: ha retomado las ideas para concretar más (<i>como he mencionado antes..., he dicho al principio...</i>); ha reformulado las ideas para aclarar la información (<i>en otras palabras, con eso quiero decir..., y ¿qué significa eso?...</i>)	- mismos organizadores (<i>en cuanto a X..., sobre X...</i>). - Hay algunas uniones entre sub-apartados, pero no siempre son adecuadas. Frecuentemente utiliza el mismo conector (<i>y, y luego, entonces...</i>). - Ha hecho alguna reformulación o alguna repetición.	- terminado uno y ha empezado el siguiente. - Los temas secundarios no se distinguen o se han unido sin apenas conectores (<i>entonces, y luego...</i>). - Las ideas se han repetido sin explicitar que son repeticiones. - Ha sido muy cercano al lenguaje escrito, lineal, sin reformulaciones, ni retomas, ni repeticiones...
<i>(5) Forma de llevar a cabo la presentación y soportes utilizados (si fueran necesarios)</i>	- Ha utilizado algún soporte de forma significativa. - Soportes: se han utilizado Power-point, pizarra, transparencias, objetos, vídeos, conexiones a internet... de forma significativa, consciente y con un objetivo definido. - El texto es correcto y adecuado. - No depende de un soporte escrito para realizar la presentación.	- Ha utilizado algún soporte, pero no siempre de forma significativa. - No está clara la funcionalidad del soporte utilizado. - La información es bastante clara. - Hay errores en el texto. - Se muestra dependiente del papel o del Power point.	- No ha utilizado ningún soporte o lo ha utilizado de forma inadecuada: es ruidosa, oscura, tiene demasiado texto, contiene errores... - El soporte no ayuda a conseguir el objetivo, no es significativo. - Ha mirado continuamente al papel o al Power point.
<i>(6) Registro y corrección lingüística</i>	- El léxico utilizado se adecúa al oyente. - Ha evitado las muletillas. - No ha cometido errores. - Ha utilizado un registro adecuado a la situación comunicativa.	- Ha intentado utilizar un registro adecuado, pero le ha costado mantenerlo. - Ha intentado evitar las muletillas, pero se le han escapado algunas. - Ha cometido algún error, aunque no de forma sistemática.	- Ha utilizado un registro inadecuado. - Ha utilizado un léxico no específico. - Ha utilizado muchas muletillas (<i>bueno, e, pues</i>) sin ninguna función discursiva. - Ha cometido errores de forma sistemática.
<i>(7) Comunicación no verbal</i>	- Ha utilizado adecuadamente los recursos no verbales y paraverbales: - Ha cambiado el tono dependiendo del tema: subirlo para subrayar lo importante, bajarlo al final de una idea o un tema... - La velocidad ha sido adecuada: ni demasiado rápido ni demasiado lento. - Ha hecho pausas significativas: una pausa antes de decir algo importante. - La sonoridad ha sido adecuada: todos los oyentes han recibido el mensaje. - Ha mirado a todos los oyentes. - Ha evitado los tics. - Ha utilizado el cuerpo para ayudar al discurso: las manos, los gestos... - Ha utilizado el espacio para acercarse al oyente.	- Ha intentado utilizar adecuadamente los recursos no verbales y paraverbales: - Ha cambiado el tono, aunque no siempre con una finalidad comunicativa. - Ha intentado controlar la velocidad. - Ha hecho una pausa antes de decir algo importante. - Ha habido altibajos en la sonoridad. - Ha intentado mirar a todos los oyentes, aunque a veces ha mirado al vacío o al docente. - Ha intentado evitar los tics. - Se ha movido a veces y se ha colocado delante de la mesa...	- Ha utilizado los recursos no verbales y paraverbales de forma inadecuada. - El tono ha sido monótono: no ha habido pausas. - La velocidad ha sido demasiado rápida o demasiado lenta. - El volumen de voz ha sido demasiado alto o demasiado bajo. - Ha dirigido la mirada al suelo, al vacío o al docente. - Tiene tics (bolígrafo, movimiento de pierna...) - Presenta el cuerpo estático o no ha dejado de moverse. - No se ha movido en el espacio, se ha colocado contra la pared o detrás de la mesa.

La rúbrica aporta criterios para que los alumnos se autoevalúen e identifiquen, por un lado, los puntos fuertes de su presentación y los aspectos que creen que deben mejorar. Además, pueden identificar en qué fase del proceso se encuentran y cuáles son los pasos a seguir para conseguir el nivel excelente.

- c) Teoría: se realizan varios talleres para trabajar aspectos relacionados con las presentaciones orales. Los contenidos de esos talleres se diseñan y adecuan según las necesidades identificadas en las primeras exposiciones y las demandas que los alumnos realizan. Los talleres se organizan en dos bloques:
- 1er bloque: la base de los talleres del primer bloque parte del análisis de una buena práctica de exposición oral, de modo que los alumnos saben cuál es la meta. Se analiza una exposición oral de referencia utilizando la plantilla que los alumnos han utilizado para la primera reflexión. Por otra parte, se trabajan específicamente algunos aspectos que los alumnos necesitarán a la hora de preparar o realizar una exposición: la gestión de la emocionalidad, la realización del guión, los soportes (presentación multimedia) y los aspectos no-verbales de la comunicación.
 - 2º bloque: este bloque se realiza tras la segunda reflexión. El objetivo de estos talleres es responder a algunas lagunas que se han identificado en la segunda grabación. En este bloque se comparte con los alumnos el instrumento que los alumnos utilizarán en adelante en el proceso de preparación de las exposiciones orales.

Tabla 3. Pasos para preparar una exposición oral

PASO 1. Prever la situación de comunicación:	
¿Quién será el oyente? ¿Qué características tiene? ¿Qué puede saber sobre el tema?	
¿Dónde se realizará la presentación? ¿Qué características tiene?	
¿De qué tiempo dispones para hacer la exposición?	
¿Cuál es el objetivo de la exposición? Escribe en una frase con qué idea te gustaría que se quedasen los oyentes al acabar tu exposición	
¿Qué registro utilizarás? ¿Estándar o dialecto formal?	

PASO 2. Contenido: recopilar información y elegir:	
Busca en diferentes medios (libros, revistas, Internet, etc.) la información para desarrollar el tema. Elige la información más adecuada teniendo en cuenta la situación de comunicación.	
Haz una lista con toda la información encontrada	Elige la más significativa

PASO 3. Escribir el guión	
Recuerda que el guión debe ser claro, corto y con las palabras clave subrayadas.	
Apertura: deberás contextualizar tu exposición, explicar sobre qué vas a hablar, cuál será el plan...	
Desarrollo: ¿cuántos temas principales va a tener la exposición?, ¿qué datos, ejemplos,	

anécdotas... vas a utilizar para desarrollar esos temas?, ¿cómo (preguntas retóricas, organizadores textuales...) pasarás de un tema a otro?	
Cierre: ¿cómo advertirás que el final se está acercando? ¿Qué ideas retomarás y resumirás? ¿Cómo te despedirás del público? ¿Permitirás al público que pregunte? ¿Mediante qué fórmula lo explicitarás?	

PASO 4. Soportes

¿Utilizarás algún soporte para acompañar a tu palabra?	
¿Con qué función utilizarás dicho soporte?	
Recuerda que los soportes deben adecuarse al público, deben ser claros, correctos y fáciles de leer.	

PASO 5. Ensayo

Ensayo. Puedes hacerlo solo o ante alguien. Eso te ayudará a calcular el tiempo, a confirmar que los soportes funcionan bien y además calmarás la tensión.

Muchos de los alumnos identifican la fase de diseño de la exposición como uno de los momentos de riesgo, por ello, mediante el cuadro se pretende que los alumnos desarrollen la mecánica de preparar las exposiciones orales y poco a poco la interioricen.

El proceso de práctica-reflexión-teoría se lleva a cabo a lo largo de todo el primer curso, con 17 horas presenciales y 7 horas no presenciales. En el siguiente cronograma se especifica el orden de las actividades.

Tabla 4. Cronograma

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Mayo
1ª grabación	1ª reflexión	1 ^{er} bloque de talleres	2ª grabación	2ª reflexión	2º bloque de talleres	3ª grabación
Exposiciones orales en otras materias en euskera e inglés						

3.3. Evaluación

Las exposiciones orales representan el 30% de la nota final de la materia *Habilidades comunicativas*. Esa nota se calcula ponderando dos calificaciones: la de la segunda grabación (que representa el 40 % de la nota de las exposiciones) y la tercera grabación (que representa el 60%). La primera referencia es la primera exposición grabada y los aspectos evaluados son los que han sido objeto de aprendizaje en el proceso formativo, tanto mediante las reflexiones como la teoría. Para realizar dicha evaluación los profesores utilizan las herramientas que se han compartido desde el principio con los alumnos: la parrilla y la rúbrica.

4. Evaluación de la experiencia

La evaluación de la experiencia se plantea desde dos perspectivas: por un lado está la evaluación que hacen los alumnos, que se realiza mediante una encuesta de satisfacción y un

texto de opinión; y por otro lado, los tutores-investigadores evalúan los resultados de los alumnos contrastando una muestra de pre-textos y post-textos mediante la rúbrica.

Los alumnos, en general, evalúan positivamente el trabajo que se realiza sobre las exposiciones orales. En las encuestas de satisfacción se puede constatar que los alumnos puntúan con valores altos el trabajo que se está haciendo para el desarrollo de sus competencias comunicativas en general. Además, se han recogido opiniones en las que se ve que entienden y asumen la funcionalidad del trabajo que se está realizando y los procedimientos utilizados. He aquí, para muestra, dos opiniones recogidas tras el primer bloque de talleres, en los que se valoran tanto el proceso y los procedimientos llevados a cabo como la relación de ese trabajo con el perfil de maestro que van configurando para su futuro:

Alumno 1. En mi opinión, ha sido adecuado ver la conferencia [modelo] tras haber visto nuestras exposiciones. De ese modo, es mejor conocer el punto de partida para que a la hora de preparar la siguiente exposición sepamos cuáles son las dificultades y para aprender poco a poco cómo comunicarnos en público. De paso, debo decir que me ha parecido muy buena idea grabar nuestra exposición, aunque me haya dado mucha vergüenza verme. Mediante el video, me di cuenta de la importancia de la voz, el ritmo, la posición, los gestos, la mirada...Tras verme a mí mismo y a Juanjo [exposición modelo] me he dado cuenta de que debo mejorar varios aspectos, p. ej., debo hablar más alto, no debo mirar solo al tutor, debo superar la dificultad de completar las frases y debo utilizar más el cuerpo, porque los gestos transmiten más que las palabras.

Alumno 2. En el taller sobre comunicación, además de aprender cómo se debe hacer una presentación oral, me he dado cuenta de cuán importante es la lengua oral. En nuestra futura labor de maestros utilizaremos diariamente la lengua de forma oral, y si queremos conseguir una comunicación eficaz y fomentar el interés de nuestros futuros alumnos, tenemos que trabajar la lengua oral ahora.

En cuanto a los tutores, valoramos positivamente la experiencia y vemos, por un lado, que la calidad de las reflexiones de los alumnos mejora sustancialmente, sobre todo en cuanto a la justificación de las afirmaciones y al uso del metalenguaje. Por otro lado, también las exposiciones orales son mejores tras el trabajo realizado. Podemos hacer varias constataciones en las que se pueden observar tanto los avances realizados como los puntos a mejorar:

- Los alumnos se ponen más tranquilos ante el público y muestran más fluidez en su discurso.
- La mayoría de los alumnos utiliza un guión (en papel o en pantalla), aunque no siempre de forma adecuada.
- La mayoría de los alumnos marca bien la estructura de la exposición. Utilizan formulas de apertura y cierre, algunos de forma significativa y otros de forma más forzada, por ejemplo, formulando de forma precipitada formulas como *“si no hay preguntas, pues he acabado”*.
- En general utilizan más organizadores textuales, aunque en muchas ocasiones responden más al código escrito que al código oral.
- Utilizan soportes (sobre todo Power Point), en general, de forma adecuada.
- Se observa una reflexión a propósito del registro, ya que algunos llegan a utilizar la variante del euskara estándar o su dialecto en su forma culta.
- Utilizan mejor el espacio, ocupan el centro del aula, y algunos empiezan a moverse con el objetivo de acercarse al público.
- Se adecuan mejor al contexto comunicativo, aunque se observa que la mayoría todavía tiene dificultades para formular la información, ejemplos, datos, etc. más adecuados para el auditorio, para utilizar estrategias para hacer la

exposición más cercana al público o para hacer referencias a lo dicho por otros compañeros.

- También se constata que la mayoría sigue teniendo dificultades para marcar discursivamente los temas principales y los secundarios, y para mantener el desarrollo temático.

En general, vemos que la mayoría llega a interiorizar la técnica de las exposiciones orales, saben qué y cómo lo tienen que hacer, pero en muchos casos falta dar el salto de una exposición técnicamente correcta a una exposición significativa y adecuada, es decir, experta.

5. Conclusiones

Valoramos muy positivamente la transversalidad de la intervención didáctica, ya que cada vez hay más materias del currículum y más docentes implicados en el desarrollo y evaluación de las competencias lingüísticas de los alumnos.

Asimismo, pensamos que la experiencia es dinámica. Los pre-textos, las primeras reflexiones, etc. harán que revisemos y actualicemos nuestra intervención didáctica. Por ejemplo, el hecho de que la mayoría de las exposiciones orales que nuestros alumnos llevan a cabo actualmente sean grupales, nos debe llevar a integrar elementos de trabajo y evaluación grupales, y no únicamente individuales.

Quisiéramos, además, constatar la validez de la metodología basada en la práctica-reflexión-teoría para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, no solo en niveles universitarios sino también a lo largo del periodo escolar o en el aprendizaje de las lenguas en contextos extraescolares.

Por último, consideramos relevante llevar a cabo una investigación longitudinal para analizar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de nuestros alumnos durante los cuatro años de grado, para lo cual se están recogiendo y catalogando las grabaciones realizadas.

Referencias bibliográficas

- ARREGI MURGIONDO, X.; BILBATUA PÉREZ, M.; SAGASTA ERRASTI, M. P. (2004). «Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18/1, 109-129.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- ESTEVE, O. (2009). «La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva». *Articles de la Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- GARCIA AZKOAGA, I. (2008). «Ahozko azalpena unibertsitatean: ezagutzeko tresna bat baino gehiago». En: IDIAZABAL, I.; GARCIA AZKOAGA, I. (eds.) *Ahozko hizkuntza: euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. (pp. 176-194). UPV-EHU. Sare Argitarapenak. <<http://testubiltzia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>> [10/05/2011]
- GARRO, E.; PEDROSA, B.; PEREZ LIZARRALDE, K.; SAGASTA, P. (en prensa). «El reto del plurilingüismo aditivo: la planificación lingüística de HUHEZI en los estudios de grado

- de Educación Infantil y Educación Primaria». En: DOLZ, J.; IDIAZABAL, I. (eds.). *La educación multilingüe*.
- SAGASTA, P. (2001). «Hizkuntzen curriculum bateratua: zenbait zertzelada». *Hik Hasi*, 8: 22-29. Donostia: Xangorin.
- SAGASTA ERRASTI, M. P.; BILBATUA PEREZ, M. (2006). “La Titulación de maestro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón: Proceso de innovación educativa”. *Educación Siglo XXI*. Murcia. Universidad de Murcia. 77-95.



Proyecto AICLE en la formación inicial de maestros en la Universidad de Cádiz

Flor Herrero Alarcón, Cristina Rodríguez Pastor, Elena Romero Alfaro, Francisco Rubio Cuenca, Francisco Zayas Martínez

elena.romero@uca.es, cristina.rodriguez@uca.es, paco.rubio@uca.es, flor.herrero@uca.es, paco.zayas@uca.es

Universidad de Cádiz

Resumen. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) se presenta como un desafío metodológico que la educación superior debe asumir y planificar ante la necesidad de potenciar la adquisición de las competencias plurilingüe y pluricultural en el alumnado universitario. Este artículo presenta los aspectos más relevantes de la experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, que pretende concienciar al profesorado y servir de base para la implantación progresiva del plurilingüismo en la formación inicial de maestros.

Palabras clave: AICLE, plurilingüismo, LE educación superior, formación inicial de maestros.

Resum. L'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera (AICLE) es presenta com un repte metodològic que l'educació superior ha d'assumir i planificar davant la necessitat de potenciar l'adquisició de les competències plurilingüe i pluricultural en l'alumnat universitari. Aquest article presenta els aspectes més rellevants de l'experiència desenvolupada a la Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat de Cádiz, que pretén conscienciar el professorat i servir de base per a la implantació progressiva del plurilingüisme en la formació inicial de mestres.

Paraules clau: AICLE, plurilingüisme, LE educació superior, formació inicial de mestres.

Abstract. CLIL presents itself as a methodological challenge that Higher Education must accept and plan in response to the need to promote the acquisition of multilingual and multicultural competences amongst university students. This paper presents the most relevant aspects of the experience carried out at the Facultad de Ciencias de la Educación of the Universidad de Cádiz, which intends to make teachers aware of this need and lay the foundations of the progressive implantation of multilingualism in basic teacher training.

Key words: CLIL, multilingualism, FL Higher Education, basic teacher training.

Résumé. L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE) s'avère un défi méthodologique qui doit être relevé et mis en place par l'Enseignement Supérieur pour répondre au besoin de favoriser l'acquisition des compétences plurilingue et pluriculturelle parmi les étudiants universitaires. Cet article présente les principaux aspects de l'expérience d'innovation éducative menée dans la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, qui vise la sensibilisation des professeurs et la création de la base pour la progressive implantation du plurilinguisme dans la formation initiale des professeurs des écoles.

Mots clé: EMILE, plurilinguisme, LE en éducation supérieure, formation initiale des professeurs des écoles.

1. Introducción

La orientación metodológica AICLE está poco extendida en la formación universitaria, a pesar de que sienta sus bases en los desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior. Se encuentra conectada directamente con las políticas lingüísticas supranacionales, con las exigencias al alumnado universitario con respecto al nivel de idiomas y con los proyectos de bilingüismo o plurilingüismo fomentados en las instituciones responsables de diferentes niveles educativos. Todo ello convierte a la formación de maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria en un espacio idóneo para desarrollar proyectos innovadores para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas.

Los planteamientos metodológicos en el terreno del aprendizaje y la enseñanza de idiomas vienen siendo objeto de renovación permanente en busca de la fórmula más eficaz para conseguir un dominio de la competencia comunicativa, al menos a nivel de *usuario independiente* según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Teniendo en cuenta las características contextuales de la experiencia que presentamos, podemos tomar como referencia las indicaciones del *Libro Blanco de la Comisión Europea Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1995), que en su cuarto objetivo general plantea la necesidad del conocimiento de varias lenguas europeas, indica los niveles educativos para iniciar su estudio y recomienda el uso vehicular de las lenguas extranjeras. En este sentido y situándonos en la formación inicial de maestros, la orientación metodológica denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) se vuelve objeto de atención preferente en el ámbito de la didáctica de las lenguas-culturas.

La reforma del Espacio Europeo de la Educación Superior y la necesidad de formar profesionales y ciudadanos activos y capacitados para la colaboración interdisciplinar e interinstitucional establecen un marco socio-educativo general para el desarrollo de la capacitación lingüístico-cultural como una prioridad en la educación superior.

Entendemos que la realización de este proyecto y su diseño específico vienen igualmente avalados por la existencia de otro ambicioso proyecto en la Comunidad Autónoma de Andalucía como es el Plan de Fomento del Plurilingüismo, en funcionamiento desde 2005¹, que asume un reto esencial en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. La probabilidad de que el futuro profesional del alumnado que realiza la formación inicial de maestros se relacione con las secciones bilingües es cada vez mayor. Resulta muy pertinente que el futuro maestro conozca y experimente el modelo metodológico AICLE que encontrará en su entorno profesional.

Así, a este marco general, se suman, por un lado, las características del plan de estudio de los títulos de Grado en Educación Primaria y en Educación Infantil, de corte generalista, que reserva un espacio mínimo a asignaturas específicas de aprendizaje de lenguas-culturas y, por otro, las indicaciones de la Universidad de Cádiz para el desarrollo de este aprendizaje de manera transversal. El interés para el alumnado universitario es formativo y formador, ya que contribuirá a consolidar su competencia lingüístico-cultural y profesional, que se verá reforzada desde la experiencia metodológica.

¹ BOJA número 65 de 05/04/2005 ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

2. Contexto y características generales del proyecto

El proyecto objeto del presente artículo ha sido desarrollado como proyecto de innovación educativa² por iniciativa de un grupo de profesores de idiomas que, considerando los principios y argumentaciones expuestos en la introducción, asume un análisis metodológico contextualizado con el objeto de sentar bases sólidas y consensuadas de enseñanza/aprendizaje de lenguas-culturas en la formación del futuro maestro.

Esta iniciativa es apoyada por una serie de profesores de áreas no lingüísticas (en adelante PANL) sensibles a las necesidades de la comunidad universitaria en el terreno de los idiomas y con una gran motivación, aunque no siempre conscientes del esfuerzo necesario para la empresa planteada ni tampoco, inicialmente, de sus propias creencias y representaciones estereotipadas sobre la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

El propósito esencial del proyecto ha consistido en analizar, desde la experiencia, las características y condiciones del contexto específico, como una primera fase necesaria en la construcción de un Plan de Lenguas de Centro para la formación inicial de maestro, que adoptará un enfoque metodológico AICLE y plurilingüe.

En su desarrollo, a lo largo del curso académico 2009-10, han participado 19 profesores³ en sus respectivas asignaturas, de los cuales 7 son especialistas en L2 (inglés, francés y alemán) perteneciendo a un total de 13 áreas de conocimiento y 7 departamentos. Han sido 297 los alumnos y alumnas que han tenido un contacto directo con la experiencia realizada en asignaturas de 4 titulaciones.

Puesto que la finalidad a medio plazo sería la implantación progresiva mencionada, en esta fase, la toma de conciencia metodológica se presenta como un objetivo fundamental que se ha desarrollado a través de una estructura tejida conjuntamente entre el PANL y los especialistas de LE. Aunque la sólida formación en idiomas de los primeros es tan importante como la formación metodológica para la planificación y la intervención AICLE, no se restringió la participación de cuantos profesores estuviesen motivados e interesados en ir avanzando hacia un perfil docente AICLE por razones de bajo nivel de idioma. Estas diferencias de nivel, no obstante, se han tenido en cuenta en los ámbitos de trabajo, como se verá más adelante.

Con esta perspectiva general, los objetivos del proyecto se han articulado en torno a dos ejes: el profesorado y el alumnado. Con respecto al profesorado, los objetivos previstos han permitido avanzar en el desarrollo y acreditación del nivel de la competencia idiomática, la elaboración de propuestas didácticas y el trabajo cooperativo. Para el alumnado, los objetivos se han centrado en esta nueva experiencia y la reflexión metodológica sobre propuestas de integración curricular.

Para el profesorado, las competencias desarrolladas a lo largo de la experiencia se relacionan con diferentes facetas de la actividad docente, como son: la adaptación a nuevas necesidades y actualización metodológica, la mejora del nivel de idiomas, la promoción de acciones motivadoras y favorecedoras de la comunicación, la planificación contextualizada, etc. Sin

² PIE-67 *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) en las titulaciones de Maestro para el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales*, aprobado en la convocatoria 2009-10 del Proyecto Europa de la Universidad de Cádiz.

³ Partiendo de un número inicial de 26 profesores, en el transcurso del proyecto algunos consideran que no se dan las circunstancias apropiadas para asumir los compromisos establecidos. La experiencia ha sido desarrollada en su totalidad por un grupo de 19 profesores.

embargo, cabe destacar dos competencias que constituyen los pilares básicos ineludibles para la construcción del Plan de lenguas de centro:

- La innovación, en cuanto a la detección de oportunidades que permitan mejoras en la docencia y la investigación y la implantación de procesos necesarios.
- El trabajo cooperativo, fomentando la comunicación, asumiendo los objetivos del equipo y aplicando el método más adecuado, teniendo en cuenta las necesidades y los recursos disponibles.

Las acciones y actividades previstas se han asociado a tres ámbitos: un primer ámbito de preparación y apoyo a la intervención AICLE de los PANL (profesores de áreas no lingüísticas); un segundo ámbito de formación en idiomas y un tercer ámbito de formación metodológica AICLE.

La estructura de trabajo adoptada ha implicado diferentes tipos de agrupamiento. Por un lado, dada la complejidad de las tareas y acciones y el número de profesores participantes, se hizo necesaria la creación de un equipo de coordinación formado por el profesorado especialista en idiomas. La coordinación ha sido desarrollada por un grupo de siete profesores (alemán, francés e inglés) con el cometido de atender las tareas organizativas, de seguimiento y evaluación, además de la función específica de apoyo a la intervención AICLE. Por otro lado, el grupo de PANL se ha dividido en dos subgrupos: un grupo de primera velocidad, con un nivel en el idioma elegido igual o superior al B1 (mínimo establecido para poder realizar una experiencia de intervención); y un grupo de segunda velocidad, con un nivel de idioma de *usuario básico*, pendiente de alcanzar el nivel mínimo establecido, pero que prepara igualmente su intervención para la siguiente fase del proyecto.

Cuadro 1. L2 y nivel de idioma acreditado del profesorado

Idioma	Número de profesores	Nivel B1 o superior	Nivel Usuario Básico
Inglés	9	5	4
Francés	3	2	1
Alemán	1	1	

3. Metodología

El análisis del contexto específico de la formación inicial de maestros para la experimentación AICLE ha supuesto una revisión de las creencias y representaciones sobre los idiomas y su aprendizaje, terreno en el cual las experiencias tienen un carácter individual y, al mismo tiempo, bastante estereotipado. En las sesiones de trabajo mantenidas a lo largo del curso 2009-10 para el desarrollo de cualquiera de las acciones previstas, siempre se ha puesto de manifiesto un telón de fondo tejido con estas creencias del profesorado, tanto de los especialistas en la enseñanza de idiomas, como de los PANL, que ha permitido un debate sobre el aprendizaje de idiomas.

Desde el punto de vista metodológico, analizaremos dos acciones fundamentales del proyecto: la creación del perfil del grupo y la preparación y asesoramiento para la intervención AICLE en tándem.

3.1. *La creación del perfil del grupo*

Como hemos indicado anteriormente, el trabajo cooperativo sienta las bases del éxito del proyecto y, en el contexto universitario que nos ocupa, no es una planteamiento al uso el de reconocernos comprometidos con un proyecto interdisciplinar con el propósito, además de convertirse en un proyecto de centro. La nota dominante y a la vez enriquecedora del grupo de trabajo es la diversidad: diferentes lenguas vehiculares, diferentes niveles de dominio por parte del profesorado, diferentes creencias y expectativas, diferentes perfiles docentes, etc. Sin embargo, consideramos necesaria la construcción de la complicidad profesional del grupo, que debe reconocerse y apoyarse a través del mejor conocimiento interno y la buena comunicación.

En este sentido, se han diseñado estrategias con el propósito de establecer el perfil del grupo que delimita el marco contextual, permitiendo tomar conciencia del punto de partida y de las necesidades formativas de los PANL. A través de la información recabada mediante formularios creados por el equipo de coordinación, se ha establecido el mencionado perfil.

En cuanto al dominio de lenguas diferentes de la L1, los profesores del proyecto afirman dominar la comprensión escrita y se consideran menos hábiles en la expresión oral. Sobre las expectativas de formación y niveles de idioma deseables, el profesorado se pronuncia en relación con el Marco de referencia europeo, estableciendo una apreciación muy intuitiva sobre los niveles específicos y, en bastantes casos, una cierta sensación de inquietud ante la obligatoriedad de acreditarse en el idioma elegido.

En lo referente a aspectos metodológicos, AICLE era un concepto desconocido para la mayoría de los participantes al inicio del proyecto, aunque asumían la idea de introducir la L2 como lengua vehicular en su docencia. Convencido de que se trata de una innovación metodológica que aporta calidad a la docencia universitaria, el profesorado se muestra ilusionado y motivado, aunque también es consciente de las necesidades de formación metodológica y de que el dominio de la L2 no asegura el éxito de la enseñanza bilingüe.

La mayor incógnita se plantea en relación con la respuesta de un alumnado que pueda resultar reacio o cuya competencia idiomática no reúna las condiciones deseables. En general, el profesorado se mueve entre dos parámetros: el interés en asumir un reto innovador y la carga de trabajo adicional que representa.

3.2. *La preparación y el asesoramiento para la intervención AICLE en tándem*

Como hemos indicado anteriormente, el grupo de PANL se dividió en función del nivel de idiomas, estableciendo el nivel B1 como requisito mínimo para la intervención en el aula, aunque todo el profesorado participante se ha visto implicado en la planificación de la intervención AICLE como compromiso del proyecto. En este sentido, todos han realizado varias propuestas desde la programación de sus respectivas asignaturas, pero solamente el profesorado con el requisito mencionado tuvo acceso al agrupamiento de tándem con un profesor del equipo de coordinación especialista de la L2 elegida. Se trata de la modalidad de agrupamiento que da coherencia al proyecto, mediante la cooperación entre los dos grupos de profesores de perfil complementario: profesor de área no lingüística y profesor especialista en la enseñanza del idioma. Estas condiciones se han dado con ocho PANL, de los cuales cinco han trabajado en tándem según queda recogido en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Grupo PANL: asignaturas y nivel de idiomas

Idioma	Asignatura	Alumnos
Inglés	Didáctica de la expresión plástica Optativa, Especialidad Educación Primaria	14
Inglés	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Troncal, 2º Especialidad Lengua Extranjera	80
Inglés	Psicología de la educación y desarrollo escolar Troncal, 1º Especialidad Audición y Lenguaje	51
Francés	Educación artística, plástica y su didáctica Troncal, 3º Especialidad Educación Física	54
Alemán	Sistemática del ejercicio Optativa, Especialidad Educación Física. 2 grupos (mañana y tarde)	98 (59 +39)

El trabajo realizado y las decisiones tomadas en cada tándem tienen características diferentes en relación, por un lado, con las particularidades de cada situación de enseñanza y de aprendizaje que demandan un tratamiento diferente, como pueden ser el número de alumnos de la asignatura en la que se realiza la experiencia AICLE, el nivel de idioma del profesor –entre el B1 y el C2–, la L2 elegida –inglés, francés o alemán y su relación con la L1–, la formación en idiomas del alumnado, el momento del curso elegido para la intervención AICLE, entre otros. Y, por otro lado, el condicionante que supone el perfil docente y humano de cada profesor. Estos condicionantes impiden el análisis detallado de cada tándem en el marco de este artículo y nos obligan a seleccionar algunos aspectos considerados como más destacables, desde el punto de vista del equipo de coordinación, que permiten dar una visión global del trabajo realizado.

Asociando diferentes acciones y reacciones, pretendemos mostrar una idea lo más completa posible de la complejidad y del alcance de la experiencia. Para ello, nos centraremos en los tres aspectos siguientes: a) la selección de contenidos, la planificación de la intervención y la elaboración de materiales, b) la relación entre los profesores del tándem y c) la intervención AICLE.

a) La selección de los contenidos, la planificación de la intervención y la elaboración de materiales

El procedimiento seguido responde globalmente a la siguiente secuencia: la propuesta de varios temas o contenidos, realizada por el profesor del área no lingüística para trabajar durante el tiempo equivalente a 1 crédito. La selección de los aspectos más adecuados para ser tratados mediante una L2, realizada conjuntamente con el profesor especialista de la L2. La planificación de la intervención, que se realizaría de nuevo conjuntamente mediante una ficha de programación AICLE⁴. En esta ficha el profesorado consigna una referencia a los materiales para utilizar en clase.

La siguiente etapa implica la selección y la didactización de documentos, trabajada con los márgenes que estableciera cada tándem, atendiendo a algunas consignas básicas comunes, entre las cuales destacamos: la selección de la información esencial, la diversificación del soporte de la información, la redundancia de la información esencial, la atención específica al apoyo visual y los mecanismos para verificar la comprensión.

⁴ Ficha adaptada de la propuesta de Coyle en PAVÓN VÁZQUEZ, V. y ÁVILA LÓPEZ, J. (eds.) (2009).

Finalmente, cada sesión de intervención implica una planificación concreta registrada en la ficha de sesión, diseñada para servir de guión en el aula y como referencia para analizar el desarrollo real de la clase AICLE por parte de cada tándem.

b) La intervención AICLE

Para la intervención partimos de la planificación general y de la ficha de sesión, que habría de completarse tras el desarrollo de la sesión. Además del trabajo preparatorio detallado en el apartado anterior, se recomendó una simulación previa, parcial o completa, con los materiales elaborados y la asistencia de otros profesores. Esta puesta en escena permitiría hacer alguna corrección pertinente y dar más seguridad al profesor en su intervención AICLE, ya que representa una actividad práctica en la L2, además de que permite el debate sobre cómo desarrollar el trabajo en el aula. Se trata de una actividad que ha despertado gran interés y sigue realizándose en el curso 2010-11.

En las diferentes intervenciones, la presentación de contenidos se ha realizado utilizando diferentes soportes, apoyando el discurso oral del profesor mediante textos escritos, imágenes o iconos representativos y gestualidad programada, y utilizando los principios metodológicos de Respuesta Física Total, percibidos como muy adecuados en áreas de educación artística o educación física. No obstante, la tendencia general ha sido la de elaborar presentaciones con un número excesivo de diapositivas. Teniendo en cuenta que el desarrollo de la intervención en L2 es más lento, se pone de manifiesto la necesidad de una selección más ajustada de los contenidos esenciales.

c) La relación entre los profesores del tándem

Además de las características del contexto laboral universitario, esta relación tiene básicamente dos tipos de condicionantes: los condicionantes de carácter profesional y el perfil humano de cada profesor, que en la realidad se cruzan constantemente. Los agrupamientos en tándem han creado su propia dinámica de trabajo, sin consignas específicas desde la coordinación y a través de los medios de comunicación deseados.

Los resultados y la comunicación establecida difieren de un tándem a otro, en función de los condicionantes mencionados.

Si obviamos las características del contexto laboral, a pesar de su importancia, (diferentes horarios, responsabilidades, etc.), comprobamos que con respecto a los tres aspectos mencionados, los resultados dependen del tipo de relación existente entre los profesores. Se pone de manifiesto que los planteamientos didácticos del PANL son diferentes de los de un profesor de lengua y más aún de los de un profesor de L2. Sin embargo, la atención a la lengua vehicular resulta imprescindible y la reflexión conjunta contribuye a la construcción del nuevo perfil docente que hemos denominado profesor AICLE.

En el caso de un conocimiento personal previo entre los integrantes del tándem, la relación y el trabajo se ven facilitados por una mayor cooperación en cada faceta de las tareas, llegando hasta la participación conjunta en alguna sesión AICLE (esta participación conjunta se ha dado en la primera sesión en grupos muy numerosos y ha sido positivamente valorada como apoyo al profesor de área no lingüística en el inicio de la experiencia). Cuando el tándem ha mantenido el tipo de contacto previsto en el proyecto, la selección de temáticas ha sido más adecuada, en la planificación se ha tenido en cuenta el trabajo sobre los conocimientos previos del alumnado y una cierta simplificación de la L2.

En el caso en que los miembros del tándem hayan establecido los primeros contactos en el contexto del proyecto, la tendencia ha sido al mínimo contacto por parte del profesor de área no lingüística y a la autonomía de funcionamiento propia del ámbito universitario. El PANL ha sido mucho menos consciente de las estrategias comunicativas facilitadoras de la comprensión en L2.

Entendemos que las dificultades de acercamiento del PANL al profesor de L2 se han debido principalmente a dos actitudes: en el caso de un PANL con un nivel avanzado de la L2 se puede crear la sensación de *falsa seguridad*, suficiente para la intervención AICLE de manera que la colaboración con el profesor especialista del idioma no se percibe como necesaria. En otros casos, la salida de la *zona de seguridad* del PANL, docente experimentado, genera una situación incómoda en la que prefiere mantener la distancia y tampoco busca el apoyo del profesor de L2.

En general, los PANL, hábiles en la planificación de sus asignaturas, dada su experiencia docente, han tenido una experiencia más compleja de lo previsto al no contar siempre con recursos adecuados para el perfil de alumnado medio del grupo.

Estas apreciaciones han sido objeto de diferentes debates, estrategias de dinámica de grupo y planteamientos de trabajo cooperativo, para facilitar y mejorar la comunicación, abandonar la sensación de *territorio invadido* y reforzar la relación de confianza mutua.

Tomando como referencia a todo el profesorado participante en el proyecto, se pone de manifiesto un juego multifacético en la construcción de estas nuevas relaciones de trabajo, que implican modificaciones en la estructura y organización curricular. Relaciones en las que están en contacto docentes de diferentes situaciones académicas y laborales, de diferentes áreas y departamentos, incluso de diferentes facultades, pero también de diferentes L2, de diferentes niveles de idioma, diferente formación didáctica, etc. por no citar las diferentes expectativas y niveles de implicación.

En este contexto de reflejos múltiples, el grado de satisfacción del trabajo realizado se ha consolidado en torno a dos parámetros de relación humana:

- La relación entre el grupo coordinador de profesores de L2 y los PANL.
- Una relación de confianza mutua en el agrupamiento en tándem.

4. Valoraciones y conclusiones

Hemos presentado algunas facetas de la experiencia realizada, cuya finalidad ha sido explorar el terreno y detectar los principales condicionantes para acometer la siguiente fase del proyecto. Somos conscientes del interés, pero también de la complejidad, del reto, tanto para el profesorado como para la institución, que deben participar en la construcción conjunta del proyecto. Consideramos que la experiencia realizada en el marco de este proyecto de innovación ha representado, no solamente la sensibilización y el inicio de una formación metodológica, sino también un trabajo de fondo sobre las creencias y prejuicios del profesorado sobre los idiomas y su aprendizaje.

No podemos dejar de hacer una valoración sobre el alumnado que ha experimentado actividades en L2, atendiendo principalmente al aprendizaje de contenidos de sus asignaturas y a la reflexión sobre la experiencia de integración curricular. En este sentido, el alumnado ha recibido positivamente la experiencia, incluso en las actividades de evaluación realizadas en las

asignaturas. Ha mostrado ser consciente de la importancia del conocimiento de idiomas; ha recibido con interés las actividades realizadas en inglés y también las que se han desarrollado en francés y en alemán, a pesar de que la formación en estos idiomas es menos avanzada o inexistente.

La adaptación de los recursos en estas dos lenguas resulta, si cabe, más determinante para el éxito de la intervención. Consideramos importante poner de manifiesto la intensificación de la atención por parte del alumnado, provocada por la novedad de la experiencia o por la motivación de trabajar en la L2, siendo la percepción en algún caso de generar más interés y concentración que las clases impartidas en L1.

En el ámbito del profesorado participante, las apreciaciones están más orientadas a las necesidades generales de la ambiciosa empresa que supone la implantación del plurilingüismo en la educación superior que al cumplimiento de los objetivos y compromisos establecidos en el proyecto para el curso 2009-10. Son precisamente estas aportaciones y demandas del profesorado las que dan el índice de cumplimiento de un objetivo principal, que consistía en tomar conciencia de la especialización docente que implica adoptar el modelo metodológico AICLE y poner de manifiesto las necesidades que se deberán atender en fases sucesivas. Se trata, en efecto, del resultado básico, procedente de las experiencias de planificación e intervención y del análisis del contexto, para estudiar la propuesta más adecuada de cara a la implantación del plurilingüismo en la formación inicial de maestros. Como ya hemos expuesto, la experiencia descrita en este artículo representa el primer paso de un proyecto a medio plazo, con diferentes fases, cuyo desarrollo continúa en el curso 2010-11, revisando y reajustando las estrategias, con la finalidad de construir la estructura más conveniente para dicha implantación.

La memoria del proyecto obtuvo una valoración positiva en la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del Proyecto Europa de la Universidad de Cádiz y actualmente ha pasado de ser la propuesta de innovación de un grupo de profesores a convertirse en un proyecto de centro, avalado por el decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Podemos afirmar que el desafío de introducir el plurilingüismo en la Facultad de Ciencias de la Educación cuenta con el apoyo del equipo decanal y con un grupo básico de profesores entusiastas, motivados para construir progresivamente su implantación, mediante un Plan de Lenguas de Centro, para los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. Los planteamientos del proyecto forman parte de las acciones establecidas en el protocolo marco de políticas lingüísticas recientemente aprobado en la Universidad de Cádiz.

La valoración de la experiencia ha sido, globalmente, muy positiva y el trabajo realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación ha permitido establecer contactos con los coordinadores de otras iniciativas similares, tanto en la Universidad de Cádiz como en otras universidades andaluzas, generando colaboraciones que se encuentran actualmente en vías de desarrollo.

Referencias bibliográficas

- CONSEIL DE L'EUROPE (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*.
<http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf>
[06/04/2011]
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política para la sociedad andaluza*.
<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/Innov>>

acionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_w
ysiwyg_plan.pdf>[06/04/2011]

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD.
- DUVERGER, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- EURYDICE (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MALJERS, A.; MARSH, D.; WOLFF, D. (eds.) (2007). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. (2009). *Uncovering CLIL*. Macmillan.
- PAVÓN VÁZQUEZ, V.; ÁVILA LÓPEZ, J. (eds.) (2009). *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lenguas y contenidos (AICLE/CLIL/ÉMILE)*. Córdoba: Consejería de Educación, Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.



El cinema en la formació del mestre: una experiència d'innovació des d'un PIE de l'Escola de Magisteri a la Universitat de València

Noelia Ibarra, Josep Ballester, Vicent García

Noelia.Ibarra@uv.es, Josep.Ballester@uv.es, Vicent.Garcia@uv.es

Universitat de València

Resum. El treball exposa el projecte *Cine i educació (La Cinemateca de Magisteri)* vigent actualment amb el nom d'EspaiCinema en el marc temporal 2007–2010. Es repassen els objectius pedagògics i els resultats obtinguts a més d'analitzar les competències treballades tant pels estudiants com pel professorat. EspaiCinema ha aconseguit, durant aquest període, demostrar de quina manera la interdisciplinarietat resulta imprescindible a l'hora d'aproximar-se al llenguatge cinematogràfic i fer-lo més pròxim als estudiants, que així s'adonen de les distintes claus necessàries per descodificar el llenguatge audiovisual.

Paraules clau: cinema, educació literària, educació intercultural, interdisciplinarietat.

Resumen. El trabajo expone el proyecto *Cine i educació (La Cinemateca de Magisteri)* vigente en la actualidad con el nombre de EspaiCinema en el marco temporal 2007-2010. Se repasan los objetivos pedagógicos y los resultados obtenidos además de analizar las competencias trabajadas tanto por los estudiantes como por el profesorado. EspaiCinema ha conseguido, durante ese período, demostrar como la interdisciplinariedad resulta imprescindible a la hora de aproximarse al lenguaje cinematográfico y hacerlo más próximo a los estudiantes, que de ese modo se dan cuenta de las distintas claves necesarias para descodificar el lenguaje audiovisual.

Palabras clave: cinema, educación literaria, educación intercultural, interdisciplinariedad.

Abstract. This article introduces *Cine i educació (La Cinemateca de Magisteri)*, now called EspaiCinema during the period 2007-2010. Pedagogical purposes and statistics are reviewed, and competences in process for students and lecturers are analyzed. During this period, interdisciplinary teamwork was the main tool to study cinematographic language in order to introduce students in the main key concepts necessary to decode audiovisual language.

Key words: cinema, literary education, intercultural education, interdisciplinarity.

Résumé: Le travail expose le projet le *Cine i educació (La Cinemateca de Magisteri)* en vigueur actuellement avec le nom d'EspaiCinema dans le cadre temporel 2007-2010. On repasse les objectifs pédagogiques et les résultats obtenus, en plus d'analyser les compétences travaillées tant par les étudiants comme par le professorat. EspaiCinema a démontré durant cette période comme l'interdisciplinarité semble indispensable à l'heure de s'approcher du langage cinématographique et à l'heure de le faire plus proche aux étudiants, qui découvrent de cette façon différentes clés nécessaires pour décoder le langage audiovisuel.

Mots clé: cinéma, éducation littéraire, éducation interculturelle, interdisciplinarité.

1. Origen de la iniciativa

L'experiència parteix del projecte *Cine i educació (La Cinemateca de Magisteri)* aprovat en la I Convocatòria per al Desenvolupament d'Experiències d'Innovació en l'Escola Universitària de Magisteri Ausiàs March (Universitat de València), modalitat B (preparació 2006/2007, posada en marxa 2007/2008).

En un primer moment, el projecte s'inicia gràcies a la labor de cinc professores i professors pertanyents a quatre departaments diferents i posteriorment, a final del curs 2006/2007, s'integren nous docents al projecte després de la invitació del professorat impulsor. Al 2007/2008, el projecte comptà amb 11 professors i professores al Campus de València i una professora al Campus d'Ontinyent, que imparteixen classes a l'escola de Magisteri i que pertanyen a cinc departaments diferents de la Universitat de València. Continua al curs 2008/09 amb la participació d'un equip de prop de 20 docents i el suport de l'equip directiu de l'escola i la seua Comissió d'Espai Europeu. Al present curs 2010-2011, l'equip ha estat format per 18 professors pertanyent a sis departaments diferents, com ara: Didàctica de la Llengua i la Literatura (DLL); Didàctica i Organització Escolar (DOE); Filosofia (FIL); Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal (MPC); Metafísica i Teoria del Coneixement (MTC) i Sociologia i Antropologia Social (SAS).

Segons les edicions, el nombre de professors participants ha anat variant però, en tot moment, s'ha mantingut la vessant interdisciplinària tant per la seua composició com pels diferents enfocaments.

2. Context i destinataris de l'experiència

En totes les seues edicions, el projecte s'ha adreçat a tots els estudiants de les diferents titulacions de Magisteri i s'ha vinculat, preferentment per la seua metodologia, a l'alumnat matriculat en assignatures impartides pel professorat implicat.

El nombre d'estudiants ha variat en funció de les edicions i per al seu còmput hem diferenciat entre aquells assistents a les projeccions i aquells que, a més, han demanat la validació dels crèdits ECTS. Independentment d'aquest criteri de presentació de les dades, podem afirmar que la participació ha estat considerable, segons ens expliquen les xifres.

Així, en el curs 2007-2008 la mitjana d'assistència d'estudiants per sessió va ser de 217 amb un màxim registrat de 259 alumnes en una sessió; 111 estudiants aparegueren a l'acta final per a la validació de crèdits i s'arreglaren 132 enquestes. L'any següent, el nombre d'estudiants en acta final es va duplicar amb escreix amb un total de 258 sol·licitants dels crèdits i al voltant de 350 assistents per sessió fins arribar als quasi 400 en el 2009/2010 i xifres semblants pel que fa a la validació. En la present edició, han demanat els crèdits vinculats 173 estudiants de diplomatura, encara que les xifres de participació als visionats són superiors, ja que també ha comptat amb l'assistència d'estudiants de Grau.

Des de la nostra visió, aquesta notable diferència de xifres entre la participació a les diferents sessions i el nombre d'estudiants reflectits a l'acta final de cadascun dels anys al·ludeix a l'interès despertat pel projecte entre els seus destinataris models, ja que no tots els assistents han condicionat la seua presència a la possibilitat de reconeixement dels crèdits.

Posteriorment, l'espectre de destinataris ha anat ampliant-se i en l'edició d'enguany, l'assistència estava permesa no sols a l'estudiant de Magisteri sinó a qualsevol alumne d'una titulació oficial de la Universitat de València, com també de la Nau Gran, el programa de formació per a majors de 55 anys de la Universitat. També hi pot participar el personal d'administració i serveis.

3. Objectius

La finalitat bàsica d'aquest projecte és la innovació en la docència universitària en el Marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior a partir de la introducció del cinema com a element clau del procés d'ensenyament-aprenentatge i la promoció de la reflexió al voltant de la funció dels mitjans audiovisuals en aquest procés. Assenyalant, a continuació, els objectius essencials del projecte:

- Integrar els mitjans audiovisuals i les TIC en la docència de l'escola de Magisteri Ausiàs March en el marc d'innovació demanat per l'EEES.
- Impulsar en l'alumnat la reflexió crítica al voltant dels mitjans audiovisuals.
- Aproximar l'alumnat de Magisteri a la utilització didàctica dels mitjans audiovisuals i de les TIC.
- Promoure la interdisciplinarietat a partir de la realització de treballs que incloguen les diferents aportacions de les distintes disciplines implicades: Didàctica i Organització Escolar, Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, Didàctica de la Llengua i la Literatura, Filosofia, Sociologia, Psicologia, etc.
- Crear grups de treball entre el professorat per afavorir la coordinació i el treball cooperatiu, tal com postula l'EEES.
- Introduir gradualment l'alumnat en el cinema de qualitat, entés com a obra d'art essencial per a la formació dels mestres.
- Difondre el cinema de qualitat en versió original com a component clau per a l'educació de la mirada i l'aprenentatge de les diferents llengües estrangeres.
- Estimular l'alumnat a freqüentar les sales de cine i, així, col·laborar en la seua recuperació de la dimensió social com a espectacle col·lectiu.
- Propulsar la reflexió i conscienciació al voltant de temes de vital rellevància socioeducativa, com la discriminació, la pobresa, el racisme, la injustícia, l'exclusió, la diversitat sexual, la desigualtat, la feminització de la docència o l'estigmatització social i el reflex efectuat pel cine d'aquesta realitat.

En definitiva, tots aquests objectius fan referència a la relació entre el cinema i l'educació, de manera que els podríem sintetitzar al voltant de la següent tríada: a) Estudiar la representació que es fa a les pel·lícules i sèries de televisió de la tasca dels docents; b) Desenvolupar estratègies per aprofitar el cinema com a recurs didàctic; c) Reflexionar sobre la formació que els mitjans audiovisuals exerceixen sobre la nostra percepció de la realitat.

Gràcies al seu plantejament interdisciplinari, el projecte, a més dels objectius generals, permet que cadascun dels docents pugui treballar d'altres objectius més específics en funció de la seua àrea de coneixement. D'aquesta manera, el cinema es converteix en una eina interdisciplinària tant pel desenvolupament dels objectius generals com pel seu aprofitament en cadascun dels àmbits implicats.

Així, en el nostre cas, el conjunt de professors pertanyents a l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura, a més del compromís general, després de diferents reunions de treball, va consensuar com a objectius específics els següents:

3.1. Objectius específics de Didàctica de la Llengua i la Literatura

- Afavorir l'aprenentatge de llengües mitjançant el llenguatge fílmic.
- Copsar diferents maneres d'entendre el món i establir elements de contacte amb altres cultures.
- Connectar el text fílmic amb molts aspectes de l'educació literària: mites, tòpics, arguments, personatges, espais i temps.
- Apropar-se als interessos de l'alumnat a través del discurs audiovisual.
- Ensenyar diferents maneres de llegir discursos textuals.
- Formar espectadors competents.
- Explicar de manera crítica els fonaments del món contemporani.
- Revelar la ideologia subjacent a tota construcció textual.
- Fomentar la reflexió al voltant de temes de vital rellevància socioeducativa des de la formació en valors.
- Aprendre les semblances i també els diferències entre els recursos retòrics de la llengua i la literatura i els propis del llenguatge audiovisual.
- Desenvolupar la competència literària.
- Potenciar la discussió i el debat entre els estudiants i el professorat.
- Treballar la interdisciplinarietat entre cine i literatura, especialment a partir de la metodologia del comparatisme.

La tria d'aquests objectius específics depenia directament del professorat d'aquestes àrees, tot respectant les finalitats generals del projecte. Com explicarem després a la metodologia, el treball directe amb aquests es produïa des de les matèries dels professors vinculats al projecte.

4. Competències

D'acord amb els objectius esmentats, el projecte ha treballat les vuit competències bàsiques, sobretot, la competència audiovisual i, en el nostre cas, com a professorat implicat pertanyent a l'àrea de DLL, hem aprofundit el treball de la competència en comunicació lingüística i de la competència literària.

5. Metodologia i recursos

La metodologia consisteix en la projecció de pel·lícules triades d'acord amb els criteris del professorat participant en íntima coherència amb les finalitats del projecte. A grans trets, la selecció de films ha estat protagonitzada per un triple criteri: en primer lloc, la projecció de textos estretament vinculats a la infantesa i a l'educació; en segon lloc, l'educació de la mirada dels futurs mestres davant formes cinematogràfiques d'altres temps i cultures i, finalment, l'oferiment als estudiants del ventall de possibilitats didàctiques del cinema.

Tot respectant aquesta triada, els diferents equips de professorat han anat seleccionant un nombre de pel·lícules acordat en cadascuna de les seues edicions, així per exemple, en el 2007/08 van ser 10 pel·lícules en versió original durant 10 setmanes al Campus de València. Les pel·lícules projectades van ser:

- *He nascut, però...* d' Ozu, Japó (1932).
- *La lengua de las mariposas* de Cuerda, Espanya (1999).

- *Ésser i tenir* de Philibert, França (2002).
- *Els espigoladors i l'espigoladora* de Varda, França (2000).
- *Centaures del desert* de Ford, EUA (1956).
- *El chico de la Chaâba* de Reggia, França (1998).
- *La balada de Narayam*, de Kinoshita (1958).
- *La pell dura* de Truffaut, França (1976).
- *El milagro de Candeal* de Trueba, Espanya (2004).
- *El gran dictador* de Chaplin, EUA (1940).

En aquest cas, a partir del 17 d'octubre fins al 19 de desembre, tots els dimecres de 15.00 a 17.00 hores es van projectar simultàniament 5 pel·lícules en cinc aules diferents (aules 14, 16, 26, 27 i pavelló 5) dotades totes amb projector de canó i DVD. D'aquesta manera, totes les pel·lícules seleccionades es van projectar en dues setmanes diferents i el cicle tingué una periodicitat quinzenal pel que fa a la seua repetició. Per tant, cada pel·lícula s'ha ofert en cinc ocasions diferents per facilitar a l'alumnat el seu visionat.

Al Campus d'Ontinyent, l'existència d'un únic grup d'infantil amb horari de matí ha determinat algunes modificacions d'aquesta distribució. Així, la projecció de pel·lícules va canviar de quadrimestre i es va optar pel segon en què l'alumnat participant no tenia tanta càrrega de matèries optatives i podia assistir amb més facilitat a les sessions. També per aquest motiu, les pel·lícules en aquest campus es van projectar una vegada a la setmana, tots els dijous de 13.30 a 15.30 hores.

A banda de les projeccions, l'alumnat comptava amb una fitxa explicativa de cadascuna de les pel·lícules, la qual era repartida al començament del visionat i a la qual podia tindre també accés i descarregar-la en qualsevol moment des de la web del projecte: <<http://web.mac.com/ficatellu/iWeb/espaiCinema/Benvinguts.html>>.

Aquesta web de lliure accés per a tot interessat, no necessàriament vinculat al projecte, oferia també enllaços a d'altres pàgines relacionades amb el cinema i escollides pel professorat implicat, amb la programació de les pel·lícules, així com altres informacions d'interès relacionades amb el desenvolupament de l'experiència. Per últim, aquesta es completava amb un bloc obert per a les col·laboracions de l'alumnat participant des del qual tot assistent podia exposar el seu punt de vista al voltant de qualsevol dels films projectats.

Tot alumne participant en el projecte tingué l'oportunitat de veure 10 pel·lícules en versió original i si assistí a un nombre mínim de pel·lícules, tenia l'opció de demanar el reconeixement de la seua participació mitjançant la validació de dos crèdits ECTS. Aquesta incorporació dels crèdits estava directament condicionada no sols a l'assistència sinó també a l'aprovat de l'assignatura vinculada al projecte a la qual havia d'estar necessàriament matriculat en aquella edició.

Per garantir l'acompliment del percentatge mínim d'assistència establert, cada estudiant participant comptava amb un carnet d'espaiCinema en què, quan finalitzava la sessió, el docent responsable de la projecció afegia el segell corresponent. A més a més, en cada projecció a què assistia, l'alumnat signava en un full i facilitava el seu carnet al professor responsable.

A grans trets, aquesta metodologia s'ha mantingut al llarg de les següents edicions amb diferents novetats incorporades progressivament per respondre als interessos de l'alumnat participant. Aquestes necessitats es van detectar gràcies als comentaris i als diversos

suggeriments lliurats pels alumnes a la seua avaluació del projecte, una vegada finalitzada la seua participació.

Així, per exemple, una de les novetats en el curs següent va ser la incorporació de tres cinefòrums com a complement del cicle de projeccions per permetre el debat al voltant dels films. En l'edició 2008/09, es va optar per un cicle de 8 pel·lícules repetides setmanalment (4+4) i 3 cinefòrums, projectades els dimecres del primer quadrimestre del curs a la franja de 15.00 a 17.00 hores a València. Així, cada setmana s'oferia la projecció de 4 pel·lícules simultàniament mentre que els films triats per als cinefòrums es passaven conjuntament per permetre el debat posterior. A més, es va programar una sessió d'obertura i una sessió de cloenda, de celebració conjunta.

Al Campus d'Ontinyent, a causa de les qüestions abans esmentades, es projectà una pel·lícula setmanal al segon quadrimestre.

Totes les projeccions s'anunciaven amb l'antelació deguda als taulers del centre. El cartell publicitari per l'alumnat pot consultar-se al següent enllaç:

<http://homepage.mac.com/ficatellu/espaiCinema0809/page16/files/page16_1.pdf>.

La selecció de pel·lícules del curs va ser:

- *American History X* de Kaye.
- *Pensant en els altres* de Kaetsu.
- *Els joncs salvatges* de Téchiné.
- *Billy Elliot* de Daldry.
- *Antonia's Line* de Gorris.
- *Amanéixer* de Murnau.
- *Sense perdó* d'Eastwood.
- *Dersu Uzala* de Kurosawa.

I pel que fa als cinefòrums, es van escollir els següents tres films:

- *Ningú no és perfecte* de Wilder.
- *Los santos inocentes* de Camus.
- *Una nit a l'òpera* de Wood.

La finalitat bàsica de la programació d'aquests cinefòrums ha estat promoure la participació activa de l'alumnat, com també establir vies de diàleg crític i reflexió al voltant de l'experiència fílmica.

Les onze pel·lícules projectades, tot comptant els cinefòrums, van estar seleccionades pel seu interès per a futurs mestres, ja siga perquè tracten qüestions vinculades amb la infantesa, la dona i l'educació, ja perquè serveixen d'introducció al llenguatge cinematogràfic.

L'ús de les tecnologies de la informació també s'aprofita per la fluïdesa en el desenvolupament de l'activitat. Per això *espaiCinema* compta amb un espai web propi per seguir el projecte: <<http://www.uv.es/cinemag>> i el blog <<http://espaiCinema.blogspot.com>>, que faciliten la participació interactiva, la difusió de notícies i la consulta de materials pedagògics. S'hi pot trobar des de les fitxes introductòries de les pel·lícules, creades pels professors del projecte, com també convocatòries interessants per als aficionats al cinema, com l'oferta de cicles al

Col·legi Major Lluís Vives, al Muvim o CaRevolta. Es pretén incitar a reflexionar sobre el fons i la forma de cada pel·lícula.

Pel que fa al curs 2009/2010, la tria de pel·lícules projectades de 14.30 a 17.30 dimecres i dijous a la Sala d'Actes de l'Escola de Magisteri va ser la següent:

- *Ciutat de Déu* de Mereilles.
- *Ballar a la foscor* de Lars Von Trier.
- *Persépolis* de Satrapi de Peronnaud.
- *Els 400 cops* de F. Truffaut.
- *El color del paradís* de Majidi.
- *Toy Story* de Lasseter.

A més, per a les persones que en aquesta edició no arribaren a tindre el mínim de 5 pel·lícules exigít per a la validació dels crèdits, es va oferir l'oportunitat de recuperar un film més mitjançant la projecció d'un gènere present a totes les edicions anteriors: el documental. Així, dilluns 21 de desembre a les 13 hores es projectà *Regreso a Fortín Olmos* (Argentina, 2009).

Aquesta edició va tindre algunes diferències destacades respecte de les altres, com la restricció de validació dels crèdits als estudiants de llicenciatures i diplomatures, ja que la pròpia estructura dels nous Graus de Mestre no permetien aquesta opció.

Una altra particularitat d'aquesta edició va ser la participació als cinefòrums de la primera setmana de diversos representats de la Plataforma Pobresa Zero o tres joves afiliats a l'ONCE convidats els dies 11 i 12 de novembre, així com també la invitació a l'Escola Valenciana perquè presentara la seua iniciativa de distribució de pel·lícules en valencià a l'escola o la participació d'estudiants de la Nau Gran de la Universitat de València.

En el curs 2010/2011, s'ha ofert la selecció de pel·lícules d'acord amb tres eixos temàtics, publicats des del mateix rètol d'espaiCinema: a) l'educació al cinema; b) el cinema en la nostra comprensió de la realitat; c) el cinema com a recurs didàctic. La selecció de films va ser la següent:

- a) L'educació al cinema:
 - *Diaris del carrer* de LaGravenese.
 - *L'ona* de Gansel.
 - *Avui comença tot* de Tavernier.
- b) El cinema en la nostra comprensió de la realitat:
 - *Tornallom* de Peris i Castro.
 - *L'home que plantava arbres* de Back.
 - *La núvia cadàver* de Burton.
- c) El cinema com a recurs didàctic:
 - *El perro del hortelano* de Miró.

I fora de programació es va projectar el documental *Shoah*, en el seu 25è aniversari.

En aquest curs, espaiCinema ha inclòs la projecció de sis pel·lícules al Saló d'Actes de la Biblioteca Gregori Maïans i a l'aula PB.05 del nou edifici de l'Escola de Magisteri, una per cada

dimecres i dijous de les tres setmanes, amb horari flexible, organitzades per l'Escola de Magisteri al llarg del primer quadrimestre.

Aquesta edició ha comptat, a més, amb la presència de la ponent convidada Alba Ambrós, professora de la Universitat de Barcelona.

Pel que fa al professorat integrant del projecte, bàsicament va desenvolupar les tasques següents:

- Selecció de les pel·lícules.
- Participació en les reunions del grup per consensuar l'organització del projecte.
- Confecció del full informatiu, de les fitxes de les pel·lícules i del material complementari que es facilita a l'alumnat.
- Incorporació de la informació disponible a l'Aula Virtual i informació a l'alumnat d'aquestes progressives integracions.
- Suport tècnic durant el període de projecció, repartiment de les fitxes tècniques de les pel·lícules i arreplega de firmes de l'alumnat assistent a les sessions de sessions de visionat. Cada professor/a participant amb responsabilitats en les projeccions ha computat aqueixa dedicació com dues hores d'atenció als estudiants.
- Integració de l'activitat en les matèries de la seua responsabilitat docent i valoració del treball de l'alumnat al voltant de les pel·lícules.

6. Avaluació del projecte

El projecte ha plantejat una doble avaluació en totes les seues edicions. D'una banda, s'han dissenyat mecanismes per recollir l'opinió dels estudiants participants, i de l'altra, s'han generat instruments diferenciats pel professorat implicat. D'aquesta manera, tots dos col·lectius implicats han pogut reflexionar al voltant de l'experiència des del seu rol de participació i les seues valoracions han servit per introduir millores i novetats a les següents edicions.

Pel que fa al primer col·lectiu, l'alumnat, l'equip docent va escollir l'enquesta, com a instrument més adequat per garantir l'objectivitat de la seua avaluació. Per aquest motiu, el professorat participant es va concentrar en el disseny d'una enquesta amb ítems diversos que comprenien des d'informació relativa a la mostra, com ara, l'edat, la titulació o el sexe; d'altres més centrats en l'exploració dels hàbits cinèfils de l'alumnat i la seua freqüència d'assistència al cinema; així com també alguns de més específics del projecte i també d'altres centrats en diferents elements del text filmic. Així mateix, l'enquesta comprenia metodologies quantitatives, qualitatives, així com també resposta oberta per oferir suggeriments de cara a properes edicions, permetre reflectir les expectatives dels participants en començar el projecte o, simplement, la seua opinió crítica al voltant dels títols visionats. Com a mostra, oferim el model d'enquesta dissenyat al curs 2007/08:

1. En els últims 7 dies, quantes pel·lícules (llargmetratges) hauràs vist senceres a casa teua (programació de la televisió, DVD, ordinador...)? (posa una «x» en la fila inferior) (pon una «x» en la fila inferior)

0	1/3	4/6	7/9	Més de 10

2. En l'últim mes, quantes pel·lícules (llargmetratges) hauràs vist senceres a una sala de cinema?

0	1/3	4/6	7/9	Més de 10

3. Escriu els títols de les 2 o 3 pel·lícules que més t'hagin agradat últimament.

a _____
b _____
c _____

4. Escriu el títol de l'última pel·lícula que has vist en una sala de cinema.

5. Quin és el motiu pel qual has assistit a espaiCinema?

6. Indica les pel·lícules que has vist (amb una «x» en la primera columna) i valora el seu interès cinematogràfic en una escala de 0 (menys) a 5 (més), en les columnes de la dreta.

Vista		1	2	3	4	5
	<i>Centaures del desert</i>					
	<i>El gran dictador</i>					
	<i>El milagro de Candeal</i>					
	<i>He nascut, però...</i>					
	<i>La balada del Narayama</i>					
	<i>La pell dura</i>					
	<i>La gone du Chaâba</i>					
	<i>Els espigoladors i l'espigoladora</i>					
	<i>Ésser i tindre</i>					

7. T'agradaren les bandes sonores? (temes instrumentals, cançons... relacionades amb el cinema). En cas afirmatiu, anota els títols que recordes i a quina pel·lícula pertanyen.

Banda sonora	Pel·lícula

8. Coneixes compositors de música de cinema? En cas afirmatiu, anota el nom i el títol d'alguns dels seus temes musicals.

9. Si hagueres d'aconsejar a algú de classe dues pel·lícules d'espaiCinema, quines escolliries?

10. Quina pel·lícula d'espaiCinema t'ha sorprès més en funció de les expectatives que tenies?

11. Quines pel·lícules d'espaiCinema t'han fet pensar més en el teu futur professional?

12. Quines dues pel·lícules aconsellaries per a l'edició de l'any vinent d'espaiCinema?
(Pel·lícules projectades o no en aquesta edició).

13. Quina és la teua valoració d'espaiCinema?

Molt negativa	Un poc negativa	Indeterminada	Un poc positiva	Molt positiva

14. Pots aportar-nos qualsevol altre suggeriment per a una futura edició d'espaiCinema?

La valoració per part dels estudiants a l'Escola de Magisteri de València ha estat positiva en totes les seues edicions; així, per exemple, 4,75 sobre 5 d'un total de 132 enquestes arreglades al 2007/08. Aquesta mitjana s'ha mantingut al llarg de totes les edicions, encara que gràcies a les aportacions dels discent s'ha pogut anar modificant el projecte per adreçar-se més específicament a les seues necessitats i interessos.

Pel que fa a l'avaluació del professorat, es va optar per la tècnica del comentari obert de l'experiència. A més, al llarg de tot el projecte, gràcies a les freqüents reunions mantingudes entre els integrants, aquests tenien l'oportunitat de dialogar sovint i fer-se responsables dels resultats que anaven aconseguint-se, com també, de plantejar els diferents problemes sorgits al fil del desenvolupament del projecte i trobar conjuntament solucions per garantir el desenvolupament satisfactori de l'experiència.

Els comentaris es pujaven com un arxiu de lliure accés a la comunitat virtual de la qual formaven part tots els docents participants, de manera que tots podíem accedir a les valoracions dels altres i incorporar la nostra en un termini flexible una vegada finalitzada l'edició.

A grans trets, tots els comentaris coincidien en la satisfacció dels integrants tant per haver treballat de manera multidisciplinària com per l'enriquiment mutu que aquesta manera d'articular la investigació i la praxis docent havia suposat. Entre els factors més repetits com a generadors d'aquesta satisfacció destaquem: a) la participació activa en la presa de decisions; b) la col·laboració entre els membres del grup com una comunitat activa, implicada i crítica; c) la reflexió i l'avaluació constant entorn de la pròpia activitat docent; d) l'aprenentatge progressiu dels components gràcies al procés de reflexió inaugurat i; e) el compromís amb la millora educativa des de la recerca de noves metodologies i experiències.

7. Difusió i possibilitats de transferència a altres contextos

La vessant més teòrica de l'experiència ha estat reflectida en l'àmbit acadèmic amb la difusió del projecte i dels seus resultats a llibres, articles, així com ponències i comunicacions a congressos. El primer llibre col·lectiu ha estat *Didàctica de la pantalla. Per una pedagogia de la ficció audiovisual* (García-Raffí, Hernández & Ledesma, 2010), en el qual han participat alguns dels professors de l'equip, però també altres investigadors de prestigi.

També ha figurat com a projecte innovador dins del marc de l'EESS en una obra prèvia, el llibre *Escenarios de innovación. Educación y cultura común* (Beltrán, 2009) en el qual apareixen dos capítols específicament centrats en l'espaiCinema: "Un proyecto de Innovació en la Universidad: espaiCinema Magisteri", de N. Ledesma, (pp. 53-73) i "El cinema com a eina educativa: una experiència des de dos PIE (espaiCinema i el PIE d'Educació Infantil de l'Escola

de Magisteri)", de J. Ballester, N. Ibarra i V. Garcia (pp. 73-89). Com també el treball d'autoria col·lectiva "L'escriptorium vació" en l'actualitat en procés de revisió en la revista indexada *Quaderns de Filologia*.

En l'àmbit de la difusió no estrictament acadèmica, el projecte ha tingut ressò a la premsa universitària, sent objecte d'articles en diferents publicacions de la Universitat, com l'article de tres pàgines destinades a la presentació d'espaiCinema a la revista *Futura* en el 2010, a la secció de notícies de Nou Dise, revista interuniversitària, amb el títol "Magisteri introdueix el cinema com a eina d'ensenyament" que data de dijous 15 d'octubre de 2009; així com també, a la secció Tribuna Oberta de la mateixa revista, el dijous 27 de novembre de 2008, amb el títol "L'experiència 'espaiCinema' a Magisteri".

El projecte però no es queda en la vessant teòrica sinó que també promou els seus objectius mitjançant la realització d'audiovisuals. Un primer curtmètratge ha estat *Serà Agustí...* (octubre de 2010), al qual han participat els professors de l'equip de la present edició.

El projecte pel seu tarannà podria ser perfectament transferible a altres centres de Magisteri, Escoles de Formació del Professorat i universitats.

Referències bibliogràfiques

- AMBRÒS, A.; BREU, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- BELTRÁN, J. (2009). *Escenarios de innovación. Educación y cultura común*. Alzira: Germania.
- GARCÍA- RAFFÍ, X.; HERNÁNDEZ, F.; LEDESMA, N. (2010). *Didáctica de la pantalla. Per a una pedagogia de la ficció audiovisual*. Alzira: Germania.
- <<http://www.uv.es/cinemag/didacticapantalla/complet.pdf> > [10/05/2011]



El diseño de proyectos de investigación para la innovación y la evaluación en didáctica de la lengua y la literatura en el marco de los estudios de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

Elvira Luengo Gascón

eluengo1@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Resumen. Esta experiencia se centra en la titulación Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, en la asignatura *Evaluación, innovación docente e investigación educativa*. Se contextualiza en la primera edición, 2009-10, de la Universidad de Zaragoza. Los destinatarios fueron el grupo de las especialidades de Lengua castellana y literatura y Latín y griego. El origen de la experiencia respondía a la necesidad de innovación y adaptación al EESS ante la nueva titulación. El objetivo es que los futuros profesores adquieran la competencia para la mejora continua de su práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación e investigación educativa y la actualización científica permanente. Metodológicamente proponemos tres tipos de actividades: 1. Actividades que trabajan con materiales y procesos de naturaleza simbólica como analizar, argumentar, sintetizar y crear nuevas hipótesis (seminarios sobre los planteamientos metodológicos). 2. Actividades relacionadas con el análisis y el diagnóstico de situaciones contextualizadas (observar y analizar situaciones reales en el periodo de Prácticas). 3. Actividades que implican realizaciones en contextos reales (elaboración y defensa del diseño del proyecto realizado). Los proyectos llevados a cabo en esta experiencia giraban en torno a la biblioteca: “Plan de animación a la lectura con perspectiva de género”, “Bookcrossing en las aulas”, “El arte de contar”, “El libro-álbum”, “La concepción del cómic en el alumnado adolescente”, etc. Se creó un macroproyecto en el que cabían las diferentes aportaciones individuales bajo un mismo título: La biblioteca del Siglo XXI.

Palabras clave: *investigación, evaluación docente, innovación educativa, biblioteca.*

Resum. Aquesta experiència se centra en la titulació Màster en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat, en l'assignatura *Evaluación, innovación docente e investigación educativa*. Es contextualitza en la primera edició, 2009-10 de la Universidad de Zaragoza. Els destinataris van ser el grup de les especialitats de Llengua castellana i literatura i Llatí i grec. L'origen de l'experiència responia a la necessitat d'innovació i adaptació a l'EEES davant de la nova titulació. L'objectiu és que els futurs professors adquireixin la competència per a la millora contínua de la seva pràctica docent, per mitjà d'avaluar-la, posar en marxa projectes d'innovació, mitjançant la pròpia avaluació, la posada en marxa de projectes d'innovació i investigació educativa i l'actualització científica permanent. Metodològicament, proposem tres tipus d'activitats: 1. Activitats que treballen amb materials i processos de naturalesa simbòlica com analitzar, argumentar, sintetitzar i crear noves hipòtesis (seminaris sobre els plantejaments metodològics). 2. Activitats relacionades amb l'anàlisi i el diagnòstic de situacions contextualitzades (observar i analitzar situacions reals en el període de pràctiques). 3. Activitats que impliquen realitzacions en contextos reals (elaboració i defensa del disseny del projecte realitzat). Els projectes duts a terme en aquesta experiència giraven entorn de la biblioteca: “Pla d'animació a la lectura amb perspectiva de gènere”, “Bookcrossing a les aules”, “L'art de contar”, “El llibre-àlbum”, “La concepció del còmic en l'alumnat adolescent”, etc. Es va crear un macroprojecte en què cabien les diferents aportacions individuals sota un mateix títol: La biblioteca del segle XXI.

Paraules clau: *investigació, avaluació docent, innovació educativa, biblioteca.*

Abstract. This experience concentrates on the Master in Teacher Training in Secondary Schools, specifically on the subject *Evaluación, innovación docente e investigación educativa*. It is contextualised in the first edition, 2009-10 of the Universidad de Zaragoza. The target group was those specialising in Spanish language and literature and Latin and Greek. The reason for the experience was the need for innovation and adapting to the new certification for EESS. The objective is that future teachers could acquire the ability to continuously improve their teaching practices, through its assessment, starting up educational innovation and investigation projects together with constant scientific update. From a

methodological perspective, we propose three types of activities. 1. Activities that use materials and processes of a symbolic nature, such as analysing, discussing, synthesising and creating new hypothesis (seminars on methodological proposals). 2. Activities related to analysis and diagnosis of contextualised situations (observing and analysing real situations during the Practice period). 3. Activities that mean carrying out things in real contexts (creating and protecting the design of the project carried out). The projects undertaken in this experience revolved around the library: "Reading encouragement plan aimed at gender", "Bookcrossing in classrooms", "The art of storytelling", "The album-book", "Comic creation in teenage students", etc. A macroproject was created where different contributions were all under the same title: "The library in the 21st century".

Key words: *investigation, teacher evaluation, educational innovation, library.*

Résumé. Cette expérience est basée sur le Mastère en Formation du professorat d'enseignement secondaire, dans la matière *Evaluación, innovación docente e investigación educativa* ("Évaluation, innovation de l'enseignement et recherche éducative"). Elle est contextualisée dans la première édition (2009/2010), de l' Universidad de Zaragoza. Les destinataires étaient le groupe concernant les spécialités de Langue castillane et littérature et Latin et grec. L'idée de cette expérience répondait au besoin d'innovation et d'adaptation au SEES face au nouveau diplôme. L'objectif est de faire en sorte que les futurs professeurs acquièrent les compétences nécessaires à l'amélioration continue de leur pratique d'enseignement à travers l'évaluation de cette dernière, la mise en place de projets d'innovation et de recherche, ainsi que l'actualisation scientifique permanente. Méthodologiquement, nous proposons trois types d'activités : 1. Des activités de travail avec des matériaux et des procédés de nature symbolique telles qu'analyser, argumenter, synthétiser et créer de nouvelles hypothèses (séminaires sur les questionnements méthodologiques). 2. Des activités liées à l'analyse et au diagnostic de situations contextualisées (observer et analyser des situations réelles lors des stages). 3. Des activités qui impliquent des réalisations dans des contextes réels (élaboration et défense de la conception du projet réalisé). Les projets menés à bien au cours de cette expérience tournaient autour de la bibliothèque : "Programme d'incitation à la lecture intégrant la perspective de genre", "Bookcrossing dans les classes", "L'art de conter", "Le livre-album", "La conception de la bande-dessinée chez les élèves adolescents", etc. L'on a alors créé un macro-projet dans lequel ont été intégrées les différentes contributions individuelles sous un même titre : La bibliothèque du XXI^{ème} siècle.

Mots clé : *recherche, évaluation de l'enseignement, innovation éducative, bibliothèque.*

No hay tratamiento más serio y radical que la restauración del aprendizaje del buen leer en la escuela. El cual se logra poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros.
(Salinas, 1981)

1. Innovación educativa: investigación-acción

1.1. Concepto

La palabra *innovación* es un término polisémico y complejo por su polivalencia y aplicación a diferentes áreas de conocimiento. Concretamente la innovación educativa implica acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica educativa. La innovación educativa impulsa a la investigación-acción tanto para la producción de conocimientos como para las experiencias concretas de acción.

1.2. Características

La innovación aporta novedad que produce mejora. Requiere intencionalidad y planificación, ha de ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

1.3. Categorías y ámbitos de innovación

1. Innovación educativa en los planes y programas de estudio: su objetivo es la formación integral del estudiante (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).
2. Innovación educativa en el proceso educativo: proceso de aprendizaje, proceso de enseñanza, formación docente, recursos y materiales de aprendizaje.
3. Innovación educativa en el uso de tecnologías de la información y la comunicación; diversificación de ambientes de aprendizaje; adecuación de la educación a los ritmos, condiciones y procesos de aprendizaje; docencia optativa como apoyo al aprendizaje, etc.
4. Innovación educativa en el Gobierno, dirección y gestión: experiencias con propósitos de aprendizajes y flexibilización de la gestión universitaria.

En este proyecto compartido, grupal, de la nueva biblioteca del siglo XXI, se ha contemplado como objetivo primordial la investigación-acción en contextos reales para descubrir carencias y ausencias que reclaman la tríada inseparable que nos acompaña Evaluación, Investigación e Innovación, que seguirán este razonable orden.

2. Contexto y destinatarios de la experiencia

Esta experiencia se centra en la titulación del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹, en concreto, en la asignatura *Evaluación*,

¹ En adelante: MFP.

*Innovación docente e investigación educativa*² vinculada directamente con otras asignaturas fundamentales del Máster como son: *Prácticum III* y *Trabajo de fin de Máster*. Esta asignatura constituye una aproximación del estudiante a la investigación realizada en el ámbito de los proyectos de evaluación e innovación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura castellana o de Latín y griego.

Dado el enfoque seguido en la misma, resulta aconsejable que el estudiante tenga conocimientos básicos para realizar evaluaciones de diversos aspectos de su práctica docente, así como los fundamentos de las disciplinas instrumentales (Lengua y literatura) y sepa utilizar diferentes líneas, modelos y enfoques. La toma de conciencia de la importancia del aprendizaje ha contribuido a la delimitación y consolidación de un ámbito de estudio e investigación, la ciencia o las ciencias del aprendizaje (Sawyer, 2006), en el que convergen los esfuerzos de disciplinas diversas como la ciencia cognitiva, la psicología de la educación, la neurociencia, la sociología, la antropología o las ciencias de la computación, por mencionar sólo algunas (Coll, 2010).

El contexto corresponde a la primera edición de este Máster desarrollada en la Universidad de Zaragoza en el curso 2009-10. Los destinatarios fueron el grupo de alumnos de la especialidad de Lengua castellana y literatura. Grupo constituido por 15 alumnos (españoles y extranjeros) con una formación variada: Filología (hispánica, románica, japonesa, clásica) y Periodismo. En el curso 2010/2011, se pretende continuar con la misma metodología de investigación, mejorando e incorporando los logros y resultados del curso anterior. El grupo de este último año duplica el número del curso anterior y el alumnado es más heterogéneo en cuanto a especialidades (Filología hispánica y francesa, clásica; Periodismo; Publicidad) y origen (español, francés, italiano).

2.1. Contexto y sentido de la asignatura en la titulación

Esta asignatura se centra en la formación de la competencia específica fundamental número 5 (vid. Apartado 3.2) y sus subcompetencias y se coordina estrechamente con el *Prácticum III*. Una fase del *Prácticum* desarrolla proyectos de evaluación, innovación e investigación educativa cuyos fundamentos se han trabajado en esta asignatura (y en el conjunto del Módulo 6) y termina los proyectos allí realizados antes de su redacción y defensa definitiva en el *Trabajo de fin de Máster*. De manera que el estudiante al superar la asignatura será más competente para:

1. Identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular.
2. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, utilizando indicadores de calidad.
3. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la materia y área curricular y plantear alternativas y soluciones.
4. Reconocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Los avances conseguidos en la comprensión de cómo aprendemos las personas y de los procesos de aprendizaje tienen un reflejo en los principios que hay que tener en cuenta en el diseño de situaciones y actividades orientados a promover y facilitar el aprendizaje escolar (Coll, 2010). De esos avances se derivan directrices y orientaciones para mejorar la eficacia de

² En adelante : EIDE.

la acción docente del profesorado. Así, tomando como referencia el estado de la cuestión presentado en el informe *How People Learn* del National Research Council, Darling-Hammond (2008: 5) nos recuerda que los profesores “altamente eficaces” promueven el aprendizaje significativo de sus alumnos:

- creando tareas ambiciosas y significativas que reflejan cómo se utiliza el conocimiento en el ámbito en cuestión;
- implicando activamente a los alumnos en el aprendizaje haciéndoles aplicar y probar lo que saben; estableciendo conexiones y relaciones con los conocimientos previos y las experiencias de los alumnos;
- diagnosticando la comprensión de los alumnos con el fin de andamiar su proceso de aprendizaje paso a paso;
- evaluando continuamente el aprendizaje de los alumnos y adaptando la enseñanza a sus necesidades;
- proporcionando a los estudiantes estándares claros retroalimentación constante y oportunidades para aprender;
- estimulando el pensamiento estratégico y metacognitivo con el fin de que los alumnos aprendan a evaluar y guiar su propio proceso de aprendizaje (Coll, 2010: 47).

2.2. Origen de la iniciativa y fuentes de financiación

En el curso 2009/10, el origen de la experiencia individual respondía a la necesidad de innovar para la adaptación al EESS ante la impartición de esta nueva asignatura y nueva titulación. Además, en el curso 2010-11 se suma a esta experiencia la inclusión de un proyecto de innovación financiado por la Universidad de Zaragoza del que soy coordinadora, en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales, proyecto que lleva por título *Aprender y enseñar: El diseño de proyectos de investigación para la evaluación y la innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

3. Objetivos y competencias

3.1. Objetivos

El objetivo del proyecto es que los futuros profesores adquieran la competencia para la mejora continua de su práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica permanente en el marco de las materias y asignaturas que corresponden a la especialidad de Lengua castellana y literatura.

1. Los estudiantes aprenden a realizar evaluaciones de diversos aspectos de su práctica docente como fuente de información para la puesta en marcha. Seguidamente, para diseñar proyectos de mejora aprenden la metodología que debe seguir este tipo de proyectos mediante el análisis de casos relativos a las materias correspondientes.
2. Los estudiantes analizan los principios y procedimientos para la puesta en marcha de un proyecto de investigación educativa en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
3. Los estudiantes, por último, realizan, de forma tutorizada, un proyecto de innovación e investigación educativa en el aula, durante su periodo de *Prácticum III* que se desarrolla en los centros educativos de toda la Comunidad.

Se pretende conseguir la mejora de la programación y la actividad docente a través de tres ejes fundamentales: evaluación, innovación e investigación. Todos estos proyectos esperan detectar el panorama real de nuestros centros educativos y proponer estrategias de mejora.

3.2. Competencias

La asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa* se enmarca en el módulo 6 del Máster y pretende que los alumnos adquieran la competencia específica número 5: “Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”. Se trata del módulo que trabaja, genéricamente, las competencias relacionadas con la autoevaluación de la docencia y la puesta en marcha de procesos para su mejora continua en la teoría y en la praxis. El Artículo 91 de la LOE, sobre las “Funciones del profesorado”, recomienda: la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Los profesores, además, realizarán las funciones expresadas bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo. Así, también Hopkins (1989) señala: “Cuando me refiero a la investigación de aula o al profesor como investigador [...] veo a profesores que han incluido dentro de su trabajo una reflexión crítica sobre su propia actividad con la finalidad de perfeccionarla” (Mesa & Laguna, 2011). El estudio del aprendizaje y sus implicaciones para la teoría y la práctica educativas es el tema que está en la base de la investigación. El estado de la cuestión pone de manifiesto la existencia de dos asimetrías en el conocimiento actual sobre cómo aprendemos las personas y cómo podemos ayudar a otras personas a aprender (Coll, 2010).

La evolución del constructivismo y de los enfoques educativos constructivistas desde posturas centradas en el individuo y en los factores internos del aprendizaje hacia planteamientos socioculturales que ponen de relieve la importancia de la cultura y de la interacción con otras personas, ha supuesto un vuelco en este sentido y ha llevado a prestar igualmente atención a las ayudas de “los otros”, de los agentes educativos y, en especial, del profesorado, en el aprendizaje escolar (Coll, 2010: 53). Como afirma Coll, la limitación más importante de los conocimientos actuales sobre el aprendizaje escolar no reside en esta asimetría, sino en el hecho de que ambos aspectos hayan sido abordados demasiado a menudo como si fueran independientes, *como si fuera posible explicar y comprender cómo aprenden los alumnos al margen de cómo se les ayuda a aprender, es decir, de cómo se les enseña.*

4. Metodología y evaluación

4.1. Metodología

Se proponen tres tipos de actividades y tres tipos de metodologías:

FASE 1. Actividades que trabajan con materiales y procesos de naturaleza simbólica como analizar, argumentar, sintetizar y crear nuevas hipótesis o modelos teóricos a partir de los estudiados (por ejemplo: proyectos de bibliotecas). Seminarios de reflexión sobre los diferentes planteamientos metodológicos para su evaluación en clase.

FASE 2. Actividades relacionadas con el análisis y el diagnóstico de situaciones contextualizadas. El estudiante observa y analiza situaciones reales en las que proyecta

sus conocimientos, realiza un juicio crítico, experimenta y diseña su propio proyecto en el periodo de Prácticas de su especialidad.

FASE 3. Actividades que implican realizaciones en contextos reales o próximos a la realidad. El estudiante elabora y defiende el diseño del proyecto realizado aplicando todos sus conocimientos y experiencias previas, poniendo en práctica todas las competencias adquiridas (creatividad, planificación, habilidades comunicativas y lingüístico-literarias) y mostrando la investigación, evaluación e innovación.

Creemos que es importante tener en cuenta las carencias educativas, como se ha demostrado en los proyectos presentados en esta experiencia, y en este sentido la carencia más importante para orientar la práctica educativa no reside tanto en la asimetría entre el volumen de conocimientos disponibles sobre los factores y los procesos implicados en las tareas y contenidos del aprendizaje, como en el hecho de que no dispongamos todavía de una explicación precisa y consensuada de las interrelaciones e interconexiones entre los dos procesos de construcción de significados y de atribución de sentido implicados en el aprendizaje de los contenidos escolares (Coll, 2010: 54).

4.2. Recursos (para el proyecto)

1) Apoyos de expertos o técnicos de otras universidades; 2) equipo informático para procesar los datos; 3) gastos de desplazamiento para realizar encuestas y entrevistas en todos los centros de Aragón donde se desarrolle el proyecto y 4) para la diseminación de los resultados se pretende la publicación de la investigación.

4.3. Evaluación del proyecto desde los diferentes agentes implicados

El objetivo concreto reside en la mejora continua del desempeño docente y de la tarea educativa del centro desde los planteamientos y perspectivas del EESS y ello requiere evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza. La evaluación se lleva a cabo a través de la puesta en práctica, en los centros docentes, de las propuestas diseñadas en los proyectos. Se contempla el seguimiento del trabajo manteniendo el vínculo con los IES durante el presente curso y en años sucesivos.

En el *Trabajo de fin de Máster*³, el estudiante presentará y defenderá el diseño curricular de una asignatura de su especialidad y los diseños de diversas actividades de aprendizaje. El TFM tiene un carácter integrador y pretende recoger las reflexiones y conclusiones de todos los módulos, una vez que estas son contrastadas, analizadas, profundizadas con la experiencia de los diferentes Prácticums. Fundamentalmente el proyecto que se va a defender en el TFM es el proyecto de innovación, evaluación e investigación que constituye el cien por cien de esta materia. Se aprecia, pues, la relevancia que adquieren estos proyectos en la titulación. La experiencia del curso 2009/2010 resultó positiva, ya que todos los proyectos tutorizados se presentaron para su defensa ante un tribunal obteniendo todos ellos una evaluación positiva lo que permitía a los alumnos obtener su título de Máster.

5. Posibilidades de transferencia a otros contextos

Cada alumno diseña un proyecto (investigación-acción) que fue implementado en los IES de Aragón, con la colaboración de los tutores de los IES y participando los alumnos de ESO y Bachillerato, con lo que se obtiene la posibilidad de una transferibilidad a cualquier contexto

³ El TFM tiene 6 créditos, integrados en los créditos del *Prácticum*, tal y como se establece en la Orden 3858/2007.

educativo con estas características. La reflexión compartida como principio de actuación docente, creemos que está en la base de la comunicación. La finalidad no es crear un conocimiento pedagógico nuevo, sino transformar las prácticas y condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta intervención convierte a la investigación-acción en una experiencia educadora para los docentes, creando un conocimiento útil y específico para cada situación (Rodríguez Sánchez & Rodríguez Martín, 2011).

Nuestro referente es la formación de docentes en el siglo XXI y en la cuestión que tratamos del diseño de proyectos de investigación entramos de lleno en la compleja interacción de la práctica y la teoría. Al hablar de innovación contemplamos igualmente la preocupación internacional por reformar los sistemas educativos actuales, por encontrar nuevas formas, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas, pues, de pensar la función y la formación de docentes (UNESCO, OCDE, CERI)⁴ (Pérez Gómez, 2010). Partiendo del documento denominado DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias*) (OCDE, 2002) la mayoría de países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España, han reformulado el currículo escolar en torno al concepto de competencias (Díez Gutiérrez, 2008).

Las teorías, los modelos teóricos de intervención, las investigaciones, siempre serán para el profesorado hipótesis de trabajo (Gimeno, 1983) que se comprobarán en el único laboratorio válido: el aula (Stenhouse, 1987). En esta experiencia los 15 proyectos llevados a cabo giraban en torno a la biblioteca con temáticas diferentes: “Plan de animación a la lectura, en especial obras escritas por mujeres”, “Bookcrossing en las aulas”, “El arte de contar”, “El libro-álbum”, “La concepción del cómic en el alumnado adolescente”, etc. Se creó el macroproyecto *La nueva biblioteca del siglo XXI* en el que cabían todas las aportaciones individuales. Como guión de proyecto se propuso el siguiente: 1. Título, 2. Centro de prácticas, 3. Concepto, 4. Objetivos, 5. Descripción del proyecto, 6. Estado del Arte (descripción de los estudios e investigaciones respecto al tema que se trabaja), 7. Situación actual, 8. Situación después del proyecto (avances o mejoras), 9. Metodología, 10. Gráfico Temporal, 11. Implementación, 12. Participantes, 13. Estructura de gestión, 14. Impacto esperado, 15. Plan de diseminación, 16. Valoración.

6. Una nueva concepción de la biblioteca de centro del siglo XXI

A este epígrafe se adhieren los proyectos que presentamos a continuación. Los diferentes aspectos que se tratan en cada uno de ellos van integrando un mosaico que dibuja las múltiples posibilidades que ofrece la biblioteca en los centros escolares para desarrollar las competencias curriculares desde el área de las Lenguas y las Literaturas.

Los planteamientos básicos que fundamentan los proyectos como arte digital son los siguientes: 1. Aproximación a la creación, conservación y diseminación del arte digital, la presencia de creadores que han hecho uso de las nuevas tecnologías como cauce de expresión se ha incrementado. 2. La biblioteca debería jugar en ello un papel de relevancia. Enfrentada al nuevo rol de descubrir, organizar y dar acceso a la información pertinente existente en la red, así como a la propuesta y explotación de nuevos usos de las tecnologías, la captación de estas formas culturales, y la adopción de medidas para que sean conservables y recuperables, diríase fundamental. De igual modo, la propuesta, desde la biblioteca, de alternativas de creación digital, aportaría un nuevo enfoque a la definición de su propio espacio en el actual entorno social, tecnológico y cultural. 3. El avance de las nuevas tecnologías y del uso de

⁴ Conviene consultar los múltiples documentos elaborados en este periodo, publicados en la página web de la OCDE: <www.OECD.org/publications> *apud*. Pérez Gómez (2010: 89).

Internet implica nuevos modos de creación de cultura, de conservación y difusión. Esto plantea problemas y retos. Las respuestas de estos *retos y problemas* pasan por: un *nuevo lenguaje* que reestructure y enriquezca la conservación y recuperación de tales productos; un esfuerzo de *investigación y mejora de las condiciones y espacios*. Nuevos formatos de edición de libros, de búsqueda de la información; un conocimiento del *perfil del nuevo lector juvenil del siglo XXI* (datos cuantitativos, de archivo, de los lectores juveniles como usuarios de la biblioteca); un estudio y conocimiento de los *nuevos itinerarios de lectura del siglo XXI*.

Desde estas bases, como motivación para la preparación del proyecto global, cada futuro profesor y futura profesora, contextualizando en cada uno de los Centros de Prácticas, evaluó, valoró las posibilidades, las carencias, las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, su propia experiencia personal, sus motivaciones y las dificultades para poder diseñar un proyecto de investigación conducente a la mejora de la práctica docente, en definitiva, con pretensiones de innovación. Añadimos un cuadro, a continuación, que recoge sólo algún aspecto de este trabajo global amplio, pero que no podemos desarrollar. Algunos otros proyectos como: “Poesía en las aulas de secundaria”, “El cine como recurso didáctico en el aula de ESO y Bachillerato” y “El teatro como innovación docente”, no se incluyen en el cuadro aunque se trabajaron en los IES.

TÍTULO DEL PROYECTO	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	VALORACIÓN
1.-Plan de animación a la lectura, con atención especial a obras escritas por mujeres	- Fomentar el hábito lector y el uso de la biblioteca. - Dar a conocer las obras escritas por mujeres.	Investigación-acción centrada en: los fondos existentes en la biblioteca, la función y los usos reales de la biblioteca de centro y las autoras presentes en los fondos.	- Catalogación de los fondos de la biblioteca que no estaban catalogados. - Ciclo de cine. - Encuentros con escritoras. - Exposiciones sobre escritoras. - Festival: obras y actuaciones musicales.	Tras la catalogación de los fondos de la biblioteca se constata que la proporción de obras escritas por mujeres que aparecen en la biblioteca es muy inferior a la de los hombres.
2.-Cuestiones de género: una mirada crítica hacia las bibliotecas y la inmigración en el sistema educativo	- Abordar los problemas que surgen en los centros educativos en cuestiones de género e inmigración en el ámbito de la biblioteca.	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Ludoteca. - Acercamiento de la figura del bibliotecario a la comunidad educativa. - Grupos de lectura con las familias.	Utilización de herramientas de lectura por Internet y nuevos formatos de libros: libros de artista. Sin abandonar el libro tradicional, fomentar actividades de tipo más sensorial y menos mental.
3.-Bookcrossing en las aulas	- Fomentar la lectura atendiendo a los diferentes intereses de los alumnos. - Mejorar la competencia en tecnologías de la información y comunicación. - Favorecer la convivencia social.	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Espionaje lector. - Blog de aula y juegos. - Foros y concursos dentro de Bookcrossing.es. - Club de lectura del centro. - Tertulias literarias. - Zonas de liberación de lectura.	<i>Bookcrossing</i> es un proyecto a largo plazo, que se amplía y crece; un movimiento socializador que integra a diferentes agentes educativos. Se instala en espacios abiertos: zonas de liberación.
4.-El arte de contar	- Acercar nuestras narraciones orales a los alumnos para que valoren una forma	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos:	- Cuentacuentos. - Escritura creativa. - Juegos. - Exposiciones.	Fomento en los alumnos del interés y la curiosidad por estas joyas de la

	de expresión literaria milenaria que ha llegado hasta nuestros días.	tivos: encuestas a los alumnos.	- Recital intercultural de cuentos maravillosos.	literatura oral, valorando la importancia de contar bien una historia.
5.-Presencia del libro-álbum en los centros de ESO y Bachillerato	- Difundir el conocimiento del libro-álbum entre los profesores y los alumnos y fomentar su presencia en la biblioteca del centro.	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Se trabajó como modelo del libro-álbum <i>La carta de la señora González</i> en la ESO.	Experiencia novedosa en el currículo de la ESO y Bachillerato. No se valora ni se trabaja este género en estos niveles.
6.-Literatura fantástica en los centros educativos	- Descubrir los gustos, los conocimientos previos, las percepciones y las expectativas de los alumnos respecto a la literatura fantástica.	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Se trabajó como modelo el libro de <i>El principito</i> .	- Conocimiento de la literatura fantástica de los estudiantes asociado a los éxitos comerciales. - Nuevas perspectivas del género fantástico
7.-El papel de la prensa en las bibliotecas del siglo XXI	- Descubrir la biblioteca como un lugar atractivo y lúdico. - Conocer la incidencia de los medios de comunicación social, en especial la prensa escrita.	- Centrada en contenidos y competencias. - Se parte de la curiosidad para proponer enigmas que resolver en la hemeroteca. - Se implementará en horario del recreo.	- El bestiario diario: buscar errores en la prensa. - Puzzle de palabras: recortar palabras de los periódicos para jugar con ellas y construir frases sorprendentes.	- Reducción de los conflictos en la hora del recreo. - Identificación de la biblioteca como lugar de descubrimiento y no de castigo. - Socialización y trabajo colaborativo.
8.-La concepción del cómic en el alumnado adolescente	- Investigar los hábitos literarios y el conocimiento y valoración del género cómic en los jóvenes.	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Se trabajó como modelo de álbum de cómic la trilogía de <i>Las tierras huecas</i> , frente al conocimiento de la historieta tradicional.	- Conocimiento del género por parte de los estudiantes basado en tópicos negativos. - El cómic es un género atractivo y didáctico de acercamiento a la literatura.
9.-La biblioteca sin fronteras	- Convertir la biblioteca en un claro exponente de la normalización intercultural con fondos de diferentes culturas y lenguas.	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Cada mes será el mes de una literatura internacional diferente. - Actividades de acogida en la biblioteca.	Acercamiento a diferencias culturales de obras y autores como puente para la transmisión de conocimiento de otras literaturas.
10.- Conocimientos y motivaciones de los alumnos hacia el mundo clásico latino	- Investigar en la etimología de términos cotidianos para establecer relaciones de correspondencia con el latín.	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Textos de progresiva dificultad y ofrecer continuas aplicaciones del vocabulario.	Conocimiento de la propia lengua del alumno a través de la etimología de términos cotidianos.
11.- Talleres literarios para las lenguas clásicas: Griego y Latín	- Fomentar la literatura grecolatina, textos dramáticos, escritura creativa (<i>contaminatio</i>).	Metodología cualitativa: observación, entrevista. Métodos cuantitativos: encuestas a los alumnos.	- Talleres de literatura creativa como alternativa pedagógica en la enseñanza de la literatura.	Análisis de comedias griegas y latinas. Funcionamiento de este género dramático y sus características comunes.

7. Conclusiones

La implementación de los diferentes proyectos en los IES fue escasa en la práctica al ser el primer año de implantación del Máster. Los alumnos estaban fuertemente motivados y trabajaron impulsados por la situación real del centro con sus carencias y sus propias iniciativas, intereses, formación previa y experiencia. Al inicio de la investigación, estaban francamente preocupados al no haberse enfrentado anteriormente a este tipo de diseños de innovación didáctica y de aplicación educativa. Finalmente, tras la exposición de todos los proyectos, los alumnos apreciaron y reconocieron un esfuerzo común y también un enriquecimiento general.

Creemos que en el diseño de proyectos debe considerarse la formación del pensamiento práctico del docente y sus competencias y cualidades humanas fundamentales. Esto requiere atender al desarrollo de sus teorías implícitas, personales (Pozo, 2006; Polanyi, 1962, 1966), el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (Korthagen, 2005). Así pues, emprender la complejidad del pensamiento práctico de los seres humanos en general y de los profesionales docentes en particular, requiere entender la interacción dinámica y compleja de dos componentes básicos: *Phronesis-episteme* (Aristóteles, interpretado por Korthagen, 2006), *intuición-razonamiento*, *conocimiento implícito-conocimiento explícito*. Es decir, hasta que el docente no es capaz de reconstruir sus creencias, imágenes y Gestalt intuitivas desarrolladas anteriormente para transformarlas en Gestalt informadas por las teorías ajenas más relevantes (Korthagen, 2006), no hay garantías de actuación consciente informada y adaptada a las exigencias novedosas de los retos educativos contemporáneos.

Referencias bibliográficas

- COLL, C. (2010). «Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa». En: COLL, C. (ed.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- DARLING-HAMMOND, L. (ed.). (2008). *Powerful learning. What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2008). «De la oportunidad educativa a la demanda del mercado». XXIV *Encuentro de Úbeda. Competencias. De la demanda del mercado a la oportunidad educativa*. <<http://cmrp.pangea.org/XXIVEncuentro/enriquediezcompetencias.pdf>> [15/05/2011]
- GIMENO, J. (1983). «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*, 2, 75-93.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. (2005). «Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11/1, 47-71.
- KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. (2006). «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices». *Teaching and Teacher Education*, 22/8, 1020-1041.
- MESA, R.; LAGUNA, M. (2011). «La investigación docente, una reflexión sobre la práctica y la formación continua». *Textos*, 56, 32-41.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. <<http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf>> [13/05/2011]

- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2010). «El sentido del Prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría». En: PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (coord.) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (pp. 89-106). Barcelona: Graó.
- POLANYI, M. (1962). *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- POLANYI, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- POZO, J. I. et al. (2006). «Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza». En: POZO, J. I. et al. (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A.; RODRÍGUEZ MARTÍN, S. (2011). «La reflexión compartida como principio de actuación docente». *Textos*, 56, pp. 23-31.
- SALINAS, (1981). *El defensor*. Madrid: Alianza editorial.
- SAWYER, R. K. (ed.) (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STENHOUSE, L. (1987). «La investigación del currículum y el arte del profesor». *Investigación en la Escuela*, 15.



La secuencia didáctica en la formación del profesorado del Máster de Secundaria

Ana Maria Margallo, Mireia Manresa

anamaria.margallo@uab.cat, mireia.manresa@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen. La intervención docente que se presenta en este artículo forma parte de la formación inicial del profesorado en el contexto del nuevo Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universitat Autònoma de Barcelona. La experiencia incide en la voluntad de relacionar la formación teórica con la práctica docente a través del hilo conductor de una propuesta metodológica de las secuencias didácticas, que traduce los modelos de enseñanza avalados desde la didáctica en una forma de programación de los contenidos de lengua y literatura. Esta vinculación se establece a través de la coordinación entre el módulo de *Didáctica* del máster, por un lado, y el *Practicum* y *Trabajo de final de Máster*, en los que se tutoriza el diseño de una secuencia didáctica, por otro lado. Se exponen aquí los criterios organizativos y metodológicos que permiten que el alumnado del máster adquiera las competencias necesarias para intervenir en la práctica docente partiendo de una sólida base teórica que fundamente dicha intervención.

Palabras clave: *formación inicial, didáctica de la lengua y la literatura, secuencias didácticas, profesorado de secundaria, innovación docente.*

Resum. La intervenció docent que es presenta en aquest article forma part de la formació inicial del professorat en el context del nou Màster de Formació del Professorat de Secundària de la Universitat Autònoma de Barcelona. L'experiència incideix en la voluntat de relacionar la formació teòrica amb la pràctica docent a través del fil conductor d'una proposta metodològica de les seqüències didàctiques que tradueix els models d'ensenyament avalats des de la didàctica en una forma de programació dels continguts de llengua i literatura. Aquest vincle s'estableix a través de la coordinació entre el mòdul de *Didáctica* del màster, d'una banda, i el *Practicum* i *Trabajo de final de Máster*, en els quals es tutoritza el disseny d'una seqüència didàctica, de l'altra. S'exposen, a continuació, els criteris organitzatius i metodològics que permeten que l'alumnat del màster adquireixi les competències necessàries per intervenir en la pràctica docent partint d'una sòlida base teòrica que fonamenti aquesta intervenció.

Paraules clau: *formació inicial, didàctica de la llengua i la literatura, seqüències didàctiques, professorat de secundària, innovació docent.*

Abstract. The educational intervention in this paper is part of the initial teacher training of the new Master in Teaching in Secondary Schools at the Universitat Autònoma de Barcelona. The proposal tries to link the theory with the practical teaching approach through the methodological model of the didactic sequences, which reflects the specifications of the new language and literature's didactic theories. This connection is established through the coordination of the module of *Didáctica*, the *Practicum* and the *Trabajo de final de Máster* (the design of a teaching didactic sequence), which is supervised by a tutor. In this article we propose the organizational and methodological criteria that allow master's students to get the necessary competences and skills to be fully capable of transmitting the contents of their profession from a strong theoretical base to a practical one.

Key words: *initial teacher's training, language and literary education, didactic sequences, teaching in secondary school, teaching innovations.*

Résumé. L'enseignement présenté ci-dessous fait partie de la formation initiale des professeurs dans le contexte du nouveau Mastère de Formation du professorat d'enseignement secondaire à l'Universitat Autònoma de Barcelona. L'expérience met l'accent sur la volonté de lier la formation théorique à la pratique de l'enseignement grâce au fil conducteur d'une proposition méthodologique, les séquences didactiques, qui traduit les modèles d'enseignement reconnus par la didactique sous la forme de la programmation des contenus de langue et de littérature. Cette relation est établie grâce à la

coordination entre d'une part le module de *Didáctica* du master, et de l'autre le *Practicum* et le *Trabajo de final de Máster*, dans lesquels la conception d'une séquence didactique fait l'objet d'un tutorat. On expose ici les critères organisationnels et méthodologiques permettant aux étudiants du Master d'acquérir les compétences nécessaires pour intervenir sur l'enseignement en partant d'une base théorique solide qui sous-tende cette intervention.

Mots clé: *formation initiale, didactique de la langue et de la littérature, séquences didactiques, professorat d'enseignement secondaire, innovation enseignante.*

1. Contexto y destinatarios de la experiencia

La intervención docente se dirige a los alumnos del Máster en Formación de Profesores de Educación Secundaria, especialidad de Lengua y Literatura y se ha estado llevando a cabo en los dos primeros cursos de implantación del máster en la Universitat Autònoma de Barcelona (2009-2011). Se trata de una propuesta integradora que utiliza las *secuencias didácticas* como eje vertebrador entre el módulo específico de *Didáctica* y la asignatura *Practicum y Trabajo final de Máster*.

Utilizamos el término *secuencia didáctica*¹ como sinónimo de proyecto, entendido como:

Una propuesta de producción global (oral o escrita) con intención comunicativa, por lo cual se deberán tener en cuenta y formular los parámetros de la situación comunicativa en la que se inserta y, a la vez como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que han de ser explicitados y que pueden convertirse en criterios de evaluación de los textos que se producen. (Camps, 1994: 12).

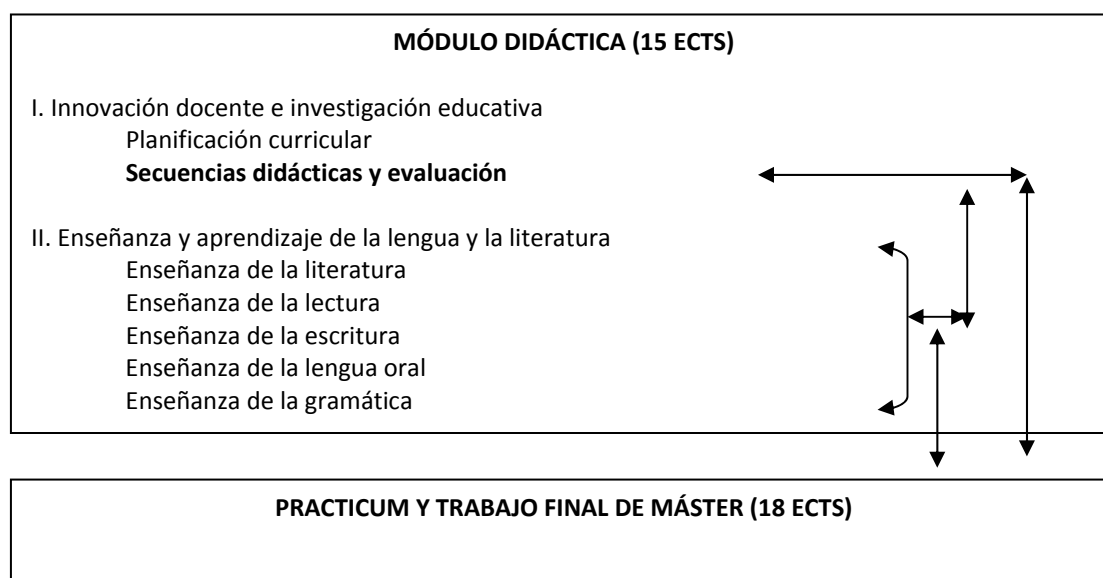
Al convertir esta forma de programación en el eje vertebrador del máster, intentamos dar respuesta a las necesidades de un alumnado que se enfrenta a este máster profesionalizador con ciertos prejuicios sobre el carácter puramente aplicacionista de la didáctica. En un primer nivel, la SD satisface el deseo de los alumnos de moverse en el terreno práctico al proporcionarles una herramienta útil para organizar los contenidos de lengua y literatura tal y como se llevarán al aula. Pero, en segunda instancia, la SD constituye un punto de encuentro entre la teoría y la práctica puesto que exige una toma de postura sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la que se parte. Así, articular las asignaturas del máster en torno a las SD traduce la apuesta por un modelo de formación del profesorado de secundaria que imbrica reflexión y práctica docente.

En el diseño del máster, la voluntad de escenificar el diálogo entre los modelos didácticos y su contextualización se ha traducido en la creación de espacios de circulación entre las asignaturas teóricas y las prácticas con el objetivo de que los alumnos adopten una doble perspectiva: la del estudiante que entra en contacto con las ciencias de referencia y la del profesional que deberá dar sentido a estos conocimientos en su docencia.

Para convertir la SD en el eje vertebrador del máster, le hemos dado protagonismo tanto en la asignatura de *Practicum* como en las materias del módulo de Didáctica. En el Cuadro 1, que despliega la organización de ambos módulos, se señalan en negrita la materia del módulo de Didáctica y la asignatura de prácticas en las que se está implantando la intervención didáctica. Las flechas indican, además, cómo se establece la coordinación en el seno del módulo de Didáctica entre *Secuencias didácticas y evaluación* y las materias que componen *Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura*.

¹ De aquí en adelante: SD. Utilizaremos como equivalentes los términos *secuencia didáctica* y *proyecto*.

Cuadro 1



En concreto, hemos previsto dos tipos de relación entre las materias que componen el módulo y el *Practicum*:

- La materia *Secuencias didácticas y evaluación*, que forma parte del bloque *Innovación docente e investigación educativa*, se ha concebido como una asignatura que corre en paralelo con el *Practicum* y proporciona los fundamentos teóricos y los criterios para la implantación de las SD en las aulas. El puente entre ambas asignaturas se justifica por la estructura misma del *Practicum* que prevé que los alumnos diseñen una intervención para su segundo período de prácticas en el instituto que ha de adoptar la forma de una SD. Como explicaremos más adelante, el cronograma de ambas asignaturas está pensado para que tanto desde las sesiones de la asignatura *Secuencias didácticas y evaluación* como desde las tutorías del *Practicum* se vaya construyendo el saber y el saber hacer en torno a las SD.
- Las materias del bloque *Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura* incorporan a la explicación del proceso de enseñanza y aprendizaje en distintos ámbitos –la lectura, la literatura, la escritura, la gramática y la lengua oral– a través de actividades sobre SD que muestran su idoneidad como propuesta de programación. La coordinación entre estas materias y la de *Secuencias didácticas y evaluación* permite subrayar cómo propuestas innovadoras de distintos ámbitos de la enseñanza de la lengua y la literatura se articulan en torno a las SD. Se presenta así un panorama coherente sobre la confluencia de los distintos campos de la didáctica de la lengua y la literatura en una misma opción metodológica.

2. Origen de la iniciativa

La intervención docente que explicaremos en este artículo recoge tanto la experiencia docente como investigadora de los profesores de Didáctica de la lengua y la literatura que forman el equipo docente del máster.

El grupo de profesores que participa en la intervención ha funcionado como equipo docente cohesionado en sus años como formadores del CAP y de los másteres experimentales. Durante este tiempo, se ha ido construyendo un saber metodológico que ha permitido articular las asignaturas teóricas y prácticas de estos cursos en torno a las SD. Por otra parte, este equipo reúne a dos grupos de investigación, Greal y Gretel, cuyos campos de estudio se centran en la escritura y la literatura respectivamente y que, desde las peculiaridades derivadas de sus diferentes centros de interés, comparten la línea de investigación sobre el papel de las secuencias didácticas en forma de proyecto en la programación².

Además de fundamentarse en la doble vertiente, docente e investigadora, del trabajo que el equipo ha desarrollado en torno a las SD, nuestra propuesta incorpora los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de las últimas décadas. La convicción de que para enseñar a leer y escribir es necesario implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje, de que es importante que la enseñanza tenga en cuenta los procesos de lectura y de escritura, de que el aprendizaje se amplifica si se contextualiza en situaciones de aprendizaje claramente definidas y si se focaliza en las características de cada género discursivo y la idea que se construye conocimiento en comunidad y en interacción son algunos de los fundamentos que rigen el diseño y la intencionalidad de las SD como método de enseñanza y aprendizaje.

La base, pues, de las SD permite que el aprendiz sea partícipe del proceso de aprendizaje y que los contenidos estén claramente contextualizados, de manera que el progreso de los alumnos tome sentido en un marco global que lo motiva y lo hace necesario.

Por tanto, nuestra propuesta de formación inicial del profesorado de secundaria parte de supuestos teóricos contrastados sobre la enseñanza de la lengua y la literatura y a la vez permite resolver la inquietud de los futuros profesores que demandan maneras concretas de enfrentarse a los contenidos en las aulas.

3. La relación entre los objetivos del módulo de Didáctica y del *Practicum*

La formulación de los objetivos de *Secuencias didácticas y evaluación* y del *Practicum* tiene en cuenta la complementariedad entre ambas materias, que es posible gracias a la previsión de sesiones alternas. En efecto, la temporización permite un despliegue de objetivos escalonado en el que los alumnos, primero, trabajan desde *Secuencias didácticas y evaluación* las actividades que los capacitan para:

1. Familiarizarse con distintos tipos de SD.
2. Justificar su idoneidad como propuesta de programación que se adapta al modelo de aprendizaje significativo de la lengua y la literatura.
3. Identificar y valorar en SD de distinto tipo los elementos característicos que la componen.

Después de la sesión dedicada a cada uno de estos objetivos, los alumnos asisten al seminario de tutoría del *Practicum* en el que, en grupos pequeños, se les ofrecen puentes que les permitirán aplicar los conocimientos construidos en la asignatura al diseño y evaluación de la SD que implantarán ante un grupo determinado de estudiantes durante su segundo período

² Los resultados de las investigaciones de ambos grupos relacionadas con las secuencias didácticas en forma de proyectos tienen su punto de partida en el trabajo de Anna Camps (1994) y han dado lugar a numerosas publicaciones (Camps, 2003; Camps & Zayas, 2006; Manresa & Durán, 2011; Margallo, 2005; Milian, 2003).

de prácticas en el IES. Los siguientes objetivos del *Practicum* desarrollan cada uno de los que se trabajaron en la asignatura teórica proyectándolos hacia la elaboración de la propia SD:

1. Adquirir referentes que sirvan de modelo al diseño de la propia SD.
2. Incorporar los criterios didácticos que favorecen el aprendizaje significativo al diseño de la propia SD.
3. Aplicar los elementos característicos de la SD al diseño de la propia SD.

4. Metodología y recursos

En el desarrollo de las asignaturas del módulo y del *Practicum* ha sido prioritario mantener el equilibrio entre los objetivos de ambas de modo que se vaya construyendo una doble mirada que integre la reflexión didáctica y la práctica en torno a las SD. En este sentido, la metodología prevé un primer acercamiento a las SD que muestre sus fundamentos teóricos, su idoneidad para el aprendizaje de la lengua y la literatura y sus elementos definitorios. Cada una de estas aproximaciones se proyecta en el *Practicum* hacia la toma de decisiones sobre el diseño de la propia SD.

El cuadro siguiente muestra la relación entre los objetivos de una y otra asignatura con algunas de las actividades a través de las cuales se trabajan. En los apartados siguientes se explican las actividades correspondientes a los objetivos 1 y 3.

Cuadro 2

SD Y EVALUACIÓN	PRACTICUM
Objetivo 1. Familiarizarse con distintos tipos de SDS	Objetivo 1. Adquirir referentes que sirvan de modelo al diseño de la propia SD.
<i>Actividad</i> → Corpus de SD.	<i>Actividad</i> → Se utilizan como modelos las SD analizadas.
Objetivo 2. Justificar su idoneidad como propuesta de programación que se adapta al modelo de aprendizaje significativo de la lengua y la literatura.	Objetivo 2. Incorporar los criterios didácticos que favorecen el aprendizaje significativo al diseño de la propia SD.
<i>Actividad</i> → Discusión sobre ventajas de SD (Lerner)	<i>Actividad</i> → Aplicación de los criterios didácticos que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura a la evaluación de la propia SD.
Objetivo 3. Identificar y valorar en SD de distinto tipo sus elementos característicos.	Objetivo 3. Aplicar los elementos característicos de la SD al diseño de la propia SD.
<i>Actividad</i> → Identificación y comentario de los componentes de la fase de preparación en distintas SD.	<i>Actividad</i> → Proyección de los componentes de la fase de preparación de las SD en un primer esquema de SD contextualizada.

4.1. Un corpus para familiarizarse con distintos tipos de SD y para utilizarlas como modelos

El primer paso que se da para visualizar el protagonismo de las SD consiste en crear un corpus en el que se recogen los ejemplos de SD que se trabajan o se nombran en las distintas materias. La asignatura *Secuencias didácticas y evaluación* facilita a los alumnos un cuadro con las referencias de las siguientes SD, al tiempo que se asegura de que estén a disposición de los alumnos en el campus virtual:

- «Poesía como expresión de sentimientos» (Colomer, 2001).
- «Tú eres el autor» (Colomer, Ribas & Utset, 1993).
- «Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar» (Milian, 1995).
- «El héroe medieval: un proyecto de literatura europea» (Colomer, Milian, Ribas, Guasch & Camps, 2003).
- «Podcasting literario de *El monte de las ánimas* de Bécquer» (Marín & García, 2008).
- «Una wikilibreta a partir de *Quadern de vacances* de Solsona» (Fontich, 2008).
- «Una exposición para compartir personajes fantásticos de nuestro imaginario» (Amat).
- «Fichero de personajes de ficción» (Colomer, 2001).
- «Guía de un pueblo» (publicado en el libro de texto *Ull de bou* de la editorial Barcanova).
- «Transformar un relato breve en una noticia» (Zayas, 2003)
- «De la entrevista al reportaje periodístico» (Vilà, 2003)
- «El aspecto verbal en las narraciones de ficción» (Guasch *et al.*, 2006)

Los criterios de selección de las secuencias didácticas modelo se sustentan en la diversidad de la muestra en cuanto a los contenidos, a las tareas propuestas, a los géneros discursivos y a la tipología de actividades de aprendizaje y de evaluación que proponen.

Este corpus, además de surtir de ejemplos las distintas actividades que se desarrollarán en la asignatura sobre SD, se utiliza en las tutorías de prácticas como modelo en función de las SD de los alumnos. Este doble acceso a las SD permite, por una parte, que los alumnos identifiquen cómo esta forma de programación traduce los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje propios de la didáctica de la lengua y la literatura. Por otra, el corpus se utiliza como un banco de recursos al que se remite a los alumnos en las distintas fases de elaboración de sus SD de manera que les sirva, por ejemplo, para identificar los tipos de argumentos que justifican las opciones metodológicas de distintas SD o para darse cuenta de los diferentes tipos de actividad en que se concretan los objetivos de las SD y utilizarlas como base para elaborar sus propias actividades.

4.2. La identificación de los componentes de la fase de preparación de las SD y su aplicación al diseño de la propia SD

En la definición de los componentes de las SD se ha tomado como base el modelo de desarrollo de los proyectos establecido por Camps (1994: 14). Aunque su propuesta se centra en las secuencias didácticas que proponen tareas de producción escrita, su caracterización de las fases de preparación, realización y evaluación nos parece extrapolable al diseño de todo tipo de secuencias.

Nos centraremos en la explicación de las actividades que entrenan a los alumnos en el reconocimiento de las características de la fase de preparación de las SD y en su posterior proyección al diseño de su propia SD, ya que la metodología utilizada en el acercamiento a esta fase es similar a la desplegada en el resto de las sesiones.

La primera actividad se dirige a la identificación de los parámetros de la situación discursiva de las tareas de SD con las que los alumnos han entrado en contacto en otras asignaturas de *Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura*. Se les pide que completen el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Secuencia Didáctica	Tarea/ producto que se elaborará	Intención del producto	Destinatarios del producto
«Tú eres el autor»	Escribir colectivamente un relato tipo «Tú eres el autor».	Elaborar una colección que se venderá por Sant Jordi.	Alumnos de otras aulas, padres y visitantes de la fiesta.
«La poesía como expresión de sentimientos»			
«Fichero de personajes de ficción»			
«El aspecto verbal en las narraciones de ficción»			

La puesta en común de sus observaciones da pie a una reflexión sobre las diferencias entre las tareas propuestas, que van desde las de escritura –tanto colectiva como individual– a la de recitación o a la combinada en el caso de la dedicada al aspecto verbal en la que distintos usos de la lectura y la escritura sirven de base a una exposición oral. Además de mostrar la variedad de los productos discursivos que pueden trabajarse en las SD, la actividad resalta la necesidad de dar una proyección social a dichos productos para contextualizar su intención comunicativa.

La siguiente actividad se centra en la relación entre los productos discursivos y los objetivos específicos de aprendizaje que promueven. En este caso, se dirige la atención de los alumnos hacia los contenidos de aprendizaje que emergen de dos productos y se valoran las ventajas que pueden resultar de la articulación entre los saberes y su aplicación a la elaboración de un texto.

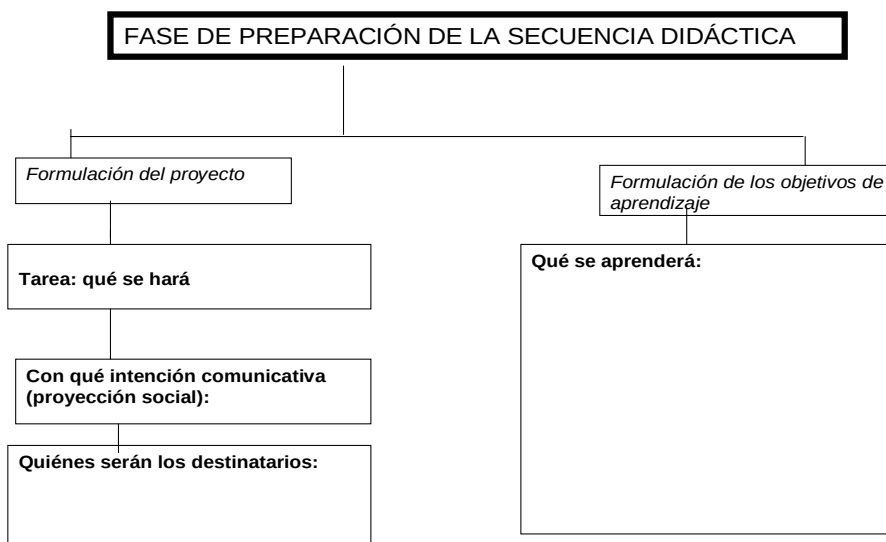
Cuadro 4

Producto	Contenidos/Objetivos de aprendizaje
Transformar un relato breve en una noticia	• Esquema de organización de la información en los textos narrativos y en las noticias. • Planificación de textos atendiendo a la selección y estructuración de las informaciones. • Conocimiento de determinados esquemas sintácticos. • Procedimientos de cohesión relevantes en la redacción de noticias.
Elaborar un anuncio publicitario	• Representarse al destinatario de un anuncio. • Adaptar los argumentos al destinatario. • Crear expansiones del SN que permiten aumentar la información sobre las características de un producto.

Finalmente, se pone a los alumnos en la tesitura de imaginar el producto discursivo al que puede ir ligado un conjunto de objetivos y, a la inversa, de formular los objetivos de aprendizaje que se podrían asociar a la elaboración de textos de diferentes géneros discursivos tal como muestra el ejercicio *Práctica para concretar posibles proyectos* (Anexo).

El itinerario de aprendizaje recorrido en la sesión de *SD y evaluación* permite que en la sesión de tutorías que le sigue los alumnos puedan empezar a pensar en el diseño de su SD. Además de partir de su conocimiento del grupo y de tener en cuenta las orientaciones de su tutor de centro, se pide a los alumnos que piensen en un problema sobre el que su intervención quiera incidir. Una vez marcado el terreno en el que se sitúan, se les pide que completen un cuadro en el que han de ser capaces de idear una tarea ligada a unos objetivos de aprendizaje adecuados para el curso en el que impartirán su SD.

Cuadro 5



En la justificación que ha de acompañar este primer esquema de su SD han de argumentar la idoneidad de su propuesta en los siguientes niveles:

- Respecto a la metodología utilizada: si el trabajo en forma de SD organizadas en torno a una tarea supone un cambio en la forma de trabajar de ese grupo y qué medidas se piensan tomar para adaptarlo a ese contexto.
- Respecto a los objetivos de aprendizaje: interés para los alumnos, conocimientos que tienen sobre el tema o necesidad de trabajarlo.
- Respecto al producto y su proyección social: adecuación del producto a los objetivos de aprendizaje, interés de la tarea para los alumnos, etc.

Esta actividad permite movilizar los aprendizajes realizados en las asignaturas *Secuencias didácticas y evaluación* y en *Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura* puesto que obliga al alumnado a poner en relación las teorías didácticas con la concreción práctica de la programación de aula a través de la justificación de las decisiones tomadas para diseñar una secuencia de aprendizaje.

5. Evaluación del proyecto desde los diferentes agentes implicados

En esta intervención didáctica la evaluación actúa en diferentes niveles:

a) En cuanto al alumnado:

- **Reflexión** sobre la propia práctica docente: el alumnado evalúa su propuesta, en un primer nivel, a través de un proceso de reflexión sobre la implantación de su secuencia que se concreta en un portafolio. Esta herramienta recoge la reflexión sobre las prácticas e incluye un documento que orienta la valoración de la puesta en marcha de su SD. En un segundo nivel, el *Trabajo final de máster* tiene por objetivo llevar a cabo un trabajo de investigación acción y de mejora de la práctica docente. Este trabajo, planteado como una actividad evaluativa, obliga a los estudiantes a relacionar de nuevo la teoría con la práctica profesional gracias a la profundización en el estudio de un aspecto concreto de la SD después de su aplicación en el aula. Así pues, una actividad de evaluación se incluye como parte del proceso basado en las competencias de los docentes en su formación inicial.
- **Valoración** de la experiencia: el alumnado valora la experiencia a través de encuestas y entrevistas realizadas a final de curso. Los alumnos destacaron en sus valoraciones tanto la coherencia entre las materias del módulo, como el acompañamiento que recibieron en los seminarios de prácticas en los que “adquirieron sentido las teorías explicadas en las asignaturas.” Los resultados de estas actividades valorativas finales reflejan, desde la experiencia del estudiante, la consecución de los objetivos previstos en el planteamiento inicial de esta propuesta.

b) En cuanto al profesorado:

- **Evaluación** del alumnado: el profesorado del máster evalúa a los alumnos en diferentes fases: portafolio, evaluación durante el proceso y evaluación de las versiones de los diferentes documentos que elaboran sobre su SD. Estas evaluaciones se basan en comentarios cualitativos a través de los que los alumnos van modificando su propuesta inicial de la secuencia y en una nota numérica final.
- **Valoración** de la experiencia: el profesorado valora la experiencia y propone mejoras que han conducido en este segundo curso a algunos cambios en la temporización de las sesiones, tanto para ajustar mejor el encaje entre la asignatura teórica y las prácticas como para esponjar más las sesiones dedicadas a las fases de elaboración de las SD.

6. Posibilidades de transferencia a otros contextos

Esta propuesta de innovación docente llevada a cabo en la formación inicial del profesorado de secundaria puede ser trasladada a otros niveles de formación de profesorado. Por ejemplo, en los nuevos grados de formación de docentes de primaria está previsto dar un mayor protagonismo a los practicums y relacionarlos con las asignaturas de didáctica, especialmente con las de asignaturas instrumentales (matemáticas y lengua). Nuestra propuesta encajaría en este nuevo contexto en tanto explora formas de relación entre la asignatura de didáctica de la lengua y su proyección en las prácticas.

Asimismo tenemos experiencias en las que hemos aplicado este modelo en cursos de formación permanente³ en centros educativos de primaria y secundaria en los que se incide en el camino que va de la práctica a la teoría para construir secuencias didácticas que permitan mejorar los rendimientos escolares.

7. Conclusiones

Una de las aportaciones más destacables de esta experiencia didáctica a la renovación de la formación docente consiste en la manera de incorporar al diseño del máster la relación entre teoría y práctica gracias al diálogo que se establece entre las distintas materias. Así, en las asignaturas de *Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura* se muestran las teorías sobre la enseñanza de la lectura, la escritura, la literatura, la reflexión sobre la lengua y lo oral. En *Secuencias didácticas y evaluación* se enseñan los fundamentos teóricos y las características del método que permite incorporar los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura por los que se ha apostado en *Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura*. En las tutorías del *Practicum* se ponen en práctica los conocimientos sobre SD gracias al seguimiento del tutor que va mostrando cómo ponerlos en juego. Finalmente, el *Trabajo final* obliga a contemplar la propia SD desde la perspectiva de los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Desde esta perspectiva, se describe un itinerario de aprendizaje circular que justifica la bidireccionalidad de las flechas que relacionaban las distintas materias del máster en el Cuadro 1.

En la conciencia que los alumnos tienen de haber asistido a un programa coherente juega un papel fundamental la reflexión hacia la que les conduce el *Trabajo final* en el que se escenifica un proceso recursivo en torno a la labor docente que incluye la intervención, su análisis y la propuesta de mejoras. Aunque se trata de un procedimiento poco habitual en las aulas, pensamos que, si realmente creemos en la dimensión reflexiva de la docencia, es urgente incorporarla a la formación de los futuros profesores.

Cabe destacar también que esta intervención se orienta hacia el acompañamiento en el proceso de transferir la teoría didáctica hacia un método de programación. En este sentido, apostamos por una formación que dote al futuro docente de instrumentos para aprender a programar más allá de los libros de texto.

En resumen, esta propuesta de innovación aspira a hacer confluir saberes y acciones en una práctica reflexiva en la que ciframos la competencia profesional de los futuros profesores.

Referencias bibliográficas

- AMAT, V. « Una exposició per compartir personatges fantàstics del nostre imaginari ». Made in Gretel
<<http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/projectevanesaamat.pdf>> [24/05/2011]
CAMPS, A. (1994). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 2, 7-20.
CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

³ Cursos como: "Treball per projectes i literatura infantil". CEIP Francesc Aldea de Terrassa (octubre-diciembre de 2010), impartido per Mireia Manresa; "Programar i promocionar la lectura a l'escola". Centre del professorat de Palma de Mallorca, 22 y 23 de abril de 2009, impartido por Ana María Margallo.

- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.). (2006). «Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica». *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. (pp. 31- 36). Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (2001). «Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo», *Lulú Coquette*, 1, 99-111.
- COLOMER, T. (2003). «La lectura en los proyectos de trabajo». En: CAMPS, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, (pp. 199- 207). Barcelona: Graó. (Secuencia "Fitxer de personatges de ficció".)
- COLOMER, T.; MILIAN, M.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; CAMPS, A. (2003). «El héroe medieval : un proyecto de literatura europea». En: CAMPS, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp.71- 82). Barcelona: Graó.
- COLOMER, T.; RIBAS, T.; UTSET, M. (1993). «La escritura por proyectos: tú eres el autor». *Aula de Innovación Educativa*, 14, 23-28.
- FONTICH, X. (2008). «Lectura i escriptura a secundària: una wikilibreta de vacances». *Articles*, 44, 41-58. (Secuencia "Wikilibreta de vacances".)
- GUASCH, O.; GRACIA, C.; CARRASCO, P. (2006). «L'aspecte verbal en les narracions de ficció». En: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 85- 95). Barcelona: Graó.
- MANRESA, M.; DURÁN, C. (2011). «Secuencias didácticas para enseñar lengua». En: RUIZ, U. (coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó
- MARGALLO, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARÍN, B.; GARCÍA, L. (2008). «Podcàsting literari a classe de llengua». *Articles*, 44, 75-85.
- MILIAN, M. (2003). «Una exposició de poesia: poemes para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar». En: CAMPS, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 127-134). Barcelona: Graó.
- VILÀ, M. (2003). «De la entrevista al reportaje periodístico (o de la lengua oral a la escrita)». En: CAMPS, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 141- 152). Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (2003). «La composición de noticias». En: CAMPS, A. (coord.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 131- 136). Barcelona: Graó.

Anexo

Práctica para concretar posibles proyectos

TAREA O PRODUCTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
	• Identificar el destinatario de diferentes tipos de argumentación. • Adecuar los argumentos al destinatario y al objetivo. • Conocer y utilizar distintos nexos y expresiones argumentativas. • Practicar los recursos gráficos y connotativos de la publicidad.
	• Comprender textos poéticos. • Saber expresar oralmente el lenguaje poético. • Conocer la poesía como forma de expresión literaria y cultural. • Analizar el lenguaje poético como fenómeno lingüístico y discursivo. • Aplicar las estructuras analizadas en la realización de ensayos y poemas personales.
	• Reconocer las características del reportaje como género discursivo. • Saber seleccionar la información relevante y pertinente para elaborar una entrevista que proporcione información para el reportaje. • Saber comunicar oralmente, en forma de monólogo, una información obtenida a través de un diálogo. • Saber producir un género discursivo escrito destinado a una situación de comunicación formal: un reportaje.
Transformar un relato en guión radiofónico	
Reseña teatral	
Enciclopedia de un mundo imaginario	



La competència comunicativa dels futurs mestres: per una autoconfrontació efectiva

Mariona Masgrau Juanola, Margarida Falgàs Isern

maria.masgrau@udg.edu, margarida.falgas@udg.edu

Universitat de Girona

Resum. Presentem una recerca emmarcada en el *Pràcticum* final dels estudis de Mestre d'Educació Infantil i Primària, que té l'objectiu d'iniciar els futurs mestres en la pràctica reflexiva entorn de l'acció didàctica i la seva competència comunicativa a l'aula. Volem centrar la reflexió en la interacció que estableixen els practicants amb els alumnes i com això afecta la construcció conjunta dels sabers. En aquesta experiència, s'ha proposat als alumnes que enregistren una sessió que ells hagin dissenyat i portat a terme i l'analitzin posteriorment amb l'ajuda de conceptes extrets de les metodologies clíniques de la investigació didàctica i la teoria de l'acció didàctica conjunta: els processos mesogenètics, topogenètics i cronogenètics, i la definició, la devolució, la regulació i la institucionalització. Els resultats són encoratjadors i demostren l'interès d'analitzar situacions didàctiques concretes com a punt de partida que susciti reflexions de més gran abast, si bé posen de manifest la dificultat dels estudiants d'autoconfrontar-se amb la pròpia pràctica docent i de distanciar-se dels continguts disciplinaris des d'un punt de vista epistemològic.

Paraules clau: *competència comunicativa, autoconfrontació, pràctica reflexiva, enregistrament, metodologies d'anàlisi de la pràctica docent.*

Resumen. Presentamos una investigación llevada a cabo durante el *Pràcticum* de los estudios de Maestro de Educación Infantil y Primaria, que tiene el objetivo de iniciar a los futuros maestros en la práctica reflexiva sobre la acción didáctica y su competencia comunicativa en el aula. Queremos centrar la reflexión en la interacción que establecen los practicantes con sus alumnos, y como esta afecta la construcción conjunta de saberes. En esta experiencia se ha propuesto a los alumnos que graben una sesión que ellos mismos han diseñado y llevado a cabo, y que la analicen posteriormente con la ayuda de conceptos de las metodologías clínicas en la investigación didáctica y la teoría de la acción didáctica conjunta: los procesos mesogenéticos, topogenéticos, cronogenéticos, y la definición, la devolución, la regulación y la institucionalización. Los resultados son muy positivos y evidencian el interés de analizar situaciones didácticas concretas como punto de partida que suscite reflexiones de mayor alcance, aunque también ponen de manifiesto la dificultad de los estudiantes para distanciarse de los contenidos disciplinares desde un punto de vista epistemológico.

Palabras clave: *competencia comunicativa, autoconfrontación, práctica reflexiva, enregistramientos audiovisuales, metodologías de análisis de la práctica docente.*

Abstract. This paper presents an experience from the final *Pràcticum* of the studies of Early Childhood and Primary Education. It aims to initiate the upcoming school teachers on reflecting upon their didactic actions and their communication competence in classroom. This reflection is focused on their interactions with the students and how they affect the students jointly construction of knowledges. In this research, it has been proposed to record a session that the students themselves had previously designed in order to analyze it with the help of clinic methodology concepts from the research in didactics and joint teaching action: mesogenetic, topogenetic and chronogenetic processes as well as definition, devolution, regulation and institutionalization. The research shows evidences of the difficulty the students have in confronting themselves with their own practice and in taking distance from the disciplinarian contents. Nevertheless, the results are encouraging and demonstrate the importance to analyze concrete didactic situations which could raise powerful reflections.

Key words: *communicative competence, self-confrontation, reflexive practice, practice recording, methodologies of analysis of the educational practice.*

Resumée. On présente une expérience de *Pràcticum* dans le cadre d'études de Maître d'école maternelle et primaire qui vise à initier les futurs enseignants à la pratique réflexive autour de l'action didactique et

de sa communication dans la classe. On veut centrer la réflexion sur l'interaction qu'ils établissent avec les élèves et comment cela affecte la construction conjointe des connaissances. Dans cette recherche on a suggéré aux étudiants d'enregistrer une session qu'ils aient conçu et réalisée et de l'analyser postérieurement avec l'aide des concepts tirés des méthodologies cliniques de la recherche didactique et de la théorie de l'action didactique conjointe: les processus mesogénétiques, topogénétiques et cronogénétiques et la définition, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation. Les résultats sont encourageants et ils témoignent l'intérêt d'analyser des situations didactiques spécifiques en tant que point de départ qui suscite des réflexions de plus grande envergure; mais nous soulignons la difficulté des étudiants de s'autoconfronter avec leurs propres pratiques d'enseignement et de se distancer du contenu disciplinaire d'un point de vue épistémologique.

Mots clé: *compétence communicative, auto-confrontation, réflexion pratique, enregistrement audiovisuel, méthodologies d'analyses de la pratique professionnelle.*

1. Introducció

La nostra comunicació presenta una recerca molt contextualitzada i focalitzada en l'observació de la competència comunicativa i didàctica d'unes estudiants de mestra d'Educació Infantil i Primària durant el seu *Pràcticum*.

La iniciativa sorgeix de la preocupació de les professores de *Didàctica de la llengua* de la Universitat de Girona perquè els estudiants d'educació siguin capaços d'analitzar l'acció didàctica. La reflexió sobre i de la pràctica és un eix essencial de la formació del mestre, i és també primordial dotar els estudiants de recursos i d'eines perquè siguin capaços d'analitzar la seva competència comunicativa en la interacció didàctica. Aquesta és la doble finalitat de l'estudi que plantegem.

Així doncs, partint d'una concepció dels processos d'ensenyament-aprenentatge com un joc triàdic mestre-alumnes-objectes de saber. En aquest cas, centrem l'atenció en les intervencions dels futurs mestres, el que Sensevy & Mercier (2007: 11) anomena *faire jouer le jeu*; en aquest cas, "fer una classe" que ha estat dissenyada per ells mateixos. Ens proposem que els estudiants en pràctiques d'Educació Infantil i Primària d'últim curs reflexionin sobre les interaccions comunicatives que estableixen amb els alumnes i de quina forma les seves paraules i decisions constitueixen un pas més de la transposició didàctica, és a dir, que es facin càrrec de les pròpies intervencions, que es plantegin quines conseqüències té en els processos d'ensenyament-aprenentatge, la forma de definir una activitat, les regulacions que es fan en les dinàmiques de treball, com es dirigeix la fase conclusiva o institucionalitzadora, etc. Tal com assenyala Leutenegger (2010):

Si l'on admet avec Bronckart (1997) que les modalités de prise en charge énonciatives sont constitutives de certaines formes de matérialisation de l'activité de pensée, nous estimons que l'étude de la transposition didactique ne peut éviter la prise en compte de telles modalités dans les processus générateurs de connaissances privées et de savoirs publics.

La investigació parteix de la constatació que en l'autoavaluació de la competència comunicativa, l'alumne, quan s'autoanalitza, s'encalla en uns mateixos temes, cau en l'autodefensa o en l'autocomplaença i s'evidencia una manca de pràctica en l'autocrítica. Per això, cal una pràctica guiada, a voltes modelada, i en tot cas amb espais d'orientació i intercanvi. Volem que l'estudiant desenvolupi processos de recerca i recreació des de la seva pròpia mirada. Per això és important analitzar la comunicació del docent en situacions contextualitzades però des d'un plantejament holístic i integral, amb un zoom ampli vers la interacció didàctica, però desvetllant el sentit crític i d'autoavaluació.

És important que el docent en pràctiques analitzi l'intercanvi comunicatiu dialògic perquè el seu llenguatge aconsegueixi una funció reguladora i metalingüística, contemplada en els perfils competencials de la formació inicial (Gómez, 1998: 34), i és important desplegar iniciatives que treballin aquests aspectes des de la *Didàctica de la llengua* i des del *Pràcticum*. Per això, a partir del curs 2008-09 vam decidir dedicar atenció a aquest aspecte amb un grup reduït d'estudiants, dotant-les de més eines: una càmera i uns quants conceptes provinents de les metodologies clíniques d'investigació en didàctica.

2. Dispositiu de recerca

Durant el curs 2008-09 i 2009-10 dues tutores de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona hem proposat a un grup reduït de cinc i vuit estudiants de les

especialitats d'Educació Infantil i Primària que enregistressin algunes de les sessions d'aula que conduïen elles mateixes durant les pràctiques. Aquesta tècnica d'autoavaluació mitjançant la gravació ja comença a tenir una certa tradició a les Facultats d'Educació i es rebel·la com una eina excel·lent de treball. La nostra proposta posa èmfasi sobretot en el dispositiu d'anàlisi d'aquestes gravacions, per tal de garantir que l'autoconfrontació transcendeixi els aspectes més evidents, com el to de veu o la gesticulació; volíem que tinguessin en compte també l'*input* comprensiu, la seva forma d'expressar-se verbalment i l'ús d'elements de suport actiu, entre d'altres aspectes.

Paral·lelament al període de *Pràcticum*, i en sessions de tutoria grupal a la facultat, hem treballat alguns conceptes propis dels enfocaments descriptius de la investigació en didàctiques, com les metodologies clíniques i la teoria de l'acció didàctica. Durant el curs 2008-09, vam proposar als alumnes que llegissin l'article següent de Rickenmann (2006): "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia". Durant el curs 2009-10 hi vam afegir també el capítol de Sensevy & Mercier (2007), "Categorías para describir y comprender la acción didáctica".

D'aquestes lectures les estudiants n'havien d'extreure els conceptes que consideressin que els podien servir per analitzar la pràctica docent i fer-ne una definició de treball sintètica i funcional. Els conceptes escollits per la majoria d'alumnes van ser: *processos cronogenètics*, *processos topogenètics*, *processos mesogenètics* i els de *definició*, *regulació*, *devolució* i *institucionalització*. Les definicions es van posar en comú i es van discutir en tutories grupals a la facultat. Aquests en són alguns exemples:

Processos cronogenètics: La gestió del temps./Com afecta els temps a la classe, com gestiona el temps el mestre.

Processos topogenètics: La participació dels alumnes./Conductes i accions que desenvolupen els alumnes durant la tasca didàctica: si participen, parlen, competeixen, etc./ Conductes i accions que desenvolupen els alumnes durant la tasca didàctica.

Processos mesogenètics: Com es transmet l'activitat./Manera d'encomanar les tasques./ Donar tasques per realitzar./Com evoluciona tot en funció del medi, el material, la relació alumnes-mestre.

Definició: Plantejar l'activitat: avançar els objectius, o no, concretar què s'espera que facin els alumnes./La transmissió de regles constitutives, definitòries del joc i explicació de l'activitat, de les diferents tasques d'aprenentatge i el medi didàctic.

Regulació: Com a mestres, durant l'activitat s'ajusta el comportament dels nens i nenes en funció dels objectius didàctics marcats.

Devolució: Donar responsabilitats als alumnes en el procés d'aprenentatge./ Donar responsabilitats als alumnes, que reflexionin, participin, transfereixin el que han après./El retorn de la responsabilitat que correspon al nen o nena en la realització de cada tasca./Si els alumnes han hagut de pensar o se'ls ha donat molt marcat el que han de fer, si s'ha pautat molt o poc.

Institucionalització: Donar per bons uns sabers, és a dir, guiar la selecció de coses útils i no donar-ne per bones d'altres. Deixar opinar a tothom però quedar-se amb el que el mestre vol. Ens hem de fixar com institucionalitzem a l'aula./ Per mitjà d'aquesta dimensió, el mestre pot confirmar que aquella activitat ha permès als infants trobar sabers legítims fora de la institució classe. També permet als nens i nenes convertir-se en controladors de l'adquisició dels seus sabers.

Les definicions dels estudiants, com avançàvem, són breus i de finalitats pràctiques per concretar els aspectes per observar. També cal remarcar algunes errades de comprensió: el

concepte *topogènesi*, el qual podríem definir com els posicionaments d'aprenentatge (com se situen mestres i alumnes en relació amb els sabers i com es van modificant aquestes postures mitjançant les interaccions –verbals i no verbals– que s'estableixen entre ells), gairebé totes les estudiants el van centrar només en els posicionaments dels alumnes, si bé en l'anàlisi posterior el van fer servir per reflexionar sobre la seva acció com a mestres. Altres definicions com les d'*institucionalització* –la qual entenem com el modelatge de les respostes dels alumnes i l'ajustament als sabers legítims en el joc didàctic i fora de la classe– són una mostra de la dificultat que plantejaven aquests nous termes als alumnes, ja que la majoria van ser vagues.

A partir d'aquí, els estudiants varen dissenyar un dispositiu d'anàlisi. En la majoria de casos van organitzar els conceptes en una graella de tres columnes:

- a) **Conceptes:** en aquesta columna, hi situaven els conceptes escollits en les lectures i la seva definició.
- b) **Exemples:** aquí escollien un fragment de l'enregistrament que consideressin conflictiu, que els plantejés una reflexió, i el situaven en relació amb algun dels conceptes de la primera columna que els ajudés a fer-ne una anàlisi.
- c) **Anàlisi:** en l'última columna comentaven el fragment escollit, la seva intervenció en relació amb el concepte d'anàlisi.

Amb aquestes eines, les estudiants analitzaven els seus enregistraments individualment a casa i els discutien en tutories posteriors amb les tutores de facultat.

3. Objectius i competències

Es tracta, doncs, d'una recerca i prova pilot centrada sobretot en la competència comunicativa i més en concret en la competència comunicativa com a docents: en les intervencions a l'aula i en la interacció amb els alumnes.

Ens centrem en dues de les tres dimensions competencials de les pràctiques externes que figuren en la proposta d'avaluació de competències en el *Pràcticum* de mestre, publicat a l'AQU (Calbó (coord.), 2009) que són l'actuació professional a l'aula: animar, gestionar i avaluar situacions d'aprenentatge; i l'acció de recerca o innovació amb relació a l'escola i l'aula: reflexionar sobre la pràctica, avaluar i innovar; les quals es concreten en objectius com: "Gestionar i regular la comunicació amb i entre el grup per construir i mantenir una situació d'aprenentatge", "Valorar críticament el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge i les competències professionals pròpies."

Així doncs, els objectius específics que ens proposem en aquesta recerca són els següents:

- Fomentar la reflexió sobre la pràctica entre els futurs mestres per tal que s'entengui com una dinàmica inherent a l'exercici docent.
- Donar instruments d'anàlisi de la pròpia acció docent, el joc didàctic; reflexionar-hi des d'una distància crítica, constructiva i constructivista.
- Introduir els alumnes en les metodologies clíniques de recerca en didàctiques per tal que tinguin instruments d'investigació.

4. Punt de partida. L'autoavaluació en les memòries de *Pràcticum* a la Universitat de Girona

En la guia de *Pràcticum* que es dona inicialment als alumnes de la nostra universitat, es proposa l'autoavaluació diacrònica, es busca sobretot que l'estudiant posi de manifest l'evolució de la pròpia pràctica des de principi fins a final de curs.

També es proposa d'analitzar activitats concretes a partir d'enregistraments, però aquesta pràctica no es pauta i les categories d'observació, en conseqüència, són àmplies i diverses i, tot i que se centren en l'acte didàctic, no es fa una referència esmicolada de l'intercanvi comunicatiu i, per tant, tampoc de la competència comunicativa-interactiva de l'estudiant en pràctiques. Es proposa l'elaboració d'un informe d'autoavaluació de la pròpia intervenció a partir d'aspectes molt genèrics:

Alguns dels aspectes que es donen com a guia d'orientació per a l'autoinforme de la posada en pràctica de la proposta didàctica a la classe

- Com s'ha introduït i presentat la proposta als alumnes? L'han entès bé? Els ha motivat?
- Les explicacions que s'han donat han estat entenedores per als alumnes? Com s'ha comprovat si les han entès?
- Hi ha hagut situacions de comunicació i diàleg entre els alumnes? Sobre què s'ha parlat? S'ha fet en petit grup o amb tota la classe? Hi han intervingut tots els alumnes?
- La comunicació amb els alumnes ha estat fàcil i fluida? I entre els mateixos alumnes? Quins factors hi han influït?
- Com valores la teva actuació com a mestre o mestra? Quines coses consideres que has fet bé? Quins aspectes de la teva actuació a l'aula caldria millorar?
- Quins canvis consideres convenient introduir en la proposta a partir d'aquesta experiència?
- ...

(annex 5.1.)

També, des de les assignatures de didàctica de la llengua i la literatura, que es realitzen paral·lelament al *Pràcticum*, es plantegen activitats d'autoobservació i valoració de la pròpia pràctica.

Amb aquest plantejament i guiatge, els temes que exploren els estudiants van encaminats sobretot al temps, al comportament i la motivació dels alumnes respecte de les activitats que ells han dissenyat i als nervis i les sensacions que experimenten, els quals es concreten en impressions i valoracions globals.

Pel que fa a aspectes purament comunicatius, al joc didàctic *in situ*, els estudiants se centren sobretot en aspectes com el to, la gesticulació i la modulació de la veu, el fet de saber captar l'atenció dels alumnes, saber mantenir l'ordre, etc. Aquests en són alguns exemples:

"He repetit molt, fet que ha afavorit la comprensió." (S, 2006)

"He fet servir personatges com a fil conductor i com a transmissor de certes informacions que m'han ajudat a la comunicació, i els ha agradat molt." (M, 2006)

"No he tingut temps de fer parlar tots els nens." (B, 2007)

"... tot el grup classe va estar molt atent, a l'expectativa." (A, 2008)

"Parlo força ràpid. Això no sé si és dolent o no, però ho he de tenir en compte." (T, 2008)

"...vaig aconseguir que els nens fessin pràctiques bucofonatòries en la repetició d'onomatopeies dels animals; tanmateix no vaig aconseguir que aprenguessin les accions dels animals (bordar, miolar,...) (A, 2008)

"Parlo a poc a poc, però em moc molt en enganxar les figuretes a la pissarra." (A, 2008)

Amb aquests plantejaments d'autoavaluació, tan genèrics i subjectius, vam creure que calia aprofundir en el guiatge dels processos reflexius i preparar al futur docent per analitzar la seva intervenció des de la distància, l'objectivitat i de manera conscient, com proposa Esteve (2004: 84).

5. La recerca. Anàlisi i exemples de les autoavaluacions de les alumnes

Una anàlisi comparativa de les autoavaluacions mitjançant aquesta recerca respecte de cursos anteriors mostra uns resultats encoratjadors: s'ha aconseguit una anàlisi micro de situacions i intercanvis concrets amb els alumnes i s'ha guanyat profunditat en l'anàlisi dels factors que condicionen l'acció didàctica i les seves repercussions. Les reflexions dels alumnes, doncs, van del concret al general i són, per tant, més fonamentades.

El concepte *devolució*, per exemple, ha generat reflexions molt interessants; per exemple, ha fet trontollar la creença que el bon comportament en una aula és símptoma d'aprenentatges.

Aquest és un exemple d'una practicant a Llar-2 que reflexiona sobre si estableix una devolució efectiva a l'hora d'introduir un conte i el "perill" que enclouen a vegades les preguntes dicotòmiques a Educació Infantil:

Concepte i definició	Fragment d'anàlisi (transcripció)	Reflexió
Devolució Donar responsabilitats als alumnes, propiciar que reflexionin, participin, transfereixin el que han après, etc.	Abans d'iniciar la lectura del conte de "La bruixa Coloraina": MT: Veieu que tot és de color gris? No és gaire maco així, no? Alumne 1 (amb el cap): No MT: Us imagineu que tot fos de color gris? Us agradaria que tot fos gris? Alumne 2: Sí	Iniciar una reflexió amb alumnes d'aquesta edat amb una pregunta que es pugui respondre amb un sí o un no, a vegades porta a carrerons sense sortida. Val la pena fer-los dir la seva (per exemple, demanar-los quins colors els agraden i constatar que agraden colors molt diferents entre tots). Si es fan preguntes de sí o no, no haurien d'estar encaminades cap a una resposta, ja que si no, s'està dient als alumnes què es vol que contestin.

Així mateix, el concepte de *processos cronogenètics* i el debat previ que va generar en les tutories grupals sobre com el temps condiciona la construcció d'aprenentatges, ha donat fons a l'anàlisi de l'organització de les sessions d'aula. Ha servit, per exemple, perquè més d'un estudiant s'interrogués si aferrar-se a les planificacions inicials i acabar-les *peti qui peti* és sempre la millor opció.

En el següent exemple, una practicant de P-5 es planteja com ha introduït un conte: lluny d'estar satisfeta amb el fet d'haver aconseguit amb la planificació temporal, l'estudiant reflexiona sobre el que considera una oportunitat d'aprenentatge perduda:

Concepte i definició	Fragment d'anàlisi (transcripció)	Reflexió
Processos cronogenètics	I: Sabeu a quina ciutat passa? A Bremen. Aquesta ciutat existeix de veritat i està a Alemanya. Algú sap on està Alemanya? Alumne 1: No. I: No? Està per aquí Europa. Alumne 1: El meu papa sap parlar alemany. I: Ah, molt bé. I: Voleu que l'expliquem doncs? Alumnes: Sí! Alumne 2: El meu pare i la meva mare em sembla que sí, perquè van anar a Andorra, ai, Nova York. I: Carai, sí que van anar lluny!	M'hauria d'haver preparat millor on estava situada la ciutat de Bremen ajudant-me d'un mapa, per deixar més clar als alumnes on se situa Alemanya. No m'agrada com ho he dut a terme perquè penso que he transmès uns coneixements molt escassos sobre geografia, tot i que l'activitat no anava d'aquest tema. Trobo interessant aprofitar aquests dubtes que van sorgint al llarg de les activitats per anar treballant d'una manera global.

També s'aborda un ventall més ampli de factors de la interacció didàctica, des de conceptes com els *processos topogenètics* o els *processos mesogenètics*, els quals serveixen, per exemple, per plantejar la dificultat de l'activitat tal com s'introdueix, i també durant la seva evolució.

Així una practicant de P-3, des del concepte de la mesogènesi, analitza el grau de dificultat i el grau d'implicació d'una activitat, que consisteix a reconèixer les lletres en una palangana de farina on hi ha també altres elements de formes similars:

Concepte i definició	Fragment d'anàlisi (transcripció)	Reflexió
Processos mesogenètics	S: A veure què hi ha aquí? Alumnes: Farina i lletres. S: I què més? Ho mireu? De quin color és la farina? Alumne: Blanca. S: A veure si trobem la meva lletra... a veure qui la troba...	Començar la seqüència partint del material, del seu color, textura... i després anar introduint consignes crec que és una bona manera d'introduir una activitat. Transmeto l'activitat intentant que tothom hi participi i fomentant l'interès de tots i totes; tot i que sempre demano de fer la meva lletra, i hauria estat millor proposar de fer les seves lletres o de la mestra-tutora, i donar més pistes de la lletres.

L'anàlisi de l'enregistrament facilita, així, una reflexió sobre la possibilitat de graduar la dificultat de la proposta i les maneres de fer-ho.

Conceptes com la *definició* i la *institucionalització* també serveixen per reconstruir *a posteriori* les sessions d'aules com un procés dinàmic, on cada decisió o interacció modela els aprenentatges d'una determinada manera. En el següent exemple, l'estudiant de pràctiques de Cicle Inicial reflexiona sobre la *definició* (i de retruc, sobre la *devolució*) d'una activitat en què proposa als alumnes d'escriure una carta a un personatge imaginari; la practicant compara la seva intervenció amb la de la mestra tutora i s'adona que el que ella havia concebut com un exercici creatiu, a l'aula s'acaba convertint en un exercici pautat i formal:

Concepte i definició	Fragment d'anàlisi (transcripció)	Reflexió
Definició	MR - Ara heu d'escriure una carta al Rei Carnestoltes, li expliqueu el que vulgueu, si li voleu fer alguna pregunta, per exemple perquè anava a empipar la Vella Quaresma? I li expliqueu de què us disfressareu el divendres. Alumna 1 - Sense faltes. MR - Si, és clar, sense faltes, eh! Alumna 2 - A en Tim? MR - No, al Rei Carnestoltes del conte que us acabo d'explicar. Mestra tutora - [Primerament recorda les parts de la carta, els escriu la data i el lloc a la pissarra i els diu.] Tots escriviu al Rei Carnestoltes. Podeu fer preguntes: Per què menjava tant? Per què empipava la Vella Quaresma? Si li agradava la Vella Quaresma? I després expliqueu de què us disfressareu i per què, per exemple: Perquè la mare m'ho ha fet, perquè m'agrada.	Aquesta activitat queda ben definida tot i que massa tancada, ja que els dono dues directrius molt clares, d'una banda que han de fer preguntes al Rei Carnestoltes i els dic uns exemples i d'altra banda que expliquin de què es disfressaran ells el divendres. Tot seguit la mestra-tutora encara tanca més l'activitat i els dóna més exemples i els acaba de donar les pistes per fer bé la carta. Per tant en aquesta activitat hem trencat tota la imaginació i la innocència dels alumnes, ja que si els haguéssim deixat escriure i preguntar el que haguessin volgut al Rei Carnestoltes segur que ens hauríem emportat més d'una sorpresa.

6. Una primera avaluació de la recerca. Propostes de millora

Malgrat tot, continuem constatant grans dificultats per aconseguir una autoconfrontació dels estudiants amb les seves intervencions d'aula. És complex introduir-se en la reflexió de la pròpia pràctica, la qual, per altra banda, entenem com un procés a llarg termini, que demana rotatge tant en la docència com en l'autoavaluació. Però creiem que és imprescindible fer les primeres passes en aquest sentit durant el *Pràcticum* i establir-la com una dinàmica intrínseca a la professió de mestre. Constatem a continuació alguns dels esculls més importants per als estudiants en aquest procés de reflexió sobre i de la pròpia pràctica, agrupats en tres àmbits:

a) Dificultat per fer una reflexió metalingüística:

Tot i l'ajuda dels enregistraments –que permeten veure's en pantalla a una distància física i temporal important respecte del moment de la intervenció– als estudiants els costa sostreure's del propi discurs i pensar altres formulacions possibles. Aspectes com la cohesió i coherència del seu discurs i la claredat a l'hora d'explicar-se –detectar frases tallades, els anacoluts, etc.–, la pertinença dels exemples –si són aclaridors o coartants–, la interacció amb els alumnes –detectar si cal reformular o modificar una consigna, saber respondre de forma més o menys taxativa a les aportacions dels alumnes, ser reticent amb els continguts en joc–, etc., són qüestions que els costa abordar, però que són, sens dubte, molt interessants. És important veure també com les formulacions lingüístiques performen i condicionen la devolució i la regulació, per exemple, i qüestionar-se l'efectivitat de les preguntes dicotòmiques, o del fet de concloure una sessió amb certes unívokes i unidireccionals.

Aquesta anàlisi lingüística de les seves intervencions és cabdal perquè entenguin que seran un model per als seus alumnes i per atribuir a l'expressió oral la importància que mereix. Aconseguir que en valorin la transcendència com a professionals i la necessitat d'avaluar-se és

la millor garantia que en el dia de demà treballaran també la comprensió i l'expressió oral amb els seus alumnes, amb temps i rigor.

b) Dificultat per descriure i no prescriure:

Aquesta recerca ha comportat una primera aproximació a la teoria de l'acció didàctica i les metodologies clíniques per part de les nostres estudiants i totes elles han coincidit en què les lectures proposades i la terminologia derivada era complexa, si bé ho han viscut com un repte enriquidor. Es tracta de conceptes marcadament sistèmics i teòrics que, lluny de ser consensuats per la comunitat educativa, estan en ple debat. També es fa palesa la dificultat per entendre el dispositiu de recerca com una eina de descripció i anàlisi de les pràctiques docents, i no com un instrument de prescripció per fer una bona classe. Si bé s'ha insistit diverses vegades en què les metodologies clíniques en investigació didàctica tenen l'objectiu de reflexionar sobre l'acció didàctica, moltes estudiants no es poden estar de decidir si la seva intervenció "ha estat correcte" o "ha estat l'adequada".

c) Dificultat de distanciar-se dels continguts disciplinaris des d'un enfocament epistemològic:

En aquesta mateixa línia, també es constata poca capacitat de relativitzar els continguts disciplinaris: les reflexions dels practicants sovint deixen entreveure una convicció ferma que "existeix" un corpus de coneixements indiscutibles que l'alumne ha d'adquirir i l'èxit d'una sessió consisteix a transmetre'ls de la manera més propera a la concepció que en tenen elles inicialment. Aquest n'és un exemple: una estudiant, la qual proposa als alumnes de P-5 d'escriure conjuntament un text sobre la seva sortida al parc de bombers. Entorn del concepte *institucionalització*, comenta:

Com a mestra, un cop donades les indicacions adequades per iniciar l'activitat, indico quins són aquells sabers bons i útils per a la redacció de l'article i en descarto d'altres.

La practicant considera que el text ha de seguir un ordre cronològic i recollir informació rigorosa sobre el funcionament d'un parc de bombers. Aquest criteri, que no fa explícit en cap moment, fa que doni per bones les aportacions sobre els noms d'eines o els protocols de sortida en cas d'incendi i, en canvi, descarta anècdotes divertides de la visita.

Són pocs els casos en què les estudiants es plantegen els continguts com un punt de partida per a la formació dels alumnes i accepten la impossibilitat d'abastar-los en la seva totalitat i de forma perenne. En aquest sentit és interessant el fragment en què la practicant de P-3 reflexiona sobre una activitat en què demana als nens i nenes que infereixin què hi diu en els envasos de determinats productes; es tracta de fer hipòtesis de lectura a partir dels colors dels envasos, les formes de les lletres, etc. (malgrat encara no sàpiguen llegir). Un nen, davant d'una caixa de lletres marrons, decideix que es tracta d'un paquet de xocolata:

Concepte i definició	Fragment d'anàlisi (transcripció)	Reflexió
Institucionalització	S: Com ho saps? Pel color? Doncs no ho és, ho sembla però no; són croquetes.	El fet que l'etiqueta sigui de color marró, ja la relacionaven amb la xocolata [sic]. A més, aquella etiqueta no disposava de cap il·lustració. Hagués estat millor no explicar-li que eren croquetes. Millor deixar que experimentessin per ells sols. Potser havia d'haver donat més pistes per ajudar a saber que eren croquetes i no dir-ho directament. De vegades costa controlar les nostres respostes i actuacions.

En tutories posteriors a les estades a les escoles plantejàvem a l'estudiant si calia constatar de totes totes que no es tractava de xocolata sinó de croquetes: aquesta possibilitat li costava d'admetre. Caldria, tal vegada, una reflexió més profunda i pausada sobre la transposició didàctica com un procés que inicien els mestres en les planificacions però que continuen necessàriament a l'aula amb la interacció amb els alumnes.

Malgrat tot, constatem que les practicants entenen que els seus gestos dialògics i comunicacionals tenen una transcendència en el sistema didàctic, desencadenen uns processos d'aprenentatge i en descarten d'altres. Aquesta identificació de gestos i processos, aquesta anàlisi de situacions concretes i diàlegs molt específics, és un bon fonament per a la reflexió sobre l'acció que pot donar peu a plantejaments més generals, extrapolables a futures intervencions. És, sens dubte, una pràctica interessant, complementària al diari o altres instruments d'anàlisi d'aula, ja que força una altra visió d'un mateix i constitueix una primera pedra cap a la reflexió sobre la pràctica amb funció transformadora.

Tot i així, continuem cercant solucions per aconseguir una autoconfrontació més efectiva dels estudiants amb les seves intervencions. Ens preguntem també si la millor via d'avaluació de l'oral són les graelles. Enguany ens proposem assajar la confrontació creuada, mitjançant la qual els estudiants avaluin els seus enregistraments en companyia d'un altre practicant i puguin discutir conjuntament les decisions de l'acció didàctica. Potser l'oral s'avalua millor de forma oral. I potser la reflexió sobre la pràctica s'ha d'iniciar amb el diàleg reflexiu i raonat abans d'esdevenir una dinàmica individual i autònoma.

7. Conclusions

Si acceptem que modelem els processos d'ensenyament-aprenentatge a través de la planificació però també de la interacció lingüística a l'aula, no ens podem conformar amb una reflexió cutània de les primeres pràctiques docents dels futurs mestres, sinó que hem d'aconseguir que es facin càrrec de tot l'entramat de matisos i subtileeses que conformen la comunicació a l'aula. Aquesta reflexió és bàsica també perquè entenguin la importància de l'oral i n'abordin el seu ensenyament amb rigor, tant a Educació Infantil com a Educació Primària; així doncs, treballem la seva competència oral, la seva competència docent i una reflexió metalingüística de fons que ha de repercutir positivament en totes dues competències.

Aquest plantejament de recerca de l'actuació sobre la pràctica suposa una anàlisi sistèmica de la realitat i a l'hora qualitativa i profunda (Camps, A., 2001:10). Com assenyalen Ruiz i Camps (2009: 212):

La relación entre profesor y alumnos se lleva a cabo a través de procesos interactivos que deben ser entendidos no como mera comunicación y recepción de un pensamiento previamente construido, sino como procesos activos de comprensión y de interpretación mutua. En una versión constructivista de la idea de aprendizaje, esa relación interaccional se produce a través de la negociación de los significados y a base de realizar ajustes constantes en los modos de presentar y representarse el objeto de conocimiento y la tarea.

És per això que creiem que la nostra prova pilot serveix de pont entre els continguts de didàctiques de la llengua i la pròpia pràctica professional; considerem, per tant, que és extrapolable a tots els estudis d'Educació, ja que constitueix una bona eina reflexiva perquè els estudiants autoavaluin la seva pròpia competència comunicativa d'una forma pràctica i significativa.

Finalment, constatem que la incapacitat dels estudiants d'autoconfrontar-se es deu moltes vegades que topen amb unes creences arrelades, que van aflorant en molts moments del *Pràcticum* i que es fan molt paleses en aquesta pràctica. Tot i que les generalitzacions són sempre perilloses, plantejem aquí alguns tòpics i esculls de l'imaginari dels nostres estudiants sobre la professió de mestre, que han anat emergint al llarg d'aquesta recerca i que poden servir-nos per iniciar el debat:

La certesa que hi ha una manera bona de fer les coses a l'aula: Costa entendre la docència com un joc comunicatiu interactiu, i la comunicació interactiva com un joc d'opcions que es va definint i redirigint contínuament; en definitiva, costa valorar el pes que tenen en el joc didàctic els altres integrants: els continguts i sobretot els alumnes.

Els continguts disciplinaris com veritats inamovibles. No sembla possible la reflexió sense acceptar que els continguts no són inamovibles ni abordables en la seva totalitat, sinó que són constructes de saber parcials i subjectius que es modelen contínuament. Pesa encara el concepte disciplinari.

Fer de mestre com a transmissor de coneixement. Aquest és un preconcepte que costa de trencar des de l'observació i la pràctica. Cal un procés intern de confrontació dels propis plantejaments amb altres propostes, tant teòriques com pràctiques. Per això el model de pràctica reflexiva o coneixement realista ens pot aportar un canvi rellevant i significatiu, en aquest cas de la competència comunicativa didàctica del futur mestre. Aquest estil formatiu es conforma des de la intrasubjectivitat, l'intercanvi amb l'altre, amb una anàlisi dels referents teòrics i pràctics per incidir en una transformació real dels conceptes, en l'estil de fer de mestre. (Esteve, Mielief, Alsina, 2010:10).

D'altres preconceptes com la identificació de l'aprenentatge amb la motivació i la diversió; i l'associació de les bones pràctiques amb la disciplina i el silenci; o la prevalença de l'escrit respecte de l'oral que fa que encara avui el treball de l'oral a l'aula sigui invisible, comporten dificultats per trobar noves mirades i sobretot mirades de transformació i de canvi. De fet, aquest és el gran repte de la formació inicial i possiblement, de la permanent.

L'autoreflexió guiada de la pròpia pràctica i compartida amb la tutora fa remoure plantejaments, però encara queda pendent trobar altres vies per un major aprofundiment: l'avaluació confrontada pot ser una solució? Aquest és l'aspecte que ens proposem d'explorar enguany. Ens proposem també de treballar-lo de forma oral, mitjançant el debat. En aquest procés d'autovaloració de la pròpia pràctica tendim a recuperar els plantejaments metodològics de la pràctica reflexiva on la introspecció i la confrontació de visions diferents formen una part essencial per a la reconstrucció individual que implica un canvi real en l'elaboració del principis pedagògics i, conseqüentment, en la pròpia pràctica.

Referències bibliogràfiques

- CALBÓ, M. (coord.); FALGÀS, M.; ALSINA, M.; SERRA, J. M.; FERRÉS, J.; ALSINA, À.; PRADAS, R.; CAPELL, D.; VALLÈS, J.; LÓPEZ, M.; ROMERO, A.; BATLLORI, R.; GODOY, J. (2009). *Guia per l'avaluació de les competències en el pràcticum dels estudis de Mestre/a*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQSUC).
<http://www.aqu.cat/doc/doc_29617381_1.pdf> [09/05/2011]
- CAMPS, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

- ESTEVE, O. (2004). «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». A: LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horori.
- ESTEVE, O.; MIELIEF, K.; ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- GÓMEZ, I. (1998). «Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula». A: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRATS, A. (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la UAB.
- KORTAGEN, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.
- LEUTENEGGER, F. (en premsa). «Les questions de transposition au coeur du champ de recherche de la didactique comparée». Conferència al *II Congrés Internacional de Didàctiques*, Universitat de Girona: 3-6 de febrer de 2010.
- RICKENMANN, R. (2006): «Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia.» Comunicació presentada al *Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente*. Universidad de Antioquía (Colòmbia): 30 d'agost - 2 de setembre de 2006.
<<http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>> [09/05/2011]
- RUIZ, U.; CAMPS, A. (2009). «Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo». *Revista de Psicodidáctica*, 14, 2, 211-228.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., RONVEAUX, C. (2005). «Le synopsis-un outil pour analyser les objets enseignés». A: PERRIN, M. J.; REUTER, Y. (eds.) *Méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- SENSEVY, G.; MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Avaluació inicial sobre programació de seqüències didàctiques de llengua en la formació del professorat

Pilar Monné Marsellés

pmonne@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. En aquest article es presenten els resultats d'una experiència d'avaluació inicial integrada en el procés de programació de seqüències didàctiques de llengua que, amb l'ajuda del Moodle, s'ha dut a terme en l'assignatura *Didàctica de la llengua II* de la titulació de Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona. L'experiència se centra en l'avaluació inicial perquè es considera un factor clau per afavorir l'autoregulació de l'alumnat i perquè existeix un fort desfasament entre el tractament que mereix aquest tema en els models didàctics més consensuats i la realitat de la pràctica educativa. El contingut de l'article s'organitza en quatre apartats: En el primer, es presenta el context, els antecedents i els destinataris de l'experiència. En el segon, es presenta la necessitat i justificació d'incidir en l'avaluació inicial, el tractament i la fonamentació que aquesta avaluació mereix en els models de referència i la integració i coherència d'aquesta avaluació en el disseny global de l'assignatura. En el tercer, es presenten els objectius concrets de l'experiència, la metodologia i recursos per dur-la a terme i els resultats obtinguts. Finalment, en l'últim apartat es valoren aquests resultats, primer, en funció de la millora en el procés d'autoregulació de l'alumnat i, després, de la validació del plantejament de l'assignatura.

Paraules clau: *autoavaluació, coneixements inicials, seqüències didàctiques, programació, autoregulació.*

Resumen. En este artículo se presentan los resultados de una experiencia de evaluación inicial integrada en el proceso de programación de secuencias didácticas de lengua que, con la ayuda de Moodle, se ha llevado a cabo en la asignatura *Didàctica de la llengua II* de la titulación de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona. La experiencia se centra en la evaluación inicial porque se considera un factor clave para favorecer la autorregulación del alumnado y porque existe un fuerte desajuste entre el tratamiento que merece este tema en los modelos didácticos más consensuados y la realidad de la práctica educativa. El contenido del artículo se organiza en cuatro apartados: En el primero, se presentan el contexto, los antecedentes y los destinatarios de la experiencia. En el segundo, se presenta la necesidad y justificación de incidir en la evaluación inicial, el tratamiento y la fundamentación que esta evaluación merece en los modelos de referencia y la integración y coherencia de esta evaluación en el diseño global de la asignatura. En el tercero, se presentan los objetivos concretos de la experiencia, la metodología y recursos para llevarla a cabo y los resultados obtenidos. Finalmente, en el último apartado se valoran estos resultados, primero, en función de la mejora en el proceso de autorregulación del alumnado y, después, de la validación del planteamiento de la asignatura.

Palabras clave: autoevaluación, conocimientos iniciales, secuencias didácticas, programación, autorregulación.

Abstract. This paper presents the results of an initial assessment experience integrated into the process of teaching and learning language didactic sequences, using Moodle, which has been undertaken in the subject of *Didàctica de la llengua II*, in the Degree in Primary Education from the Universitat de Barcelona. The experience focuses on the initial assessment as it is considered a key factor in promoting self-regulation in the students and because there is a wide gap between the treatment of this issue in prestigious didactic models and the real educational practice. The content of the paper is organized into four sections. The first one presents the context, background and the students. The second section states the need to insist on the initial evaluation, its treatment and its fundamentals in the reference models and the integration and coherence of this assessment in the overall design of the course. In the third section, we present the specific objectives of the experience, the methodology and the resources to carry it out and the results. Finally, in the last section these results are evaluated, first, depending on the process of self-improvement in the students, and then, focusing on the subject approach.

Key words: *self-assessment, initial knowledge, didactic sequences, programming, self-regulation.*

Résumé. Cet article présente les résultats d'une expérience d'évaluation initiale intégrée dans la séquence de processus de programmation de l'enseignement des langues, avec l'aide de Moodle a été menée dans le cadre *Didàctica de la llengua II* dans la Diplôme en École Primaire de la Universitat de Barcelona. L'expérience se concentre sur l'évaluation initiale, car elle est considérée comme un facteur clé dans la promotion de l'autorégulation des étudiants et parce qu'il y a un fort décalage entre le traitement qu'elle mérite en les modèles didactiques et la réalité de la pratique éducationnelle. Le contenu du document est organisé en quatre sections : La première présente le contexte, les antécédents et l'expérience des bénéficiaires. La seconde présente la nécessité et la justification de l'influence sur l'évaluation initiale, le traitement et les principes fondamentaux qui méritent une évaluation dans les modèles de référence et de l'intégration et la cohérence de cette évaluation dans la conception globale du cours. Dans la troisième, nous présentons les objectifs spécifiques de l'expérience, la méthodologie et les ressources pour la mener à bien et les résultats obtenus. Enfin, dans la dernière section, ces résultats sont mesurés, en premier lieu, selon le processus d'amélioration de l'autorégulation chez les élèves, et puis, selon la validation de l'approche de la matière.

Mots clé: *auto-évaluation, connaissances initiales, séquences didactiques, programmation, autorégulation.*

1. Contextualització, justificació i fonamentació de l'experiència

L'experiència s'ha dut a terme en l'assignatura *Didàctica de la Llengua II* del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Aquesta assignatura obligatòria de sis crèdits s'ofereix l'últim semestre de carrera dins de l'ensenyament de Mestre d'Educació Primària. Per tant, en el conjunt de l'itinerari curricular té una funció de consolidació de coneixements i el seu objectiu prioritari és que l'alumnat aprengui a planificar, revisar i reflexionar sobre la seva actuació docent i la dels seus companys i companyes de classe, tot integrant els aprenentatges i les experiències que en aquest aspecte han fet en altres assignatures prèvies i en les estades de pràctiques.

En els darrers cursos, la dinàmica impulsada per les directrius de la facultat i les propostes de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior ha destacat la importància de la innovació docent per a la millora de la qualitat de la docència i la importància del paper que juga l'estudiant en la seva pròpia formació i en l'ajuda pedagògica que ha de rebre per desenvolupar les seves competències. Uns postulats que, d'altra banda, són totalment afins als desenvolupats des de la didàctica de la llengua en dècades anteriors i que finalment han estat consensuats i recollits en un document d'abast europeu com el *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües* (MECR), on es posa èmfasi en la necessitat d'incidir sobre una metodologia orientada a l'acció i a desenvolupar l'autoregulació de l'alumnat.

Com a conseqüència d'aquestes propostes, ha estat possible, d'una banda, la reformulació dels plans docents i, de l'altra, que es posés en marxa el l'aula virtual al Campus virtual de la UB i, en concret, de la plataforma Moodle a través de la qual es vehicula aquesta experiència d'innovació docent per tal d'integrar els recursos que ofereix aquesta plataforma en el desenvolupament del pla docent de l'assignatura i especialment en la seva avaluació.

En el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i, en concret, en l'equip del professorat d'Educació Primària es va dur a terme un projecte d'innovació reconegut per la Universitat de Barcelona (Monné, 2006-2007) que va contribuir a l'elaboració de diferents instruments d'avaluació aprofitant els recursos de la plataforma virtual. També, d'acord amb la dinàmica d'innovació començada, s'han dut a terme i s'han difós i publicat algunes experiències que han donat continuïtat al projecte inicial. Una, sobre l'elaboració d'instruments d'avaluació formativa amb l'ajuda del campus virtual Moodle (Monné, 2006) i l'altra, sobre la integració de l'avaluació formativa en el disseny i desenvolupament de l'assignatura esmentada (Monné & Portillo, 2008).

En el marc d'aquest espai d'innovació i després d'aquestes experiències més generals sobre avaluació, es presenta ara un treball centrat en l'avaluació inicial que permet un tractament més aprofundit sobre aquest tema i que es justifica pel desfasament que hi ha sobre aquest aspecte si comparem la teoria i la pràctica.

2. Necessitat, justificació i fonamentació de prendre en compte l'avaluació inicial en la regulació del procés d'aprenentatge

2.1. Necessitat de considerar l'avaluació inicial en la pràctica educativa

Malgrat la importància que es dona a tots els tractats d'avaluació a l'avaluació inicial i diagnòstica, aquesta importància no es reflecteix realment a la pràctica. O bé simplement no

es té en compte; o quan es tracta, es fa d'una manera parcial, generalment només atenent als continguts temàtics. Molts dels projectes escolars giren entorn d'un tema i és al voltant d'aquest que es plantegen totes les activitats. Gairebé mai es prenen en consideració els coneixements inicials sobre les habilitats i encara molt menys els coneixements sobre el gènere, els més significatius segons els postulants actuals sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. D'altra banda, en el supòsit que es tinguin en compte els coneixements lingüístics, aquests fan referència només als gramaticals o textuals, i gairebé mai es consideren els contextuals (intenció, destinatari, etc.) que condicionen i regeixen tots els altres, segons han demostrat abastament els estudis sobre els models de comprensió i de producció i els estudis sobre els gèneres, que en descriuen les seves característiques.

D'aquesta manera, els objectius d'aprenentatge lingüístic o bé no existeixen directament en el pitjor dels casos, o bé queden poc precisats i inconnexos, desaprofitant així els principals avenços de les ciències del llenguatge i dels models didàctics de l'àrea, els qual en els últims temps han anat ampliant la visió sobre l'objecte lingüístic, tot posant èmfasi, cada vegada més, en els aspectes contextuals, pragmàtics o semàntics de la llengua.

2.2. L'avaluació inicial en els enfocaments didàctics més consensuats sobre l'ensenyament de la llengua a primària i secundària: les seqüències didàctiques i l'enfocament per tasques

En el supòsit que es facin activitats de coneixements previs, moltes vegades, per no dir sempre, aquestes es materialitzen en preguntes o graelles que requereixen de l'alumnat que digui els coneixements que té d'un determinat concepte, tema o gènere, però gairebé mai es demana que l'alumnat els dugui a la pràctica realment, ni molt menys que ho faci en una situació contextualitzada. És a dir, l'alumne només mostrarà la seva competència inicial si és confrontat a una tasca real de programació, més enllà del nivell del saber i amb l'exigència d'un saber fer.

Això és precisament el que defensen els enfocaments didàctics més estesos i validats, com són les propostes sobre seqüències didàctiques (SD) de llengua iniciades a l'Escola de Ginebra, des de fa ja tres dècades, que defensen i postulen un ensenyament en SD orientat a una tasca final concretada en un gènere i proposen una avaluació inicial com a punt de partida, concretada en l'escriptura inicial del text que han d'arribar a fer al final, el que s'anomena *pretext*, en la terminologia pròpia d'aquesta escola.

D'altra banda, i més aplicat a l'ensenyament de segones llengües i llengües estrangeres, es proposa una concepció semblant i amb nombrosos paral·lelismes amb la concepció anterior en el treball per tasques, que, iniciat també des de fa temps, ha estat recollit en el MEQR. Aquest document dedica a la programació per tasques un capítol sencer, el setè, i aposta per aquest enfocament com la metodologia més adequada per aconseguir un ensenyament de llengües orientat a l'acció. Suposa, doncs, un pas més en l'evolució de l'enfocament comunicatiu en la mesura que l'ús de la llengua ha de ser present, no només en l'activitat final de l'aprenent, sinó al llarg de tot el procés que s'inicia ja en el punt de partida. Si ens centrem en l'avaluació inicial, el MEQR dóna molta importància als coneixements previs i els relaciona amb la competència d'aprendre a aprendre, molt lligada al fet que l'alumnat sigui conscient del que sap i del que li falta per aprendre. Però, a més, relaciona els coneixements inicials amb la competència d'autonomia personal, la qual exigeix tenir una visió dels objectius per assolir i del que falta per aprendre.

En aquest sentit, el MEQR és l'últim esglaó d'evolució de l'enfocament comunicatiu que alhora té el seu precedent en l'aprenentatge significatiu que propugna perquè tingui lloc un bon

aprenentatge, que els continguts estiguin relacionats amb allò que l'alumne ja sap i que s'estableixin les relacions necessàries entre els nous continguts i els coneixements previs dels alumnes. La cita següent demostra fins a quin punt Ausubel (1983) considerava essencials els coneixements inicials en l'aprenentatge:

Si hagués de reduir tota la psicologia educativa en un sol principi, enunciarí aquest: el factor més important que influeix en l'aprenentatge és allò que l'alumne ja sap. Descobreixi això i ensenyi conseqüentment.

No cal dir que, tant en les seqüències didàctiques de l'Escola de Ginebra com en l'enfocament per tasques, els continguts lingüístics, dels més senzills als més globals, hi són presents, però integrats en la SD en la mesura que són necessaris per dur a terme la tasca final. Una tasca final que ja es planteja des del principi i que fa emergir els problemes i dificultats que tenen els alumnes, de les quals poden prendre consciència gràcies al fet que s'han trobat en una situació inicial on s'han vist obligats a fer la tasca final com a punt de partida i s'han vist enfrontats a les exigències de coneixements que aquesta tasca requeria. I no només del tema, sinó també del gènere i de l'habilitat lingüística corresponent.

2.3. Necessitat d'un disseny i desenvolupament de l'assignatura que integri l'avaluació inicial dins un plantejament general de l'avaluació formativa

En una assignatura com la *Didàctica de la llengua II*, orientada per tal que l'alumnat aprengui a dissenyar, aplicar i avaluar SD de llengua, el paper que ha de tenir l'avaluació en la planificació i reflexió sobre les propostes dissenyades i valorades és primordial. Ens referim sobretot a l'avaluació entesa com a regulació del procés d'aprenentatge i per tant a l'atenció que ha de merèixer l'avaluació en tots els moments del procés. Si aquí ens centrem en l'avaluació inicial és per destacar-ne la seva importància i perquè no ha rebut l'atenció que es mereix en les propostes teòriques i pràctiques, a excepció dels casos prou significatius abans esmentats, sobre projectes, seqüències didàctiques i enfocament per tasques. Però també perquè l'assignatura pretén ser un model en el seu disseny i desenvolupament de tot el que es proposa a l'alumnat.

En aquest sentit, l'avaluació inicial es presenta coherent i integrada amb les altres formes d'avaluació, la formativa i la final, perquè l'alumne en percebi la seva relació i és per això que es proposa a l'alumnat que en la seva autoavaluació final tingui present i parteixi dels documents que ha fet a l'avaluació inicial. Però perquè l'alumne prengui consciència de la importància de l'avaluació inicial i de la necessitat d'integrar-la i relacionar-la amb les altres formes d'avaluació, cal que l'assignatura es plantegi com un projecte d'aprenentatge global que ajudi l'alumnat a representar-se la tasca final de programació i els objectius a assolir. És en relació amb la tasca que pren sentit fer conscient l'alumnat de quins són els seus coneixements previs i de la necessitat d'ampliar-los. El disseny de l'assignatura presenta una seqüència cronològica de tres fases que, presentades de forma esquemàtica, són les següents:

Fase I: Presentació de la tasca i dels objectius. Treball sobre els coneixements previs i confrontació d'aquests amb els coneixements teòrics.

Fase II: Elaboració de la seqüència didàctica en petit grup.

Fase III: Presentació oral de la programació als companys. Comentari oral a classe i escrit al fòrum de les SD de cada grup. Elaboració del treball final i autoavaluació.

En cadascuna de les tres fases, s'hi desenvolupen unes subtasques específiques i s'hi integra l'avaluació formativa vehiculada a través de la plataforma Moodle, però també a partir de la interacció a l'aula i de les tutories presencials i virtuals (Monné & Portillo, 2008).

En el marc d'aquesta avaluació integrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'assignatura i en coherència amb les altres formes d'avaluació, el quadre següent presenta més detalladament els moments i instruments d'avaluació inicial que es duen a terme en la primera fase de l'assignatura amb relació a les tasques que s'hi desenvolupen, entre els quals s'hi pot trobar l'elaboració de la sinopsi inicial que és l'objecte d'anàlisi d'aquest estudi.

Taula 1. Moments i instruments d'avaluació inicial en la primera fase de l'assignatura

Presentació de la tasca i dels objectius d'aprenentatge	Moments i instruments de l'avaluació inicial
Presentació del Pla docent i dels objectius de l'assignatura	Confrontació de les seves expectatives amb els objectius de l'assignatura
Tasca final de programació Caracterització Representació	Comparació definicions de tasca Exemples de tasques Criteris de valoració de tasques
Coneixements previs Sobre E/A de la llengua Sobre programació	Qüestionari inicial DLL 1 i Pràctiques II Consigna elaboració sinopsi SD inicials
Confrontació amb els coneixements teòrics Lectures sobre enfocaments didàctics	Posada en comú trets rellevants lectures Comparació enfocaments Mapa conceptual ind.
Lectures sobre exemples de SD	Anàlisi i comentari d'un model Pautas de valoració de seqüències
Lectures sobre el currículum de llengua	

Un cop presentat aquest primer apartat sobre el marc general que enquadra l'experiència i justifica la importància de prendre en compte l'avaluació formativa, encara que amb relació a les altres formes d'avaluació i en coherència amb el plantejament global de l'assignatura, en l'apartat següent s'aprofundirà una de les formes d'avaluació utilitzades, l'anàlisi de les sinopsis de programació que ens permet conèixer més detalladament quins són els coneixements previs de l'alumnat de Magisteri en l'últim semestre de la carrera.

3. Objectius, metodologia i resultats de l'experiència

Després de contextualitzar l'experiència i fonamentar-la, en aquest apartat es presenta la investigació duta a terme. Per fer-ho, farem referència als apartats següents: objectius de l'experiència d'avaluació inicial, metodologia i recursos per dur-la a terme, relació i fonamentació de les categories analitzades i resultats obtinguts.

3.1. Objectius, metodologia i recursos de l'experiència

Els objectius concrets de l'experiència són els següents:

1. Analitzar els coneixements previs sobre programació de SD de Llengua de l'alumnat de l'últim curs de l'ensenyament de Mestre d'Educació Primària.
2. Interpretar els resultats en funció de les principals aportacions sobre l'ensenyament de la llengua i sobre programació, consensuades i recollides en el MEQR, document d'abast europeu.

3. Evidenciar els principals aspectes que resultin de l'anàlisi a través de mostres de diferents fragments dels escrits de l'alumnat.
4. Valorar la idoneïtat de l'autoavaluació dels estudiants, concretada en l'elaboració de *sinopsis* de SD en l'avaluació inicial, que són reelaborades al final de curs pel mateix alumnat.

El corpus analitzat està format per 30 *sinopsis* de programació de seqüències didàctiques (Dolz, 2004) elaborades per l'alumnat del curs 2009-2010. La sinopsi es concreta en una tasca de la plataforma Moodle i respon a una consigna donada. La tria d'aquest instrument d'avaluació inicial respon al fet que permet a l'alumnat mostrar la seva competència inicial perquè és confrontat a una tasca real de programació amb l'exigència d'un saber fer, a diferència d'altres activitats sobre coneixements previs que es mouen en el nivell del saber (preguntes, graelles...). A més, aquesta sinopsi inicial permet que es repregui a final de curs en una tasca individual d'autoavaluació, que serveix per aplicar, reflexionar i fonamentar els aprenentatges fets. Les *sinopsis* es duen a terme a partir d'una *consigna inicial* que es formula en els termes següents:

Escriu una sinopsi de programació per ensenyar un gènere escrit. Per fer la sinopsi has de dissenyar els passos que faries per ajudar els alumnes de cicle superior a escriure una carta a un amic estranger que els ha demanat informació sobre un moviment musical.

Com hem dit, aquestes *sinopsis* inicials són revisades i reformulades pel propi alumnat a final de curs perquè mostri i prengui consciència dels canvis que ha experimentat en les seves concepcions inicials i, en aquest cas, la *consigna final* donada és la següent:

A partir de la sinopsi de SD que vas elaborar a l'inici del curs, i d'acord amb l'aprenentatge fet en aquesta assignatura, reelabora i modifica el plantejament inicial, tot raonant i justificant els canvis que consideris necessaris.

3.2. Relació de categories i fonamentació de la selecció

Aquestes *sinopsis* són analitzades i interpretades en funció de les aportacions actuals sobre l'ensenyament de la llengua (recollides i consensuades també en el MECR) i que pel que fa a l'avaluació inicial ja han estat presentades i justificades en l'apartat anterior, però que ara resumirem molt breument la resta de característiques per justificar i fonamentar les categories seleccionades.

Començant pel MECR, es pot resumir el que aquest document proposa: a) un enfocament de l'ensenyament de la llengua orientat a l'acció i a l'ús; b) una metodologia centrada en l'aprenent que és vist com a usuari de la llengua c) i que, en tant que membre d'una societat, duu a terme tasques reals i d) i que, per tant, ha de ser capaç d'activar estratègies per planificar, desenvolupar i avaluar el seu propi aprenentatge i la seva comunicació.¹

¹ L'ús de la llengua –que n'inclou l'aprenentatge– comprèn les *accions* que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de *competències*: les de caràcter *general* i les *competències lingüístiques comunicatives* en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos *contextos* i sota diverses condicions i limitacions, amb l'objectiu de dur a terme *activitats lingüístiques*. Aquestes activitats comporten uns *processos lingüístics* destinats a produir i/o comprendre *textos* relacionats amb temes d'*àmbits* específics, activant les *estratègies* més convenients per a l'acompliment de les *tasques*. El *control* que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències (p. 15).

En definitiva, es tracta que l'alumne aprengui la llengua no només per usar-la, sinó també usant-la, i desenvolupi estratègies i capacitat d'aprendre de manera autònoma, de tal manera que pugui assumir la responsabilitat de l'autoregulació del seu aprenentatge.

Veiem, doncs, com el MECR aposta clarament per una pràctica accional reflexiva i considera l'enfocament per tasques, com el més adequat per dur-la a terme. Es tracta d'un enfocament per tasques que té una llarga tradició en l'ensenyament de llengües estrangeres i que també han proposat la majoria d'especialistes de l'àrea de fora, però també del nostre entorn (Martín,1994). Tots ells han proposat una definició de tasca i n'han definit una sèrie de trets específics que es poden exemplificar amb la següent:

La realització d'una tasca comporta l'aplicació *estratègica de competències específiques* a fi de portar a bon terme un conjunt d'*accions* significatives en un *àmbit* concret, amb un *objectiu* definit i un *resultat* específic. Requereix l'ús de la llengua en el resultat i en el procés.

Per arribar a aquesta tasca final, s'ha dissenyat un itinerari seqüencial que, malgrat algunes diferències entre autors, podria ser aquest: elecció del tema o del centre d'interès, programació de la tasca final, especificació dels objectius, especificació dels components temàtics i lingüístics necessaris per realitzar la tasca, programació de tasques de presentació, possibilitadores i d'avaluació.

Aquest enfocament per tasques presenta nombroses coincidències amb el model de SD desenvolupat a l'Escola de Ginebra (Dolz, 1994) i que tanta difusió ha tingut en molts llocs de l'estat (Camps, 1994). Es podria definir com un conjunt de mòduls d'activitats que han de correspondre a un projecte de comprensió o producció verbal en relació amb una acció que es pensa dur a terme. Aquest model té molt en compte les capacitats inicials de l'alumnat i proposa fer un estudi de les produccions inicials que en descobreixi les carències. A partir d'aquestes es programen un seguit d'activitats modulars que són realitzades a l'aula paral·lelament o de forma contínua i que són acompanyades d'altres activitats metaverbals per afavorir una reflexió sobre el discurs i la llengua.

Malgrat aquestes coincidències esmentades, els dos models presenten també algunes divergències, entre les quals cal destacar que l'enfocament per tasques, a diferència del de les SDs, proposa: a) una tasca final extralingüística o no necessàriament lingüística, b) no vincula la tasca a un gènere concret, c) no determina tant el treball sobre els coneixements previs i d) obre la possibilitat de post-tasques, un cop acabada la tasca final.

D'acord amb aquestes premisses teòriques i dels criteris educatius que se'n desprenen, s'ha seleccionat un llistat de *categories* per analitzar les sinopsis. Una selecció que no pretén ser exhaustiva de tots els factors que concorren en una programació i que ha optat per tenir en compte els relacionats amb la didàctica de la llengua, tot deixant per una altra ocasió els que afecten al disseny curricular i prioritzar aquells que, tot i merèixer un consens dins l'ensenyament de llengües, encara no són prou aplicats a la pràctica educativa.

Taula 2. Resultats de l'anàlisi quantitativa per categories de la sinopsi inicial i la final

Llistat de categories per blocs	Sinop. In.	Sinop. Fi.
<i>Presentació d'una tasca final i dels objectius d'aprenentatge</i>		
Referència i anàlisi de la consigna	1	5
Presentació de la tasca	4	4
Anàlisi, caracterització de la tasca	3	6
Representació de la tasca	1	3
<i>Destriar les dimensions que conflueixen en la tasca final</i>		
Paràmetres contextuals que l'emmarquen: intenció, destinatari...	3	10
Tema	28	30
Gènere. Aspectes considerats	25	28
Habilitat prioritària. Estratègies	3	16
Altres habilitats: Lectura...	15	20
<i>Presència, tipus i orientació dels continguts gramaticals</i>		
Formes lingüístiques treballades segons les seves funcions en el discurs	3	3
Fets lingüístics jerarquitzats presidits per la dimensió pragmàtica	2	4
Fets lingüístics presentats amb relació al gènere discursiu	2	6
<i>Tipus d'avaluació que es té en compte: inicial, formativa i final</i>		
Avaluació inicial amb relació a la tasca final: Dimensions	2	25
Avaluació formativa integrada dins el procés d'ensenyament-aprenentatge	0	15
Avaluació final en funció dels continguts treballats en el procés	3	18
Presència i tipus d'interacció	15	20
Autoregulació de l'alumnat	5	15
<i>Altres aspectes caracteritzadors de les SD</i>		
Activitats orientades i integrades a la tasca final	15	22
Alumnat actiu i protagonista	22	25
Plantejament interdisciplinari	4	6

4. Anàlisi i valoració dels resultats

En aquest apartat, es vol fer primer una valoració dels resultats en funció de la millora en el procés d'autoregulació de l'alumnat i després, a tall de conclusió, es farà una valoració dels resultats pel que aporten a la validació del plantejament de l'assignatura.

4.1. Valoració dels resultats en funció de la millora en el procés d'autoregulació de l'alumnat

En aquesta valoració, es tenen en compte els resultats de les categories de la sinopsi inicial i es comparen amb els resultats de la sinopsi final per veure la incidència que ha tingut en l'alumnat el treball fet al llarg de l'assignatura. Aquesta comparació es fa seguint els quatre blocs de categories (tasca final i contextualització, dimensions de la tasca, orientació dels fets gramaticals i tractament de l'avaluació) i s'il·lustren algunes valoracions amb cites de les sinopsis finals de l'alumnat.

a) Valoració dels resultats amb relació al plantejament d'una tasca contextualitzada

Encara que la tasca ja ve fixada en la consigna, l'alumnat no és conscient de la importància i de les diverses funcions (integrar, motivar, anticipar...) que exerceix aquesta tasca final dins la seqüència. I si la tasca no és motiu de cap atenció o referència, tampoc ho és la importància dels paràmetres comunicatius, sobretot de la intenció i del destinatari, tot i que la consigna ho

explicita expressament (informativa/estranger). En canvi, aquestes mancances en les sinopsis inicials són majoritàriament resoltes a les sinopsis finals, com ho demostren aquests dos fragments que s'han seleccionat per exemplificar la consciència que ha adquirit l'alumnat de la importància de la tasca final:

Per poder elaborar aquesta seqüència didàctica, el primer que haurien de fer les tres mestres implicades en el projecte és establir la tasca final, ja que aquesta serveix per contextualitzar la SD; per establir el tema, el gènere i l'habilitat a desenvolupar; i els objectius, les competències i els continguts que es treballarien en relació amb els tres blocs referits més amunt. [...]

Però, sobretot, la tasca final serveix per cohesionar i articular les activitats i els continguts dels tres blocs que es treballen i perquè l'alumne doni significació a les situacions d'aprenentatge de la llengua a partir del moment que té un motiu per fer ús de la llengua. En aquest cas, les tres mestres no haurien de pensar la tasca final perquè es facilita més amunt. (IS)

b) Valoració dels resultats amb relació als coneixements sobre tema, gènere i habilitat

En general, es pot dir que destrien prou bé les tres dimensions dels continguts que implica la tasca (gènere, habilitat i tema) però no són conscients de la necessitat de documentar-se per al seu tractament. Difereixen, però, en l'atenció que mereix cadascun, perquè mentre el tema i el gènere el tracta la majoria de l'alumnat, l'habilitat d'escriure amb les estratègies de composició corresponents és la gran oblidada.

Com es pot veure al fragment següent, el tema que, com hem dit, es treballa majoritàriament a les sinopsis inicials, és l'únic que és objecte de documentació, cosa que s'aprofita per treballar la lectura (síntesi, idees principals...) i l'ús de la biblioteca i d'Internet. També és el punt on es presenta un alumne més actiu, que treballa en grup i interactua amb els seus companys.

Recerca d'informació sobre el moviment musical (treball en grup): portar informació de casa, anar a la biblioteca del barri. Buscar informació a la xarxa en les webs que hagi seleccionat la mestra prèviament. Selecciona la informació rellevant mitjançant tècniques de comprensió i esquematització (treball en grup). Posada en comú de la informació que han obtingut els diversos grups de treball i confecció d'un esquema per la redacció del text.

Quant al gènere, es treballa sobretot l'estructura i, en alguns casos, la formalitat i també algunes convencions com les salutacions i els acomiadaments. Però, a diferència del tractament del tema, en aquest cas hi ha moltes més explicacions de la mestra i només en alguns casos s'utilitzen recursos d'Internet.

Presentar les parts bàsiques del format de carta (salutació, presentació del tema, desenvolupament de la carta i comiat) adequades a les diferents situacions d'escriptura.

Respecte a l'habilitat, són molt pocs els que treballen el procés i les estratègies d'escriptura a les sinopsis inicials, i és el canvi més notable que es pot veure a les sinopsis finals, on ja apareix la planificació i la revisió com mostra aquest fragment:

Abans de fer la carta farien un esborrany amb l'ajuda de les pautes de control que els servirien per corregir, afegir o treure tot allò que faltés, després ho passarien a net, i farien posteriorment en la correcció. És a dir, preparació, realització i correcció.

c) Valoració dels resultats amb relació al plantejament de la gramàtica

Les formes gramaticals gairebé no són treballades a les sinopsis inicials i les poques vegades que es fa només apareixen aspectes de gramàtica textual com la coherència i la cohesió, però sense cap concreció ni aplicació. En la sinopsi final tampoc no es fan moltes referències a aquest aspecte i, en cas de fer-les, també es limiten a la gramàtica textual. Es podria concloure que de tots els punts treballats al llarg del curs, aquest és un dels quals l'alumnat no ha pres prou consciència, cosa que caldrà tenir en compte en futures edicions.

Com hem vist a diferents seqüències didàctiques, inclosa la nostra, el coneixement teòric l'haurien de trobar els alumnes a partir de la pràctica. És a dir, a partir de l'observació i la manipulació de diferents cartes en aquest cas, els alumnes poden trobar les similituds, les diferències, la macroestructura, la microestructura...

A banda de la formalitat, no es treballen les formes gramaticals ni en funció del gènere, ni del context demanat, ni molt menys es presenten de forma jeràrquica de manera que la dimensió pragmàtica presideixi totes les altres. Això canvia molt poc en les sinopsis finals, on apareixen algunes referències al fet gramatical, però només referides al gènere i a la formalitat.

Penso que aquest pas s'hauria de treballar amb activitats i considero que no només s'ha de tenir en compte el vocabulari sinó també altres aspectes propis del gènere a escriure (carta).

Classificar les cartes analitzades en diferents grups segons el grau de formalitat (formal o informal). Descobrir si la carta que han d'escriure els alumnes ha de ser formal o informal.

Potser la síntesi que implica la sinopsi hi té alguna cosa a veure i potser també una falsa concepció que l'enfocament comunicatiu prescindeix de les formes gramaticals, però segurament hi té més pes la formació rebuda, en què no s'han vist amb la necessitat de plantejar-se el tema a nivell teòric i aplicar-lo al disseny de SD.

d) Valoració dels resultats amb relació al plantejament de l'avaluació

Una valoració general d'aquest bloc és que, de la mateixa manera que la gramàtica, l'avaluació és poc considerada en les sinopsis inicials. El procés que desenvolupen en la seqüència permetria el seu tractament, però no és gairebé esmentada explícitament, cosa que demostra la poca consciència de l'alumnat sobre la importància de l'avaluació.

En alguns casos apareix l'avaluació final, però només en dos casos la inicial i només del tema. En canvi, aquesta avaluació inicial es recull molt en la sinopsi final, (del qual n'és un exemple el fragment següent), potser pel fet que era un requisit obligatori a tractar en l'elaboració de les seves seqüències.

Com a pas previ crec que, abans de repassar el format de la carta o explicar-ho des de l'inici, seria convenient fer una activitat de coneixements previs. Els coneixements previs sempre han de fer-se abans d'explicar res, però de la manera que ho tenia explicat semblava que els coneixements previs es feien després. L'activitat que proposaria per fer l'avaluació inicial seria la d'escriure una carta (per tal d'elaborar posteriorment les activitats de la SD, que treballin les mancances que s'han observat en la correcció de l'activitat de coneixements previs). [...] després de tractar diferents seqüències didàctiques i veure la importància que tenen les concepcions dels alumnes, considero que s'hauria d'afegir un pas que fos concretament una activitat per veure els coneixements dels alumnes. Aquesta activitat hauria de consistir a escriure una carta, a un amic conegut per exemple. D'aquesta manera podríem observar quin

és el punt de partida i podríem planificar activitats per superar les dificultats presentades a l'activitat d'avaluació inicial.

Tampoc fan cap referència a l'autoavaluació o l'avaluació entre companys en les sinopsis inicials, cosa que sí que fan en alguns casos a les sinopsis finals.

Un pas que em vaig descuidar i penso que és imprescindible és l'avaluació final i les autoavaluacions. No vaig anunciar que la mestra avaluarà la carta final dels alumnes i que posteriorment serien ells mateixos que valorarien el procés seguit per realitzar la carta i l'avanç que havien fet. Així doncs, els propis alumnes autoavaluarien el seu aprenentatge.

Per acabar aquest apartat farem referència a algunes valoracions globals que fa l'alumnat en aquestes sinopsis finals, on avalua molt positivament el treball fet, com demostren aquests fragments a tall d'exemple:

Al llarg de l'àrea de Didàctica de la Llengua II, he pogut aprendre diverses coses, però sobretot m'ha servit per donar un altre enfocament a la manera de plantejar els continguts. M'ha agradat molt conèixer i aprendre a fer seqüències didàctiques, ja que tots els treballs desenvolupats, m'han demostrat que és imprescindible contextualitzar el que es vol treballar i donar-li un sentit perquè els alumnes puguin aconseguir un aprenentatge significatiu. Així doncs, el fet de treballar a partir de SD m'ha convençut

Per finalitzar, cal dir que al llarg de les sessions de l'assignatura, he arribat a diverses conclusions:

Sobre els alumnes: els alumnes han de ser els veritables protagonistes de tots els treballs/projectes que es vulguin dur a terme. Sempre s'ha de partir dels coneixements previs de l'alumnat. Els alumnes han d'experimentar i han de desenvolupar l'autonomia personal d'aprenentatge. El docent ha de conèixer al màxim cada alumne per tal que es creï un vincle de confiança. Els alumnes han de poder transferir els seus aprenentatges a l'anàlisi i la resolució de noves situacions.

Sobre la SD: s'han de tenir en compte les 8 competències bàsiques a l'hora d'elaborar una Seqüència Didàctica, ja que són l'eix vertebrador del procés educatiu. Hi ha d'haver una existència d'un producte final real com a motor motivacional. Els continguts s'han de treballar des d'una perspectiva multidisciplinària. S'ha de verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat. S'ha d'utilitzar una metodologia activa. S'han de preparar noves activitats que permetin a l'alumnat aprendre i participar plenament a l'aula... S'han de preveure diverses activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un determinat objectiu, i identificar quines són les més adequades per a cada alumne/a. La temporització és necessària, però es pot fer servir de manera orientativa, tenint en compte sobretot els interessos dels alumnes i les seves motivacions. L'avaluació hauria de ser formativa.

Després dels resultats obtinguts en aquesta experiència, els quals hem posat de manifest i hem valorat al llarg d'aquest apartat, es pot concloure que alguns factors rellevants i consensuats per la comunitat d'experts de l'àrea i dels ensenyants més innovadors queden poc recollits a les sinopsis inicials i que cal una incidència específica per tal que els alumnes arribin a tenir-los en compte. Plantejar una avaluació inicial perquè els alumnes prenguin consciència dels seus coneixements previs i les seves concepcions és un pas decisiu perquè tot seguit els puguin confrontar amb els criteris proposats pels enfocaments didàctics de l'àrea de DLL i puguin posar-los en pràctica en les seves programacions.

Una de les hipòtesis que es podrien aventurar sobre les causes d'aquestes mancances, en l'últim semestre de carrera, seria que la multitud d'aspectes que conflueixen en una programació fa que els aspectes més rellevants del models didàctics de l'àrea hagin estat poc remarcats davant d'altres de caire més general sobre programació (objectius, continguts,

activitats, etc). Una altra de les hipòtesis és que, en el supòsit que hagin estat tractats, potser no han estat prou aplicats a la pràctica perquè l'alumnat pugui assolir-ne el seu domini. Influeix, també, sens dubte la concepció de l'alumnat sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge en general i sobretot de les experiències personals viscudes en la seva formació lingüística i en les seves pràctiques escolars. En qualsevol cas, caldrà aprofundir i trobar l'explicació al fet que l'alumnat no arribi a tenir consciència de la necessitat de tenir en compte els factors més rellevants que proposen els models didàctics de l'àrea.

4. 2. Valoració dels resultats de l'experiència sobre avaluació inicial en relació amb la validació del plantejament de l'assignatura

El treball sobre les sinopsis inicials amb relació a les altres formes d'avaluació mostra com aquestes han tingut una gran incidència en l'autoregulació de l'alumnat i en la millora de la seva capacitat reflexiva en la mesura que han contribuït a prendre consciència de la coherència del procés d'ensenyament i aprenentatge que comença i acaba amb la mateixa tasca de programació.

Aquesta autoregulació s'afavoreix també amb la visibilitat del procés que proporciona la plataforma virtual que permet una visió global dels diferents moments i les diferents eines utilitzades per a l'avaluació formativa, en la qual hi juga un pes molt important la interacció oral, com també els documents escrits.

La tasca d'autoavaluació final, on cada alumne revisa la seva sinopsi inicial, la completa i la millora tot raonant les seves modificacions, mostra a l'alumnat els aprenentatges fets al llarg de l'assignatura en comparació dels seus coneixements inicials i en quina mesura s'han reafirmat o han canviat les seves concepcions sobre el seu pensament i la seva actuació docent.

En relació amb la consigna, cal destacar les interpretacions diverses que en fa l'alumnat a l'hora de concretar-la en una planificació didàctica, unes interpretacions lligades probablement als seus coneixements, però també a les seves concepcions i a les seves experiències.

Finalment, cal remarcar la importància que ha tingut l'escriptura en l'elaboració dels coneixements de l'alumnat i en la seva reflexió sobre la relació teoria i pràctica, en la mesura que l'obliguen a explicitar i fonamentar els seus aprenentatges. Al llarg de l'assignatura, els documents escrits són constants, ja siguin individuals (sinopsi inicial, comentaris valoratius de les seqüències dels altres grups i autoavaluació final, síntesis i resum de la documentació utilitzada, ...) o col·lectius (tots el referits al treball de programació, ...). També en aquest sentit és interessant la plataforma virtual perquè serveix a l'alumnat i al professorat per veure com han evolucionat els seus escrits i fins a quin punt el seu discurs és més complex i raonat.

Referències bibliogràfiques

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- DOLZ, J. (1994). «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua. Més enllà dels projectes de lectura i escriptura». *Articles*, 2, 21-33.
- DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. (2006). *Per un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València/Barcelona: IIFV/Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- MARTÍN PERIS, E. (1992). «L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives». *Com ensenyar català als adults*, 27, 4-11.
- MONNÉ, P. (2001). «La evaluación formativa del proceso de composición escrita». A: MENDOZA, A. *Una propuesta de evaluación formativa para el área de lenguaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MONNÉ, P. (2007). *Proposta de nous processos i instruments per a l'avaluació continuada*. Informe no publicat del *Projecte d'innovació docent per al treball docent en equip* de la UB, 2007-08. Codi: 2007TED-UB/044.
- MONNÉ, P.; PORTILLO, M. C. (2008). «Integració de l'avaluació formativa a través del moodle en la programació de seqüències didàctiques de llengua. Una experiència d'innovació en la formació inicial del professorat». Comunicació presentada al *I Congrés Internacional d'Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*. València, 18-20 de setembre.
- RIESTRA, D. (1999). «Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios». *Infancia y aprendizaje*, 88, 43-56.



Aprendizaje por tareas, teoría aplicada y práctica concreta

Macarena Navarro Pablo

mnp@us.es

Universidad de Sevilla

Resumen. La propuesta de trabajo que se presenta en este artículo es una experiencia implementada con un grupo de alumnos de segundo curso de la titulación de Maestros de Educación Infantil, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, en el marco de una asignatura denominada *Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica*. Consideramos esta propuesta, que se puso en marcha durante el curso 2009/2010 y ha sido continuada durante el presente, como una experiencia piloto para diseñar una forma de trabajo en el nuevo Grado de Maestro de Educación Infantil, que se aproxima a la línea metodológica del Espacio Europeo de Educación Superior. Cuenta con el apoyo de una plataforma de enseñanza virtual, a través de la cual los alumnos entregan sus tareas, hacen consultas, recogen y visualizan el material de la asignatura, incluidos sus propios trabajos.

Palabras clave: educación infantil, aprendizaje por tareas, competencias en comunicación oral, uso de recursos didácticos.

Resum. La proposta de treball que es presenta en aquest article és una experiència implementada en un grup d'alumnes de segon curs de la titulació de Mestres d'Educació Infantil, de la Facultat de Ciències de la Educació de Sevilla, en el marc d'una assignatura denominada *Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica*. Considerem aquesta proposta, que es va posar en marxa durant el curs 2009/2010 i s'ha continuat fins al present, com una experiència pilot per dissenyar una forma de treball en el nou Grau de Mestre d'Educació Infantil, que s'aproxima a la línia metodològica de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Compta amb el suport d'una plataforma d'ensenyament virtual, a través de la qual els alumnes entreguen els seus treballs, fan consultes, recullen i visualitzen el material de l'assignatura, inclosos els seus treballs.

Paraules clau: educació infantil, aprenentatge per tasques, competències en comunicació oral, ús de recursos didàctics.

Abstract. The work presented in this paper is the description of an experience implemented with a group of students from second year of the studies in Early Childhood Education in the Universidad de Sevilla, in a course called *Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica*. This is a pilot project which started last year and still continues during this course. The main task has been to design training sessions for the new Degree in Early Childhood Education. This project approaches the methodological lines of the European Higher Education Area. It is supported by a virtual learning interface, where students hand in homework, look up information, download files and can have access to their own work.

Key words: early childhood education, task-based learning, communicative competence, didactic resources.

Résumé. Le travail proposé dans cet article est une expérience mise en œuvre avec un groupe d'étudiants de deuxième année des études de Maître d'école maternelle, dans la Faculté de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en un cours appelé *Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica*. Nous considérons cette proposition, qui a été lancée pendant l'année scolaire 2009/2010 et a été poursuivie au cours de ce cours et du suivant, comme un projet pilote pour concevoir une nouvelle façon de travailler que nous réalisons dans le cadre de la nouvelle Diplôme de Maître d'école maternelle, qui est proche de l'approche méthodologique de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Il a le soutien d'une plateforme virtuelle d'apprentissage, à travers laquelle les élèves rendent leurs devoirs, font des recherches, collectent et affichent les documents du sujet en question et inclusive leurs travaux.

Mots clé: école maternelle, l'apprentissage des tâches, compétences en communication orale, l'utilisation des ressources éducatives.

Introducción

Actualmente la universidad está inmersa en un proceso de cambios importantes. Los nuevos estudios de grado plantean unas necesidades nuevas y una planificación de la enseñanza adaptada a unos planteamientos metodológicos concretos.

Esta propuesta pretende definir un plan de trabajo que tenga su punto de partida en las competencias profesionales que nuestros titulados universitarios deben desarrollar para su futura labor docente. La propuesta, por tanto, aboga por un enfoque centrado en el alumno y su proceso de aprendizaje, con el objetivo principal de ayudarle a encontrar las estrategias y procedimientos más adecuados según los objetivos que persiga y su combinación con el uso de nuevas tecnologías y recursos didácticos.

Se trata de una experiencia llevada a cabo de forma individual en el grupo de mañana de la titulación de Maestro de Educación Infantil, en el segundo curso. La asignatura se denomina *Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica*; es anual y tiene una carga de 12 créditos.

Los grupos con los que hemos trabajado reúnen condiciones diferentes a las que esperamos encontrar en los nuevos grupos del título de grado. Actualmente cuentan con una media de 90 a 100 alumnos en el turno de mañana. Esperamos contar con un máximo de 60. Las condiciones por tanto mejorarán con respecto al grupo de alumnos actual, aunque la asignatura pasará a ser de 6 créditos, por lo que tendrá que reducir su contenido a la mitad.

Con respecto a las características del grupo, los alumnos de esta especialidad, según venimos comprobando durante varios años, tienen algunas características comunes. Son alumnos, por lo general, muy motivados, que al elegir Educación Infantil tienen claro que les gusta trabajar con niños muy pequeños. Son alumnos comprometidos y sobre todo muy creativos y activos.

1. Objetivos

Para planificar nuestro curso nos planteamos un interrogante inicial: ¿qué debe saber un maestro de Educación Infantil? Pasamos entonces a tratar de definir los objetivos que persigue la materia con la que vamos a trabajar.

De acuerdo con la ficha de la asignatura (presentada para la memoria de verificación de grado de Maestro de Educación Infantil), los resultados de aprendizaje u objetivos generales que se persiguen en esta materia son los siguientes:

- Poseer conocimientos psicológicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia.
- Tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta la etapa 0-6 años.
- Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que propicie el desarrollo integral del niño.
- Investigar sobre la propia práctica docente introduciendo innovaciones para su mejora.
- Observar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y aprendizaje del niño de 0-6 años.
- Mostrar inquietud e ilusión por la labor educativa que se desarrolla en la infancia.
- Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural.

- Comprometerse para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen.
- Potenciar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo la educación como una tarea mejorable.

A los que añadimos:

- Poseer y comprender conocimientos en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, especialmente en lo relacionado con la enseñanza a niños de 0-6 años.
- Saber comunicar información, ideas, problemas y soluciones.
- Saber aplicar sus conocimientos mediante la elaboración y defensa de argumentos y la puesta en práctica de actividades concretas en el marco de su futura labor como profesional de la enseñanza en Educación Infantil.
- Tener capacidad para emitir juicios y formular respuestas a problemas concretos.
- Desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía e iniciarse en trabajos de investigación para la mejora de su desempeño profesional.

Tendremos en cuenta estos objetivos a la hora de planificar las actividades que tienen que realizar nuestros alumnos y muy especialmente para determinar el dominio de los conocimientos que llegan a adquirir.

2. Competencias

Seguidamente nos preguntamos: ¿qué tiene que saber hacer un maestro de Educación Infantil? A partir de aquí, pasamos a determinar las competencias que creemos conveniente trabajar en esta asignatura. Hacemos una primera selección tomada de la memoria de grado de Maestro de Educación Infantil de la universidad de Sevilla:

2.1. Selección de competencias generales y específicas para la Educación Infantil

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
- Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

2.2. Selección de competencias específicas del módulo de aprendizaje de lenguas y lectoescritura

Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

- Favorecer las capacidades de habla y de escritura.
- Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.
- Conocer la tradición oral y el folklore.
- Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.
- Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.
- Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

Agrupamos y completamos estas competencias para planificar nuestro plan de trabajo.

2.3. Descripción de las competencias de la asignatura

Competencias relacionadas con el aprendizaje de conocimientos generales:

- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.

Competencias específicas relacionadas con el aprendizaje de contenidos concretos de lengua y literatura:

- Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión, es decir competencia en comunicación oral y escrita.
- Favorecer las capacidades de habla y de escritura.
- Conocer la tradición oral y el folklore.
- Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

Competencias relacionadas con el desarrollo de capacidades:

- Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de seleccionar, organizar, tomar decisiones y planificar contenidos y actividades adecuadas para la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Infantil.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Capacidad para aplicar unos contenidos concretos a situaciones de aprendizaje determinadas.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- Capacidad de manejar información. Adquirir hábitos y destrezas para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Adquirir hábitos y destrezas para el trabajo en equipo. Capacidad de valorar y respetar el trabajo de los compañeros.

Competencias específicas de didáctica de la lengua y la literatura:

- Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.
- Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.
- Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

Una vez que hemos determinado los objetivos y las competencias de la materia pasamos a estructurar la forma de trabajo que pretendemos llevar a cabo.

3. Metodología y recursos

Con respecto a la metodología, en la misma línea que pretendemos que la metodología de nuestros alumnos sea activa, lúdica y participativa tratamos de aplicar lo mismo con ellos. La estructura del curso se plantea a partir de los módulos de aprendizaje. Para cada uno de los módulos proporcionamos al alumno una base teórica y la bibliografía que puede consultar. Cada módulo se trabaja por fases en las que el alumno debe ir realizando determinadas tareas que le ayudarán a comprender los contenidos teóricos del módulo. Después tendrán que aplicarlos de una forma práctica. Tanto las tareas planteadas dentro de cada módulo, como las que van apareciendo linealmente a lo largo del curso requieren del desarrollo de distintas competencias y van aumentando en complejidad. Podemos clasificar las tareas de la siguiente forma:

- Tarea de comprensión y análisis de la teoría
Teoría aplicada a través de la lectura, selección de información y análisis de materiales y recursos concretos. La realización de la tarea implica por parte del alumno la lectura de la teoría proporcionada. A partir de una ficha que se presentará en clase se comienza un debate para consensuar con los alumnos el guión de trabajo final para esta tarea.
- Tarea práctica
Los alumnos, en algunas tareas de forma individual y en otras en grupos, deberán poner en práctica la teoría analizada. La tarea debe realizarse para poder llevarla a cabo en un aula de infantil, con todos los materiales y recursos que puedan necesitar.
- Tarea complementaria
Existe una serie de tareas opcionales que se ofrecen al alumno para completar su formación. Las tareas opcionales son variadas. Se ofrecen, por un lado, tareas relacionadas con cada uno de los módulos de aprendizaje del programa. Se presentan con distinta complejidad y que requieran también mayor o menor dedicación. Estas tareas pueden considerarse como similares a las actividades de refuerzo o ampliación que se plantean en los currículos de Educación Infantil y Primaria. Tienen, por tanto, esa doble funcionalidad. El alumno puede elegir las para completar la tarea principal. Una vez recibida la valoración del profesor, si el alumno considera que ha aprendido durante la realización de la tarea y quiere mejorar el resultado de la misma, para corregir errores cometidos, encontrará una tarea similar en el bloque de tareas opcionales o podrá proponer una. Por otro lado, el alumno puede realizarlas como ampliación. Puede seleccionar el contenido que más le guste de todos los módulos y trabajarlo más a fondo. Finalmente, se incluyen tareas más complejas, como pequeños trabajos de investigación, con

temario no necesariamente incluido en el programa de la asignatura, aunque relacionado evidentemente con contenidos necesarios para la formación de un maestro de Educación Infantil. Algunos ejemplos de tareas complementarias son: analizar distintas versiones de un cuento, analizar la versión de un cuento teniendo en cuenta las características evolutivas de los niños de esa edad, analizar las actividades de un determinado manual/libro de trabajo para infantil teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje o las estrategias que se trabajan, etc.

4. Desarrollo de los módulos de aprendizaje

4.1. Método de trabajo general para cada módulo de aprendizaje

Nuestras clases comienzan con debates iniciales sobre los conocimientos teóricos de cada módulo de aprendizaje. Después se plantea la primera tarea del módulo. Se exponen ejemplos concretos. Se trabaja la ficha que tendrán que rellenar o utilizar como herramienta. Se fija una fecha para la entrega de la tarea o exposición en clase (algunas tareas implican una escenificación concreta). Finalmente deben entregar una ficha de evaluación de la tarea en la que deben reflexionar sobre el trabajo realizado y su utilidad dentro del aula de Educación Infantil.

Para cada módulo se plantean actividades que demandan distintos recursos y técnicas que ayuden a motivar a nuestros alumnos, tales como representaciones teatrales en contextos reales (con público de Educación Infantil), escenificación de canciones como actividad grupal, etc. Se realizan grabaciones de todas las exposiciones para dedicar sesiones posteriores al comentario, valoración y crítica del trabajo realizado.

Presentaremos los vídeos de los alumnos realizando estas actividades que quedan registradas en la plataforma virtual. Esta herramienta nos ofrece muchos recursos que principalmente ayudan a organizar y planificar la docencia. El contenido de la asignatura se ha dividido en 4 módulos de aprendizaje:

1. La Educación Infantil. Criterios didácticos. Planificación y Programación.
2. El cuento. Su aplicación didáctica para el desarrollo de actividades de lenguaje oral.
3. Lenguaje oral. Técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral.
4. La comprensión y expresión escritas. Factores que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura. Iniciación o aproximación al lenguaje escrito. Principales métodos de lectoescritura. Actividades para la iniciación a la lectoescritura.

De acuerdo con los módulos y relacionándolos con las competencias a desarrollar hemos elaborado el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Módulos y competencias

COMPETENCIA O SUBCOMPETENCIA	MÓDULOS Y CONTENIDOS ASOCIADOS
1. Competencias relacionadas con el aprendizaje de conocimientos generales Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes	Módulo 1. La Educación Infantil Criterios didácticos. Planificación y Programación. Este es fundamentalmente un módulo introductorio en el que se deberán recoger y examinar documentos relacionados con contenidos generales de la Educación Infantil.

correspondientes. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.	
2. Competencias específicas relacionadas con el aprendizaje de contenidos concretos de lengua y literatura Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión, es decir, competencias en comunicación oral y escrita. Favorecer las capacidades de habla y de escritura. Conocer la tradición oral y el folklore. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.	Módulos 2, 3 y 4 Estas competencias se trabajarán de forma transversal en todos los módulos. Se realizarán debates en clase y actividades que requieran comunicación oral. Del mismo modo, el alumno realizará tareas escritas que se irán corrigiendo a lo largo del curso. Tendrán que trabajar su expresión oral especialmente en los módulos 2 y 3, a la hora de contar un cuento, cantar una canción, escenificar una obra de teatro... La expresión escrita se trabaja con mayor intensidad en el módulo 4 a través de los trabajos de lectoescritura que tienen que presentar.
3. Competencias relacionadas con el desarrollo de capacidades Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de seleccionar, organizar, tomar decisiones y planificar contenidos y actividades adecuadas para la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Infantil. Capacidad de resolución de problemas. Capacidad para aplicar unos contenidos concretos a situaciones de aprendizaje determinadas. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. Capacidad de manejar información. Adquirir hábitos y destrezas para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. Capacidad de crítica y autocrítica. Adquirir hábitos y destrezas para el trabajo en equipo. Capacidad de valorar y respetar el trabajo de los compañeros.	Módulos 2, 3 y 4 En los módulos 2 y 3 de acuerdo con las características concretas del cuento y de las actividades de expresión oral deben seleccionar información, organizarla y tomar decisiones para planificar actividades concretas adecuadas para niños. En el módulo 2 tendrán que seleccionar y contar un cuento y en el 3 trabajarán con una canción y una obra de teatro que deberán escenificar. También deben reflexionar sobre las actividades realizadas. El módulo 4 está especialmente indicado para que adquieran hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo. En general deben aprender a manejar distintas fuentes de información. Estos módulos están diseñados de forma que tengan que aprender a trabajar tanto de forma individual como en equipo.
4. Competencias específicas de didáctica de la lengua y la literatura Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.	Módulos 2, 3 y 4 En todos los módulos se incluye teoría relacionada con el tratamiento didáctico de los contenidos. El alumno tendrá que poner en práctica todos los conocimientos trabajados en clase. Tendrá que identificar y usar técnicas concretas para el desarrollo de la expresión oral contando un cuento. Demostrar que puede profundizar en un tema y analizar contenidos recopilando información de distintas fuentes, tanto para la selección de cuentos, canciones como para el estudio de los métodos de lectoescritura y la búsqueda y análisis de las actividades.

Presentamos a continuación una propuesta de criterios de evaluación general.

Cuadro 2: Criterios de evaluación

Criterios para la evaluación de la realización de las actividades	Criterios para la evaluación de los resultados de las actividades y conocimientos adquiridos
Observación de la actividad. Calidad de la expresión oral. Asistencia a las sesiones de clase. Capacidad de regular y modificar la selección (cuento, canción, escenificación). Reflexión sobre los contenidos seleccionados. Uso de las técnicas de búsqueda y organización. Organización inicial y reparto de tareas.	Corrección y propiedad de los contenidos y la presentación de los mismos. Corrección ortográfica y gramatical. Adecuación de las decisiones tomadas. Calidad de los materiales y recursos presentados. Resultado final de las tareas realizadas. Respeto hacia su trabajo y el de sus compañeros.

Cuadro 3: Sistemas de calificación

PONDERACIÓN DE CALIFICACIONES	
<i>TÉCNICAS / INSTRUMENTOS</i>	<i>PESO</i>
Análisis del cuento	0.5
Análisis de la canción	0.5
Análisis de la dramatización	0.5
Práctica del cuento	1.5
Práctica de la canción	1
Práctica de la dramatización	2
Lectoescritura aplicación teoría	2
Ejemplos prácticos lectoescritura	1
Otros (actividades complementarias)	1

Pasamos a describir con más detalle nuestra experiencia a través de ejemplos concretos de dos módulos seleccionados.

4.2. Módulo 2: El cuento

Proporcionamos al alumno teoría y bibliografía y debatimos sobre:

- La estructura del cuento.
- Sus características principales y los requisitos que debe tener un cuento para ser convenientemente trabajado en Educación Infantil. Para esto deben tener en cuenta también las características de los niños en esta edad.
- Los tipos de cuentos.

Tareas del módulo:

Tarea 1. Comprensión y análisis de la teoría. Análisis del cuento. Para analizar el cuento les marcamos las siguientes pautas:

1. Edad: 3-4 / 4-5 / 5-6. Los alumnos deben justificar la elección del cuento seleccionado y proponer una edad para trabajarlo teniendo en cuenta el tema, los personajes, la extensión, etc.
2. Tema. Deberán identificar tanto la idea central del cuento como sus ideas secundarias. Extraer, en caso de que exista, la moraleja o los valores del cuento.
3. Tipo de cuento.
4. Tipo y calidad de los recursos utilizados. Deben explicar visuales/ auditivos, etc.
5. Características. Identificar las características del cuento de acuerdo con los contenidos trabajados en clase.
6. Propuesta de actividades.

Como ejemplo en clase trabajamos el análisis del cuento de *El zapatero* (puede encontrarse en el *Cantajuegos*, volumen 1)

Tarea práctica. Contar un cuento. Se les proporciona la oportunidad de ir a una guardería a contar un cuento. También pueden hacerlo en el periodo de prácticas o en clase para sus compañeros. En cualquier caso, deben elegir un cuento y contarlo con todos los recursos didácticos que crean oportunos. Deberán grabarlo para poder reflexionar posteriormente sobre el trabajo realizado

4.3. Módulo 3: Lenguaje oral. Técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral

Proporcionamos al alumno teoría y bibliografía y debatimos sobre:

- Tipos de comunicación oral.
- Microhabilidades de la expresión oral.
- Objetivos y actividades de comunicación oral.
- Evaluación de la expresión oral.

Tareas del módulo:

Tarea 1. Comprensión y análisis de la teoría. Análisis de una canción (ver ficha en Anexo I)

Tarea práctica 1. Cantar una canción en grupo. Deben elegir una canción y preparar una coreografía. Podrán usar todos los recursos que estimen oportunos. Todas las canciones se representarán en clase el mismo día. Después se debatirá sobre la labor realizada.

Tarea práctica 2. Escenificar una pequeña obra de teatro en grupos. Se seguirán los mismos criterios que en el cuento y la canción.

Durante el curso 2009/2010 tuvimos la oportunidad de que representaran estas obras posteriormente para los niños de infantil del Colegio de Prácticas Anejo. Fue una experiencia muy bonita para ambos.

Consideramos que todas estas tareas ayudan al alumno a desarrollar las competencias que habíamos seleccionado para la materia con la que trabajamos, ya que deben:

- Seleccionar información, tomar sus propias decisiones.
- Ser creativos a la hora de elegir un vestuario, una coreografía, etc.
- Utilizar una gran cantidad de recursos para el desarrollo del lenguaje.
- Tener en cuenta unos contenidos específicos y ajustarse a unas limitaciones de tiempo.
- Aplicar la teoría a situaciones concretas y además son actividades que les motivan.
- Aprender a trabajar tanto de forma individual como en grupo.

5. Evaluación y posibilidades de transferencia

5.1. Evaluación del proyecto desde los diferentes agentes implicados

Como valoración de la experiencia tenemos los comentarios particulares de algunos de nuestros alumnos:

Mi opinión acerca de las tareas es la siguiente: Con ellas he aprendido temario que no he estudiado de memoria, es más, creo que he aprendido mucho más que si hubiera tenido que coger un tocho de papeles y estudiármelo de memoria, ya que luego se me olvida, sin embargo indicaciones y correcciones del trabajo práctico que he realizado se me graban.

Creo que algunos de ellos, como por ejemplo, la dramatización y la canción nos han servido de mucho, ya que lo tendremos que hacer a menudo si nos queremos dedicar a esto. Nos sirvió para saber todo lo que hay detrás, y lo divertido que puede llegar a ser, sobre todo, representar el teatro delante de los niños (como se nos dio la oportunidad de hacer). Yo nunca había hecho este tipo de cosas y creo que son útiles para irnos acostumbrando a actuar en público.

Sobre las tareas realizadas tengo que decir que me han resultado muy útiles, he encontrado mucho material que seguro que me resultará muy útil para mi futuro trabajo como maestra, me ha parecido una asignatura muy interesante, yo personalmente he aprendido mucho.

Los trabajos realizados, nos han ayudado a comprender mejor los contenidos trabajados durante el curso. Además, nos pueden ser útiles en un futuro para nuestro trabajo, al igual que en otras materias.

Ha sido una manera muy amena y divertida de aprender, además de ofrecernos una gran variedad de actividades voluntarias para poder elegir entre ellas siendo todas ellas muy útiles para poderlas aplicar en un futuro en mi carrera.

En mi opinión ha sido una forma muy acertada de trabajar la asignatura y una experiencia muy enriquecedora saliendo de la rutina del típico aprendizaje mecánico que aún se sigue aplicando hoy día.

5.2. Posibilidades de transferencia a otros contextos

Esta forma de trabajar puede aplicarse a distintas asignaturas de diferentes titulaciones de maestros. De hecho, también la llevamos a cabo con una asignatura de la titulación de maestros de la especialidad de lengua extranjera (inglés), denominada: *Análisis y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera (inglés)*, un contexto y unos destinatarios completamente diferentes.

7. Conclusiones

Pensamos que este sistema de trabajo todavía puede mejorarse mucho, pero como punto de partida, los resultados obtenidos son buenos. Las aportaciones de los mismos alumnos ayudan a mejorar la programación, herramientas (las fichas de trabajo se enriquecen cada curso con las aportaciones de los alumnos), planificación y, consecuentemente, los resultados. Los alumnos coinciden en que la cantidad de trabajo es mayor, pero también los resultados en cuanto a su aprendizaje son mejores.

Consideramos que las valoraciones de nuestros alumnos son muy positivas. La mayor dificultad que hemos encontrado está relacionada con la gestión de estos trabajos en un grupo de tantos alumnos. Esta forma de trabajo requiere mucho más trabajo individual a nivel de tutorización. Al tener los alumnos más opciones de elección propia, el seguimiento de su trabajo debe ser más individual de cara a la evaluación final. Las tareas grupales, además de ayudarlo a trabajar en equipo, implican menor trabajo de corrección y evaluación, lo que ayuda a compensar los individuales. En el curso 2009-2010 recibimos todas las tareas del 90% de un grupo de alumnos que cursaron la asignatura (en torno a 95 alumnos matriculados). La asignatura contó con un mínimo de dos tareas individuales obligatorias, tres tareas en grupo y dos trabajos (individuales o en grupo a elegir por los alumnos). Confiamos poder ponerla en práctica en la nueva titulación con menos alumnos.

También resulta complicado cambiar la dinámica a la que los alumnos están acostumbrados. Todavía les cuesta mucho trabajo tomar decisiones. Esperan que se les indique qué deben estudiarse y para cuándo. Si se les da un margen mayor de maniobra o decisión al principio se pierden pero confiamos que poco a poco esta forma de trabajo les ayude a ser más independientes y responsables de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- BASEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. (2003). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- DÍAZ DE ULZURRUN, A. (coord.) (2008). *El aprendizaje de la lectoescritura desde la perspectiva constructivista. Vol. I. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- FRÍAS, C. (2005). *Guía para estimular el desarrollo infantil. Complemento didáctico de estimulación*. México: Trillas/ Sevilla: MAD, S.L.
- GARCÍA DEL TORO, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- LAGUIA, M^a J.; VIDAL, C. (2003). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- LUCEÑO CAMPOS, J. L. (2008). *Las competencias básicas en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ, J.; LLORCA, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Málaga: Aljibe.
- SCHILLER, P.; ROSSANO, J. (2001). *500 actividades para el currículo de Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- SOLORZANO, N. (2004). *Manual de actividades para el rendimiento académico*. México: Trillas/ Sevilla: MAD, S.L.

- TEBEROSKY, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. Barcelona: Vicens Vives.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Anexo 1. Ficha para el análisis de la canción

FICHA EVALUACIÓN. Actividad: Canción (curso 2010-2011)

Una vez realizada la actividad reflexiona.

Grupo: ____ (número asignado)

Canción: _____

Primera parte: autoevaluación

En general califica la puesta en escena de la actividad entre 1 y 10: _____

Analiza los siguientes aspectos:

Tiempo:

Coincide con el tiempo calculado en los ensayos.

Idoneidad de la canción: (edad, momento a realizar, etc.)

¿Para qué edad es adecuada? ¿Para que la vean o para que la practiquen?

Comenta lo que creas oportuno con respecto a la elección de la canción (tema, letra, etc.).

Organización: comenta aspectos que te parezcan interesantes con respecto al trabajo de organización de la actividad.

¿Ha sido complicado acordar la coreografía?

¿Cómo se han seleccionado los movimientos?

¿Cómo valoráis el resultado final? (movimientos realizados, soltura...)

Trabajo en equipo. Comenta la experiencia en lo que respecta al trabajo en equipo realizado.

Materiales / vestuario.

Segunda parte: valoración de lo aprendido

1. Reflexiona sobre las aplicaciones de esta actividad para tu futura labor profesional como docente de Educación Infantil.
2. Comenta aspectos que puedan ayudar a mejorar la actividad. ¿Estaban claros los objetivos y las pautas para realizarla?
3. ¿Consideras la actividad apropiada para la formación de un maestro de Educación Infantil? ¿Qué crees que te ha aportado realizarla? ¿Qué competencias crees que trabaja?



Competències i avaluació d'activitats per a l'aprenentatge de didàctica de la llengua i la literatura

Gemma Pujals Pérez, Joan-Lluís de Yebra

gpujals@ub.edu, deyebra@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. L'experiència d'innovació que es presenta en aquest article tracta del disseny i l'aplicació a l'aula d'activitats d'aprenentatge, implicades en l'ensenyament d'assignatures de didàctica de la llengua i la literatura, en el marc de l'avaluació de competències pròpies de l'àrea. S'analitza i es reflexiona sobre diversos models d'avaluació i en alguns formats interactius en línia que presenta la plataforma virtual Moodle, amb l'objectiu d'afavorir l'autoregulació dels aprenentatges.

Paraules clau: *didàctica de la llengua i la literatura, enfocament per competències, instruments d'avaluació, plataformes virtuals, aprenentatge reflexiu.*

Resumen. La experiencia de innovación que se presenta en este artículo trata del diseño y aplicación en el aula de actividades de aprendizaje, implicadas en la enseñanza de asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura, en el marco de la evaluación de competencias propias del área. Se analiza y reflexiona sobre diversos modelos de evaluación y en algunos formatos interactivos en línea que presenta la plataforma virtual Moodle, con el objetivo de propiciar la autorregulación de los aprendizajes.

Palabras clave: *didáctica de la lengua y la literatura, enfoque por competencias, instrumentos de evaluación, plataformas virtuales, aprendizaje reflexivo.*

Abstract. The experience of innovation presented below is the design and implementation in the classroom of learning activities involved in courses on language and literature didactics in the context of assessing competences in the area. It examines and discusses different models of assessment and some online interactive formats, available in the Moodle virtual platform, with the objective of promoting learning self-regulation.

Keywords: *language and literature didactics, approaches by competencies, assessment tools, virtual platforms, reflective learning.*

Résumé. L'expérience d'innovation présentée ci-dessous est la conception et la mise en œuvre dans la classe des activités d'apprentissage, impliquées dans l'enseignement des cours sur didactique des langues et de la littérature dans le cadre de l'évaluation des compétences dans le domaine. On analyse et réalise une réflexion sur différents modèles d'évaluation et certains formats interactifs en ligne de la plateforme virtuelle Moodle, avec l'objectif de promouvoir l'autorégulation de l'apprentissage.

Mots clé: *didactique des langues et la littérature, approche par compétences, les outils d'évaluation, plateformes virtuelles, l'apprentissage réflexif.*

1. Introducció

La posada en marxa de les noves titulacions de grau han fet del tot necessari l'aprofundiment en competències específiques i l'avaluació dels continguts propis de l'àrea. Una de les formes de treball col·laboratiu, que estem realitzant al si del Grup d'Innovació Docent Consolidat de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UB (GIDC-DLL)¹, consisteix a dissenyar i aplicar *activitats d'aprenentatge* que posin èmfasi en l'*avaluació de competències* i, per tant, que ajudin a regular els coneixements de l'alumnat i els permetin l'aprenentatge autònom.

Presentem, per tant, el desenvolupament d'una experiència d'elaboració i aplicació a l'aula d'una sèrie d'activitats implicades en l'ensenyament d'assignatures de didàctica de la llengua i la literatura (EI i EP), amb mostres també en format interactiu, per tal d'innovar i millorar la pròpia docència tot afavorint l'aprenentatge reflexiu. Un dels reptes que se'ns planteja, més enllà de les aplicacions realitzades, és com dissenyar models d'avaluació adequats per valorar les competències en el nostre àmbit i com portar-los a la pràctica en format electrònic i interactiu, de manera que siguin útils per a l'autoaprenentatge. El projecte s'emmarca dins el treball que hem portat i estem portant a terme amb els propis estudiants de diplomatura, i que prosseguirem amb els de grau.

2. Objectius i competències

Seguint els anteriors paràmetres, hem concretat la tasca realitzada basant-nos en els objectius, que explicitem a continuació, i prenent com a marc pedagògic d'actuació l'enfocament per competències, en la creença que ensenyar i avaluar formen una seqüència didàctica que es retroalimenta en les accions educatives que es duen a terme, tant presencials com en línia².

2.1. Objectius generals

- Definir competències específiques i dissenyar models d'avaluació per a un banc d'activitats d'aprenentatge d'assignatures de didàctica de la llengua i la literatura.

2.2. Objectius específics

- Concretar quines competències específiques i formes d'avaluació són més adequades per valorar l'assoliment de les capacitats i competències que ha d'adquirir l'alumnat, en el procés d'aprenentatge de cada activitat.
- Analitzar i reflexionar sobre els diferents models d'avaluació en línia per determinar-ne una mostra adient als objectius que ens hem proposat.
- Elaborar una mostra de protocols d'avaluació, en formulacions diverses i format interactiu en línia, que entre altres aspectes contempli: la idoneïtat del disseny i la programació de les proves; la fiabilitat dels resultats; l'autocorrecció, sempre que sigui possible, i l'adequació a les destreses, habilitats, actituds i coneixements, que ajudin l'alumnat a assolir els aprenentatges i desenvolupar el futur professional.

¹ Equip: Gemma Pujals (coordinadora), Alba Ambrós, Ana Díaz-Plaja, Montserrat Fons, Antonio Mendoza, Margarida Prats, Cèlia Romea, Joan-Lluís de Yebra.

² Vid. Monereo, C. & Castelló, M. «La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones», dins: Monereo (coord.) (2009), p. 17.

2.3. Competències

- Quant a l'enfocament per competències, enteses com a conjunt de coneixements i habilitats necessàries per poder desenvolupar determinades activitats (Zabalza, 2003), hem adoptat les denominacions presentades pels Llibres Blancs de l'ANECA i la Universitat de Barcelona, inspirades en el *Projecte Tuning: competències generals o transversals i competències específiques* (2001-2004). Tot i així, també hem contemplat aspectes de les denominades: *competències bàsiques*, adoptades a Catalunya per avaluar els processos d'aprenentatge de les àrees curriculars escolars.

3. Metodologia, procediments i recursos

Com a antecedent metodològic, cal esmentar que al 1999 es van produir dues eventualitats que han condicionat el nostre present educatiu de manera decisiva i que, a poc més de deu anys vista, continuen nodrint el fons d'una bona part de la literatura educativa europea i de congressos o jornades com la que ara acull la nostra intervenció. Una afecta estrictament l'entorn europeu: l'harmonització dels sistemes educatius superiors d'Europa (EEES) acordats a Bolonya; i l'altra, en canvi, té un abast mundial: el desplegament del programari educatiu Moodle.

Del procés de Bolonya, i concretament sobre la incidència que ha tingut en la nostra àrea de coneixement, se'n parlarà en una ponència específica. Ara no és el moment, doncs, de valorar si la mutació que se n'ha derivat ha estat prou transcendent o innovadora pel que fa als continguts a transmetre i aprendre; de polemitzar sobre la conveniència o no de la renovació terminològica; de deliberar sobre l'oportunitat pel que fa a la decidida decantació de la perspectiva docent, didàctica, de fet, cap al terreny de la psicologia (l'aprenentatge), així com d'altres consideracions epistemològiques.

Quant a la plataforma Moodle sembla pertinent, d'entrada, recordar que Martin Dougiamas no va dissenyar-la partint de criteris d'ensenyament, sinó d'aprenentatge, exactament constructivista (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Igualment, cal remarcar que el treball a distància, en línia, i els criteris d'avaluació vigents han suposat una important alteració de, diguem-ne, l'ecosistema educatiu, que obliga el professorat i l'alumnat a una ràpida adaptació. En aquest entorn, una de les dificultats principals de qui ensenya és el disseny d'activitats que evitin al màxim la no assimilació de coneixements per part de l'alumnat. No podem ignorar que un objectiu didàctic crucial és l'estimulació de les capacitats de qui aprèn, perquè pugui assolir competència i, fins i tot, uns coneixements avançats o superiors. Donar per bo, en fi, el nivell d'avaluació més baix, en part esdevé una incitació a la còpia o al que avui denominem ciberplagi, atès que en aquesta cota bàsica d'exigència l'alumnat difícilment arriba a processar una informació exterior que tàcitament vàlida, fa seva i sovint calca.

És evident que l'avaluació de competències específiques de l'àrea de didàctica de la llengua i la literatura implica una reformulació de la metodologia d'ensenyament. La nostra experiència ha volgut incidir en la recerca de les formes d'avaluació més adequades per valorar l'assoliment de les competències que ha d'adquirir l'alumnat en el procés d'aprenentatge de cada activitat que li proposem. Som partidaris del tipus d'avaluació "autèntica", que valora el desenvolupament d'habilitats cognitives superiors, amb construcció de respostes a preguntes obertes que palesin el domini d'estratègies d'anàlisi i de síntesi; tot i així, hem elaborat una

mostra de protocols d'avaluació amb preguntes objectives de formulacions diverses i en format qüestionari interactiu i d'autocorrecció, per tal de promoure l'autoregulació i l'autonomia.

Hem realitzat, per tant, una anàlisi i una reflexió sobre diferents models d'avaluació per determinar-ne una mostra adient als objectius que ens hem proposat, així com també hem procurat que la mostra de protocols d'avaluació, que presentem en formulacions diverses, inclogui el format interactiu, en línia, amb la programació de proves idònies per a cada activitat. Tot i la dificultat, volem aconseguir suficient fiabilitat en els resultats dels protocols d'avaluació i introduir el principi de l'autocorrecció. En aquest sentit:

- Hem fet un estudi sobre **diferents models d'avaluació**, que també poden ser aplicats en format interactiu en línia: *avaluació per finalitat i funció* (diagnòstica, formativa i summativa); *extensió* (global, parcial); *moment d'aplicació* (inicial, processal, final); *agents que avaluen* (interna, externa); etc. Aplicacions totes elles que precisen diferents estratègies i recursos.
- Hem valorat **diferents tècniques o instruments d'avaluació**, que també es poden utilitzar en línia: *objectives* (qüestionaris amb preguntes i exercicis de diferents tipus; jocs interactius...); *subjectives* (projectes, casos, resolució de problemes, mapes conceptuals, diaris, fòrums, bitàcoles, portafolis, monogràfics, exposicions orals, dinàmiques de grup...).
- Comptem amb el **suport** de l'equip Campus d'ATIC, així com del coneixement i expertesa en el desenvolupament de funcionalitat Moodle del *partner CV&A*, proveïdor extern, al qual PMID-ATIC ha encarregat específicament que doni suport a projectes d'innovació docent, valorats positivament, com és el que ha presentat el nostre grup, per tal que millorin algunes funcionalitats del Campus Virtual de la UB, en l'entorn d'aprenentatge de la plataforma Moodle.

4. Descripció de l'experiència

A banda del desenvolupament d'altres activitats formatives i d'avaluació i tenint en compte els antecedents esmentats, durant els últims cursos acadèmics el nostre Grup d'Innovació Docent ha assajat, en assignatures diverses, diferents activitats i mòduls d'aquest "entorn d'aprenentatge" en línia (bitàcoles, xats, enquestes, etc.) i d'altres. En aquesta ocasió, però, ens limitarem a exposar sumàriament observacions aplegades d'experiments amb qüestionaris, glossaris, *wikies*, fòrums, així com amb activitats de regulació contínua dels aprenentatges (RCA) i de mapes conceptuals.

4.1. Qüestionaris³

Els tipus de qüestionari que encaixarien millor amb les avaluacions de nivell alt són els de resposta oberta (curta o breu); aquests nivells de valoració no són garantits, en canvi, amb els qüestionaris més tancats (aparellaments, cert/fals, respostes múltiples, etc.)

Hem manejat qüestionaris del primer model, de resposta oberta, en proves de coneixements previs, però en les de coneixements de contingut de les assignatures hem triat els d'opcions múltiples. El procés d'elaboració d'aquest tipus d'exercici, molt permeable a la còpia o al ciberplagi intencionats, reclama una certa meticulositat perquè l'alumnat es trobi forçat a la

³ Il·lustració en HD: <<http://www.youtube.com/watch?v=9bZv6Wf86pY>> [10/02/2011].

reflexió. Prevenir i detectar esclatxes facilitadores de la còpia, doncs, ha estat una finalitat primordial en aquest cas.

Entre els aspectes preventius hem considerat 1) la formulació de preguntes i la utilització d'exemples no coincidents amb els treballats a l'aula, 2) l'aportació màxima d'opcions de resposta, 3) la presentació aleatòria de preguntes i respostes, 4) l'activació de la funció de retroacció (general o per a cada resposta errònia) i 5) la ubicació de l'alumnat en aules d'informàtica per resoldre l'exercici.

Pel que fa a la detecció, la consulta dels resultats ens faculta per poder controlar i contrastar amb precisió els moments en què han estat enviats els intents i els encerts o errors de l'alumnat en cadascuna de les respostes; en conseqüència, una anàlisi comparativa de les dades ens permet de conjecturar sobre el perquè de la preparació conjunta d'exercicis concebuts inicialment com a proves individuals. Val a dir que, en el cas que l'alumnat hagi de respondre el qüestionari a distància, no en una aula de la facultat, aleshores cal preveure el perfil de certs paràmetres del mòdul: 1) ajustar el cronometratge, 2) adequar el temps màxim per a la realització de l'exercici, 3) limitar el nombre d'intents permesos per resoldre'l i 4) ajornar el moment de la revisió (solucions, retroaccions, puntuacions, etc.) al tancament del qüestionari.

4.2. Glossaris⁴

Durant el curs 2008/09, vam assajar la creació de glossaris col·laboratius en alguns cursos amb la voluntat de promoure no només la competència de l'alumnat, sinó també el seu potencial reflexiu i creatiu. Les entrades del glossari, una per a cada alumne, van ser proposades pel professorat. A més de definir el terme triat, cadascú va haver d'intervenir i comentar un parell de les definicions, que també tenien la possibilitat de qualificar. Per evitar inferències externes, les definicions havien de ser originals, amb la qual cosa no sols incitàvem l'alumnat a contrastar conceptes de diccionaris generals o especialitzats, sinó també a posicionar-se davant de qualsevol definició equívoca o errònia.

El pes més important en la creació d'un glossari d'aquestes característiques recau sobre qui ensenya, atès que ha de fer un seguiment acurat de qualsevol nova intervenció. L'alumnat, en canvi, es pot circumscriure a tres entrades: la que defineix i les dues més en què ha de participar. En aquest sentit, cal ser molt escrupolós en el seguiment de les valoracions que l'alumnat fa entre si, perquè sovint sembla que compensin les del professorat.

Si la quantitat d'alumnes és mitjana (30 a 40), el nombre de registres que es produeixen en l'activitat durant el curs acadèmic, un quadrimestre, és força considerable. Hem de tenir present, a més, que la versió vigent de la plataforma Moodle no inclou la funció de comunicar per correu electrònic les actualitzacions en forma de noves aportacions del professorat o l'alumnat, la qual cosa en dificulta encara més el seguiment.

4.3. Wikies i fòrums⁵

En els cursos 2007/08 i 2008/09 vam sondejar el rendiment educatiu dels *wikies* en algunes assignatures. La singularitat d'aquest mòdul d'activitat sembla idoni com a dossier d'aprenentatge o, fins i tot, com a marc d'un procés de creació col·laborativa, un manual d'assignatura, per exemple. Hem provat totes dues varietats; d'aquesta última, en el curs

⁴ Il·lustració en HD: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ac-a5XYWQu0>> [10/02/2011].

⁵ Il·lustració en HD: <<http://www.youtube.com/watch?v=4eDlzZCGRzk>> [10/02/2011].

2007/08, vam constatar la tímida participació de l'alumnat, en part, per la dificultat en la manipulació de *wikies*, amb la qual cosa el professorat va haver d'assumir un paper de "col·laborador" gairebé únic i, per tant, el resultat final va esdevenir una mena de dossier de docència. En el curs següent, 2008/09, vam provar-ho com a dossier d'aprenentatge amb un grup reduït d'alumnes, malgrat la persistència d'alguns problemes operatius de l'alumnat amb l'eina, el resultat va ser millor que l'anterior, atès que cadascú disposava d'un espai propi, amb un sumari pactat per a tothom, que al llarg del curs s'havia de nodrir i modificar en funció dels comentaris i suggeriments del professorat o de l'alumnat que hi tenia accés.

Com en el cas del glossari, els dos formats de *wiki* assajats també 1) exigeixen un esforç molt més intens per part del professorat que no pas de l'alumnat, perquè qui ensenya és obligat a rastrejar tots els racons de la *wiki* i, a més, 2) requereixen una exploració contínua del que aporta tothom, ja que les noves contribucions que s'hi pengem tampoc no ens són notificades per correu electrònic.

Una alternativa que permet que tothom estigui al corrent de les noves aportacions a través del correu electrònic i que, a més, possibilita la valoració de l'alumnat és el fòrum, tot i que, en aquest mòdul, també hi persisteixen algunes de les deficiències assenyalades més amunt: 1) la descompensada dedicació que exigeix del professorat en esguard de la requerida a l'alumnat, 2) l'elevat nombre de registres a controlar al llarg del curs i 3) els inconvenients de consulta si, com dissortadament passa massa sovint, les entrades no són ubicades en el lloc correcte.

4.4. "Regulació Contínua de l'Aprenentatge (RCA)"

Aquest tipus d'activitats, que van ser pioneres en el seu moment i que van difondre Jorba i Casellas (1996), les hem emprades a les nostres aules des de fa uns quants anys. Es basen en accions d'ensenyament que volen atendre la diversitat d'alumnat i que, alhora, l'impliquen en les activitats d'aprenentatge i d'avaluació que realitza. Prioritzen, per tant, la interacció social a l'aula i parteixen de les experiències i reelaboracions de l'alumnat, en un procés de reconstrucció del propi coneixement, individual i col·lectiu.

Bàsicament hem realitzat activitats d'avaluació formativa per adaptar el procés didàctic durant la realització de les accions docents, que ja estan integrades a les pràctiques de l'aula; també de summatives, per verificar si s'han assolit els objectius que ens havíem proposat. I, des de fa uns tres cursos, plantejem en qüestionaris específics —anteriorment s'havia realitzat de manera més informal— activitats d'avaluació predictiva que ajudin a establir diagnòstics i permetin valorar el punt de partença de l'alumnat (coneixements previs), abans d'iniciar el procés d'ensenyament; d'aquesta manera adequem les nostres propostes als diferents escenaris i a la vegada permetem l'autoregulació dels aprenentatges. En acabar el curs, valorem el procés amb un altre qüestionari d'avaluació final —retroactiu—, amb els mateixos ítems presentats en l'avaluació inicial, de manera que es pugui evidenciar el grau d'assoliment dels continguts objecte d'ensenyament i aprenentatge.

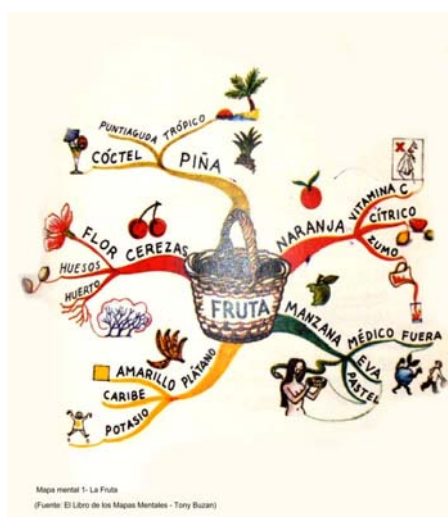
En l'annex 1, reproduïm una mostra del qüestionari inicial, amb acompanyament d'un gràfic estadístic que possibilita un pronòstic col·lectiu. Tot i que volem perfeccionar el contingut dels ítems que es valoren i el procediment utilitzat, és una eina d'avaluació que permet la interactivitat social a l'aula, així com una forma innovadora de reflexionar sobre els coneixements apresos i les pròpies mancances per part de l'alumnat. En aquest curs 2010-2011, l'activitat s'ha generalitzat a tots els grups d'una mateixa assignatura, en format qüestionari de la plataforma Moodle, la qual cosa farà que disposem de majors evidències per analitzar la idoneïtat del recurs.

4.5. Mapes conceptuais

Les experiències d'avaluació amb mapes conceptuais tenen una llarga tradició⁶. Es tracta d'una metodologia molt útil pel que fa a l'estructuració, la representació i la comunicació del coneixement i, per tant, molt significativa com a eina d'aprenentatge. D'aquí, la seva utilització en tots els nivells de l'ensenyament i en els processos de recerca com a mitjà per resoldre problemes.

Ens ha servit com a recurs docent i d'avaluació, per tal que l'alumnat pogués seleccionar els conceptes bàsics i representar, així, la comprensió d'una lectura, d'un projecte, dels continguts, parcials o totals, constituents d'una assignatura; com a evidència gràfica que les relacions establertes corresponen a l'assoliment dels conceptes nous, que emergeixen de les estructures cognitives preexistents o prèvies.

Un mapa conceptual és a la vegada recurs, tècnica i procediment: consta de nodes, generalment conceptes, col·locats dins un requadre, i escrits en majúscules, amb enllaços que indiquen la direcció de les relacions entre els conceptes, assenyalades per sagetes, mitjançant verbs escrits en minúscula, la majoria de vegades. El mapa té una representació jeràrquica; els conceptes i els enllaços es poden classificar, poden ser simplement associatius, especificats o dividits en categories, tals com relacions causals o temporals⁷. Caldria distingir entre “mapa conceptual” i “mapa mental” que, amb objectius diferents, pot proporcionar altres funcions didàcticament també força productives. Un “mapa mental” és un diagrama per representar idees, conceptes o tasques al voltant d'una paraula clau. Es tracta d'una representació semàntica mitjançant una xarxa de paraules associades (camp semàntic), en un arbre amb moltes branques (relacions no lineals). Conté imatges i dibuixos amb funcions mnemotècniques que incideixen en l'hemisferi visual del cervell. Vegeu l'exemple “La Fruta”, procedent del *Libro de los mapas mentales* de Tony Buzan:



⁶ Les primeres teories de David Ausubel sobre l'aprenentatge significatiu i la importància del coneixement previ daten dels anys 60, del segle passat. El paradigma cognitiu i les teories d'Ausubel han tingut una importància cabdal per als estudis realitzats per Joseph D. Novak sobre el desenvolupament dels mapes conceptuais o xarxa de conceptes (Novak & Gowin, 1988[1984]).

⁷ Actualment, hi ha diferents programes informàtics específics que es poden descarregar en línia, molts d'ells de manera gratuïta:

CMapTools: <<http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>> [05/05/2011]

L'Inspiration 7.6: <<http://www.inspiration.com/>>[05/05/2011]

Mindmeister: <<http://www.mindmeister.com/es/home>>[05/05/2011]

FreeMind: <<http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>>[05/05/2011]

Presentem, en l'annex 2, dos exemples d'avaluació realitzats per l'alumnat sobre l'assignatura de DL1 i DL2 que mostren la representació jeràrquica i la xarxa de relacions que s'estableixen entre conceptes i procediments que formen part de la matèria de *Didàctica de la Llengua*. Aconseguir la interactivitat en línia en l'elaboració de mapes conceptuals és una de les fites en les quals estem treballant.

Per acabar aquest apartat volem fer menció a les experiències realitzades d'avaluació continuada, amb tot el material que hem anat exposant i que ens han servit per millorar la praxi educativa, tal com esmentem en alguns dels plans docents de les nostres assignatures. En l'annex 3 mostrem un exemple realitzat en el curs 2007-2008, que recull algunes de les innovacions realitzades.

5. Avaluació del projecte realitzat i transferència a altres contextos

Cal evidenciar que hem pogut experimentar a l'aula, tal com s'ha descrit anteriorment, moltes de les activitats presentades amb resultats satisfactoris per al nostre alumnat d'assignatures de DLL. També volem fer esment que hem estat avaluats positivament pel PMID en la memòria de seguiment del projecte que vam proposar.

Quant a les *competències comunicatives* bàsiques (*lingüística i audiovisual*, d'una banda, i *artística i cultural*, de l'altra), hem concretat les pròpies de l'àrea, en relació amb les activitats d'avaluació formativa. També hem analitzat quines són les *competències generals* o *transversals* més implicades, de les titulacions de formació de mestres, en cadascuna de les activitats proposades. I, finalment, hem valorat l'abast de les competències específiques i transversals en relació amb l'assoliment de les capacitats que ha d'adquirir l'alumnat, en el procés d'aprenentatge de cada activitat.

Tot i que l'experiència sobre les activitats desenvolupades fa referència a assignatures de les diplomatures d'Educació Infantil i Primària, la implicació activa dels membres del Grup, en el debat i elaboració institucional de les noves titulacions de graus i màsters, permet la transferència de coneixements i d'aprenentatges en els diferents àmbits competencials de la matèria de didàctica de la llengua i la literatura i, fins i tot més enllà de la pròpia disciplina, en accions i activitats docents transversals.

6. Conclusions

L'experiència d'innovació que hem presentat està relacionada amb els objectius de les accions docents dels membres del Grup d'Innovació Docent Consolidat en Didàctica de la Llengua i la Literatura: innovar la docència de l'àrea amb una mirada transversal, mitjançant la reflexió conjunta amb l'alumnat i la potenciació del treball en equip i també en activitats formatives i d'avaluació, que relacionen teoria i pràctica escolar, així com en l'ús i divulgació de material audiovisual i de plataformes informàtiques.

De fet, ens movem en el marc d'una sèrie de creences i principis metodològics, orientador de la nostra acció docent i l'activitat avaluadora, que exposem a continuació com a punt final de l'article: 1) Hi ha una interrelació didàctica entre què ensenyar i com avaluar, que condiciona el procés d'aprendre. 2) La *intencionalitat educativa* està per sobre del debat al voltant de "l'avaluació *objectivista versus constructivista*": poden coexistir diferents tipus de proves i evidències en un mateix àmbit d'actuació. 3) L'avaluació *formativa i continuada* proporciona

ajuts i incideix en com i en quin context aprèn l'alumnat, per assolir les competències necessàries. 4) L'anomenada "avaluació autèntica" és present en els contextos reals d'aprenentatge i pretén incidir en la realitat educativa i social i en el futur professional del propi alumnat. 5) Promovem activitats que desenvolupin habilitats cognitives superiors i que mostrin el domini d'estratègies d'anàlisi i de síntesi. 6) I, especialment, valorem també diferents instruments d'avaluació que palesin l'adquisició de coneixements, la reflexió i l'autoregulació d'aprenentatges.

Referències bibliogràfiques

- ARELLANO, J.; SANTOYO, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea.
- BAIN, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BUZÁN, T. (1996). *El libro de los mapas mentales: Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- JOHNSTON, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- JORBA, J.; CASELLAS, E. (eds.) (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB.
- MONEREO, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- NOVAK, J. D.; GOWIN D. B. (1988 [1984]). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- PÉREZ E. P.; ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza.
- PUJALS, G. et al. (coord.: BENEDITO, V.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC; Dirección General de Renovación Pedagógica.
- PUJALS, G.; YEBRA de J. L. (2006). «Innovación educativa en los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura». *Lenguaje y Textos*, 23-24, 171-185.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Annexos

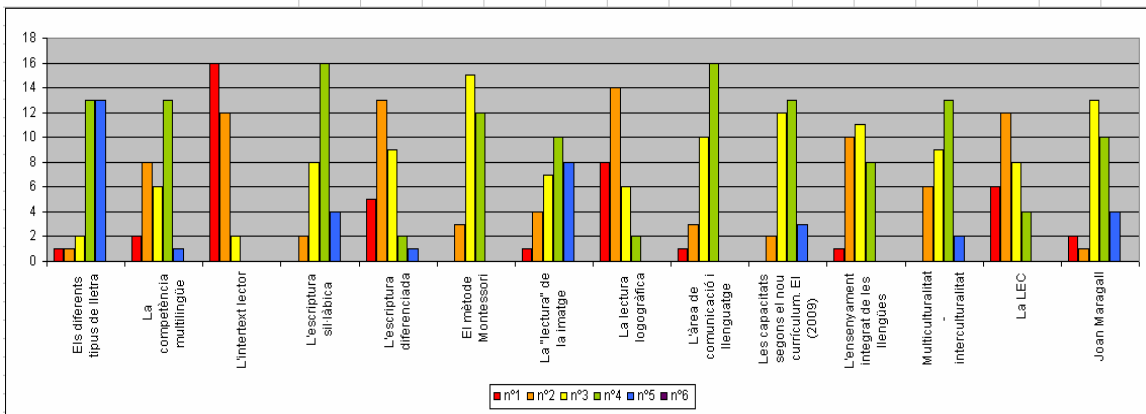
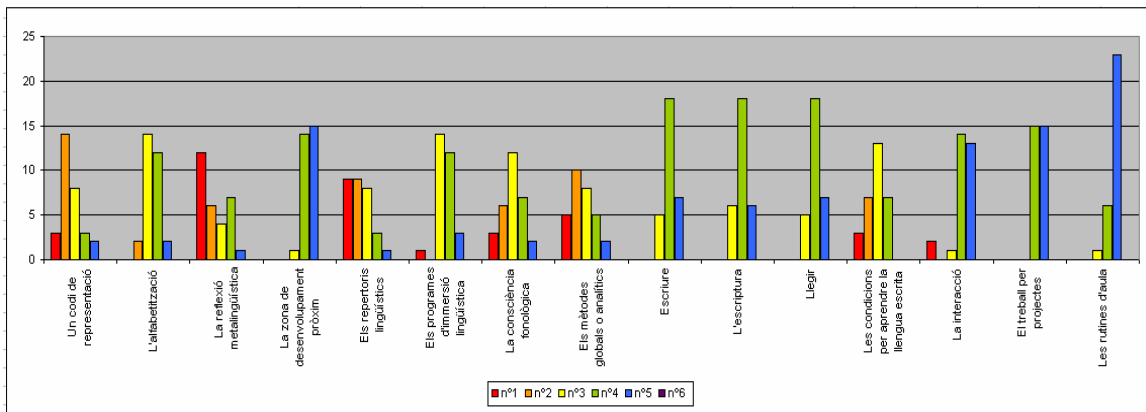
Annex 1: "Qüestionari autoavaluatiu de continguts"⁸

Aquest qüestionari serveix com a sondeig de coneixements previs (*Avaluació diagnòstica - Inicial*). El mateix es torna a passar a l'alumnat, una vegada acabat el període lectiu, per comprovar si hi ha hagut un progrés positiu en els coneixements de l'assignatura (*Avaluació retroactiva - Final*). S'inclou una mostra del buidat d'un qüestionari inicial, amb les corresponents gràfiques estadístiques sobre els coneixements inicials de tot el grup:

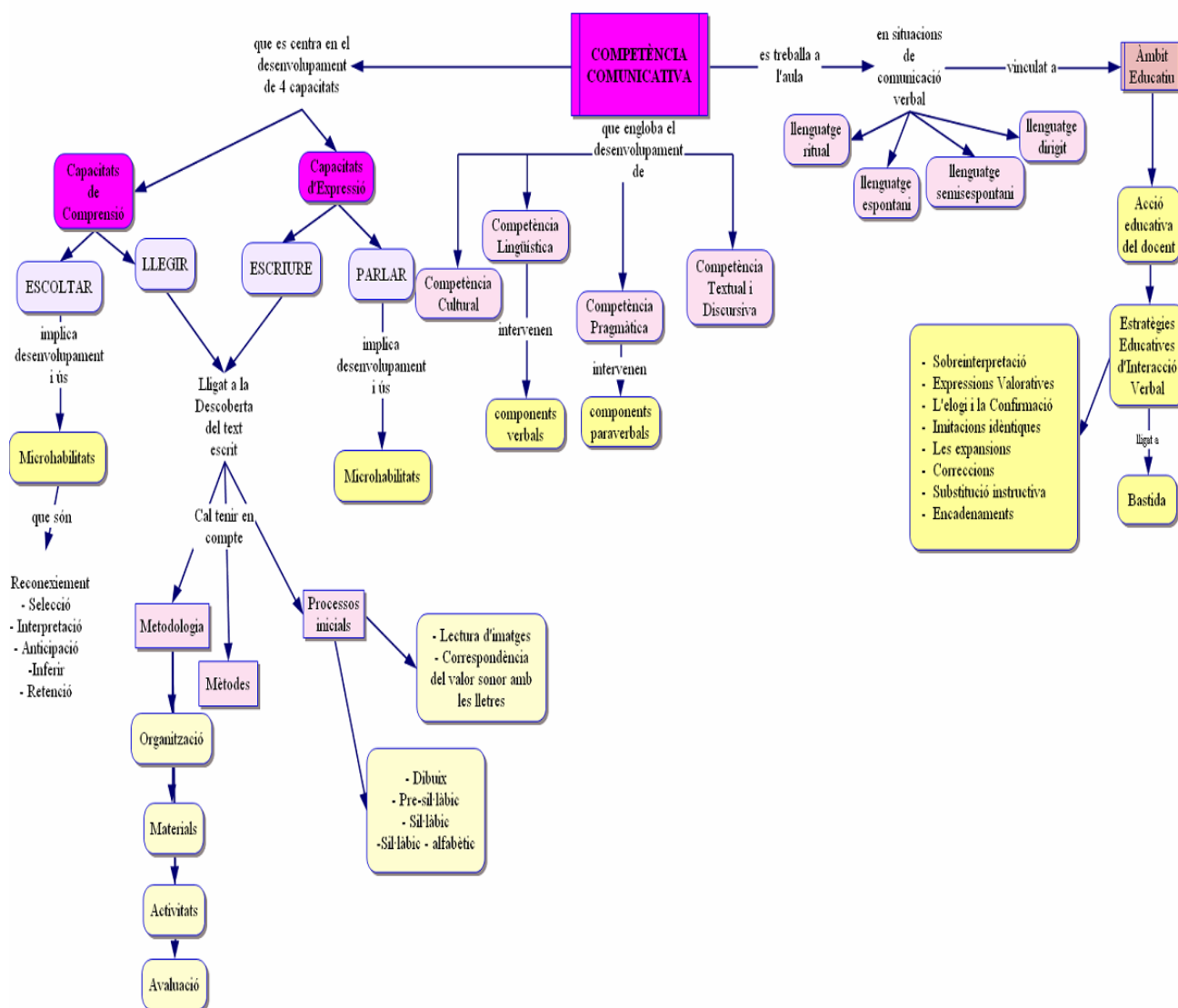
1. No en tinc ni idea.
2. N'he sentit a parlar, però no sé gaire bé com funciona / què és.
3. Sé què és, però no sabia com explicar-ho.
4. Sé què és i sabia explicar-ho a una altra persona.
5. Sé què és, ho sabia explicar i/o podria aplicar-ho en una aula.
6. Altres (pots especificar-ho).

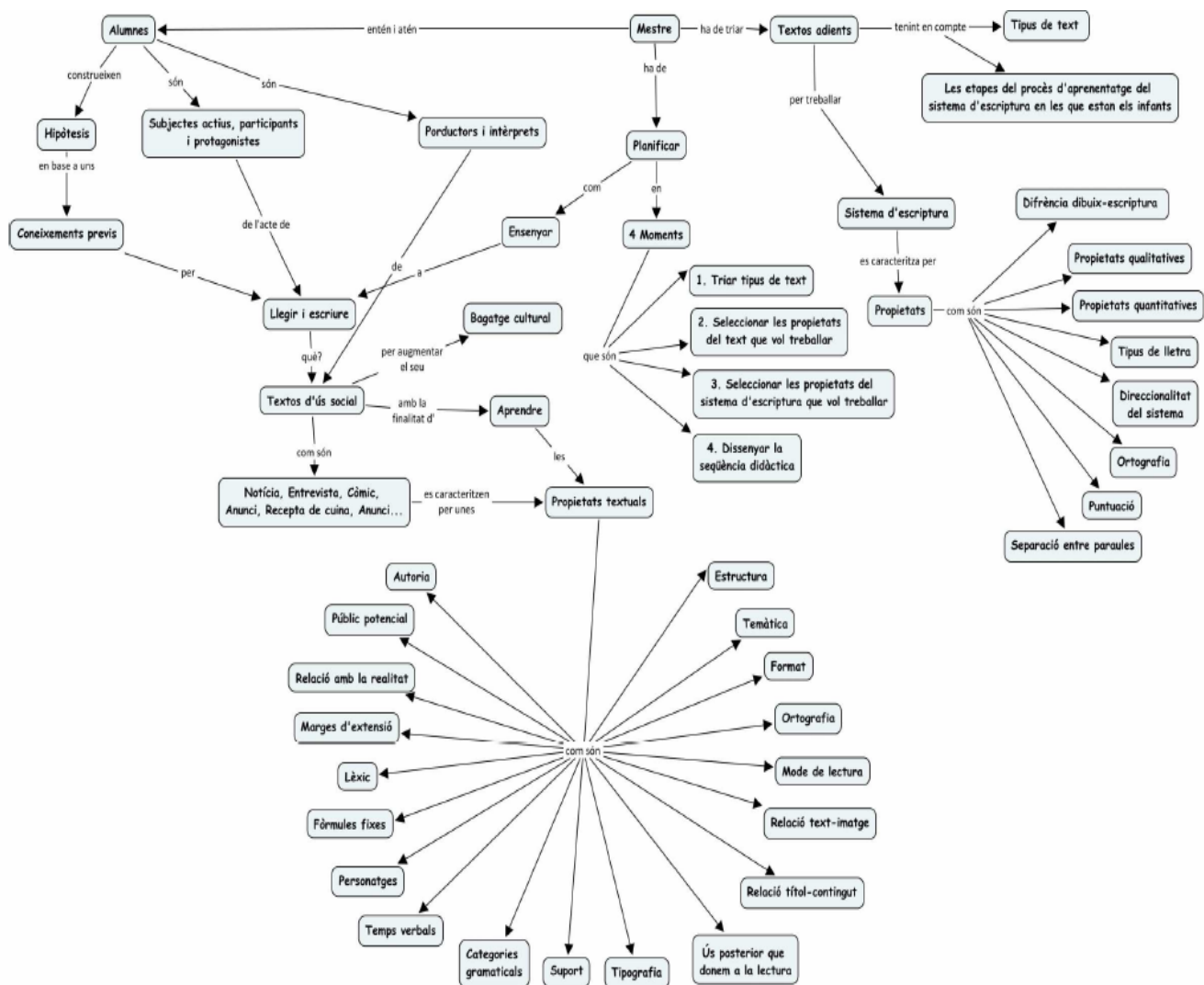
QÜESTIONARI AUTOAVALUATIU CONEIXEMENTS PREVIS DIDÀCTICA DE LA LLENGUA II AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA - Inicial -	Continguts	nº1	nº2	nº3	nº4	nº5	nº6	Total
	Un codi de representació	3	14	8	3	2	0	30
	L'alfabetització	0	2	14	12	2	0	30
	La reflexió metalingüística	12	6	4	7	1	0	30
	La zona de desenvolupament pròxim	0	0	1	14	15	0	30
	Els repertoris lingüístics	9	9	8	3	1	0	30
	Els programes d'immersió lingüística	1	0	14	12	3	0	30
	La consciència fonològica	3	6	12	7	2	0	30
	Els mètodes globals o analítics	5	10	8	5	2	0	30
	Escriure	0	0	5	18	7	0	30
	L'escriptura	0	0	6	18	6	0	30
	Llegir	0	0	5	18	7	0	30
	Les condicions per aprendre la llengua escrita	3	7	13	7	0	0	30
	La interacció	2	0	1	14	13	0	30
	El treball per projectes	0	0	0	15	15	0	30
	Les rutines d'aula	0	0	1	6	23	0	30
	Els diferents tipus de lletra	1	1	2	13	13	0	30
	La competència multilingüe	2	8	6	13	1	0	30
	L'intertext lector	16	12	2	0	0	0	30
	L'escriptura sil·làbica	0	2	8	16	4	0	30
	L'escriptura diferenciada	5	13	9	2	1	0	30
	El mètode Montessori	0	3	15	12	0	0	30
	La "lectura" de la imatge	1	4	7	10	8	0	30
	La lectura logogràfica	8	14	6	2	0	0	30
	L'àrea de comunicació i llenguatge	1	3	10	16	0	0	30
	Les capacitats segons el nou currículum. EI (2009)	0	2	12	13	3	0	30
	L'ensenyament integrat de les llengües	1	10	11	8	0	0	30
	Multiculturalitat - interculturalitat	0	6	9	13	2	0	30
	La LEC	6	12	8	4	0	0	30
	Joan Maragall	2	1	13	10	4	0	30
	Total	81	145	218	291	135	0	

⁸ Aquest qüestionari autoavaluatiu s'ha realitzat conjuntament amb la professora M. Fons.



Annex 2: Experiències d'avaluació amb mapes conceptuals (Assignatures: DL1 i DL2)





Annex 3: "Exemples d'avaluació continuada"

Resultat final Evidències - Avaluació Continuada Didàctica de la Llengua II - Curs 2007 – 2008

		ACTIVITAT INICIAL	PORTAFOLI						ACTIVITATS ONLINE			EVIDÈNCIES FINAL							
Exemple de puntuació màxima		10	10		10		10		10	2	10	3	7	10	10	10	6	10	10
Puntuació de cada aspecte sobre 100		10	4		7		7		2	2	10	3	7	10	40	20	60	60	100
Cognome/Nom		Observacions Pràcticum II	Prato núm.	Glossari I ...	Glossari II ...	Taller material ... LE	PROPORCIONAL	NOTA PORTAFOLI	Exercici en línia	Forums	NOTA ACT ONLINE (= AL PROPORCIONAL)	Monogràfic SD llengua escrita	Reflexió global	NOTA PROPORCIONAL	NOTA EVIDÈNCIES	FINAL			
	NIUB																		
11333276		7,5	8 A/B	7 B	6 B/C	0 0	1,23	6,15	2	4,5	6,5	9	7,5	5,1	8,50	7,73	NOT		
10900724		8	7 B	7 B	7 B	8 A/B	1,42	7,1	2	3	5	7,5	6,5	4,3	7,17	7,02	NOT		
11277895		5	5 C	8 A/B	9 A	8 A/B	1,55	7,75	2	3,5	5,5	10	8,5	5,7	9,50	8,3	NOT/EX		
10280815		8,5	8 A/B	7 B	6 B/C	8 A/B	1,39	6,95	3	4,5	7,5	7,5	8	4,6	7,67	7,59	NOT		
11307192		10	8 A/B	8 A/B	9 A	8 A/B	1,67	8,35	3	5,5	8,5	10	9	5,8	9,67	9,32	EX/MH		
11295815		7,5	6 B/C	7 B	7 B	8 A/B	1,38	6,9	2	3	5	7	6,5	4,1	6,83	6,73	NOT		
11312420		7	5 C	7 B	7 B	8 A/B	1,34	6,7	3	0	3	7,5	4	3,8	6,33	6,14	AP		
11326490		7	7 B	7 B	6 B/C	0 0	1,19	5,95	3	3	6	9	7	5	8,33	7,49	NOT		

Puntuació realitzada sobre 100 (10+20+10+40+20). Tracta de visualitzar numèricament i de forma exhaustiva el resultat de la nota final obtinguda (petites errades en els percentatges ja es van corregir).

Punts febles: Massa detall en els percentatges; van fer perdre molt temps.

Punts forts: Prendre consciència de la metodologia d'avaluació continuada i ser més rigorosos en la puntuació final més enllà de les nomenclatures genèriques: A– N– E– H.

Base per establir percentatges de les evidències per a l'avaluació continuada en plans docents.

EVIDÈNCIES FINAL			
10	10	6	10
40	20	60	60
Monogràfic SD llengua escrita	Reflexió global	NOTA PROPORCIONAL	NOTA EVIDÈNCIES
8,5	7,5	4,9	8,17
7,5	6,5	4,3	7,17
10	8	5,6	9,33
7,5	8	4,6	7,67
10	9	5,8	9,67
7	6,5	4,1	6,83
7,5	4	3,8	6,33
9	7	5	8,33
9	8	5,2	8,67
9	7,5	5,1	8,50
7,5	6	4,2	7,00

- Fins a 40 punts
- El treball *monogràfic* sobre llengua escrita, de realització processual, té un pes important a l'assignatura.
- Fins a 20 punts
- Una *reflexió global* escrita sobre els diferents tipus de continguts apresos . Pot ser un mapa conceptual amb valoració crítica.



Formació inicial de mestres en llengües i en didàctica de la llengua. Plurilingüisme, interacció i TIC

Paulina Ribera, María José García Folgado, Alícia Santolària

paulina.ribera@uv.es, maria.jose.garcia-folgado@uv.es,

alicia.santolaria@uv.es

Universitat de València

Resum. L'experiència es duu a terme dins d'un projecte d'innovació en què participen professors d'espanyol, català, anglès i francès. Tenint com a punt de partida una recerca sobre les representacions dels estudiants de magisteri entorn de la seua formació en llengües i en didàctica de la llengua, el propòsit és la creació de propostes i materials didàctics per a diverses assignatures. La perspectiva de la interacció comunicativa en relació tant amb la gestió del diàleg a l'aula com dels continguts de formació que ha de tenir un mestre, configura el focus al voltant del qual s'articulen tres eixos: a) el plurilingüisme i el tractament integrat de les llengües, b) la relació entre els enfocaments comunicatius i la reflexió sobre la llengua i c) l'ús transversal de les TIC. En tractar-se d'un projecte jove, es presenta una experiència concreta sobre ensenyament integrat de llengües dut a terme durant el curs 2009-2010 amb un grup de primer de l'assignatura *Llengua catalana per a mestres* i es tracen algunes pinzellades sobre les perspectives de futur.

Paraules clau: *plurilingüisme, interacció, didàctica de la llengua, formació inicial de mestres, TIC.*

Resumen. La experiencia se lleva a cabo dentro de un proyecto de innovación en el que participan profesores de español, catalán, inglés y francés. Parte de una investigación sobre las representaciones de los estudiantes de magisterio en torno a su formación en lenguas y en didáctica de la lengua y su propósito es la creación de propuestas y materiales didácticos para varias asignaturas. La perspectiva de la interacción comunicativa en relación tanto con la gestión del diálogo en el aula como de los contenidos de formación que debe tener un maestro, configura el foco alrededor del cual se articulan tres ejes: a) el plurilingüismo y el tratamiento integrado de las lenguas, b) la relación entre enfoques comunicativos y la reflexión sobre la lengua y c) el uso transversal de las TIC. Al tratarse de un proyecto joven, se presenta una experiencia concreta sobre enseñanza integrada de lenguas llevada a cabo durante el curso 2009-2010 con un grupo de primero de la asignatura *Llengua catalana per a mestres* y se trazan algunas pinceladas sobre las perspectivas de futuro.

Palabras clave: *plurilingüismo, interacción, didáctica de la lengua, formación inicial de maestros, TIC.*

Abstract. This experience was conducted as part of an innovation project that involved teachers of Spanish, Catalan, English, and French. It emerges from research on the feedback of student representatives for those studying a degree in teacher training on their language training and their knowledge of language teaching. It is designed to facilitate the creation of new proposals and new teaching materials for various subjects. The approach taken, in relation to the management of dialogue in the classroom as well as the training components that teachers ought to have, establishes a focus around which three axes are then articulated: a) multilingualism and an integrated approach to language; b) the relationship between communicative approaches and reflection on the language; c) the use of the Information and Innovation Technologies.

As this is a nascent project, it documents a concrete experience of integrated language teaching conducted during the academic year 2009-2010, which took place with a group of first year students who were taking *Llengua catalana per a mestres*, and provides some suggestions for future avenues of research.

Key words: *multilingualism, interaction, language teaching, preliminary teacher-training, Information and Innovation Technologies.*

Résumé. L'expérience est menée dans un projet d'innovation auquel prennent part des professeurs d'espagnol, catalan, anglais et français. Elle part d'une recherche sur les représentations des étudiants

d'enseignement sur leur formation en langues et en didactique de la langue et son but est la création de propositions et matériaux didactiques pour plusieurs matières. La perspective de l'interaction communicative en relation tant avec la gestion du dialogue dans la salle de classe qu'avec les contenus de formation qu'un enseignant doit acquérir, forme le foyer autour duquel on articule trois axes : a) le plurilinguisme et l'approche intégrée des langues, b) la relation entre approches communicatives et la réflexion sur la langue et c) l'utilisation transversale des TIC. C'est dans le cadre de ce projet qu'on présente une expérience concrète sur l'enseignement intégré de langues réalisée pendant le cours 2009-2010 avec un groupe de première année de la matière *Llengua catalana per a Mestres* et on ébauche quelques traits sur les perspectives de futur.

Mots clé: *plurilinguisme, interaction, didactique de la langue, formation initiale des professeurs, TIC.*

1. Context i destinataris de l'experiència

El projecte d'innovació *Formació inicial de mestres en llengües i en didàctica de la llengua des de la perspectiva de la interacció comunicativa* (Convocatòria Finestra Oberta, Universitat de València, 2010-2011) es desenvolupa a l'Escola de Magisteri Ausiàs March de la Universitat de València per part d'un grup ampli de professors (d'espanyol, català, francès i anglès) del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, amb el propòsit d'incidir en diverses assignatures que tenen al seu càrrec com a docents.

Els destinataris de l'experiència són alumnes dels cursos ja implantats del Grau de Magisteri d'Infantil i de Primària (primer i segon any de carrera). En tractar-se d'un nombre elevat d'assignatures i d'alumnes, es va preveure que hi hauria una progressió en el treball. Així, es va començar per les assignatures *Llengua catalana per a mestres* i *Lengua española para maestros* amb un tractament integrat de les llengües.

2. Origen de la iniciativa

El projecte que desenvolupem actualment és la continuació d'un altre projecte d'innovació anterior, en el qual volguérem començar per conèixer, mitjançant un qüestionari, el que els estudiants de l'últim curs de Magisteri pensaven respecte de la formació rebuda en l'àrea lingüística i, igualment, les seues representacions sobre les llengües i el seu ensenyament-aprenentatge. Posteriorment aprofundírem en l'anàlisi de les idees dels estudiants mitjançant la creació de grups de discussió.

Des de l'any 2008, els projectes d'innovació que ha presentat l'equip de professors han estat avaluats positivament per part de la Universitat de València en les diverses convocatòries i en totes elles s'ha aconseguit finançament. L'equip de professors està reconegut com a grup d'innovació educativa (GID12/2009 - Grup d'innovació docent en interacció comunicativa i ensenyament de llengües - GIDICIEL) de la Universitat de València.

La relació entre el present projecte (codi del projecte: 84/ FO/30/2010) i l'anterior rau en la idea de basar-se en els resultats obtinguts en la recerca duta a terme (Costa *et al.*, 2009; Costa *et al.*, en premsa), tot contrastant-los amb les aportacions més actualitzades de les ciències del llenguatge i de la didàctica de la llengua, per buscar unes propostes didàctiques que milloren els plantejaments anteriors. Alguns dels resultats de la recerca esmentada són aquests:

- En general, els alumnes estan satisfets amb el que han après, excepte en relació amb l'anglès. Per ells, la quantitat d'hores quant a l'ensenyament de llengües estrangeres, en concret l'anglès, ha estat molt insuficient.
- Les respostes mostren una notable acceptació dels postulats interaccionistes: l'intercanvi a l'aula i les situacions d'ús són considerats factors essencials en l'adquisició lingüística. Parlen de la importància de la comunicació i de la conveniència de treballar, a partir d'aquesta, la gramàtica. Ara bé, identifiquen comunicatiu amb oral, i pràctic amb escrit. Es podria dir que han après molts conceptes però d'una manera bastant superficial, sense una comprensió profunda del que és la comunicació o del que és la gramàtica, per exemple. Han assimilat el que és acadèmicament correcte, però sense aprofundir-hi.
- Els comentaris sobre l'enfocament comunicatiu es refereixen a l'ensenyament de llengües estrangeres; sorgeixen quasi sempre quan es parla de l'anglès. En canvi,

aquest tipus de comentaris estan absents en relació amb les llengües primeres, les quals pràcticament s'ignoren.

- Tots coincideixen a assenyalar la importància dels aspectes culturals en relació amb l'ensenyament de llengües i també amb l'educació de les actituds però, en canvi, quan han d'explicar què entenen per aspectes culturals i s'han de posicionar en relació amb el fet de tenir en compte o no aquests aspectes en l'ensenyament de llengües, s'observa una mancança generalitzada a l'hora de definir què són i què comporten aquests aspectes; també, pel que fa a la seua incorporació a l'ensenyament. A més, el que expressen uns alumnes i altres són conceptes molt distints.
- Els comentaris dels alumnes manifesten les diferències existents entre el professorat que els ha impartit classes a l'hora de plantejar i desenvolupar els continguts d'una mateixa matèria. Es desprén, per tant, la necessitat d'avançar en la coherència i la coordinació dels programes i en les propostes dels professors universitaris d'acord amb les aportacions avalades per la investigació en l'àrea de coneixement.
- Molt majoritàriament no veuen problema quant a l'educació plurilingüe i a l'aprenentatge simultani de més d'una llengua, si bé hi ha alguns comentaris en contra d'aquesta última idea.
- Segons els estudiants, els recursos informàtics han tingut una incidència escassa en la formació rebuda en els estudis de Magisteri: la incorporació de les TIC en els estudis és considerada amb una valoració baixa.

3. Objectius

En el present projecte, la intenció és elaborar propostes sobre continguts lingüístics i recursos docents que contribueixen a oferir als estudiants una formació en llengües i en didàctica de la llengua adequada a la realitat social i escolar actual en què s'ha de destacar, d'una banda, la convivència de llengües i cultures diferents i, de l'altra, l'ús de les TIC. En aquest context, s'atorga un paper determinant al concepte d'interacció, tant pel que fa a la gestió del diàleg a l'aula com a l'objecte d'estudi en la formació inicial del mestre. En concret, ens proposarem els objectius següents:

- 1) Elaborar propostes concretes i materials didàctics per a determinades assignatures al voltant de tres temes centrals: a) el plurilingüisme i el tractament integrat de les llengües, b) la relació entre enfocaments comunicatius i reflexió lingüística i c) l'ús transversal de les TIC.
- 2) Avançar en la configuració d'un marc teòric per al grup a partir de determinats postulats de les ciències del llenguatge i de la didàctica de la llengua, sobretot aquells que es basen en la interacció, i relacionant-los amb les noves tecnologies.

4. Metodologia i recursos

En el marc ampli del projecte, els recursos i la metodologia emprats es basen en:

- L'ús de les noves tecnologies, amb una doble finalitat: a) el disseny i la presentació dels materials docents i b) l'intercanvi en la implementació d'aquests materials.
- La utilització de diferents mitjans didàctics com ara els projectes, les guies d'observació, el treball per tasques o les seqüències didàctiques, entre d'altres.

- L'anàlisi, per part d'estudiants i professors, del procés d'ensenyament-aprenentatge mitjançant qüestionaris, entrevistes, grups de discussió o diaris de classe.
- La metodologia de la recerca-acció.

A continuació, exposem de manera resumida, en primer lloc, com es posen en pràctica en el marc de l'aula les tasques del projecte mitjançant una experiència concreta i, en segon lloc, alguns dels nous camins que s'estan obrint.

4.1. Llengua per a mestres: una proposta didàctica per integrar les llengües oficials del currículum

L'experiència que mostrem a continuació va tenir lloc durant el curs 2009-2010. El treball que hi exposem es va portar a terme dins de la programació de l'assignatura *Llengua catalana per a mestres* (6 crèdits), que cursaven els alumnes de primer del Grau de Mestre de Primària. Aquesta assignatura s'impartia per primera vegada, ja que durant aquest any es posava en marxa el nou pla d'estudis, circumstància que ens va oferir la possibilitat d'obrir un debat i una reflexió, entre d'altres qüestions, sobre la rellevància que té el coneixement de la llengua en la formació d'un estudiant de Magisteri. Mirarem d'explicar aquí, d'una banda, sota quins paràmetres es va concebre aquest nou programa¹ i, de l'altra, quina mena de treball se'n va fer a l'aula.

D'entrada, podríem apuntar que el plantejament de la matèria *Llengua per a mestres* va tenir en compte diversos factors. En primer lloc, el nivell de coneixements lingüístics exigint pel Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües (2002) que, recordem, fixa un nivell lingüístic normalitzat per a totes les llengües, i en aquesta línia, les noves titulacions especifiquen que el títol de Grau de Mestre ha de garantir que qui el posseeix ha adquirit un nivell C1 de competència lingüística, tant en espanyol com en català. En segon lloc, vam tenir present el context de contacte de llengües i la realitat social multicultural i plurilingüe en què vivim. A més, cal afegir la presència de la llengua anglesa en el currículum, cosa que incrementa un tercer idioma en els currículums de les administracions educatives de parla catalana de l'estat espanyol. En tercer lloc, ens vam recolzar en les investigacions actuals en el camp de la didàctica de les llengües (especialment, Guasch 2010). Tot plegat ens va permetre veure, des d'un punt de vista renovat, l'ensenyament i l'aprenentatge de la nostra disciplina. És ben cert que aquesta visió no és nova. Arranca en els anys 70 en el món anglòfon i en els 80 en el francòfon. A casa nostra també s'han produït moviments. Recordem que el currículum de la LOGSE de la Comunitat Valenciana va assumir la conveniència d'enfocar l'ensenyament i l'aprenentatge d'una forma global. Aquesta percepció actualitzada té en compte, d'una banda, que els sabers lingüístics estan interconnectats i, de l'altra, que en l'aprenentatge d'una llengua estan implicats els coneixements de les altres llengües que saben els aprenents. Parant atenció a tot plegat, es va elaborar la guia docent on es proposa un plantejament didàctic integrat de les dues assignatures de la matèria. Seguint Guasch (2006: 87):

i quan parlem de tractament integrat ens referim primordialment a dues coses: la planificació de l'ensenyament de les diverses llengües del currículum des d'una única perspectiva didàctica, és a dir, teòrica i metodològica, i la seva programació conjunta, per tal d'afavorir les complementaritats, aprofitar les coincidències i evitar les repeticions.

¹ Val a dir que *Llengua per a mestres* representa la matèria que es concreta en les assignatures *Llengua catalana per a mestres*, *Llengua espanyola per a mestres*, *Llengua francesa per a mestres* i *Llengua anglesa per a mestres*. En aquest treball, quan fem referència a la matèria, ens referirem a les dues assignatures que corresponen a les llengües oficials del currículum, el català i l'espanyol.

Cal afegir que, si bé tot el Departament va intervenir en aquest procés de treball, les aportacions del projecte d'innovació educativa *Formació inicial dels mestres en llengües i en didàctica de la llengua des de la perspectiva de la interacció comunicativa* van resultar força interessants, ja que ens van facilitar la informació recollida al projecte anterior (Costa *et al.*, 2009; Costa *et al.*, en premsa) pel que fa a les representacions dels estudiants sobre les matèries impartides al nostre departament i sobre quin era el seu pensament respecte de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

Així, per tal de planificar i coordinar les diferents llengües oficials del currículum, vam organitzar els quatre blocs de continguts pràctics i teòrics reflectits a la guia docent² de la manera que apuntarem a continuació. Convé ara, referir-nos-en: Bloc 1) La llengua com a activitat social, Bloc 2) Activitat discursiva, gèneres discursius i tipus de text, Bloc 3) Llengua, varietat i norma, Bloc 4) Norma i ús de la llengua. Vam estructurar aquests continguts mínims de la manera que expliquem tot seguit. En un primer moment es va reunir tot el professorat i es va consensuar una idea: dins del Bloc 2, els professors de català s'ocuparien de l'exposició, mentre que els d'espanyol s'ocuparien de l'argumentació. En segon lloc, els professors de català i espanyol que impartien la matèria al mateix grup d'alumnes concertarien i seleccionarien els continguts que finalment treballarien a l'aula.

En relació amb el grup que ens van assignar (1r K)³, vam acordar que els continguts del bloc 4 es cursarien en català mentre que els del bloc 1 es farien en espanyol. Cal afegir que el bloc 3 seria treballat en les dues llengües, ja que vam considerar interessant abordar els continguts des dels dos punts de vista: en espanyol i en la llengua minoritzada. De manera que amb aquesta estratègia preteníem mostrar a l'alumnat els avantatges de planificar l'ensenyament de manera interrelacionada. Raons sociolingüístiques, psicolingüístiques i lingüístiques ho avalen, tal com assenyala Uri Ruiz Bikandi (2005). Val a dir que el grup estava format per 50 alumnes i era bastant heterogeni. D'entrada, més del 50% tenia com a llengua primera l'espanyol i, en tractar-se d'un grup matriculat de vesprada, és important afegir que bona part dels alumnes havien arribat a la universitat mitjançant l'accés de cicles formatius o majors de 25 anys i fins i tot alguns d'ells era la primera vegada que cursaven una assignatura en català.

Pel que fa a la segona idea apuntada a l'inici, és a dir, el treball fet a l'aula en l'assignatura *Llengua catalana per a mestres*, va resultar fonamental el treball autònom de l'alumnat. Amb l'ajuda dels materials i de la professora, els estudiants van elaborar dos discursos expositius per a l'avaluació. El plantejament raïa a unir els blocs de continguts 2 i 4 (recordem: les estratègies de composició del discurs expositiu oral i escrit i la norma i ús de la llengua) de tal forma que l'avaluació de l'assignatura se centrà a realitzar una explicació oral i un treball monogràfic escrit. En la primera, cada alumne havia d'explicar a la resta de companys un aspecte gramatical producte de la revisió bibliogràfica i de la reflexió metalingüística. L'activitat generà al seu torn un text expositiu acadèmic oral que manifestava els coneixements lingüístics necessaris en aquest àmbit. Aquesta activitat, a més, trencava amb la verticalitat professor/alumne i mirava de connectar una relació més horitzontal alumne/alumne, aspecte que resultà molt motivador. Cal afegir que les noves tecnologies hi van jugar un paper decisiu.

Cada estudiant pujava a l'aula virtual la bibliografia que li havia resultat més adient; d'aquesta manera, van ser ells qui cercaren els materials i els recursos en funció dels seus interessos i necessitats i posteriorment n'avaluaren l'eficàcia. Sobre el segon text, hem d'afegir que

² Consultable a: <www.uv.es/didllen> [30/05/2011].

³ La professora María José García Folgado impartia l'assignatura *Lengua española para maestros* i la professora Alícia Santolària Òrrios *Llengua catalana per a mestres*.

s'elaborà en petit grup. La finalitat residia a realitzar un text expositiu escrit producte de la recerca sobre un tema d'interés acadèmic (històric, sociolingüístic, geogràfic...) tot usant les estratègies compositives d'aquesta mena de text. Destaquem, per tant, la metodologia activa que fa imprescindible la implicació de l'alumnat, la prioritització dels sabers procedimentals, i la consideració de la llengua com a eina de comunicació i de construcció del pensament que s'aprén a través de l'ús que se'n fa i, n'accentuem, finalment, la importància del concepte de gènere.

Amb aquestes dues actuacions, vam poder contemplar els objectius de l'assignatura que es reflecteixen a la guia docent, les destreses que cal adquirir (ús de les TIC, producció de textos, entre d'altres), les habilitats socials (capacitat de treballar en grup, valoració positiva de la diversitat lingüística i cultural en la societat en general i en l'escola en particular, capacitat d'aprendre de la pròpia pràctica, de reflexionar-hi i d'avaluar-la amb objectivitat, etc.). L'experiència va ser valorada per l'alumnat de forma positiva, sobretot perquè el tractament integrat de les llengües els permetia aprofitar els coneixements teòrics que posseïen en qualsevol llengua i els permetia amb major llibertat establir comparacions lingüístiques, cosa que afavoria la reflexió metalingüística. Pel que fa al nostre treball, val a dir que va resultar molt engrescador mirar de superar la concepció aïllacionista que ha prevalgut en el nostre sistema educatiu. Som conscients del camí que queda per recórrer i constatem, seguint Guasch (2010: 7), que és difícil gestionar d'una forma eficient l'ensenyament coordinat de les llengües, però,

si les accions individuals de cada mestre no es duen a terme en el marc d'una planificació global de la formació lingüística i no es plantegen des d'una perspectiva de col·laboració entre tots els membres del claustre, difícilment s'aconseguiran els resultats desitjats.

Aquesta és una de les formes en què es va concretar tot el treball previ realitzat pel nostre grup i per la unitat docent. Hi hagué d'altres experiències dutes a terme per altres parelles de professors, centrades en qüestions sociolingüístiques. En definitiva, hem iniciat un camí que esperem que pugui contribuir a la construcció d'un marc en què l'ensenyament s'aborde des d'una perspectiva lingüística global.

4.2. Perspectives futures

En primer lloc, com s'ha indicat, dins dels objectius del projecte cal ressaltar la importància de la configuració d'un marc teòric per al grup, basat, sobretot, en els postulats interaccionistes, tot relacionant-los amb les noves tecnologies. Així, val a dir que hem mamprés una sèrie d'accions formatives per als membres del grup amb la finalitat de cobrir aquest objectiu; d'una banda, mitjançant el format "seminari", on s'hi realitzen lectures de treballs clau sobre interacció comunicativa i tractament integrat de llengües, però també bibliografia específica destinada a l'elaboració de materials docents sobre projectes de treball, seqüències didàctiques, ús de les TIC, etc. De l'altra, les accions formatives s'orienten també cap a l'adquisició de recursos per tal de dissenyar i presentar materials docents.

D'aquesta manera, fins ara, se n'han fet dos cursos: l'un sobre l'ús dels *blogs* i les xarxes socials en educació (dins del curs *Recursos telemàtics per a l'aprenentatge del valencià* en el marc dels XVII Cursos d'Estiu organitzats per la Conselleria d'Educació, del 5 al 9 de juliol de 2010) i l'altre sobre *El relat digital com a eina didàctica* (taller impartit dins del programa del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València "Formació a la demanda", el 19 i 20 de gener de 2011). En el primer cas, el resultat ha estat la recent apertura d'un *blog* –tot coincidint amb l'inici de les classes del segon quadrimestre, el 24 de gener– complementari a la matèria *Llengua per a mestres* i l'assignatura *Lingüística para maestros*, el títol del qual intenta

donar compte de l'esperit plurilingüe i integrador del projecte de què sorgeix: *Territorio maestr@*, *Territori Mestr@*, *Teacher's Territory*, *Le Territoire des professeurs des écoles*. *Blog de (in)formación lingüística para maestros* (<http://territoriomaestro.blogspot.com/>). Es tracta d'un espai destinat a incloure totes aquelles activitats i informacions que resulten difícils d'encabir a l'aula; l'objectiu esdevé servir de plataforma per penjar notícies al voltant de la llengua i del seu ensenyament, implicar l'alumnat en l'ús de les noves tecnologies, tot facilitant-los la recerca d'informació, anunciar activitats relacionades amb les nostres assignatures i, finalment, crear un espai de trobada i intercanvi entre alumnes i professors.

En segon lloc, des de la matèria *Llengua per a mestres*, una de les principals preocupacions dels docents que impartim aquestes assignatures, en espanyol, en català o en anglés, és promoure l'ús correcte de la llengua, tant pel que fa als aspectes normatius –abans ja ens hi hem referit–, com en allò que té a veure amb els aspectes que hom anomena *alfabetització acadèmica* (seguim les propostes de Carlino en diferents llocs, però especialment, Carlino 2005). En tractar-se d'alumnes universitaris de primer any –alumnes de Magisteri–, entenem que necessiten una formació específica en l'estructura i les característiques dels diferents gèneres formals acadèmics propis del nou camp de coneixement en què tot just acaben d'iniciar-se. No revelem res de nou quan parlem de les dificultats que l'alumnat presenta a l'hora de redactar textos adequats en l'àmbit universitari, per elaborar treballs que complen uns requisits mínims, per expressar-se oralment en un registre formal apropiat en el context de l'aula i per comprendre els textos científics i tècnics de les diferents disciplines. Fent referència a aquest darrer aspecte, i tal com assenyala Carlino (2003):

no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas (Graff, 2002; Waterman-Roberts, 1998), correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos entre otras cosas deberán cambiar su identidad (Ivanic, 2001) como pensadores y analizadores de textos.

Sin embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen pero no se enseñan.

Des del nostre projecte d'innovació educativa *Formació inicial de mestres en llengües i en didàctica de la llengua des de la perspectiva de la interacció comunicativa*, i des del marc plurilingüe que ens proporciona, hem assumit aquesta última idea de Carlino: és necessari formar els nostres estudiants en els valors i en les normes de comportament de la comunitat acadèmica de què formen part. Tres són els aspectes principals que ens interessen:

- l'elaboració de textos acadèmics i el maneig de la informació;
- el desenvolupament de l'expressió oral en contextos acadèmics (exposicions, debats, intervencions A l'aula, participació en grups de treball, etc.);
- la lectura de textos acadèmics, especialment, aquells relacionats amb les ciències del llenguatge i la didàctica de la llengua.

Si bé entenem, tal com indiquen Gracida i Ruiz Bikandi (2009: 9) que el domini dels textos acadèmics “requiere un entrenamiento prolongado” i “un dominio progresivo de los géneros discursivos en los que [el] conocimiento [académico o científico] se vierte”, hem iniciat el treball amb el primer dels tres aspectes, mitjançant la planificació i la posada en marxa d'una acció formativa pilot per a l'alumnat de *Llengua per a mestres* en el marc de les Activitats complementàries que organitza l'Escola de Magisteri Ausiàs March⁴. Es tracta d'un seminari de

⁴ Aquestes activitats es desenvolupen durant dues setmanes cada quadrimestre amb l'objectiu d'acomplir amb el nou crèdit europeu tot creant un espai de formació en què els alumnes puguin interactuar entre ells, conèixer nous

redacció de treballs acadèmics de deu hores de duració en el qual s'aborden, des d'una perspectiva plurilingüe i integradora, de forma fonamentalment pràctica, els aspectes formals i de contingut que cal tenir en compte conjuntament a l'hora de realitzar un treball com, per exemple, l'estructura, l'ús del llenguatge acadèmic, l'accés i el tractament de la informació (bibliografia, Internet, les cites i el plagiat, etc.), la presentació, etc. Els diferents punts del programa seran impartits per professors d'anglès, de català i d'espanyol indistintament, amb l'objectiu d'aprofitar les pràctiques comunes i, mitjançant l'explicació conjunta, mostrar als alumnes les diferències que hi ha –per exemple, en redactar un text acadèmic en espanyol o català i anglès–. Posteriorment, una vegada realitzada i avaluada l'activitat per professors i alumnes, es valorarà la possibilitat de crear eines d'autoaprenentatge a l'abast dels alumnes de l'Escola.

5. Avaluació del projecte des dels diferents agents implicats

Es té previst que en l'avaluació participen tant els alumnes com els professors membres de l'equip.

Els professors, mitjançant la reflexió i l'avaluació contínua que implica la investigació-acció, avaluaran el grau d'acceptabilitat i d'eficàcia de les propostes. Es deixarà constància escrita dels punts forts i dèbils. Als alumnes, mitjançant un qüestionari, se'ls demanarà que valoren els punts forts i dèbils de la proposta. Igualment seran útils els resultats aconseguits per part dels estudiants en les avaluacions dutes a terme en cada assignatura (per exemple, referent a la capacitat d'ús de la llengua oral i escrita en situacions comunicatives diverses o al nivell de reflexió lingüística en català, espanyol i llengua estrangera de manera integrada).

6. Possibilitats de transferència a altres contextos

L'experiència i els resultats que es puguin aconseguir són transferibles als professors que s'ocupen d'impartir matèries similars en la docència universitària. Igualment, bona part de la proposta és transferible a l'ensenyament no universitari.

Els membres del grup participaran en trobades científiques i donaran a conèixer els resultats obtinguts en diferents mitjans. Igualment es té previst posar a disposició de la comunitat educativa mitjançant el full web de GIDICIEL, en aquest moment en construcció, els resultats del projecte i els materials creats.

De fet, el projecte d'innovació està vinculat al projecte d'investigació Anàlisi de l'escriptura d'una autobiografia lingüística i d'un text d'opinió en estudiants de diferents nivells educatius en distintes llengües. Consecucions, dificultats i implicacions didàctiques (Ref. GV/2009/105). Ambdós projectes comparteixen un bon nombre de pressupòsits i es complementen.

Cal tenir en compte, també, que part dels resultats aconseguits en qualsevol de les assignatures poden ser transferides a altres matèries.

companyes, nous professors i en la mesura del possible, apropar els punts de vista de professionals que treballen en el món de l'educació. Extret de:
http://centros.uv.es/web/centros/magisteri/data/tablonos/tablon_estudiantes/PDF747.pdf l'1 de febrer de 2011.

Referències bibliogràfiques

- CARLINO, P. (2003). «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva». Conferència llegida en el *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*, Buenos Aires, 2, 3 i 4 de maig de 2003.
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf>
[04/02/2011]
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- CONSELL D'EUROPA (2002): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.
<<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>>
[28/01/2011]
- COSTA, A.; DEL POZO, M.; RIBERA, P.; GARCÍA GÓMEZ, M.; GARCÍA PASTOR, M.D.; FERNÁNDEZ, M^a. J.; COLOM, F. (2009). «Les representacions dels estudiants de Magisteri sobre la seua formació en llengües i la seua didàctica». A: BELTRAN, J. (coord.). *Escenarios de innovación: educación y cultura común* (pp. 89-108). Alzira (València): Germania.
- COSTA, A.; DEL POZO, M.; RIBERA, P.; GARCÍA GÓMEZ, M.; GARCÍA PASTOR (en premsa). *Què pensen els estudiants de Magisteri sobre la seua preparació per a ensenyar llengües?* Picanya (València): Bullent.
- GRACIDA, Y.; RUIZ BIKANDI, U. (2009). «Lectura y escritura de textos académicos.» *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 50, 9-11.
- GUASCH, O. (coord.) (2010). *Tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- GUASCH, O. (2006). «L'aspecte verbal en les narracions de ficció. Una reflexió interlingüística». A: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 85-95). Barcelona: Graó.
- RUIZ BIKANDI, U. (2005). «La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.



La investigació al servei de la innovació docent: presentació d'un material d'ús interdisciplinari per a la formació de mestres

Isabel Ríos García, Gil Lorenzo Valentín

rios@edu.uji.es, Gil.Lorenzo@edu.uji.es

Universitat Jaume I

Resum. El treball que es presenta a continuació s'ha portat a terme en el context de la formació de mestres, al si d'un grup d'investigació docent (GIID: Grup Interdisciplinari d'Investigació Docent) que funciona a la Universitat Jaume I. Relata l'elaboració d'un material didàctic fruit d'un treball d'investigació a partir de l'anàlisi de situacions reals d'aula, que es pot trobar als enllaços següents: <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>>, <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter2.pdf>>. Els investigadors, docents en l'àmbit de la formació de mestres, de diferents àrees de coneixement, teoritzant i analitzant els fenòmens produïts a l'aula sota una perspectiva sociocultural, aprofiten els diferents esdeveniments i interaccions com a material innovador a les aules universitàries. Les situacions contemplen tasques completes, amb una finalitat i un desenvolupament suficient per a ser compreses per estudiants en formació o mestres en exercici.

Paraules clau: *investigació a l'aula, innovació en formació de mestres, interdisciplinarietat, relació teoria i pràctica.*

Resumen. El trabajo que se presenta a continuación se ha llevado a cabo en el contexto de la formación de maestros, en el seno de un grupo de investigación docente (GIID: Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente) que funciona en la Universitat Jaume I. Relata la elaboración de un material didáctico fruto de un trabajo de investigación a partir del análisis de situaciones reales en el aula, que se puede encontrar en los enlaces siguientes:

<<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>>, <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter2.pdf>>. Los investigadores, docentes en el ámbito de la formación de maestros, de diferentes áreas de conocimiento, teorizando y analizando los fenómenos producidos en el aula bajo una perspectiva sociocultural, aprovechan los distintos acontecimientos e interacciones como material innovador en las aulas universitarias. Las situaciones contemplan tareas completas, con una finalidad y un desarrollo suficiente para ser comprendidas por estudiantes en formación o maestros en ejercicio.

Palabras clave: *investigación en el aula, innovación en formación de maestros, interdisciplinariedad, relación teoría y práctica.*

Abstract. The present study was undertaken in the context of teacher training, within a teaching research group (GIID: Interdisciplinary Teaching Research Group) which works at the Universitat Jaume I. This work recounts the development of teaching material products, result of a research paper which analyzes actual classroom situations, which can be found at the following addresses: <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>>, <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter2.pdf>>. The researchers and lecturers from different areas of knowledge in the field of teacher training, have analyzed and theorized about a sociocultural perspective phenomenon produced in the classroom, and they have used the different events and interactions as innovative materials in university lectures. The classroom situations examined are complete tasks, with a scope and development that can be easily understood by training or practicing teachers.

Key words: *research in the classroom, innovation in teacher training, interdisciplinarity, relationship between theory and practice.*

Résumé. Le travail présenté a été développé dans le contexte de la formation des enseignants, au sein d'un group universitaire de recherche éducative (GIID), lié à la Universitat Jaume I. On présente le récit de l'élaboration d'un matériel didactique à partir des situations développées effectivement dans les salles de classe, qui se trouve aux adresses suivantes:

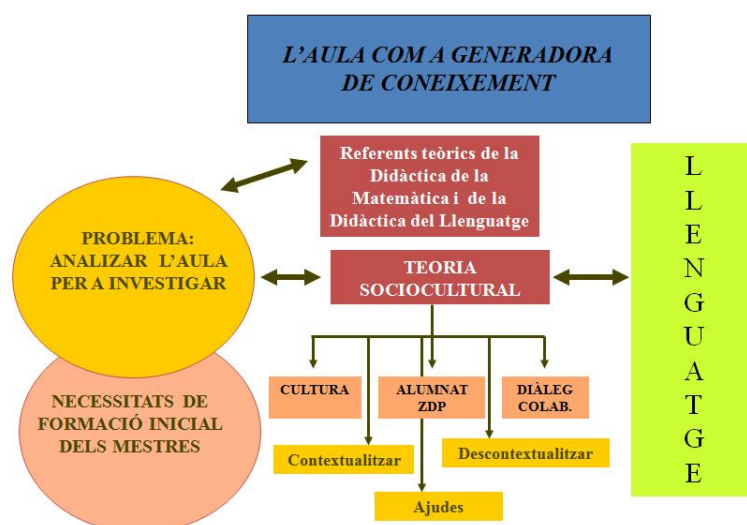
<<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>>, <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter2.pdf>>. Les chercheurs, professeurs dans le champ de la formation des enseignants, appartenant à différents champs scientifiques, analysent et théorisent à partir d'une perspective socioculturel, les phénomènes produits dans la salle de classe, et profitent des différents événements et interactions pour élaborer un matériel didactique innovateur à l'université. Les situations didactiques analysées constituent des tâches complètes à la fin d'être comprises par les maîtres en formation ou bien des professionnels.

Mots clé: *recherche à la salle de classe, innovation dans la formation des enseignants, rapport théorie-pratique.*

1. Antecedents i marc teòric. Context de l'experiència

L'origen d'aquest treball se situa en els anys 90, a partir de la necessitat d'avançar respecte al que havien estat fins eixe moment les preocupacions per la formació dels ensenyants. Cercàvem metodologies més actives, més participatives i que permeteren a l'alumnat arribar a un coneixement teòric-pràctic de l'escola i les seues problemàtiques. Alhora preteníem oferir-los una possibilitat de formar-se amb més sentit i significativitat. Les bases teòriques que centren els treballs del Grup Interdisciplinari d'Investigació Docent (GIID) es contemplen en el següent quadre:

Quadre 1. L'aula com a generadora de coneixement



A partir d'una anàlisi de les necessitats de formació dels mestres i la constatació d'un vertader desacord entre la pràctica i la teoria, ens vàrem qüestionar de quina manera el coneixement directe de la realitat escolar, amb la complexitat i les exigències que suposa per als professionals, podia convertir-se en eina de reflexió per a la formació. L'anàlisi de les activitats de les aules es va convertir, aleshores, en el punt de mira del treball de recerca, esbrinant metodologies i cercant els fonaments teòrics que donaven sentit a la tasca començada.

Una de les conviccions subjacents a la tasca d'anàlisi de l'aula, contrastada per altres treballs i recerques pròpies, del nostre entorn i també de caire internacional, és que l'aula és generadora de coneixement didàctic. Les tasques escolars relacionades amb els diferents camps del saber (la llengua, les matemàtiques, el coneixement del medi, etc.), contribueixen, sota la mirada de la recerca, a establir comparacions, comprensions i, finalment, a aprendre del que ocorre a les aules, estudiat a la llum de les teories relacionades i fonamentals de les matèries universitàries (didàctiques específiques, camp d'estudi dels investigadors del grup) i dels principis compartits pels participants, les aportacions derivades de les teories vigotskyanes, de tall sociocultural. A partir d'aquest marc teòric, sorgeixen tres eixos fonamentals en la nostra proposta didàctica: el treball dins d'un context cultural concret, el treball en la ZDP de l'alumnat i una intervenció didàctica basada en el diàleg i la col·laboració dels implicats.

A més dels eixos esmentats, considerem el llenguatge com a eina possibilitadora de la construcció dels sabers i de les tasques a l'aula, tant en l'aula universitària com en l'escolar,

que analitzem. El llenguatge és l'instrument de contextualització dels aprenentatges, de relació i de comunicació personal que possibilita les ajudes per aprendre. És també, a partir de la seua funció representativa, configurativa del pensament que permet anar més enllà del "ací" i "ara" i és eina d'abstracció i de creixement intel·lectual i social.

1.1. Teoria, pràctica i interdisciplinarietat

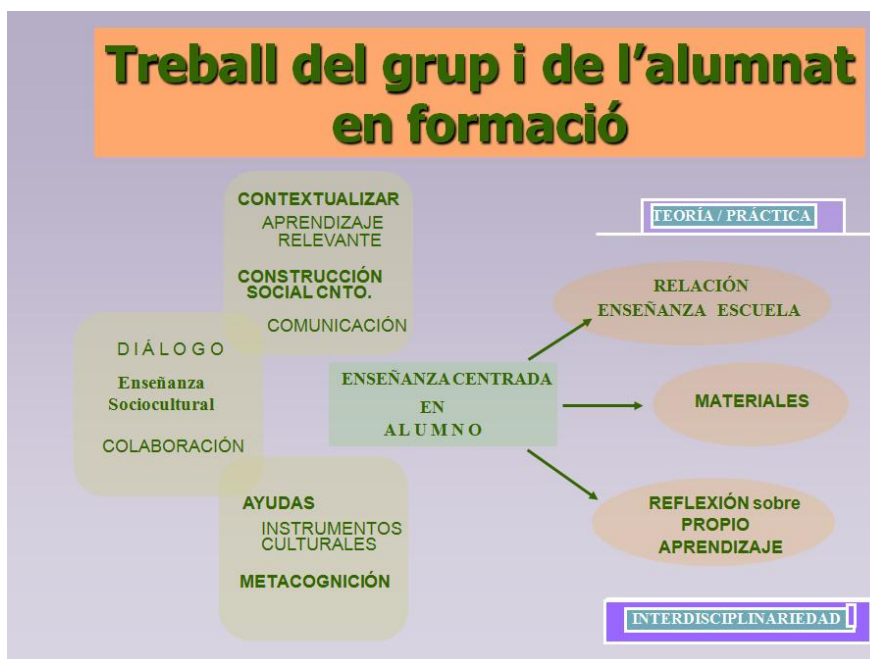
La relació teoria-pràctica i la interdisciplinarietat són els dos elements sobre els que es defensa la proposta que presentem i el treball del GIID.

El primer configura tota la feina adreçada a la formació dels mestres. El segon configura la tasca investigadora i la relació entre els membres del grup, de manera que la metodologia del grup es basa en el creuament de mirades sobre l'aula, l'aproximació de concepcions, teories i metodologies particulars de cada disciplina de referència.

La relació entre la teoria de referència de cada matèria i la teoria compartida, de tall sociocultural, requereix mirades múltiples i l'establiment de connexions entre l'escola i l'ensenyament universitari. Els materials didàctics que presentem, elaborats a partir de les pròpies situacions d'aula, i les reflexions que exigim a l'alumnat sobre el propi aprenentatge, possibiliten la reflexió que constitueix també una eina de treball per al propi grup.

Com a objectius de la formació dels mestres i alhora com a eina de la pròpia formació, considerem essencial proporcionar un aprenentatge rellevant i amb sentit, que done cos a la formació didàctica dels futurs mestres. Igualment és central la tasca a l'aula universitària que propicie la col·laboració i el diàleg, la comunicació per construir de forma social i compartida el coneixement. Per tot això, els materials didàctics "Situacions d'Aula" esdevenen una eina útil. El quadre 2 sintetitza les idees que hem exposat.

Quadre 2. Treball del grup i de l'alumnat en formació



Tot això pretén, breument, mostrar com la recerca i el treball del grup desemboca i adquireix sentit en la preparació dels materials docents objecte d'esta contribució. La recerca al servei

de la formació a través de l'instrument del que ens hem dotat: els materials docents "Situacions d'aula".

2. Les situacions d'aula com a material didàctic: resultat de la recerca didàctica

El treball desenvolupat pel grup de recerca requereix d'una seqüència d'investigació sobre les situacions d'aula, de manera que estiguen explotades i enllestides per ser utilitzades com a eina de formació.

La pròpia tasca de "preparació" d'una situació que obtenim de les aules d'educació infantil o primària, requereix del treball de recerca que ens permeta:

- Esbrinar la potencialitat didàctica de la situació.
- Relacionar els esdeveniments que enllà ocorren amb els fonaments teòrics i la part del programa de les matèries universitàries; amb els temes que es poden extraure de la situació, interessants per a la formació dels mestres.
- Preparar el material per a que pugui ser accessible, referenciable i utilitzable de diverses maneres a les aules universitàries i amb diferent alumnat, per part de diferent professorat.

La seqüència es pot resumir de la següent manera:

- Gravació en vídeo de la situació de l'aula seleccionada. Les dificultats tècniques i de caire social (permisos, moments adequats, etc.) han de considerar-se com una part essencial de l'inici del procés.
- Visionat i primera anàlisi pels membres del grup. Compartir les perspectives i impressions és també una part que ajuda a la construcció del coneixement conjunt.
- Establiment dels temes o informacions que puguin il·lustrar aspectes teòrics relacionats amb les matèries universitàries.
- Transcripció dels diàlegs i acotació de les diferents informacions que acompanyen el llenguatge oral. El GIID ja compta amb un instrument adaptat.
- Establiment d'episodis i seqüències que fan accessible i comprensible la transcripció (Altava *et al.* 2002)
- Anàlisi a partir de categories relacionades amb les matèries i les teories que sustenten la formació de l'alumnat (didàctica de la llengua, didàctica de la matemàtica, didàctica general).
- Establiment de preguntes que poden ajudar a l'estudi de la situació sota la perspectiva dels programes de les matèries implicades i de les possibilitats teòriques que ofereix la pràctica concreta (GIID, 2009).

Tot aquest treball es pot veure en cadascuna de les situacions ja preparades i publicades a la xarxa per tal que es puguin consultar, utilitzar i manipular de forma particular, adaptant-se a les necessitats docents d'altres professors o alumnat. Aquestes es troben disponibles a la xarxa i enllestides per ser utilitzades.

El primer document que presentem, anomenat *Situacions d'aula. Materials docents d'ús interdisciplinari* (<<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>>), presenta tres situacions reals d'aula: "Hi ha boira al Grau de Castelló", "Pasamos lista" i "El Caballo". En cadascuna d'elles es mostra la interacció oral i les activitats realitzades per la mestra i els xiquets per tal

de dur a terme la tasca que s'han proposat, entenent tasca com un conjunt d'activitats educatives que es realitzen a l'aula amb una finalitat comuna que els dona sentit i coherència.

De cadascuna de les tres, es mostren les transcripcions, obtingudes a partir de l'enregistrament en vídeo, dividint la tasca en episodis i seqüències. Cada episodi és un segment de transcripció que reflecteix una activitat central important. Les seqüències representen unitats d'acció dins de l'episodi. La llengua utilitzada en les interaccions a l'aula (castellà o valencià) s'ha respectat en la transcripció.

Al final de cada transcripció hi ha unes preguntes. Aquestes tenen la intenció de tractar d'establir un pont entre aquestes situacions d'aula i els continguts de les matèries de la titulació de Mestre. Així, les preguntes poden ser de didàctica general, didàctica de la llengua o didàctica de la matemàtica i recolliran aspectes teòrics i disciplinaris que es troben presents en les situacions. L'objectiu de les preguntes és crear espais delimitats i compartits de comprensió facilitant la construcció conjunta del coneixement mitjançant el debat i el diàleg, adoptant reflexions que vagen un poc més enllà, per exemple entenent les matemàtiques com un llenguatge universal que ens permet expressar les situacions matematitzables de la realitat i inferir en eixes situacions, interpretant-les i resolent-les. Aquest fet dona un valor social a les matemàtiques que possibilita entendre l'educació matemàtica com a part de la cultura de les persones i que es vehicularà amb la llengua, considerada com l'instrument de comunicació i de construcció social del coneixement.

Per tal de fer una idea completa a l'estudiant de Mestre, les situacions vénen introduïdes per una contextualització des de l'escola, a nivell educatiu i amb aspectes socials i espacials en què es realitza. A més a més, tota una introducció de referents teòrics que ajuden a centrar la mirada des d'una perspectiva concreta: la perspectiva sociocultural. Finalment una llegenda de normes de transcripció que s'han usat.

El segon dels documents, anomenat *Situacions d'aula II. Materials docents d'ús interdisciplinari* (<<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter2.pdf>>), presenta dues situacions reals d'aula: "Nota a Lledó" i "El Cor". L'estructura i objectius són similars als descrits pel primer document. Novament s'arreglen les possibles relacions entre les matèries que ajuden a la coordinació de les diferents assignatures involucrades.

La complexitat de les situacions educatives admet moltes mirades i interpretacions. Per aquest motiu aquest material té un caràcter obert i inacabat. Altres professors i estudiants, des de matèries i pressupostos teòrics diferents, poden formular noves preguntes que ajuden a elaborar coneixements distints i a trobar escenaris nous en les situacions analitzades, aspectes que de ben segur enriqueiran la formació dels futurs Mestres d'Educació Primària i Infantil.

3. Utilitat del material *Situacions d'Aula*. Objectius i competències

La intenció del grup ha estat sempre oferir el material a un altre professorat que pugui gaudir d'una situació completa d'aula, que li pugui oferir diferents visions i li provoqui diferents utilitzacions des de la seua pròpia perspectiva. La interdisciplinarietat del material ve donada per la mateixa naturalesa de les complexitats de les aules, la gran quantitat de fenòmens que enllà apareixen i es fan palesos en cada moment. Esta quantitat de fenòmens no pot ser interpretada tan sols des d'una mirada, cal la dels experts en les matèries presents en la situació i l'encreuament de les mirades per tal que es pugui veure la interrelació de tot el que passa a l'aula, on els alumnes i el docent són peces inseparables i alhora ben diferenciades. L'ensenyament de la llengua, de les matemàtiques i també la gestió del grup i de la participació

en els sabers que hi apareixen, són múltiples focus que necessiten una acurada anàlisi i una contrastada atenció. Qualsevol altre especialista també podria aportar la seva particular aportació. En aquest sentit, és un material obert que té múltiples aplicacions i no queda obsolet.

L'aprenentatge que necessiten realitzar els futurs mestres, destinataris del material, és un aprenentatge diversificat i relacional i resulta inaccessible des de la llunyania de les aules, a soles una mica pròxima en els crèdits del *Pràcticum*. És per això que les *Situacions d'Aula* permeten una immersió en la realitat de l'aula més enllà de la mera narració que el professorat universitari pot fer del seu coneixement de les aules. Els destinataris són alumnes de les assignatures de *Didàctica de la llengua*, de *Didàctica general* i de *Didàctica de la matemàtica* de les titulacions de Mestre de Primària i d'Infantil. En qualsevol dels casos, una mateixa situació d'aula permet una aproximació diferent, depenent de l'objectiu de l'anàlisi que es vol que l'alumnat realitzi i dels continguts que es pretén que aprengui o als quals volem enfrontar-lo.

Els **objectius** que s'aconsegueixen amb la utilització del material són:

- Aproximar l'alumnat a les situacions reals en què es produeixen els fenòmens que ajuden a comprendre l'escola. Un aprenentatge contextualitzat exigeix una visió de la realitat que cal estudiar i per a la qual cal preparar-se.
- Donar sentit, a partir de les diferents situacions mostrades en el material, les teories que sustenten la didàctica de la llengua, la matemàtica i les altres matèries implicades en l'anàlisi, així com aquelles de caire sociocultural que fonamenten el marc teòric del treball compartit pels membres del GIID. Les didàctiques específiques necessiten de contextos comprensibles per aprendre a actuar com a mestre.
- Revisar amb l'alumnat les concepcions inicials explicitades a partir dels primers contactes amb el material i acompanyar-lo en el procés de canvi que es produeix posteriorment. L'aprenentatge es considera una modificació dels esquemes previs i una nova conceptualització de les realitats de l'aula. En aquest sentit, creiem que en la mirada d'expert que l'alumnat de la titulació de Mestre ha d'aconseguir hi intervé l'ajut que el professorat li puga oferir: eixa és una de les tasques d'ensenyament que propugnem.
- Incorporar en la formació els processos de reflexió sobre la pràctica docent. La reflexió sobre la pràctica -en aquest cas de la pràctica d'altres- requereix un aprenentatge, que propiciem a través d'una pràctica aliena, que ajude a reflexionar en una altra situació sobre la pròpia pràctica.
- Comprendre els diferents papers del llenguatge en la construcció de coneixements i en la comunicació en l'aula. En les diferents matèries implicades en la formació dels mestres i en la pròpia situació escolar que estudiem hi intervé el paper del llenguatge verbal. Ajudar els estudiants a comprendre totes aquestes dimensions els porta a la reflexió sobre les pròpies possibilitats com a docents; la importància d'un ús del llenguatge de caràcter epistèmic; els coneixements en els diferents camps del saber i la globalització i relacions entre ells.

Pel que fa a les **competències** que es poden desenvolupar a partir del treball amb aquest material són:

- La capacitat de reconèixer a les aules els diferents fenòmens que hi ocorren.
- La capacitat de comprendre la complexitat de l'aula.

- La capacitat de decidir quines estratègies poden ser útils per a l'ensenyament de les matèries que s'aborden en la situació concreta que s'estudia i alguna similar (especialment el llenguatge i les matemàtiques).

4. Metodologia i avaluació

La **metodologia** d'ús del material està relacionada amb les classes de les diferents matèries que hi poden accedir i que s'adapten als continguts de cada situació d'aula.

La seqüència didàctica que es desenvolupa pot variar en relació amb les necessitats de les matèries i de l'alumnat o les intencions del professorat.

La proposta resultant de les experiències portades a terme amb l'ús continuat, es resumeix a:

- Reflexió sobre el coneixement del context escolar, social i didàctic de la situació real d'aula.
- Lectura atenta de la transcripció: primeres impressions i conclusions intuïtives sobre els diferents aspectes didàctics i organitzatius presentats, l'actuació de la mestra, els agrupaments i la participació, els continguts ensenyats, etc.
- Reflexió sobre els aspectes teòrics que poden relacionar-se i fonamentar la pràctica concreta que s'analitza.
- Resposta a les *preguntes* de forma col·lectiva i la seva redacció definitiva. L'escriptura acadèmica es presenta ací com una eina de desenvolupament personal i professional de l'alumnat. Les preguntes són eines per construir els coneixements didàctics. Repleguen la reflexió del grup sobre les diferents teories subjacents en l'actuació dels mestres i dirigeixen la mirada dels estudiants sobre els fenòmens que ens interessin (GIID, 2009).

Tot aquest treball amb les situacions d'aula, disponibles en format digital, es complementa amb el recurs a l'aula virtual, als fòrums i altres formats que poden contribuir a construir col·lectivament el coneixement didàctic. Es tracta de guiar l'alumnat a enfrontar-se amb les situacions que els permetran avançar-se als coneixements que els donarà el *Pràcticum* o l'experiència professional.

Pel que fa a l'**avaluació** caldria distingir tres aspectes: l'avaluació del material com a eina de formació del propi grup, inscrit en el treball de recerca; l'avaluació i validesa del propi material com a eina d'innovació i formació; i l'avaluació que es pot realitzar dels alumnes amb aquesta metodologia gràcies a les reflexions i les tasques que el propi material els propicia.

Pel que fa a l'experiència en el propi grup de recerca, podem dir que ha augmentat considerablement la capacitat d'anàlisi de les aules, que hem aconseguit abordar noves perspectives sobre l'actuació docent i que hem assolit un coneixement didàctic provinent de les necessitats d'actuació professional que tenen els mestres. En referència a la validesa del material, hem constatat que el seu ús ajuda a les classes universitàries a aproximar-se a la realitat de l'aula i a comprendre-la millor.

Quant a l'avaluació dels coneixements del estudiants respecte a les matèries universitàries, el més rellevant és la possibilitat de comprendre aspectes teòrics que s'allunyen, aparentment, de la seua experiència. Les seues experiències amb el material, i les seues opinions, ara impossibles de replegar ací, els han portat a veure maneres de treballar que no havien vist, a *creure* que és possible portar a cap metodologies actives, a veure com fer en situació de

diversitat de coneixements de l'alumnat, a avaluar el valor del diàleg i a entendre que és possible un canvi a les aules a partir d'una actuació didàctica que està, fonamentalment, en mans del docent.

Algunes opinions dels estudiants universitaris sobre la utilització de les situacions d'aula mostren les reflexions que són capaços de fer i les comprensions de les aules, més professionals, que han desenvolupat. Una d'elles, com a exemple, ens aproxima als efectes que el treball amb una situació d'aula els ha produït: " (...el treball amb) El Cor ha suposat la culminació o la forma tangible dels projectes de treball. La prova evident que la teoria funciona, que l'ensenyament amb ajut és més eficaç que "l'instruït" [sic], que l'aprenentatge es construeix des de la confiança i el respecte dels alumnes, que concorda una educació global amb un món global, que s'ajusta a les realitats dels nostres dies, generant interès, motivació i sentit en els xiquets que, en definitiva, aprenen a aprendre".

Amb aquesta experiència, com ja s'ha dit, el professorat implicat en la recerca porta la innovació a les seues aules gràcies al propi coneixement didàctic que ha construït en el grup. D'altra banda, trasllada a la formació de mestres la seua manera d'interpretar l'aula com a eina de la mateixa formació.

Referències bibliogràfiques

- ALTAVA, V.; GALLARDO, I. M.; PÉREZ, I.; RÍOS, I. (2002). «La reflexión como motor de cambio en el aula». *Investigación en la Escuela*, 47, 105-112.
- ALTAVA, V.; GIMENO, F.; PÉREZ, I.; RÍOS, I.; GALLARDO, I. M. (2006). «El análisis de las situaciones de aula como instrumento de la formación del profesorado». A: CAMPS, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 263-285). Barcelona: Graó.
- ALTAVA, V.; GIMENO, F.; RÍOS, I.; GALLARDO, I. M. (2010). «Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de situaciones de aula». A: GARCÍA, M. et al.: *Interacción comunicativa y enseñanza de lengua* (pp. 63-71). València: Publicacions de la Universitat de València.
- ALTAVA, V.; RÍOS, I.; GIMENO, F.; GALLARDO, I. M. (en premsa). «Las preguntas, nexo entre investigación y enseñanza» A: Seminari *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* Braga, Portugal, setembre de 2009.
- RÍOS, I.; ALTAVA, V.; GALLARDO, I. M.; GIMENO, F.; PÉREZ, I.; RAMIRO E. (2005). «Elaboració d'un material per alumnes de magisteri: Situacions d'aula». A: FORTEA, M. A.; LAPEÑA, L. (eds.). *El camí cap a la convergència educativa a Europa: una oportunitat per a la millora educativa en l'UJI*. Actes de la IV Jornada de Millora Educativa i III Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I. Castelló: Universitat Jaume I.



Del hipertexto al intertexto en 140 caracteres. Herramientas 2.0 para la didáctica de la lengua y la literatura

José Rovira Collado

jrovira.collado@ua.es

Universitat d'Alacant

Resumen. Las últimas herramientas que nos propone la llamada Web 2.0, como las redes sociales o el *microblogging*, nos enfrentan a nuevos cambios en la manera de comunicarnos y de aprender a través de Internet. En los últimos años se han desarrollado nuevas corrientes pedagógicas como el Conectivismo. Las posibilidades de trabajar la lectura y la competencia literaria también se han transformado con nuevas formas de acercarse a un texto. El artículo plantea diversas maneras de integrar dichas herramientas en la formación docente en didáctica de la lengua y la literatura a través de la experiencia durante el Máster de Profesorado de Educación Secundaria del curso 2009-2010.

Palabras clave: *hipertexto, intertexto, Twitter, redes sociales, enfoque comunicativo social.*

Resum. Les últimes eines que ens proposa l'anomenada Web 2.0, com ara les xarxes socials o el *microblogging*, ens enfronten a nous canvis en la manera de comunicar-nos i aprendre per mitjà d'Internet. En els últims anys, s'han desenvolupat nous corrents pedagògics com el Connectivisme. Les possibilitats de treballar la lectura i la competència literària també s'han transformat gràcies a les noves maneres d'acostar-se a un text. Aquest article planteja diverses maneres d'integrar aquestes eines a la formació docent en didàctica de la llengua i la literatura per mitjà de l'experiència durant el Màster de Professorat d'Educació Secundària del curs 2009-2010.

Paraules clau: *hipertext, intertext, Twitter, xarxes socials, enfocament comunicatiu social.*

Abstract. With the latest tools offered by the Web 2.0, such as social networks or microblogging, we face new changes in the way we communicate and learn through the Internet. In recent years we have developed new pedagogical tendencies such as Connectivism. The possibilities to work reading and literary competence have also been transformed by new ways of approaching a text. This paper suggests different ways to integrate these tools in teacher training in teaching language and literature through the experience during the Master in Teaching in Secondary Schools during the 2009-2010 year.

Keywords: *hypertext, intertext, Twitter, social networking, social communicative approach.*

Résumé. Les outils les plus récents que la nommée Web 2.0 nous offre, tels que les réseaux sociaux ou *microblogging*, nous confrontons aux nouvelles modifications dans la façon de communiquer et d'apprendre à travers l'Internet. Ces dernières années nous avons développé des nouvelles tendances pédagogiques comme le Connectivisme. La capacité de travailler la lecture et les compétences littéraires a également été transformée par de nouvelles manières d'aborder un texte. Cet article étudie différentes façons d'intégrer ces outils dans la formation des professeurs dans l'enseignement des langues et la littérature à travers l'expérience pendant le Mastère de Formation du professorat d'enseignement secondaire dans l'année 2009-2010.

Mots clé: *hypertexte, intertexte, Twitter, réseaux sociaux, l'approche communicative social.*

1. Contexto y destinatarios de la experiencia en innovación docente

En el curso 2009-2010, la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante puso en marcha el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura impartimos distintas asignaturas siempre desde la perspectiva de la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) como una herramienta más en la formación del nuevo modelo docente. La siguiente experiencia fue desarrollada en la asignatura *Investigación, innovación y uso de las TIC en la enseñanza de la lengua y la literatura* que compartieron los profesores Antonio Díez Mediavilla y José Rovira Collado durante los meses de febrero-mayo 2010. En ella se plantearon distintas estrategias para fomentar el uso de las TIC en el desarrollo de la competencia lectoescritora y de la educación literaria a través de Internet.

El grupo de Lengua y Literatura Española fue de 28 personas, siendo la mayoría alumnado de Filología Hispánica de la misma universidad, junto con algunos licenciados en Periodismo y Sociología. En el siguiente estudio se describirán algunas de las actividades realizadas a través del *blog* de asignatura <<http://didacticalenguayliteraturaua.blogspot.com>> y de la red social del área <<http://didacticalenguayliteratura.grou.ps>> y de su integración con otras TIC como el *microblogging* con la lista de Twitter <<http://twitter.com/#!/joserovira/masterticalicantellid>> para optimizar el aprendizaje y la interactividad entre el alumnado y los docentes. Antes de continuar debemos apuntar que no nos gusta relacionar el concepto de innovación con el uso de TIC. Un docente puede innovar sin el uso de ellas, y otro puede seguir usando dinámicas tradicionales por mucho que las introduzca en su aula. Además de integrar las nuevas herramientas en la docencia, hay que cambiar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, como veremos más adelante.

2. Origen de la iniciativa

La iniciativa parte de la misma estructura del plan de estudios, que incluye una asignatura similar para todas las especialidades, común en muchos planes de otras universidades. Dentro de los planes de formación y promoción de grupos de trabajo, la Universidad de Alicante cuenta con los Grupos de Innovación Tecnológica y Educativa (GITE). Desde nuestra área se creó uno denominado GITEDELL que ha respaldado nuestra propuesta, financiando actividades específicas como la conferencia en *streaming* “Lectura y Literatura en la Era 2.0” del profesor Antonio Solano en mayo de 2010 que sirvió para clausurar el curso. También hemos formado parte de la Red de Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Investigación “La competencia lecto-literaria de los preuniversitarios y alumnado inicial de la Universidad de Alicante y la Universidad del Bío Bío (Chile)” y previo a este trabajo presentamos la comunicación “Didáctica lengua y literatura 2.0. Primeras experiencias TIC desde un máster de secundaria” junto a los profesores Antonio Mula Franco y Ramón F. Llorens García en el Congreso Internacional TICEDUCA en noviembre de 2010 en Lisboa.

3. Objetivos y competencias trabajadas

Los objetivos principales de esta experiencia didáctica fueron:

- Presentar las nuevas herramientas 2.0 para el aprendizaje cooperativo.
- Practicar las dinámicas de la Escuela 2.0 (conocer, compartir, comunicar y confiar).

- Crear una comunidad virtual de docentes 2.0 de didáctica de la lengua y la literatura.
- Describir el nuevo enfoque comunicativo social para el uso didáctico de las TIC.
- Reflexionar sobre el concepto de *intertexto lector* y aplicar su definición a los nuevos escenarios de lectoescritura y desarrollar el concepto de *lectoescritura multimedia*.

Nuestro trabajo quiso mejorar las capacidades de nuestro alumnado en las siguientes competencias según la LOE:

- *Competencia en comunicación lingüística*. Hemos trabajado desde un enfoque comunicativo las capacidades de interacción con las TIC, como el uso de presentaciones multimedia, la estructura de mensajes de texto o *twitts* o la participación en *chats* con fines académicos.
- *Competencia cultural y artística*. Partiendo del análisis de la competencia lectora y la competencia literaria de otras asignaturas¹, se ha buscado integrar otros soportes de lectura y formas de aprendizaje para ampliar el concepto de *intertexto lector* hacia el ámbito digital o multimedia.
- *Tratamiento de la información y competencia digital*. Además de enumerar las características principales de las herramientas que se usaron en el curso, propias de la Web 2.0, se visitaron multitud de webs con materiales relativos al área de didáctica de la lengua y la literatura. Además se debatió el concepto de propiedad intelectual, derechos de autor y las licencias *creative commons*.
- *Aprender a aprender y autonomía personal*. Se presentó el Conectivismo como nuevo paradigma educativo que aprovecha las innovaciones de Internet y se discutieron los conceptos de *aprendizaje invisible* y *aprendizaje informal* como formas de ampliar las capacidades del alumnado de secundaria.

4. Marco teórico

Nuestro planteamiento parte del llamado *Enfoque Comunicativo Social* (Lara, 2009), respecto a la alfabetización digital. El uso de las nuevas herramientas para aprovechar al máximo las posibilidades informativas y comunicativas de Internet a través del aprendizaje cooperativo, será el marco teórico-práctico y el primer objetivo de nuestra propuesta y desarrollar el concepto de *lectoescritura multimedia* también propuesto por la profesora Lara, en todos los niveles de educación será también uno de los objetivos básicos de nuestra actuación.

El nuevo enfoque evoluciona del tradicional *enfoque tecnológico*, donde la tecnología era un fin en sí misma, donde se hacía énfasis en el uso y explicación de distintas herramientas. La web era considerada como una web de lectura, para descargar información y solamente “enseñar” a través de grandes portales y proyecto educativos, como universidades o bibliotecas virtuales. El comunicativo social, al igual que en su vertiente lingüística, plantea la tecnología simplemente como medio para comunicar, crear, expresar. El objetivo de la descripción de una herramienta tiene que ser el ¿para qué la usamos? y la nueva web se usa también para aprender, desde cualquier nivel educativo, y las nuevas dinámicas nos permiten subir contenidos para compartirlos, comentarlos y transformarlos. Pero desde estas oposiciones que se plantean, la que más nos interesa destacar y poner título a nuestro trabajo, es el cambio del concepto de *hipertexto* al de *intertexto*. Tíscar Lara nos propone dicha

¹ Temas específicos de *Didáctica de la lengua y la literatura castellana en la Educación Secundaria y Formación del lector literario*, impartidas por los profesores Abel Villaverde Pérez y Ramón F. Llorens García respectivamente.

evolución para ampliar las relaciones entre los distintos textos. A través de la lectoescritura multimedia y las distintas herramientas participativas, prefiere usar el concepto de *intertexto* ampliando las meras relaciones hipertextuales.

Al ser un trabajo de innovación docente, obviaremos aquí todas las referencias teóricas a las relaciones textuales como Kristeva, Genette, Eco o Barthes, como todo el trabajo sobre teoría hipertextual de Landow, que todavía sigue abierto antes las transformaciones de la red. Riffaterre (1994) ya plantea las diferencias entre *intertextualidad* e *hipertextualidad*. Posteriormente, y gracias a las constantes innovaciones de Internet, las utilidades didácticas del hipertexto han sido analizadas desde diversas perspectivas (Romea, 2007). En la actualidad, con las últimas novedades de la Web 2.0, (como el uso de redes sociales o *microblogging*), y dentro de la perspectiva didáctica del desarrollo de las competencias, debemos partir de las premisas del enfoque comunicativo social ya citado, donde se implementan las nuevas dinámicas de uso con la inabordable cantidad de información que nos ofrece la red para desarrollar la competencia lectoliteraria a la vez que la digital (Rovira, en prensa). Todas estas premisas teóricas serán imprescindibles para la adecuada implantación del proyecto *Escuela 2.0* que se está desarrollando en todo el Estado español con desigual éxito y que con él se amplíe el concepto de competencia lectoliteraria.

Otros aspectos fundamentales serán plantear el Conectivismo (Siemens, 2010) como corriente pedagógica que aprovecha la nueva realidad de Internet o ampliar los conceptos de la estética de la recepción literaria hacia una estética de la interactividad (Borràs, 2003) ya que la participación del lector en la red permite conocer sus gustos y preferencias, modificando las formas de trabajar del autor literario. Una reciente publicación, posterior a nuestra actuación docente en el máster de 2010, es el volumen *El lector ante la obra hipertextual* (Mendoza & Romea, 2010) donde podemos encontrar muchos trabajos que apoyan a nuestra labor de formación del profesorado. Porque la perspectiva que queremos adoptar en este estudio, no es la del análisis literario, si no la didáctica y al asumir ese cambio entre hipertexto e intertexto, queremos tratarlo desde la definición de *intertexto lector* (Mendoza, 2001) que como todos sabemos ha sido fundamental para el desarrollo teórico de la competencia lectoliteraria y es objetivo fundamental del nuevo enfoque de la enseñanza de la literatura:

El *intertexto lector* se muestra como un concepto clave para explicitar los distintos aspectos de la formación literaria desde la perspectiva didáctica, porque la funcionalidad del intertexto lector como activador de conocimientos en el proceso de lectura y en la actividad de reconocimiento textual resulta determinante para la adecuada interpretación de muchos textos.

Esta idea se ve ampliada por las nuevas posibilidades de recepción e interacción de la red, el concepto de lectoescritura multimedia y las nuevas posibilidades de acceso directo a la información para transformar ese conocimiento o competencia literaria. Plantear un nuevo intertexto lector “digital” o “multimedia” será el objetivo final de todo el trabajo, cuyos límites y posibilidades deberemos desarrollar en los próximos años.

5. Metodología y herramientas

La metodología ha sido activa y constante, basándose en un aprendizaje cooperativo y significativo, intentando adaptar los preceptos del ya citado Conectivismo. La carga total de horas de trabajo (150) para el alumnado se ajusta a la distribución de los créditos ECTS y se ve reflejada en los distintos *blogs* de la asignatura, recogidos en el general

<<http://didacticalenguayliteraturaua.blogspot.com>>, en sus *twitts*

<<http://twitter.com/joserovira/masterticalicantellid>> y en la red social:

<<http://didacticalenguayliteratura.grou.ps>>. De todos ellos hablaremos más adelante.

Olvídate de los blogs... piensa en diálogo abierto... olvídate de los wikis... piensa en colaboración... olvídate de los *podcasts*... piensa en la democracia de la voz... olvídate de los RSS y agregadores... piensa en redes personales... olvídate de todas las herramientas... y piensa en su lugar en la reestructuración fundamental de cómo se crea, se disemina y se valida el conocimiento.

Aunque la mayoría de los planteamientos pedagógicos en Internet restan importancia a las herramientas sobre la metodología (como en la cita anterior de George Siemens, citado por Reig, 2010), pensamos que es necesario profundizar en el concepto 2.0 y seguir estudiando y diferenciando las posibilidades de las distintas herramientas. Si en la educación 2.0 se plantean unas nuevas dinámicas: “comunicarse, compartir, colaborar y confiar” (Posadas, 2009) creemos necesario analizar y describir las distintas aplicaciones. Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura, y aprovechando la definición del signo lingüístico, pretendemos asimilar las herramientas al significante o continente, mientras que las dinámicas y objetivos tienen más que ver con el contenido o significado. Será este el fin último de la comunicación digital, pero analizar las distintas maneras de comunicar y compartir información que varían sensiblemente con cada aplicación, y formar al alumnado en su uso, será siempre necesario.

La misma profesora Lara integra herramientas y dinámicas partiendo de tres ejes fundamentales para el desarrollo de la competencia digital (Lara, 2009): *Comunicación, Información y Conocimiento*. A través de ellos, podremos *buscar, organizar, comunicar, publicar y producir* en la red, pero cada ámbito tendrá unas herramientas específicas. Según cada eje nos centraremos en una herramienta u otra. En el futuro podrán cambiar el nombre de la empresa que nos ofrece uno u otro tipo de tecnología, pero sus aplicaciones seguirán teniendo fines y dinámicas distintas. Las herramientas no son un fin sino un medio para ampliar la formación tanto de los docentes como de los discentes y es fundamental identificar el “para qué” se utiliza cada una. Por lo tanto, y siempre dentro del ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura se plantearán para cada herramienta una serie de actividades y secuencias didácticas que sirvan como ejemplo de actuación en el aula o fuera de ella.

Los procesos de lectoescritura serán fundamentales para que los futuros nuevos lectores tengan la suficiente formación para usar correctamente Internet y los nuevos soportes de lectura como los libros electrónicos y sobre todo, despertar en ellos el interés por conocer y disfrutar de la literatura. La alfabetización se transforma y nos presenta nuevos objetivos generales antes las infinitas posibilidades de Internet (Zayas, 2010). Dicho enfoque promueve el concepto de *lectoescritura multimedia* (Lara, 2009), donde además de integrar todos los formatos que nos ofrecen las TIC para mejorar el aprendizaje, se plantea una postura donde el usuario “escribe la red”, usando las herramientas propias de la web social como *blogs* y *wikis*, para compartir y ampliar su conocimiento al conocer las opiniones y trabajos de otros compañeros. A continuación presentaremos primero las herramientas que son al fin y al cabo los espacios de interacción en la red, y luego las actividades principales, o actos comunicativos, que hemos realizado en esta asignatura.

5.1. Herramientas en constante evolución

Además de plantear actividades más tradicionales, como animaciones lectoras y talleres literarios y de escritura, que no deben desaparecer de ninguna clase de lengua y literatura, de las múltiples posibilidades que nos ofrece Internet hemos seleccionado los siguientes servicios:

- *Blog del área:* <<http://didacticalenguayliteraturaua.blogspot.com>>. Las posibilidades del *blog* como herramienta didáctica ya han sido descritas y comprobadas en distintas ocasiones². Sin embargo, destaca que más del 85% del grupo, aunque conocía y consultaba *blogs*, no sabía cómo crearlos y nunca había escrito o comentado en ninguno. El citado *blog* sirvió de diario de aprendizaje y de ejemplo a la hora de plantear actividades. A través de él podemos enlazar con los cinco *blogs* de grupo del alumnado, donde ellos colgaban sus actividades. Por ejemplo, en ellos encontramos como trabajo para la asignatura *La formación del lector literario*, las distintas reseñas de textos de literatura juvenil que debieron hacer cada uno de los estudiantes, aprovechando las posibilidades del *blog*, para incluir imágenes, enlaces y vídeos que completan dichas reseñas. El desarrollo de la competencia literaria junto a la digital a través de los *blogs* es otra línea que hemos trabajado a lo largo del curso. La plataforma seleccionada, Blogger, ha evolucionado, siendo el alumnado el que nos anotaba los cambios y nuevas posibilidades, estableciéndose una reciprocidad constante, idónea a la hora de trabajar con las TIC que continuamente están cambiando con nuevas propuestas de interacción.
- *Red Social del área:* <<http://didacticalenguayliteratura.ning.com>>. En vez de usar un servicio de red social generalista, como podría ser Facebook o Tuenti, herramientas que sí conocía el grupo y una gran parte del alumnado de secundaria, se planteó crear una red³ específica desde la Universidad de Alicante para albergar distintos proyectos del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura⁴. El objetivo de la red era abrirse al público una vez acabado el curso. Por desgracia el servicio de Ning ha pasado a ser de pago en julio de 2010, por lo que hemos trasladado recientemente toda la información a un nuevo gestor de redes sociales, Grou.ps, cuya dirección es: <<http://grou.ps/didacticalenguayliteratura/>>. Pero esta a su vez cambió la oferta de servicios y está casi abandonada, sin interacción, aunque está abierta para todo el público, para fomentar la participación de todas las personas interesadas en la didáctica de la lengua y la literatura, ya sean alumnos, profesores, bibliotecarios, editores, progenitores, etc. En el nuevo curso probaremos con una alojada en <<http://grouply.com>>. A través de estas redes, la idea es partir del aula para llegar a compartir experiencias con otros docentes de la misma área de conocimiento. Como dice el profesor Jordi Adell “mi claustro es la red” y a través de ellas podemos plantear dudas, compartir materiales y experiencia y seguir aprendiendo y mejorando nuestra tarea docente.
- *Perfiles personales y Lista de Twitter:* <<http://twitter.com/joseroivira/masterticalicantellid>>. El *microblogging*, principalmente a través de su herramienta más destacada Twitter, se han convertido en una de las principales innovaciones en la educación⁵. Dicha herramienta permite estar en continuo contacto con las personas que uno

² En la siguiente página encontramos por ejemplo los *IV Premios a Blogs Educativos 2010* de la Asociación Espiral <<http://edublogs10.ciberespiral.org/>> [18/05/2011].

³ Para una introducción a las redes sociales educativas podemos consultar la conferencia de Juan José de Haro «El aula, una red social a tu alcance» en el Congreso E-DUCA (CITA) 2/7/2010, disponible en: <<http://jjdeharo.blogspot.com/2010/07/ponencia-del-congreso-e-duca-2010-el.html>> [18/05/2011]. Recientemente del mismo autor, también ha aparecido *Redes Sociales para la Educación*, publicado por Anaya.

⁴ Dichas plataformas ya se usan con éxito en otras áreas, como por ejemplo el Español como Lengua Extranjera (ELE). Para profundizar cfr. «Redes Sociales. Los nuevos retos de la ELE 2.0» en *Revista REDELE*, Biblioteca 2010 <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/NAPOLLES2009/ROVIRA.pdf>> [18/05/2011].

⁵ En la siguiente página <<http://www.c4lpt.co.uk/recommended/index.html>> [18/05/2011] podemos encontrar un listado confeccionado por 200 especialistas en educación y TIC donde Twitter ya fue elegida como la mejor herramienta en 2009.

elige seguir y la interacción e intercambio de información es constante. Se pueden plantear múltiples actividades en el aula⁶, realizar debates sobre cualquier tema⁷, intercambiar información y lo más importante, realizar un seguimiento del trabajo del alumno. Aunque al final estas herramientas multiplican las posibilidades de comunicación con el docente, están muy en línea con las propuestas del EEES donde debemos ser guías en la búsqueda de la información y estar disponibles para solucionar dudas ante los materiales trabajados.

- *Otras herramientas de la web 2.0: Delicious, Google Reader, Youtube, Siledeshare o Scribd.* Se presentaron también las características de estas páginas y similares para conocer los conceptos de *marcadores sociales* y *folksonomía*, lectores de fuentes y sindicación de contenidos y repositorios en abierto de documentos, vídeos y presentaciones para compartirlos en la red y *creative commons*. Esta parte más técnica era nueva para todo el alumnado, y dichas herramientas facilitan la navegación en Internet y la organización de contenidos.
- *Biblioteca de literatura infantil y juvenil:*
<<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/>>. Dentro de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, encontramos una sección específica dedicada a la literatura infantil y juvenil con un importante fondo de obras y un corpus teórico fundamental. Aunque no es una herramienta 2.0, los enlaces y la recomendación de lecturas de dicha página fueron constantes para que el grupo conociera las posibilidades del portal y lo pudiera usar en el futuro con su alumnado.

5.2. Actividades: de la animación lectora a la investigación

Múltiples actividades se plantearon para integrar sin ruptura la lectura con Internet y mejorar las posibilidades didácticas del alumnado. Las más destacables, además de múltiples entradas a los *blogs*, que van más allá de la simple composición escrita, fueron:

- *Foros de discusión y chats en la red social.* Se programaron a lo largo de varias semanas distintos temas para discutir en la red. Por ejemplo: “Libros tradicionales y libros electrónicos”, “23 de abril día del libro”, “El uso de presentaciones en clase”, “El aprendizaje cooperativo” o “Escuela 2.0”, siempre desde la perspectiva de la comunicación y las posibilidades para enseñar lengua y literatura. En un primer lugar un grupo de trabajo recopilaba información, la enlazaba y planteaba preguntas sobre el tema de manera asincrónica. Luego se establecía una fecha para usar el *chat* y discutir las posturas hasta sacar unas conclusiones finales.
- *Adaptaciones a nuevos formatos de textos literarios.* Como trabajo final de la asignatura, se planteó que cada grupo realizara una adaptación a los nuevos formatos (vídeo, cómic, animaciones, etc.) de algún texto literario, enfocado a hacerlo más atractivo a un público actual y poder repetir las actividades con sus futuros alumnos. Las obras escogidas fueron: *La vida es sueño* de Calderón, *El Quijote* de Cervantes, *La Celestina* de Fernando de Rojas, *El Lazarillo* con el que crearon un Libro Interactivo Multimedia (LIM) y algunos poemas de Miguel Hernández, para conmemorar el centenario de su nacimiento.
- *Presentación de diapositivas y otros documentos a través de los blogs.* Después de debatir sobre las posibilidades de las presentaciones en el aula y distinguir entre

⁶ En el portal referente a las TIC, podemos consultar la entrada «10 formas de usar Twitter en el Aula» <<http://www.tecnotic.com/node/746>> [18/05/2011]

⁷ En el *blog* de Felipe Zayas <<http://www.fzayas.com/darlealalengua/?p=1420>> [18/05/2011] que también es docente de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* en el Máster de Secundaria de la Universidad de Valencia podemos consultar un debate sobre Educación Literaria a través de Twitter.

los distintos tipos, se aprovecharon los *blogs* para colgar presentaciones de trabajos del alumnado u otras obtenidas en Internet relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura.

- *Club de lectura en línea*. Usar el *blog* y la red social para aconsejar lecturas y programar unos encuentros literarios fue uno de los proyectos que no dio tiempo a desarrollar. Sin embargo en *blogs* de otras asignaturas del área podemos encontrar propuestas similares como en *Lengua y Literatura y su Didáctica II*, para Educación Primaria: <<http://dondeleenlasmaestras.blogspot.com/>>.
- *Búsquedas guiadas-Guías de lectura Webquest*. Además de las herramientas 2.0 de búsqueda y organización de la información antes citadas, se presentaron guías de lectura en línea y *webquest* de lengua y literatura, siempre profundizando en el carácter complementario frente a la lectura directa de los textos literarios.
- *Propuestas de investigación en jornadas y congresos*. Aunque es un máster profesionalizante y no de investigación, se pidió al alumnado que visitara la publicidad de congresos, seminarios y jornadas relacionados con el área, donde les gustaría participar o haber participado, porque podían ser encuentros futuros o ya realizados, y que preparan el resumen de una posible investigación.
- *Meta twitts*. Respecto al uso del *microblogging* algunas de las actividades más destacadas por los propios alumnos, recogidas aquí en breves entradas fueron:
 - Toma de apuntes o “tuiteo” de conferencia o clase.
 - Resumen de contenidos en Internet a través de “titulares”.
 - Uso de referencias hipertextuales o intertextuales en breves frases (ej.: bit.ly).
 - Aprovechar las distintas formas de comunicación: muro general, dirigiéndose a @lguien o con mensajes privados.
 - Uso de metaetiquetas para hablar de un mismo tema: #hashtags.
 - *Trending Topics*, o los temas de actualidad en un momento específico en la red.
 - Multitud de aplicaciones alrededor de la herramienta: citar otras páginas, alargar el texto, incluir imágenes, gestor de cuentas.
 - Posibilidades de creación literaria⁸: El haiku o la greguería tienen generalmente la extensión de un *twitt*.
- *Conferencias en streaming “Lectura y Literatura en la Era 2.0” de Toni Solano en TUCAMON*⁹. Como clausura del curso tuvimos el placer de contar con una conferencia del profesor Solano, docente en un Instituto de Educación Secundaria de Castellón y autor del *blog (Re)paso de lengua* <<http://www.repasodelengua.com/>>, uno de los mejores ejemplos de integración de las TIC en la didáctica de la lengua y la literatura. Muchas de las actividades planteadas fueron confirmadas como posibles y reales en la actualidad. De ella podemos destacar las ideas finales sobre el uso de las tecnologías:

NO DEBEN sustituir a la lectura. // NO DEBEN sustituir al docente.
NO DEBEN limitar la competencia comunicativa.// NO DEBEN simplificar a la educación literaria.
DEBEN aportar un "valor añadido".// DEBEN ayudar al docente en su tarea.
DEBEN ser funcionales para el alumnado.// DEBEN ser un instrumento de motivación.

⁸ Respecto a esto decir que la Editorial SM ha lanzado ya su segunda edición del Concurso de Microrrelatos SMS <<http://www.microrrelatos-sms.com/>> [18/05/2011], usando principalmente esta herramienta como plataforma.

⁹ Conferencia de Toni Solano en el espacio tecnológico de interacción y creación, CAMON: <<http://www.tucamon.es/contenido/web-20-escuela-20>> [18/05/2011]. También la presentación de diapositivas en: <<http://www.slideshare.net/ppitufo/lectura-y-literatura-en-la-era-20>> [18/05/2011].

6. Intertexto audiovisual, digital y didáctico

La tecnología ha evolucionado y también sus posibilidades. Ahora las posibilidades de retransmisión en directo (*streaming*) y muchas veces en abierto de cualquier clase y las posibilidades de interacción a través de la red hacen que la experiencia sea mucho más que una tradicional videoconferencia. Ya existen varias aplicaciones para hacerlo directamente, las universidades cuentan con sus “emisiones en directo” y existen entidades como la citada CAMON, que además de retransmitir sus actividades luego las publican para poder acceder en cualquier momento. En estas conferencias además de escuchar y ver a la persona, podemos al mismo tiempo consultar las páginas que nos citan, anotar la información que nos interesa o participar directamente. Después del Máster, hemos tenido la oportunidad de organizar otra conferencia similar, dentro del marco del *III Encuentro Plenario de la Red de Universidades Lectoras*¹⁰. Para la ocasión, pudimos contar con la profesora Borràs que impartió la conferencia “Transformaciones literarias en la red”¹¹. De las múltiples ideas podemos destacar:

Sin embargo, leer, y enseñar a leer en un medio como Internet y con su herramienta natural, el hipertexto, significa enfrentarse a un dispositivo tecnológico al servicio de la educación, en el que una cuestión previa es, sin duda, el cambio de enfoque en el encuentro con el discurso.

Pero en este caso, la interacción fue distinta. En la sala del CAMON solamente estaban los profesores, mientras que el resto del alumnado, más de cien personas, estaba en una sala de conferencias siguiendo la charla a través de una gran pantalla. Lo importante fue demostrarles cómo podían participar en esa misma conferencia, que se podía haber dado desde cualquier lugar del mundo, y ellos consultarla en Internet.

La red también nos ofrece muchos repositorios de vídeo especializados¹², como por ejemplo muchos de los contenidos de televisión, que pueden ser aprovechados en nuestras clases, al igual que usamos el cine o documentales. Es el caso de Radio Televisión Española que nos ofrece en su web casi todos los programas propios. Por ejemplo, el monográfico de *Página 2* sobre literatura infantil¹³ se ha convertido en material obligatorio para muchas de nuestras clases. Estamos ya dentro de lo que se conoce como “web audiovisual” (AA.VV., 2007), y la didáctica de la lengua y la literatura debe asumir todas estas herramientas como ventajas y no como amenazas, para acceder y mejorar la competencia lectoliteraria de nuestro alumnado.

Es por lo tanto imprescindible profundizar en las posibilidades del nuevo intertexto audiovisual. Existen algunos estudios que usan el término para referirse a las relaciones textuales entre elementos audiovisuales (Botella, 2009). Como ya hemos dicho, nuestra perspectiva es la didáctica y pensamos que este nuevo “Intertexto lector digital” debe partir de todas las ideas planteadas por el profesor Antonio Mendoza Fillola e integrar las nuevas posibilidades que nos ofrece la red para fortalecer la formación lectora y la educación literaria de nuestro alumnado.

¹⁰ Titulado *Lecturas, TIC y Universidad* (Universidad de Alicante, 2010), tenemos su *blog* <<http://www.lecturaticyuniversidad.blogspot.com/>> [18/05/2011] o la red social donde podemos acceder a las actividades en línea y bastantes materiales vistos en el Encuentro <<http://lecturaticyuniversidad.grouply.com/>> [18/05/2011].

¹¹ La conferencia de la profesora Laura Borràs se encuentra accesible en:

<<http://www.tucamon.es/contenido/transformaciones-literarias-en-la-red-laura-borras>> [18/05/2011].

¹² Youtube, una herramienta que muchas personas consideran solamente para el ocio es otra de las herramientas educativas mejor valoradas. En nuestro ámbito podemos aprovecharla para ver y colgar cuentos, poemas, representaciones, noticias, etc.

¹³ Podemos consultar el monográfico sobre literatura infantil en: <<http://www.rtve.es/television/20101221/pagina-2---monografico-sobre-literatura-infantil/388840.shtml>> [18/05/2011].

7. Evaluación del proyecto y posibilidad de transferencia a otros contextos

La asignatura recibió una nota de sobresaliente en las encuestas del alumnado (oficiales y la propia de los profesores) y ha generado un interés constante por docentes que usan dichas herramientas en la actualidad. Aunque la experiencia se ha desarrollado en futuros docentes de secundaria y bachillerato, muchas de las herramientas y dinámicas se han usado anteriormente con éxito en asignaturas de Magisterio de Educación Primaria como el *Club de Lectura de Literatura Infantil y Juvenil* en el blog: <<http://dondelenlasmaestras.blogspot.com>>. En estas asignaturas la parte tecnológica no puede ocupar mucho espacio, porque el resto de contenidos de didáctica de la lengua y la literatura también deben ser planteados. Recordemos que el proyecto *Escuela 2.0* parte desde 3º ciclo de Primaria y será importante que los nuevos maestros sepan qué actividades realizar en sus clases para trabajar la lengua y la literatura a través de las TIC. Muchos de los contenidos e instrumentos analizados serán útiles para todas las demás áreas del currículo escolar obligatorio y para la labor de cualquier docente, pero en todas las actividades se ha planteado como premisa el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia lectoliteraria, por otro lado, básicas para cualquier otra enseñanza. Además de referencias o menciones a actividades en Twitter, podemos destacar ya alguna cita específica como la de la profesora Silvia González Goñi¹⁴ que parte de una actividad nuestra para desarrollar su actividad de narraciones cartografiadas.

8. Conclusiones y expectativas para el curso 2011

La presencia de la tecnología en todos los ámbitos de la sociedad en un hecho confirmado y la educación no puede seguir obviando esa realidad, porque se arriesga al desprestigio y a quedarse arrinconada. Nuevos conceptos como educación informal o aprendizaje invisible deben ser integrados en la formación del individuo. La formación literaria debe ser consciente que las TIC no amenazan, sino facilitan la adquisición de conocimientos y el interés por la lectura de los jóvenes, ya que todo lo accesorio nos lo ofrece la red y podemos dedicar más horas a trabajar la lectura directamente con los textos literarios. La competencia digital del actual alumnado de Secundaria y Bachillerato impone ya una renovación en la enseñanza universitaria, donde ya toda la información fundamental está en Internet y lo importante es enseñar a localizarla, trabajarla y convertirla en conocimiento. Con nuestro trabajo se ha creado una comunidad virtual con múltiples contactos que esperamos ampliar el nuevo curso, pero sobre todo, debemos esperar a que el nuevo profesorado llegue a la Educación Primaria y Secundaria. Debemos destacar que la integración de las TIC en todos los ámbitos por fin está reconocida en el EEES con horas específicas de trabajo y aprendizaje a través de ellas. En 2011 esperamos confirmar las dinámicas y experiencias del curso anterior, aunque queremos controlar la dedicación horaria del docente. Cualquier asignatura nueva conlleva muchas horas de preparación que se rentabilizarán en años posteriores pero en este caso, al integrar muchas herramientas de comunicación, implica más horas de trabajo y estar disponible casi constantemente. Si queremos fomentar esas dinámicas, también se deberá replantear en un futuro, las obligaciones horarias del docente, para reconocer y compensar este trabajo. Además queremos introducir nuevas actividades y probar con otras herramientas nuevas y “viejas”. Quora.com es una red social de preguntas y respuestas, similar a Yahoo Answer, pero que busca la calidad de los contenidos y fomentar redes profesionales de conocimiento. Con Wikipedia, queremos analizar y validar los contenidos específicos de nuestra área de conocimiento, para saber cómo funciona la herramienta y cómo podemos mejorarla. Esperamos poder mostrar todo ello a través de una nueva plataforma

¹⁴ Podemos consultar la entrada en el blog de la profesora Silvia González Goñi: <<http://lenguetazosliterarios.blogspot.com/2010/11/creacion-de-narraciones-cartografiadas.html>> [18/05/2011].

<<http://didacticalenguayliteratura.grouply.com/>> que estará abierta desde el principio, para que el alumnado pueda mostrar públicamente sus trabajos¹⁵.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2007). «La web Audiovisual». *Tecnología y Comunicación Educativas*, año 21, nº 45, dic. 2007. <<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo2fp.html>> [18/05/2011]
- BORRÀS CASTANYER, L. (2004). «De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual». Comunicación presentada al *X Congreso de la Asociación Española de Semiótica: Arte y nuevas tecnologías*. Universidad de La Rioja, Monasterio de San Millán de la Cogolla, La Rioja, 3-5 de octubre de 2002. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940299>> [19/05/2011]
- BOTELLA, C. (2009). «El intertexto audiovisual cómico y su traducción». *Tonos Digital, Revista electrónica de estudios filológicos*, 17. <<http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-2-intertexto.htm>>. [18/05/2011].
- CHARTIER, R. (2009). «Aprender a leer, leer para aprender». *La Lectura en España, Informe 2008*. <<http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>>
- DE HARO, J. J. (2010). *Redes Sociales en Educación*. Madrid: Anaya multimedia.
- LARA, T. (2009). «Alfabetizar en la cultura digital» en *La competencia digital en el área de Lengua*, Madrid: Octaedro.
- LARA, T. (2009). *Formación integral en competencias digitales*. Accesible en www.tiscar.com y <http://www.slideshare.net/tiscar/eoi-web-20-socialmedia> Diagrama en diapositiva 14.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008) «El Intertexto lector». *Literatura Infantil y Juvenil. Crítica e Investigación* <<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29581>> [18/05/2011].
- MENDOZA FILLOLA, A.; ROMEA CASTRO, C. (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori
- POSADAS, F. (2009). *La Escuela 2.0*. <http://descartes.cnice.mec.es/heda/EEE20/Fernando_Posada.pps> [18/05/2011].
- REIG, D. (2010). *Edupunk, educación expandida y entornos personalizados de aprendizaje*. Presentación en Slideshare: <<http://www.dreig.eu/caparazon/2010/07/26/edupunk-educacion-expandida-y-entornos-personalizados-de-aprendizaje/>> [18/05/2011].
- RIFFATERRE, M. (1994). «Intertextuality vs. Hypertextuality». *New Literary History*, 25/4, 779-788.
- ROMEA CASTRO, C. (2007). «La formación lectora del hipertexto literario y audiovisual». *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones UCM.
- ROVIRA COLLADO, J. (en prensa). «De la Competencia Digital a la literaria a través de los blogs. Modelos de Actuación». *IX Jornadas de SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)*. Universidad de Sevilla, Diciembre 2009. Presentación en Slideshare: <<http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/2009/11/de-la-competencia-digital-la-literaria.html>> [18/05/2011].
- SIEMENS, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. NodosELE <<http://www.box.net/shared/31mg21z77d>> [24/05/2011]
- SOLANO, A. (2010). «Leer en Abierto. Tecnologías de Educación Lectora y Literaria en el Aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 401.

¹⁵ La presentación complementaria a este trabajo se encuentra en: <<http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com>> [24/05/2011]

http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_seccion.asp?idSeje=3976 [18/05/2011].
VILARIÑO ICOS, M^a T.; ABUÍN GONZÁLEZ, A. (2006). *Teoría del hipertexto, La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco.
ZAYAS, F. (2010). «Nuevos objetivos para la alfabetización». *Cuadernos de Pedagogía*, 401.
<http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_seccion.asp?idSeje=3976>
[18/05/2011].

Elaboración de materiales didácticos hipertextuales para un módulo del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Ma del Mar Ruiz Domínguez, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

mmruiz@ual.es, jmdeamo@ual.es

Universidad de Almería

Resumen. Este trabajo que presentamos se inserta en el módulo de *Investigación en Didáctica de la Lengua y la literatura* del Máster de Investigación y Evaluación impartido durante el curso 2010-2011 en la Universidad de Almería. La propuesta consiste en la planificación y desarrollo de una propuesta docente que permita a nuestros estudiantes universitarios diseñar una estructura hipertextual a partir de textos literarios infantiles y juveniles. Surge como resultado de las líneas de investigación que venimos desarrollando en el proyecto de investigación I+D+I (referencia EDU2010-16867): por un lado, la formación literaria del lector infantil y juvenil; por otro, los procesos de comprensión receptora que los álbumes potencian en tanto que textos de naturaleza multimodal, polidiegética y metaficcional y, finalmente, el hipertexto literario.

Palabras clave: *hipertexto literario, álbum, competencia literaria, enseñanza semipresencial, trabajo colaborativo, enseñanza en entornos virtuales.*

Resum. Aquest treball que presentem forma part del mòdul de *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura* del Màster d'Investigació i Avaluació impartit en el curs 2010-2011 a la Universidad de Almería. La proposta, que consisteix en la planificació i el desenvolupament d'una proposta docent que permeti als nostres estudiants universitaris dissenyar una estructura hipertextual a partir de textos literaris infantils i juvenils, sorgeix com a resultat de les línies de recerca que s'estan desenvolupant en el projecte d'investigació I+D+I (referència EDU2010-16867): d'una banda, la formació literària del lector infantil i juvenil, i de l'altra, els processos de comprensió receptora que els àlbums potencien com a textos de naturalesa multimodal, polidiegètica, metaficcional i, finalment, l'hipertext literari.

Paraules clau: hipertext literari, àlbum, competència literària, ensenyament semipresencial, tasques col·laboratives, ensenyament en entorns virtuals.

Abstract. The work we present is inserted into the module of *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura* of the Master in Evaluation and Research that was offered in the school year 2010-2011 at the Universidad de Almería. The proposal consists of the design and development of a teaching proposal that allows our college students to design a hypertext structure based on children and youth literary texts, and it comes as a result of the research we developed in the research project I+D+I (Reference number EDU2010-16867): on the one hand, we discuss the literary formation of child and young readers, and on the other hand, we discuss how the comprehension processes of the reader are enhanced by picture books because they are texts of multimodal nature, multidiegetic and metafictional and, finally, the literary hypertext.

Key words: *literary hypertext, picture book, literary competence, blended learning, collaborative work, teaching in virtual environments.*

Résumé. Le travail présenté est inséré dans le module de *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, appartenant au Mastère d'Évaluation et Investigation offert par la Universidad de Almería au cours de l'année académique 2010-2011. La proposition, comprenant la conception et le développement d'un modèle de formation qui permet aux étudiants universitaires concevoir une structure hypertextuelle de littérature d'enfance et de jeunesse, est un des résultats de la confluence des différentes pistes de recherches développées dans notre projet de recherche I+ D + I (référence EDU2010-16867): d'une part, l'éducation littéraire des enfants et des jeunes lecteurs; de l'autre, la compréhension des processus de réception qui améliorent les albums (car ils ont une nature multimodale, polydiégétique et métafictionnell), et finalement le hypertexte littéraire.

Mots clé: *hypertexte, album littéraire, la compétence littéraire, blended learning, travail collaboratif, éducation dans environnements virtuels.*

1. Contexto y destinatarios de la experiencia

Esta experiencia de innovación consiste en el diseño y desarrollo de una propuesta docente que permita a nuestros estudiantes universitarios construir una estructura hipertextual a partir de textos literarios infantiles y juveniles. Saber establecer mediante enlaces o ligas las múltiples conexiones y asociaciones necesarias para actualizar completamente el significado potencial de una obra literaria, contribuye a la toma de conciencia de los componentes de la competencia literaria que han de activarse durante el proceso de recepción textual.

La propuesta que presentamos se inserta en el módulo *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, integrado por dos asignaturas que comparten competencias y objetivos de aprendizaje, del Máster en Investigación y Evaluación didáctica en el aula para el desarrollo profesional del docente que se imparte en la Universidad de Almería durante el presente curso académico, en modalidad semipresencial —*blended learning o aprendizaje mixto*, ya que combina la enseñanza presencial con la virtual: “*which combines face-to-face and virtual teaching*” (Coaten, 2003; Marsh, 2003).

Contexto y destinatarios

Módulo Investigación en Didáctica de la lengua

2

2. Origen de la iniciativa

En el marco de esta propuesta docente, y a partir de los resultados de una encuesta que se adjuntó en la solicitud de matriculación al Máster, se estableció como centro de interés en el módulo investigar la manera en que los álbumes actuales desarrollan las habilidades receptivas en los jóvenes lectores. Se pretendía que nuestros estudiantes pudieran conectar tres líneas de trabajo que venimos desarrollando en el Proyecto de Investigación I+D+I (Referencia EDU2010-16867): por un lado, la formación literaria del lector infantil y juvenil; por otro, los procesos de comprensión receptoras que los álbumes potencian en tanto que textos de naturaleza multimodal, polidiegética y metaficcional y, finalmente, el hipertexto literario. En otras palabras, durante este módulo queríamos profundizar en:

1. Delimitar el lector modelo que postula el álbum.
2. Analizar las habilidades y estrategias que los jóvenes necesitan a la hora de dotar de significado estas complejas obras caracterizadas al menos por una estructura narrativa escrita y otra visual (Sipe, 2008).
3. Desarrollar las capacidades asociativas que potencian el hipertexto literario, así como su relación con lo que se ha venido a llamar *alfabetización digital (web literacy)*.

3. Objetivos y competencias

Es evidente que las competencias y objetivos que pretenden desarrollarse en este módulo se corresponden con los contenidos previstos en las unidades didácticas que lo componen. En el caso que nos ocupa, queremos que nuestros estudiantes sean capaces de describir y analizar los elementos que integran de la competencia lecto-literaria necesarios para dotar de sentido al álbum, así como de indagar acerca de los mecanismos o estímulos hipertextuales de los álbumes.

Además, las competencias transversales que pretendemos desarrollar con la propuesta que presentamos en nuestro módulo serían las siguientes:

- Pensamiento crítico.
- Trabajo cooperativo y colaborativo.
- Adquisición de una formación básica en instrumentos, técnicas y recursos para la investigación en los procesos de comprensión literaria relacionados con hipertextos metaficticiales.

En virtud de estas competencias, la labor de nuestros estudiantes será estudiar un modelo hipertextual literario que les proporcionaremos y cuyas particularidades amplían la capacidad intertextual y la competencia literaria, en general, del lector. Asimismo, deberán diseñar y desarrollar una estructura hipertextual para que comprueben la complejidad de los componentes asociativos que solicita un álbum ilustrado.

4. Metodología y recursos

El entorno semipresencial de este módulo ha exigido replantearnos las metodologías y recursos utilizados en la enseñanza presencial. A partir de las investigaciones de Twigg (2003) sobre las técnicas de aprendizaje en entornos de enseñanza semipresenciales y de Brennan (2004) sobre los factores que determinan la selección de recursos en esta modalidad de enseñanza (los condicionantes externos del curso, los recursos disponibles, las características de los estudiantes y el contenido de la materia), hemos diseñado unos materiales interactivos flexibles, variados y que proporcionen una reflexión metacognitiva a los estudiantes acerca del proceso de construcción de los saberes.

Se trata, además, de una plataforma de contenidos educativos interactivos con vínculos a páginas web, imágenes, documentos, ficheros multimedia, foros, etc. que requiere de los estudiantes la participación activa, la gestión de sus conocimientos y el trabajo colaborativo.

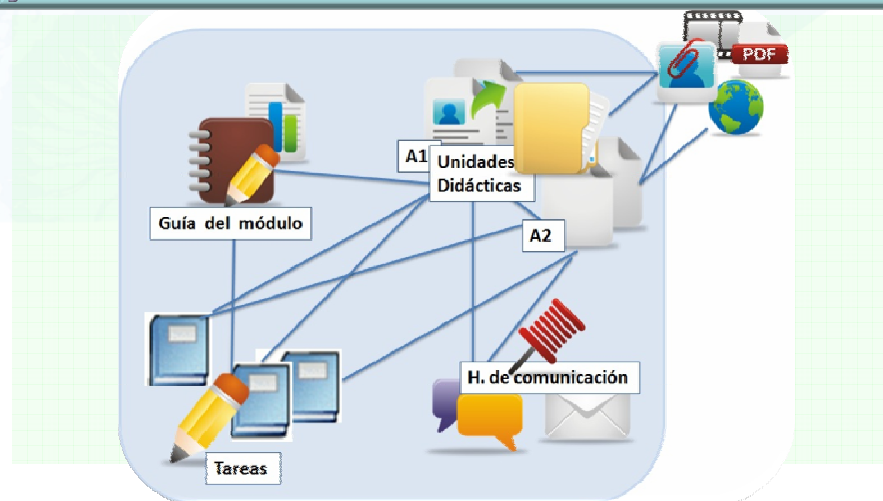
- Hemos elaborado unos materiales multimedia, de fácil actualización, dinámicos y accesibles desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- En las sesiones virtuales se efectuarán las actividades y prácticas individuales y en grupo, mientras que las sesiones presenciales se dedicarán a clarificar y contrastar aspectos de los contenidos trabajados.
- Las unidades didácticas y su guía de estudio (tutoriales on-line) facilitarán el aprendizaje autónomo del estudiante. Este tendrá mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.
- Se mantendrá un sistema de seguimiento constante del trabajo autónomo y una evaluación del proceso. La existencia de una retroalimentación de información inmediata proporciona a los profesores datos sobre el progreso de los estudiantes y el grado de consecución de los objetivos fijados inicialmente.

Para la puesta en funcionamiento de este módulo, hemos establecido cinco fases que se corresponden con el diseño y desarrollo del mismo:

1. Establecimiento de la estructura general de las asignaturas implicadas y de los contenidos que se trabajarán. Nos planteamos qué queremos que aprendan y cómo, teniendo en cuenta las características de nuestros estudiantes y la modalidad de trabajo semipresencial.
2. Diseño y elaboración del material virtual del módulo que incluye, entre otros recursos, enlaces a los contenidos teóricos, a las guías de trabajo de los temas, a las tareas y vínculos a fuentes de información externas a la página del módulo.
3. Puesta en funcionamiento de las asignaturas con el desarrollo de los recursos y materiales planificados en cada tema.
4. Revisión y adaptación del funcionamiento del módulo. Conforme se vayan sucediendo las sesiones presenciales/virtuales se realizarán los reajustes que se consideren pertinentes (meses de marzo-mayo).
5. Evaluación final de las asignaturas por parte de los estudiantes (junio).

Metodología y recursos

Establecimiento de la estructura general y de los contenidos del módulo



Una vez acordados los contenidos del módulo y a partir de una estructura organizativa en 4 carpetas (Guía, Unidades Didácticas, Tareas y Herramientas de comunicación), establecimos el entramado de conexiones que se producirían entre contenidos y tareas, tutoriales y contenidos, tareas y foros, o entre unidades didácticas y foros, así como los hipervínculos con documentos, páginas web, vídeos, etc.

Para elaborar los contenidos virtuales, teníamos a nuestra disposición la plataforma de gestión de contenidos educativos (webct), los programas de creación y maquetación de contenidos exe-learning/Wimba Create/hotpotatoes (sistema para crear ejercicios educativos del tipo respuesta corta, selección múltiple, rellenar los huecos, crucigramas, emparejamiento y variados). Además de software adicional como CODECs video (visionar películas o archivos de audio), Javascript/Máquina Virtual Java (facilitar el funcionamiento de los chats), pdf., winzip... etc.

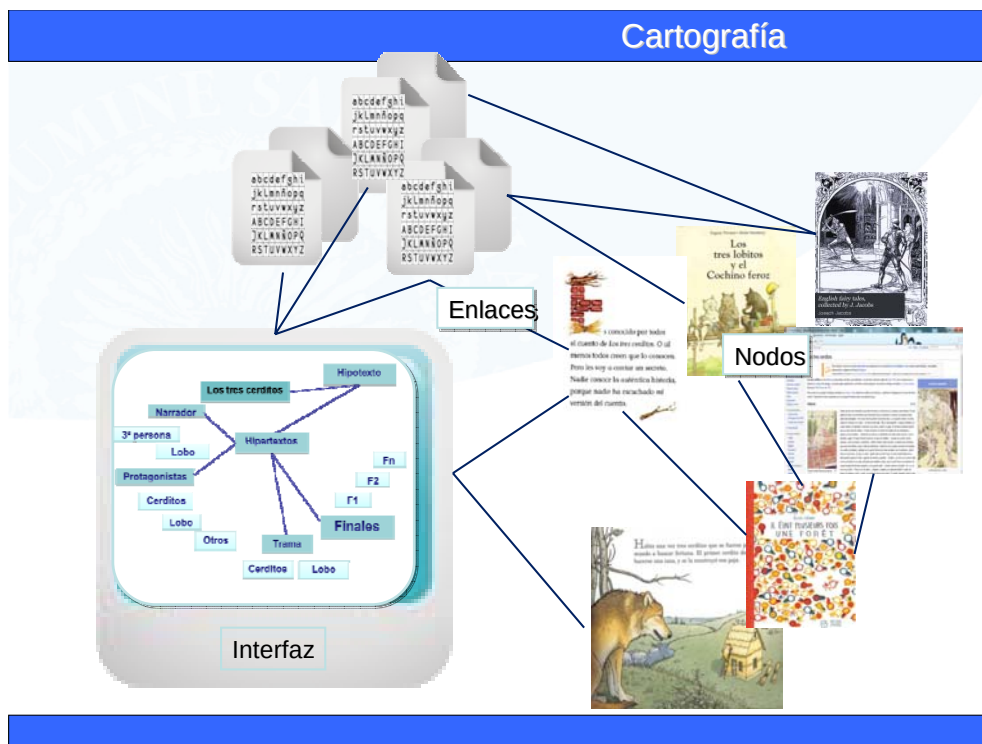
Una vez concretada la estructura organizativa del módulo, comenzamos a elaborar los materiales virtuales. Cada unidad didáctica se ha organizado en torno a un tutorial que sirve de guía en el entramado de conexiones que se han generado.



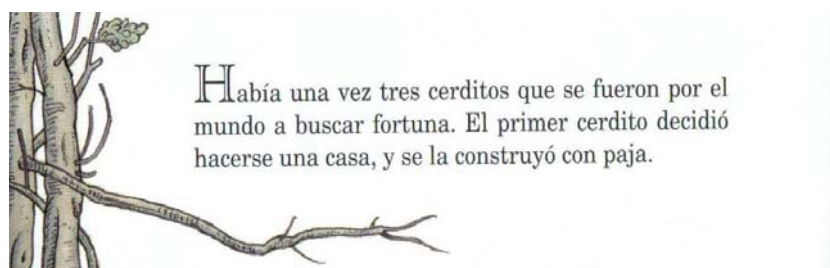
4.1. Descripción del modelo hipertextual literario elaborado

Con el fin de guiar en el proceso de elaboración del hipertexto, a continuación, vamos a describir el modelo hipertextual de referencia que hemos elaborado.

Como primera acción, mostramos a nuestros estudiantes universitarios la manera en que se han organizado los contenidos de las diferentes unidades o lexías del hipertexto. Se les ha presentado una interfaz gráfica relativamente sencilla, gracias a la cual el lector estará orientado en todo momento, percibiendo de manera general el mapa o la red de información generada, así como el carácter no lineal de la propuesta literaria.



El nodo de apertura de nuestro hipertexto es el inicio de la obra de David Wiesner, *Los tres cerditos* (Barcelona: Juventud, 2003). En él se muestran referencias o citas visibles a otras obras. El lector del álbum, en función de su intertexto lector, las identificará o no. La respuesta en un caso y en otro será totalmente distinta. Somos conscientes de que no conocerán muchas de las referencias mostradas, pero les pondrá sobre aviso de los procedimientos de elaboración del texto, de sus referentes culturales y de las posibles relaciones intertextuales haciéndoles navegar por otras obras. De ahí la funcionalidad del hipertexto en el proceso de formación del lector literario (Mendoza, 2010).



El primer enunciado nos remite directamente a su hipotexto. Se trata de la obra de Joseph Jacobs "The Story of the Three Little Pigs", recogida en la obra *English fairy tales*, (Oxford: University of Oxford, 1890, pp. 68-72), que a su vez se hace eco de la versión de un cuento popular que recoge años antes James Halliwell-Phillips en *The nursery rhymes of England*.

Los tres cerditos

Hipotexto

There was an old sow with three little pigs, and as she had not enough to keep them, she sent them out to seek their fortune.

22

Pero, además, el primer párrafo del texto de Wiesner nos envía al comienzo estereotipado de los cuentos de hadas (*Érase una vez...*) y al tratamiento de los protagonistas de este relato, los cerditos y el lobo, en la literatura infantil. Se generarán, entonces, hipervínculos con estos elementos (*vid.* imágenes siguientes).

Érase una vez...

Había una vez un cerdito que se fue a buscar fortuna. El primer cerdito decidió hacerse una casa, se la construyó con paja. Llegó el lobo, llamó a la puerta...

23



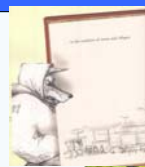
Cerditos



Una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna. El primer cerdito decidió hacerse una casa, se la construyó con paja. Llegó el lobo, llamó a la puerta...



24



Lobos

Una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna. El primer cerdito decidió hacerse una casa, se la construyó con paja. Llegó el lobo, llamó a la puerta...



25

Gracias a los vínculos y las lexías que se van desplegando, el estudiante va comprobando que el texto utiliza los elementos básicos identificativos del código genérico tradicional (uso de fórmulas estereotipadas, personajes, título, etc.) a fin de que el lector active su intertexto y evoque un modelo hipotextual específico.

Pero *Los tres cerditos* es un cuento que, en sus diferentes versiones o ediciones, ha sufrido modificaciones en algunos de sus elementos. Así, en el desenlace de esta historia encontramos variantes respecto a la suerte que corren los cerditos:

- En la versión de Andrew Lang (1906), al estilo de *Los siete cabritillos*, el tercer cerdito rescata sanos y salvos a sus hermanos de la barriga del lobo.
- En el hipertexto de Katharine M. Briggs (1977), los dos primeros cerditos huyen del lobo y se refugian en casa del tercero.

Érase una vez una cerda de avanzada edad que tenía tres hijos. Como no tenía suficiente para vivir, los mandó a que se buscasen la vida por el mundo.
El primer cerdito se encontró con un hombre que llevaba un saco lleno de paja, y le dijo:
—Por favor, dame la paja para que pueda hacerme una casa.

Hipertextos

26

A partir de estas dos versiones hemos establecido vínculos con el narrador de la historia (quién cuenta la historia), los protagonistas (intercambio de roles) y los finales (destino del lobo y los cerditos).

LOS TRES CERDITOS

Protagonistas

Lobo

Cerditos

Otros

32

Para seguir este proceso activo de recepción, además, se les ha brindado la oportunidad de introducir nuevos elementos narrativos a fin de que entiendan el carácter lúdico y multidimensional de la trama, así como que sean verdaderos coautores del texto presentado. Los cambios pueden ser innumerables: desde la caracterización de los personajes, pasando por la ambientación de la historia hasta llegar al posible final o desenlace narrativo.

5. Evaluación del proyecto desde los diferentes agentes implicados

Para evaluar la estructura hipertextual elaborada por nuestros estudiantes, nos hemos planteado la necesidad de realizar una evaluación procesual a fin de que puedan construir y reconstruir la trama de enlaces y nodos que van generando.

En la siguiente imagen, se recoge la herramienta utilizada para la evaluación de los resultados de aprendizaje previstos: pensamiento crítico/elaboración de la red hipertextual.

Evaluación			
Evaluación			
INSTRUMENTO(rubrics) de EVALUACIÓN(Pensamiento crítico/red hipertextual)			
GRUPO N°:			
	Excelente	Cumplió Bien	Cumplió
Buscar información necesaria para la comprensión textual	? Buscan y hacen uso de referencias bibliográficas y documentos en red relevantes. Acuden a los referentes teóricos para fundamentar su propuesta	? Buscan y utilizan las referencias bibliográficas fundamentales y utilizan algunos de los trabajos citados en la bibliografía	? Se limitan a consultar la bibliografía y documentos incluidos en la unidad didáctica.
Discriminar información relevante/irrelevante	? Seleccionan en la bibliografía que utilizan la información relevante para construir los enlaces y nodos hipertextuales y justifican los fundamentos con esta bibliografía teóricos sobre los que asientan su propuesta	? Seleccionan, en la bibliografía que utilizan, la información relevante para construir los enlaces y nodos hipertextuales e identifican los referentes teóricos básicos.	? Seleccionan algunos de los referentes teóricos para justificar la estructura hipertextual elaborada.
Análisis de teorías y conceptos	? Plantean y señalan los referentes teóricos fundamentales resultado de un análisis comparativo y de una reflexión del grupo	? Plantean y señalan algunos referentes teóricos resultado de un análisis comparativo aunque algunos sean cuestionables o incorrectos	? Proponen pocos referentes teóricos fundamentales y efectúan valoraciones resultado de las intuiciones del grupo
Relacionar teoría/práctica	? A partir de la lectura y análisis de referentes teóricos, van construyendo y comprendiendo la estructura hipertextual. De manera progresiva van activando su intertexto lector y asimilando la información nueva de los nodos	? A pesar de la lectura y análisis de referentes teóricos, tienen algunas dificultades para construir y comprender conexiones hipertextuales. Adquieren las informaciones relevantes de los nodos	? Tienen dificultades para construir y comprender una estructura hipertextual. Apenas son capaces de asimilar la información nueva de los nodos

Por otra parte, y una vez finalizado el curso, nuestros estudiantes evaluarán la adecuación de la metodología y de los contenidos a las competencias propuestas en el módulo. Para tal fin, se les pedirá que cumplimenten un breve cuestionario.

Además, la Unidad de Enseñanza Virtual (EVA) de la Universidad de Almería evaluará el funcionamiento del curso, los materiales elaborados y su funcionamiento en tres momentos (inicio del curso, durante y al finalizar). Para ello, han elaborado unas pautas que se ajustan a las directrices elaboradas por la ANECA para la elaboración material educativo virtualizado: la adecuación de la estructura de la página, los objetivos y las competencias que se quieren trabajar, los contenidos, los recursos de evaluación, las herramientas de comunicación y la accesibilidad de la página, entre otros aspectos.

6. Posibilidades de transferencia a otros contextos

El diseño y desarrollo de esta propuesta nos han permitido corroborar que la construcción de una red hipertextual es un recurso didáctico óptimo para:

1. Facilitar la activación del intertexto lector del estudiante. Por ello, puede convertirse en un instrumento de trabajo privilegiado de los textos literarios en el aula.
2. Tomar conciencia de los elementos de la competencia lecto-literaria que se ponen en movimiento durante el proceso de recepción. Este aspecto permite describir un modelo de formación literaria exhaustivo y su canon literario.
3. Mostrar que la lectura no es proceso rectilíneo, sino de incesantes idas y venidas al texto, de búsqueda de información, de activación de conocimientos y, en definitiva, de continuos procesos de reconocimiento de estímulos textuales.

Referencias bibliográficas

Referencias primarias

- BRIGGS, K. (1977). «The Three Wee Pigs». *British Folk-Tales and legends* (pp. 129-131). New-York: Routledge Classics.
- HALLIWELL-PHILLIPS, J. (1886). «The Story of the Three Little Pigs». *The nursery rhymes of England* (pp. 37- 41). London: Frederik Warne and Co.
- JACOBS, J. (1890). «The Story of the Three Little Pigs». *English fairy tales* (pp. 68- 72). Oxford: University of Oxford.
- LANG, A. (1906). «The three little pigs». *The green fairy book*. London: Longmans, Green, and Co.
- WIESNER, D. (2003). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.

Referencias secundarias

- AUERBACH, S. (1995). «Hypertext Fiction: A Literary Theory».
<<http://www.auerbacheditorial.com/hypertext.shtml>> [12/04/2011]
- BARTOLOMÉ, A. (2004). «Blended Learning. Conceptos básicos». *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- BRENNAN, M. (2004). «Blended Learning and Business Change». *Chief Learning Officer Magazine*, 1-3.
- COOVER, R. (1993). «Hyperfiction: Novels for the Computer». *The New York Times Book Review*, p. 1.
- GARCÍA GARCÍA, F. (2006). «Contenidos educativos digitales: construyendo la sociedad del conocimiento». *Red Digital*, 6.
<http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/pdf/Articulos_1.pdf> [12/04/2011]
- GÓMEZ TRUEBA, T. (2002). «Creación literaria en la Red: de la narrativa posmoderna a la hiperficción». *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 22.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/cre_red.html> [12/04/2011]
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. van (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- LANDOW, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. (Nueva edición revisada y ampliada). Barcelona: Paidós.

- MENDOZA, A. (2010). «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En: MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- NÓ, J. (2005). «Planificación de la enseñanza semipresencial: una experiencia con posgrado» En: DUART, J. M.; LUPIÁÑEZ, F. (coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional*. Número monográfico de la *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2/1. Barcelona: UOC.
<<http://www.raco.cat/index.php/dim/article/viewFile/87135/112211>> [12/04/2011]
- ORIHUELA, J. L. (1999). «El narrador en ficción interactiva. El jardinero y el laberinto». *Quién cuenta la historia. Estudios sobre el narrador en los relatos de ficción y no ficción*. Pamplona: Ediciones Eunate.
<<http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/califia.htm>> [12/04/2011]
- PAJARES TOSKA, S. (1997). «Las posibilidades de la narrativa hipertextual». *Espéculo*, 6.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm> [12/04/2011]
- PAJARES TOSKA, S. (2004). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- PANTALEO, S. (2008). *Exploring Student Response to Contemporary Picturebooks*. Toronto: University of Toronto Press.
- SIPE, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- SPIRO, R. J. et al. (1987). «Knowledge Adquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains». En: BRITTON, B. K.; MCGLYNN, S. (eds.). *Executive Control Processes in Reading* (pp. 177-199). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- TWIGG, C. A. (2003). *Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round I of the Pew Grant Program in Course Redesign*. Nueva York: Center for Academic Transformation. Rensselaer Polytechnic Institute.
<<http://www.colorado.edu/physics/ScienceLearningCenter/TwiggImprovingLearning.pdf>> [12/04/2011]



Enseñar la materia *Didáctica de la lengua* a través de la práctica reflexiva. Aproximación a las representaciones y argumentaciones del alumnado sobre la lengua oral y su didáctica

Matilde Sainz Osinaga, Arantza Ozaeta, Diego Egizabal, Agurtzane Azpeitia

matilde_sainz@huhezi.edu, arantza_ozaeta@huhezi.edu,
diego_egizabal@huhezi.edu, aazpeitia@huhezi.mondragon.edu
Mondragon Unibertsitatea

Resumen. Este trabajo tiene dos objetivos: 1) compartir con los enseñantes de otras universidades el diseño de la materia *Didáctica de la lengua* y el análisis de las respuestas de los alumnos de 2º curso del Grado de Educación Primaria sobre una actividad de didáctica de la lengua oral y 2) analizar las representaciones construidas y los argumentos de alta y baja calidad del alumnado en una actividad de la unidad “La lengua oral y su didáctica”. Este proceso de análisis de la materia ha contribuido a construir conocimientos y criterios comunes entre los tutores de esta materia (autores de este trabajo) que nos han ayudado a profundizar y mejorar nuestra actividad docente en la universidad.

Palabras clave: *práctica reflexiva en formación inicial, didáctica de la lengua (oral), lugar común, pensamiento complejo.*

Resum: Aquest article té dos objectius: 1) compartir amb els ensenyants d'altres universitats el disseny de la matèria *Didáctica de la lengua* i l'anàlisi de les respostes dels alumnes de 2n curs del Grau d'Educació Primària sobre una activitat de didàctica de la llengua oral i 2) analitzar les representacions construïdes i els arguments d'alta i baixa qualitat de l'alumnat en una activitat de la unitat “La lengua oral y su didáctica”. Aquest procés d'anàlisi de la matèria ha contribuït a construir coneixements i criteris comuns entre els tutors d'aquesta matèria (autors d'aquest article) que ens han ajudat a aprofundir i a millorar la nostra activitat docent a la universitat.

Paraules clau: *pràctica reflexiva en formació inicial, didàctica de la llengua (oral), lloc comú, pensament complex.*

Abstract. The objective of this article is twofold. On the one hand, it aims to share the design and findings of the module *Didáctica de la lengua* with other university lecturers. On the other hand, it aims to analyze the students' learning outcomes in one of the units carried out in the second year of the Degree in Primary Education, namely those resulting from the sequence identified as “La lengua oral y su didáctica”. The investigation has contributed to the construction of joint knowledge and shared criteria among those professors that have assisted in the design of the above mentioned module and has, ultimately, added quality value to our teaching strategies.

Key words: *practical reflection, common ground, language didactics, complex thinking.*

Résumé. Ce travail présente les deux objectifs suivants : 1) partager avec les enseignants d'autres universités la conception de la matière *Didáctica de la lengua* et l'analyse des réponses des élèves de 2º année de Diplôme en École Primaire sur une activité de didactique de la langue orale et 2) analyser les représentations construites et les arguments de grande et faible qualité des élèves au cours d'une activité de l'unité “La lengua oral y su didáctica”. Ce processus d'analyse de la matière a contribué à construire des connaissances et des critères communs aux tuteurs de cette matière (auteurs de ce travail) qui nous ont aidés à approfondir et améliorer notre activité d'enseignement à l'université.

Mots clé: *pratique réflexive, lieu commun, didactique de la langue, pensée complexe.*

1. Contexto

Este trabajo se enmarca en la materia *Didáctica de la Lengua* (6 ECTS) del 2º curso del Grado de Educación Primaria (EP) en Mondragon Unibertsitatea. En ella están matriculados 112 alumnos¹ y la imparten cuatro tutores, cada uno de los cuales se encarga de 25/28 alumnos. Dos de los cuatro tutores han creado materiales *ad hoc* para su impartición, atendiendo: a) a las competencias señaladas en la ficha correspondiente a la materia; b) a los principios metodológicos de Mondragon Unibertsitatea (Proyecto Educativo Mendeberry, 2001); y, c) a los principios de la práctica reflexiva en formación inicial. Uno de los tutores encargados de diseñar la materia es el coordinador de la misma. Este rol le compromete a los siguientes cometidos: a) es el último responsable de la materia y su desarrollo; b) convoca las reuniones semanales para la comprensión de la materia, su coordinación y reflexión sobre la sesión anterior de clase c) es el encargado de la formación y seguimiento de los nuevos tutores, si los hubiera.

2. Marco teórico

Teniendo en cuenta que este trabajo versa sobre la formación inicial del profesorado en didáctica de la lengua, abordaremos los marcos teóricos referidos: a) a la formación inicial del profesorado con la intención de acercarnos a una formación que establezca conexiones entre la formación del enseñante y la realidad del aula, y, b) al *aprendizaje realista* que se centra en los vínculos entre las experiencias y el conocimiento teórico (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010).

Por otro lado, sostenemos la creencia de que cada una de las disciplinas escolares tiene su historia y de que esa historia, junto con las experiencias vividas ya por el alumno en formación, influye en sus maneras de representar la didáctica de la lengua y, en un futuro, influirá en la manera de ejercerla. Adoptamos por ello la mirada socio-histórica de esta disciplina (Bronckart, 1996).

Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010) distinguen tres perspectivas globales posibles en la formación del profesorado que describen de manera metafórica: a) los profesores dan lecciones preliminares de navegación, para ello se les posibilita un manual y se les alerta de los principales problemas y maneras de solucionarlos. Se les posibilita, asimismo, un pequeño canal para que practiquen de vez en cuando. Después de un examen se les dice: “¡ahora pongan en práctica todo lo que han aprendido!”; b) los navegantes en formación reciben su barco y los navegantes expertos dan buenos consejos y se les dice: “¡llámanos cuando haya dificultades!”, y, c) los formadores buscan un río canalizado que ofrezca posibilidades para el aprendizaje. El aprendiz, guiado por un compañero más experto, busca su propio camino. Se combina experimentación y aprendizaje teórico.

Compartimos esta última perspectiva que consiste en poner en práctica la formación inicial basada en la conexión de las experiencias de los futuros enseñantes con la práctica y el conocimiento teórico (*aprendizaje realista*) (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010). Se trata del fomento de procesos de regulación y autonomía basados en la *formación de prácticas reflexivas*. El proceso de reflexión entendido como un proceso de regulación (metacognitiva) de la acción, o como un proceso de resolución de problemas, de investigación o de experimentación; además, puede ser caracterizado como un proceso de aprendizaje y/o desarrollo profesional (Paquay, De Cock & Wibault, 2004; Ozaeta & Sainz Osinaga, en prensa).

¹ En este texto utilizamos el masculino como genérico, es decir, incluye a mujeres y hombres.

Para asumir estos nuevos retos es necesario diseñar en la universidad (Esteve & Alsina, 2010), nuevos dispositivos didácticos que ayuden al alumnado a evidenciar las tensiones existentes entre la teoría y la práctica (Coail, 2008). Entre estos dispositivos se encuentran: el análisis de situaciones observadas o vividas, las actividades de resolución de problemas, de estudio de casos, las actividades de autoconfrontación, los escritos reflexivos, etc. En nuestro caso, la experimentación se sustenta en el análisis crítico de casos reales (vídeos de clase, sobre todo) extraído de nuestro trabajo en formación continua.

En la materia que impartimos nuestro máximo objetivo consiste en *formar profesionales que partan y evolucionen sobre sus experiencias y creencias acerca de la didáctica de la lengua*. Por lo tanto, admitimos y nos hacemos cargo de que nuestro alumnado tiene su propia manera de entender y de sentir esta didáctica. Creemos con Vanhulle (2006) que el proceso encaminado a ayudar a que evolucionen en estas creencias engloba diferentes facetas sobre las que deberían trabajar los futuros profesionales: a) especificidad de la lengua (oral y escrita), diferentes géneros de texto; b) procesos sobre las diferentes destrezas (leer, comprender, interpretar, producir textos: factores afectivos, psicosociales, conocimientos y competencias necesarias); c) dimensiones afectivas y motivacionales (afinidades, repulsa, objetivos asignados individualmente a los actos de leer y escribir, creencias, imágenes de sí mismo); d) prácticas sociales de referencia; e) ideas socioculturales vinculadas a la lengua, etc. En nuestro caso, abarcamos sobre todo los aspectos a), b) y d).

Por otro lado, pensamos con Jaubert y Rebière (2001) que esta reflexión de los alumnos en formación consiste en construir un punto de vista nuevo o que adopten una *manera nueva de hablar* sobre un fenómeno familiar (que en este caso sería la materia en curso) que consiste en desplazarse desde un punto de vista personal, anecdótico y subjetivo hacia un punto de vista construido, probado y reconocido por la colectividad científica. Queremos señalar que esta visión coincide con la idea del triple desarrollo del aprendizaje, que se materializa en: saber, saber actuar y saber hablar sobre el conocimiento adquirido (Schneuwly, 2009).

En nuestro caso, el problema a resolver por los alumnos es la construcción de un decálogo sobre la lengua oral y su didáctica. En la materialización (textualización) de este decálogo por medio del lenguaje han aflorado las creencias, las representaciones y las experiencias propias, así como las construcciones, conocimientos y aprendizajes realizados en el curso de la materia. Junto con todo esto, los decálogos dejan ver en qué medida los alumnos han abandonado un punto de vista “personal y subjetivo” para inclinarse hacia una formulación científica y compleja y cumplir los objetivos de esta actividad propuesta.

La pregunta de los tutores de la materia era discernir dónde radicaba la calidad de los decálogos y también la manera de ayudar a estos a avanzar en el aprendizaje. Hemos constatado que las argumentaciones “saco” como: “activar los conocimientos previos”, “tener en cuenta la afectividad”, “motivar al alumno”, “atender a la diversidad metodológica”, “promover la interacción”, etc. son utilizadas profusamente en los decálogos de los alumnos que han obtenido puntuaciones más bajas.

Este tipo de argumentación, que hemos tomado como indicio de un punto de vista superficial y generalizante, encuentra un espacio idóneo en la argumentación sostenida por los *topoi* o lugares comunes, que nos han ayudado a discernir la calidad de los decálogos y caracterizarlos atendiendo a si los alumnos manifiestan o no una “nueva manera de hablar” (más cercana al mundo científico de la didáctica específica de la lengua oral). Nuestra hipótesis sería que tanto la didáctica general como las específicas utilizan a menudo términos comunes, de carácter sociodiscursivo y sujetos por tanto a cada momento histórico, que el alumno percibe como una argumentación o *doxa* general y generalizable adaptable a las múltiples situaciones

escolares y a todas las didácticas específicas. *Mutatis mutandis*, el paradigma “constructivista” es utilizado en el mundo educativo con muy diversas interpretaciones y aplicaciones.

Consideramos que muchos alumnos atribuyen a este tipo de argumentación una validez incontestable para abordar todo fenómeno de didáctica, sea el que sea, al que atribuyen un carácter inequívoco (“es importante motivar a los alumnos”, etc.), pero que dejan ver, a nuestro entender, la simplificación y banalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso de estos lugares comunes nos recuerda lo que Schneuwly (2009) denomina la “magia de la didáctica”, es decir, “si haces esto de esta manera tendrás éxito”.

El lugar común, por tanto, será esa argumentación sostenida por premisas de carácter muy general utilizado para fundamentar valores o jerarquías (Perelman & Olbrech-Tyteca, 1989).

3. Metodología

Para aproximarnos a la materia, hemos elegido las dos primeras unidades de la misma. En primer lugar, describimos cada una de ellas con un doble propósito, por una parte, mostrar una idea más global de la materia y comprender mejor la metodología sobre la que se ha construido. Y, en segundo lugar, hemos analizado los entregables de la unidad 2 que consisten en la redacción de un decálogo sobre la lengua oral y su didáctica. Los alumnos, al final de esta unidad, recogen en un decálogo personal los principios más importantes de la lengua oral y su didáctica. Abordamos este análisis en dos partes: por un lado, identificando los aspectos que mencionan referentes al objeto “lengua oral y su didáctica”. Dichos aspectos aparecen englobados en cuatro grandes bloques: 1) objetivos de la lengua oral; 2) características de la lengua oral; 3) aspectos didácticos, y, 4) perspectiva histórica. Este primer análisis nos acerca a las nociones que ha primado el alumnado en sus decálogos, así como su frecuencia.

Por otro lado, hemos analizado de qué manera se presentan algunas de esas nociones en los decálogos. Como hemos dicho más arriba, este análisis nos ha llevado a identificar conceptos muy generales, tópicos o lugares comunes en las producciones del alumnado. Para caracterizar dichos ejemplos nos hemos fijado, en esta primera aproximación, en los ejemplos que se sitúan en los dos extremos (los de alta y baja calidad) de un *continuum* donde estarían todos los alumnos. Los ejemplos que traemos, por tanto, se corresponden con los extremos ya citados. Los de baja calidad responderían a una argumentación basada en un lugar común, y, en contraposición, los de alta calidad mostrarían como indicador un tratamiento complejo del objeto, situado en el contexto y que contempla el triángulo didáctico y las múltiples interacciones que pueden existir entre los elementos que los conforman. Este segundo tratamiento de los puntos del decálogo nos permitiría ver un uso científico pertinente con la materia y con el objetivo que se persigue en la misma. En las producciones de alta calidad, las nociones utilizadas (por medio del lenguaje) toman significado concreto, se interrelacionan, aparecen analogías, se traen ejemplos, etc.

El corpus consta de 100 decálogos producidos por los alumnos de 2º del Grado de Educación Primaria de Mondragón Unibertsitatea. Estos alumnos están matriculados en cuatro itinerarios (Educación Especial, Educación Física, Educación Primaria y Lengua Extranjera) y la materia *Didáctica de la lengua* es común a todos ellos. Los alumnos se reparten en cuatro grupos (G1, G2, G3 y G4) para su impartición y son cuatro los tutores responsables que coinciden con la autoría de este trabajo.

Las preguntas de la investigación se centran fundamentalmente en la manera de usar las nociones que afloran en los decálogos construidos por los alumnos: ¿Qué características

presentan las argumentaciones basadas en el uso del lugar común? ¿Qué características conforman la utilización científica y situada de las nociones de los decálogos? ¿Qué consecuencias tienen los datos encontrados para la didáctica (andamiaje, *feedback*, evaluación, etc.)?

4. Análisis de los datos

A continuación abordamos: 1) la descripción de dos unidades de la materia; 2) mostramos los puntos que nuestros alumnos han destacado en sus decálogos, y, 3) analizamos los decálogos de los alumnos con la metodología expuesta en el punto anterior.

4.1. Descripción de las unidades

De las unidades diseñadas, describiremos la 1ª: *¿Cómo se enseña y se aprende la lengua?* y la 2ª: *La lengua oral y su didáctica*. Señalamos los principios que atienden las actividades de los alumnos respecto a las dos bases ya señaladas (formación inicial del profesorado basado en la práctica reflexiva; relación entre teoría y práctica).

En la 1ª unidad de la materia (*¿Cómo se enseña y se aprende la lengua?*), los alumnos se enfrentan a sus experiencias y representaciones sobre la didáctica de la lengua. La primera actividad consiste en la exploración y reflexión sobre las diferentes maneras de tratar la didáctica de la lengua a lo largo de tres generaciones: la suya, la de sus padres y la de sus abuelos. En ella recaban información sobre la historia de la didáctica de la(s) lengua(s) y reflexionan sobre la evolución que ha(n) sufrido esta(s) didáctica(s) desde el tiempo de sus abuelos hasta hoy día. Esta visión sociohistórica les ha ayudado a comprender que su aportación como docentes, su compromiso, va más allá de la reproducción de maneras didácticas de actuar ya conocidas en la clase de lengua. Para sustentar teóricamente esta reflexión, se les ha facilitado la descripción de tres clases de lengua, en las que se describen: a) las distintas maneras de concebir la lengua; b) la ayuda que recibe el alumnado en cada una de ellas, y, c) la reflexión que el alumnado realiza sobre la lengua en cada clase. Este análisis de estudio de casos (situaciones observadas) sirve para llegar a la siguiente conclusión: ¿Qué aprenden los alumnos de cada clase?, ¿Con cuál te quedas? Al final de esta unidad los alumnos recogen en dos escritos evaluables los siguientes trabajos: a) el contraste entre sus propias experiencias y sus ideas previas y lo aprendido a lo largo de la unidad; y, b) un trabajo teórico sobre las competencias trabajadas en la unidad.

En la 2ª unidad de la materia (*“Didáctica de la lengua oral”*) se abordan las características de la lengua oral y su didáctica. Su objeto consiste en conseguir que los alumnos comprendan la importancia de la lengua oral en la educación: las consecuencias que se derivan de las interacciones en la clase tanto para la convivencia como para la construcción de conocimientos y también la influencia de otros factores, L1 del alumnado y aspectos emocionales. Traemos a la memoria la poca incidencia que ha tenido el trabajo sobre la lengua oral en la escuela y la demanda social en curso sobre la necesidad de desarrollar esta competencia. En los contenidos, distinguimos la lengua oral en la interacción, la lengua oral en los géneros y su carácter transversal. Para trabajar los aspectos epistemológicos se han realizado lecturas y exposiciones de expertos, así como estudios de casos de alumnos de distintas procedencias lingüísticas y de prácticas de aula de profesores que utilizan distintas metodologías. Se han analizado conferencias de adultos grabadas en vídeo con la finalidad de caracterizar los elementos verbales y los no-verbales. Respecto a la didáctica, se han visionado algunas clases y analizado las transcripciones. El entregable del alumno consiste en la construcción de un

decálogo en el que se han recogido los aspectos más importantes de la didáctica de la lengua oral. Es el resultado de esta actividad la que analizamos en el punto “caracterización de las producciones de los alumnos”.

4.2. Análisis de los decálogos de los alumnos

Como hemos dicho ya, se han realizado dos tipos de análisis: a) hemos identificado los elementos más frecuentes de los decálogos de los alumnos, y, b) hemos caracterizado, en mayor profundidad, la pericia de los alumnos en la exposición de los puntos del decálogo. Traemos, a modo de contraste, y también con la intención de mostrar los logros y las dificultades de los alumnos en esta actividad, los ejemplos correspondientes a los conocimientos elaborados y complejos, y también a los argumentados por medio de lugares comunes.

4.3. Análisis de los aspectos de la lengua oral más frecuentes en los decálogos

En la tabla I, se recogen las categorías que hemos establecido para el análisis de los decálogos de los alumnos y la frecuencia observada en los cuatro grupos de alumnos (G1, G2, G3, G4).

Tabla 1: Elementos de la lengua oral mencionados en los decálogos y su frecuencia

	1. Objetivos de la enseñanza	2. Características de la lengua oral				3. Aspectos didácticos				4. Perspectiva histórica
		Oral / escrita	No verbales	Interacción	Afectivo	Metodología	Transversalidad	Géneros	Interacción	
G1	5	7	12	10	8	14	10	7	8	1
G2	5	7	15	6	6	5	11	14	11	1
G3	6	8	16	11	5	10	7	11	16	2
G4	13	5	11	8	5	23	6	8	22	2
TOTAL	29	27	53	35	24	52	34	40	57	6

Estos datos nos revelan, *grosso modo*, las representaciones que han construido los alumnos sobre esta didáctica específica y, también, los aspectos que han considerado más relevantes, ya que el género del decálogo demanda este doble trabajo: de síntesis y de abrirse y recoger el espectro completo de la lengua oral y su didáctica. En este trabajo no se ha abordado el análisis sobre la globalidad del decálogo.

A primera vista, se observa en las producciones de la mayoría de los alumnos una intención clara de recoger en los decálogos los conceptos epistemológicos y didácticos tratados en esta unidad. Sin embargo, tal y como analizamos en el segundo punto de este análisis, algunas formulaciones se encuentran todavía lejos de una representación científica razonada de la didáctica de la lengua oral.

Según muestra la tabla I, son cuatro las áreas de clasificación. A la vista de la frecuencia de los datos, se observa que los alumnos muestran un mayor interés por los aspectos no-verbales de la oralidad y también por las características propias de la lengua oral en contextos de interacción. Por otro lado, respecto a la didáctica, se señalan las condiciones metodológicas de la interacción y los aspectos metodológicos, aunque también muestran gran sensibilidad por la transversalidad de la lengua oral y por la necesidad de trabajar la variedad de géneros textuales. Solamente un escaso número de alumnos mencionan la visión histórica de la lengua oral. Consideramos este último punto complementario con el primero, en el que se subraya la importancia de trabajar esta didáctica en la escuela.

Por último, y a grandes rasgos, observamos que, ante la dificultad de sintetizar en diez puntos su pensamiento pedagógico, los alumnos se valen de una serie de estrategias: a) existen formulaciones redundantes o repeticiones de puntos recogidos previamente en el decálogo; b) se observan aspectos desmenuzados inapropiadamente en varios puntos, que podrían recogerse en uno solo; c) se hace uso de lugares comunes referentes a la didáctica general, que consideramos faltos de desarrollo argumental adecuado. Esta última característica es la que analizamos en profundidad en el punto siguiente.

4.4. Caracterización de las producciones de los alumnos

Caracterizamos los puntos del decálogo en función de su formulación en dos grandes grupos: a) enunciados de nociones vagas y generalizantes, no justificadas que pueden servir de comodín para responder a cualquier pregunta sobre la didáctica en general o sobre la didáctica de la lengua oral en particular (lugares comunes), y, b) enunciados de nociones fundamentadas y situadas en contextos didácticos. Para este análisis nos servimos de los elementos del triángulo didáctico –profesor, objeto de enseñanza y de aprendizaje y alumno– y sus interacciones. Constataremos que estas últimas producciones se acercan a formulaciones científicas reconocibles; estos enunciados, a veces, se sirven de ejemplos, y utilizan elementos de polifonía e interdiscurso (referencias externas a autores, teorías, etc. que se han estudiado en la unidad). Somos conscientes de que estamos caracterizando los enunciados que se sitúan en los dos polos opuestos y que entre ambos existe gran cantidad de matices intermedios, en los que probablemente se situarán la mayoría de los enunciados de los decálogos de los alumnos. Sabemos también que este desarrollo se produce en un *continuum* donde los alumnos deberán ir evolucionando de los enunciados menos elaborados a los más elaborados. Hemos identificado varios lugares comunes, algunos de ellos más cercanos a la didáctica general y otros a la didáctica específica que trabajamos. Damos cuenta de algunos ellos: “activar los conocimientos previos de los alumnos”, “motivar a los alumnos”, “cuidar la diversidad metodológica”, “cuidar la afectividad”, “empezar desde pequeño”, y lugares comunes de la didáctica de la lengua “la importancia de trabajar la lengua oral en la escuela”, “el registro formal e informal de la lengua oral” y “la importancia de tomar en cuenta el receptor”. Presentamos de manera contrastiva, en todos los casos, un ejemplo de lugar común junto a otro más elaborado que consideramos como resultado deseable en el aprendizaje

4.5. Lugares comunes en los decálogos

Los alumnos exponen argumentos a modo de comodín generalizante, exentos de reflexión y que muestra una posición no deseada en la práctica didáctica que nos proponemos. Los ejemplos 1 y 2 se refieren a los “conocimientos previos”, el primero abarca el ámbito del aprendizaje del alumno que puede ser extensible a cualquier situación didáctica; podría interpretarse que el respeto al ritmo del alumno es una “condición mágica” que le lleva a un aprendizaje exitoso. El segundo abarca los tres elementos del triángulo didáctico y los interrelaciona: diversifica el objeto (extensión de los discursos orales; explicar, plantear problemas, debatirlos); subraya las ventajas y consecuencias de tomar en cuenta los conocimientos que el alumno tiene sobre el tema; diferencia conocimiento y desarrollo y subraya la naturalidad como característica de la lengua oral.

- (1) Cada alumno debe aprender según su ritmo. Hay que respetar el ritmo de cada alumno. De esta manera, su proceso de aprendizaje será exitoso (84, 3)²

² Los ejemplos son traducciones de los originales en euskera, que han sido realizadas por los autores de este trabajo.

- (2) Hacer uso de los temas que el alumno conoce y ha desarrollado con anterioridad, para que se exprese con naturalidad y sus discursos orales sean más extensos. Si se le propone hablar sobre algo conocido o trabajado anteriormente, por lo menos tendrá algo que decir y más opciones para plantear problemas y debatir sobre los mismos. (41,4)

En los ejemplos 3 y 4 recogemos el aspecto de la “motivación”. Como se observa en el ejemplo 3, la motivación del alumno se relaciona con las actividades dinámicas. La similitud de este enunciado con el ejemplo 1 es notable, en ambos se simplifica la actividad didáctica, relacionando el éxito en el aprendizaje con un solo factor. En el ejemplo 4, se habla de las relaciones de la participación de los alumnos con el tipo de interacción y la necesidad de convertir al alumno en protagonista de su aprendizaje. Se ofrecen además vías (estrategias del profesor) para dicho logro. Las relaciones entre los elementos que se traen a este punto del decálogo están íntimamente relacionadas y justificadas y abarcan los tres elementos del triángulo didáctico y sus interacciones.

Se pone de manifiesto una visión constructivista del aprendizaje al considerar la centralidad y protagonismo del alumno en su aprendizaje y, por otra parte, la necesidad de que el profesor, por medio de sus estrategias, posibilite al alumno la adquisición de esos conocimientos. Por último, atiende a una perspectiva histórica establecida en la escuela y propone un desarrollo al reparar en que “es necesario *cambiar* el tipo de interacción en el aula”.

- (3) Hay que garantizar la motivación del alumno. Hay que saber motivar al alumno. Para ello sería apropiado hacer actividades dinámicas. (84, 2)
- (4) Para promover la participación de los alumnos, es necesario cambiar el tipo de interacción en el aula y convertir al alumno en protagonista y gestor del conocimiento y del proceso de aprendizaje. Para conseguir tal objetivo, el profesor debe utilizar diversas estrategias, y una de ellas puede ser promover el diálogo (alumno-alumno/ alumno-profesor). (62, 4)

Los ejemplos 5 y 6 nos hablan de la “diversidad metodológica”. El ejemplo 5 lo podemos asociar al grupo de los ejemplos 1 y del 3. En este caso las conversaciones y los debates actúan a modo de solucionarios para capacitar al alumnado en los objetivos propuestos. La versión elaborada de este ejemplo lo podemos encontrar también en el ejemplo 4. El 6 habla de buenas prácticas y las define, las contextualiza y las sitúa en el marco de la clase, especifica las condiciones necesarias para ello (dar la palabra consiste en que haya un emisor, un receptor, un lugar y un objetivo) y al especificarlas demuestra conocer las características de toda situación comunicativa desde el punto de vista discursivo. Especifica los aprendizajes posibles de los alumnos abarcando el espectro de la oralidad y el dialogismo: respetar los turnos, estar en silencio y participar. Además, persigue un objetivo ambicioso que trasciende la didáctica de la lengua oral pero que se asocia de manera natural a ella, hablamos de la asociación que realiza al decir que “al dar la palabra a un niño le hacemos visible ante el profesor y ante sus compañeros”. Se trata de “reconocer” al alumno dándole protagonismo, concediéndole la palabra.

- (5) Hay que promover distintas actividades, por ejemplo conversaciones, debates... De ese modo los niños se irán capacitando en esas situaciones. (81, 3)
- (6) Promover las buenas prácticas. El objetivo de estas prácticas consiste en hacer visible al niño por medio de la lengua oral. Cuando le damos la palabra a un niño le hacemos visible ante el profesor y sus compañeros. Para eso es necesario que haya un emisor y un receptor en un lugar concreto y con un objetivo concreto. De esta manera, entre otras cosas, el alumno aprende a respetar los turnos, a estar en silencio y a participar. El profesor puede crear situaciones para el desarrollo de la lengua oral: presentaciones orales o trabajos en grupo, por ejemplo. (1. 8)

Los ejemplos 7 y 8 se refieren a la “afectividad”. En este caso (7) la afectividad se nos muestra como garante de la participación de los alumnos. Encontramos grandes similitudes entre los ejemplos 1, 3 y 5, en el sentido de que todos ellos retoman un factor (qué es legítimo y didácticamente válido) y lo simplifican y banalizan, coinvirtiéndolo, a causa de la manera en que se formula, despojado de todas sus virtudes, en una noción hueca. El ejemplo 8 se centra en una de las condiciones necesarias para que haya una comunicación efectiva en la clase, se trata de la escucha activa. Para ello se considera necesario un ambiente de respeto mutuo. Este ejemplo aporta además ideas sobre las estrategias del profesor para que pueda conseguir la escucha activa en los alumnos. Como se observa, se parte de una condición necesaria para trabajar la lengua oral y se abarcan los espectros del alumno y del profesor, dibujando las interacciones que deben existir entre los tres elementos para su logro efectivo.

- (7) El profesor debe garantizar un ambiente de confianza, así los alumnos participarán más. (77, 4)
- (8) En la escuela, hay que enseñar a los alumnos a respetarse mutuamente. En la lengua oral es necesaria la escucha activa. Es imposible, por ejemplo, dar una explicación mientras otro está hablando. Para conseguirlo, el profesor utilizará diferentes estrategias y una de ellas puede ser la de preguntar acerca de lo que ha dicho un alumno. (62, 9)

El ejemplo 9 refleja el lugar común de “empezar desde pequeños”. Este argumento, generalizable a todo aprendizaje cognitivo, social, motriz, etc. y cuya responsabilidad puede ser atribuida a la escuela, a la familia o a la sociedad en general (“cuanto antes se empieza mejor...”), es quizá el lugar común más recurrido cuando no se conoce ningún otro argumento para justificar el aprendizaje. Es por ello que no existe ningún ejemplo elaborado al respecto entre los muchos que han mostrado los alumnos en sus decálogos.

- (9) Para dominar la lengua oral hay que hablar, porque si no el alumno nunca va a aprender. Por eso, hay que habituarlos a hablar desde pequeños. (64, 1)

Además de los lugares comunes aplicables a cualquier didáctica, hemos encontrado otros tópicos específicos para la lengua oral. Así, los ejemplos 10 y 11 hacen referencia al tema de la “importancia de trabajar la lengua oral en la escuela”. En el ejemplo 10 se tratan tres temas de manera superficial o simplemente descriptiva: a) la necesidad de trabajar la lengua oral; b) la capacitación del uso de la lengua oral de modo apropiado, y, c) la responsabilidad del profesor. Se trata de una descripción llana que evoca a la *doxa* sobre la presencia de la lengua oral en la escuela, que no necesita a los ojos del alumno matizar más allá y profundizar en la progresión temática. Por el contrario, el alumno del ejemplo 11 trae a su texto la visión histórica de la didáctica de la lengua que sostenía la suficiencia de la didáctica de la lengua escrita para el dominio de la lengua y la contradice. A continuación, argumenta detalladamente la necesidad de trabajar aspectos de la lengua oral que evidencian el buen dominio de la lengua. En su argumentación desgrana los aspectos textuales y discursivos utilizándolos como indicadores de medida de un buen dominio de la lengua oral. Nos referimos a la textualización (organización textual, operaciones de cohesión y conexión, coherencia), al contenido (uso de datos concretos) y a las características específicas de la oralidad (tono, ritmo e intensidad).

- (10) Es necesario trabajar la lengua oral. Hay que capacitar a los alumnos en el uso de la lengua oral en un modo apropiado, y los profesores deben preocuparse de ello. (81, 1)
- (11) Para dominar un idioma se creía que era suficiente con leer y escribir bien, pero no es así. Saber hablar adecuadamente ante el público, dominar el tema que se desarrolla, la cohesión y la coherencia de las ideas, el uso de los datos concretos, la organización textual adecuada, el uso variado de conectores, o incluso saber controlar el tono, el ritmo y la intensidad, pueden ser evidencias del buen dominio de la lengua. (75, 6)

Otro ejemplo de lugar común respecto a la lengua oral en sí misma es aducir la “importancia del registro”. En el ejemplo 12 se expone de manera ambigua la adaptación del nivel lingüístico (¿a quién? ¿a qué? ¿para qué?). Lo mismo sucede con los registros. En el 13 se observan diferentes aspectos: a) el proceso de elaboración que requiere la práctica social de la exposición, planificación que conlleva un trabajo previo; b) las consecuencias que podría conllevar la improvisación; c) el conocimiento de la diversidad textual y sus características; d) la toma en cuenta de la necesidad de adecuarse a la característica de cada texto; e) la toma en cuenta de las características paralingüísticas, propias de la oralidad. Este segundo ejemplo nos muestra las características de un texto monologal (autosostenido), en el que el orador no dispone de ayuda externa para planificar y textualizar su exposición, y, por ello, le exige un trabajo previo de planificación y preparación.

- (12) Adaptar y trabajar el nivel lingüístico y los registros. (73, 10)
- (13) Hay que enseñar al alumnado que una exposición formal es algo planificado y trabajado. Hay que prepararlo con antelación y el alumno se ha de percatar de la importancia de esa tarea. En caso de que la exposición no se prepare con antelación, la oralidad se quedaría en la mera improvisación y no se tendrían en cuenta ni los procedimientos que requiere cada tipo de texto ni las estrategias paralingüísticas. (41, 8)

Por último, otro lugar común sobre la lengua oral sería “tomar en cuenta del receptor”. El ejemplo 14 podríamos compararlo con el 9, ya que es de una obviedad tal que casi cualquier persona puede declarar evidencias parecidas. El segundo ejemplo se centra en una de las características de la interlocución: ¿qué puede hacer el emisor para que su mensaje llegue al receptor? Para definirlo, se centra en un aspecto del rol del emisor, en cuanto que es responsable de la comunicación que promueve y para ello debe implicar al receptor en su discurso. No es suficiente que el emisor hable de forma clara y ordenada. Además da ejemplos de las estrategias que puede utilizar para ello. Por último, ilustra con un ejemplo recogido en la clase que da cuenta de la importancia de empatizar con el público por introducir en su discurso algún elemento diferenciador del lugar donde ocurre la enunciación.

- (14) Para la comunicación verbal es imprescindible que haya otra persona. (42,2)
- (15) La lengua oral requiere la participación de al menos dos interlocutores. Además, el emisor para conectar mejor con el receptor, introduce en su propio discurso estrategias para implicar al receptor, tales como ¿vale?, ¿sí?, o preguntas como ¿qué pensáis sobre...?etc. De esa forma promueve la participación activa del receptor. Por ejemplo en clase se habló de cómo en un concierto de música el cantante conseguía conectar con el público nombrando el lugar... (44,4)

En resumen, podríamos caracterizar los ejemplos correspondientes al lugar común (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 y 15) con algunas de las siguientes características: brevedad en la enunciación, tono descriptivo y rotundo (acompañada con modalidades deónticas “hay que garantizar...”, “es imprescindible”, etc.), además de escasez de matización, excesiva generalidad, aplicable a cualquier situación, tiempo y lugar de la didáctica (a la didáctica general y a cualquier didáctica específica).

Por el contrario, los ejemplos “buenos” se destacan porque, en su mayoría, son más extensos que los anteriores, están situados (en el contexto correspondiente del proceso de enseñanza y del aprendizaje y en la materia de didáctica de la lengua oral), se explicita más de un elemento involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y además nos muestran las relaciones complejas entre esos elementos, son menos dogmáticos que los anteriores y dan ejemplos pertinentes; las modalizaciones ayudan a matizar y relativizar la argumentación; asimismo, establecen relaciones causa-efecto, y sustentan lo dicho con argumentos coherentes, en algún caso, utilizan el recurso a la autoridad para corroborar sus

tesis (un autor, un comentario de clase, etc.). El género textual del decálogo, por sus características, induce a utilizar expresiones categóricas y prescriptivas, poco modalizadas y tendentes a instruir. Este hecho puede también tener consecuencias en las formulaciones encontradas en los buenos decálogos de los alumnos.

5. Conclusiones y prospectiva

En primer lugar, resaltamos el beneficio que nos ha proporcionado a los cuatro tutores de esta materia el hecho de reflexionar y analizar, en grupo, los materiales didácticos creados y, sobre todo, la oportunidad de reflexionar y contrastar nuestro propio trabajo docente. Este trabajo lo enmarcamos dentro de la práctica reflexiva como autores de los materiales y también como tutores de la misma. Gracias a ello, hemos podido contrastar los criterios de evaluación y hemos construido entre todos, no solo aspectos prácticos de la didáctica (criterios a tener en cuenta para evaluar las producciones de los alumnos, criterios para ayudar al alumno a construir aprendizajes complejos, etc.) sino que también aspectos teóricos que nos han ayudado a tomar decisiones responsables.

En segundo lugar, el diseño de la materia nos ha ayudado a realizar una nueva manera de hacer didáctica, ya que éste conlleva mantener una nueva mirada hacia el alumno, mirada que se traduce en el reconocimiento de saberes y experiencias, y, por consiguiente, hemos tenido que facilitar al alumnado nuevos instrumentos mediadores de aprendizaje (grabaciones de clase, textos reales de los escolares, etc.). Este análisis lo hemos considerado como una tarea tutorial entre los tutores de la que podemos aprender a programar la materia y a evaluar a los alumnos siguiendo criterios más ajustados a su realidad, es decir, partiendo de sus propias creencias y capacidades. El análisis también está encaminado al objetivo a alcanzar, que pretende que nuestros alumnos se conviertan en profesionales reflexivos y se vayan acercando a la práctica sustentada por la teoría con “T” mayúscula, partiendo de sus propias creencias, representaciones y competencias. Consideramos que esta manera de trabajar la didáctica es transferible a cualquier otra situación de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al análisis de los decálogos de los alumnos, tal y como se ha dicho, los buenos ejemplos se sitúan en la didáctica de la lengua oral, mientras que los textos cuya argumentación está sustentada en lugares comunes, hacen referencia, generalmente, a la didáctica general; los pocos ejemplos que se sitúan en la didáctica específica no explicitan lo suficientemente claro el objeto al que hacen referencia, por lo que la didáctica y el objeto quedan desdibujados.

Los lugares comunes en didáctica no son estáticos y constantes a lo largo de la historia. Cambian y evolucionan en función de las corrientes que se generan en las investigaciones sobre didáctica. En este sentido, podemos decir que en otro tiempo, el lugar común hubiera sido diferente del actual; los lugares comunes identificados en este trabajo toman sentido en el momento histórico actual, del aquí y del ahora. En este sentido, los que trabajamos en didáctica deberíamos estar atentos a los cambios que se van produciendo en este sentido y tomar las decisiones pertinentes para que aquellas nuevas nociones que van introduciéndose en la didáctica, en cualquiera de los ejes del triángulo didáctico, sean entendidas, utilizadas y explicadas con todo su sentido y legitimidad.

Consideramos interesante continuar con el trabajo que presentamos y analizar los decálogos en su totalidad para poder conocer mejor los aspectos que cada alumno ha recogido en su síntesis. Por otra parte, como ya se ha mencionado, pensamos que la mayoría de los enunciados del decálogo podrían situarse en el *continuum* entre los dos polos mostrados.

Consideramos que el conocimiento de estos matices intermedios nos aportaría datos sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos universitarios.

Por último, habría que indagar con mayor profundidad en los problemas intrínsecos que plantea la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, en la elaboración y expresión del pensamiento complejo. Los fenómenos de las ciencias sociales no se pueden reproducir ni tampoco evidenciar, no pueden ser probados empíricamente a la manera de la ingeniería o la física y este hecho ofrece dificultades en su enseñanza y su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- BRONCKART, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme social*. Lausanne/ París: Delachaux et Niestlé.
- COAIL, E. (2008). «L'articulation théorie-pratique: une entrée par la notion d'enseignant efficace». *Diptyque*, 14, 15-30.
- ESTEVE, O.; ALSINA, À. (2010). «De las experiencias a la conceptualización o *Aprender de la práctica*». Comunicación en el *II Congr s Internacional de Didàctiques*, Universitat de Girona.
<<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/144.pdf>> [03/05/2011]
- JAUBERT, M.; REBI RE, M. (2001). «Pratiques de reformulation et construction de savoirs». *Aster*, 33, 81-110.
- MELIEF, K.; TIGCHELAAR, A.; KORTHAGEN, F.; VAN RIJSWIJK, M. (2010). «Aprender de la pr ctica ». En: ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (coords.). *Creando mi profesión* (pp. 19-39). Barcelona: Servicios gráficos Octaedro.
- OZAETA, A.; SAINZ OSINAGA, M. (en prensa). «Articulación de saberes prácticos y saberes teóricos en la formación continua del profesorado. Desarrollo de un modelo para la did ctica de la lengua oral en un contexto multilingüe». En: DOLZ, J.; IDIAZABAL, I. (eds.). *La educación multilingüe*.
- PAQUAY, L.; De COCK, G.; WIBAULT, B. (2004). «La pratique réflexive au c ur de la formation initial des enseignants». En: DUFAYS, J. L.; THYRON, T. (eds.). *R flexivit  et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 11-29). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- PERELMAN, CH; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- SAGASTA ERRASTI, M. P.; BILBATUA PÉREZ, M. (2009). « Evaluaci n como herramienta o como obstáculo para el desarrollo del aprendizaje autónomo?». En: CASTELL , M. (ed.). *Evaluación aut ntica*. Barcelona: Editorial Edebé.
- SCHNEUWLY, B. (2009). «L'Objet enseigné». En: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (eds.). *Des objets enseign s en classe de français* (pp. 17-29). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- TIGCHELAAR, A.; MELIEF, K.; VAN RIJSWIJK, M.; KORTHAGEN, F. (2010). «Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado». En: ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (coords.). *Creando mi profesión* (pp. 65-96). Barcelona: Octaedro.
- VANHULLE, S. (2006). «Des sujets apprenants aux objets didactiques, un mouvement dialectique». En: SCHNEUWLY, B.; TH VENAZ-CHRISTEN, T. (dirs.). *Analyses des objets enseign s* (215-231). Bruxelles: De Boeck.



Diccionario Personalizado de Dificultades: propuesta para el tratamiento didáctico del error en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera

María Jesús Santos Maldonado

Escuela Universitaria de Educación de Palencia

Resumen. El Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD) constituye una opción metodológica para el tratamiento de los errores que tienen lugar en las producciones orales y escritas de una lengua extranjera. La experiencia se enmarca dentro de la problemática de investigación sobre el contacto de lenguas en contextos educativos exolingües, donde las posibilidades de utilizar la lengua meta en situaciones de comunicación se limitan al aula y a las actividades que se derivan de la práctica pedagógica. Por ello, esta propuesta se plantea con un objetivo de intervención en una doble perspectiva: por un lado, ayudar al alumno a conocer sus propias dificultades de comunicación y de aprendizaje en una lengua extranjera para que tome conciencia de la actividad cognitiva que desarrolla cuando construye significados en dicha lengua; por otro, orientar al profesorado en el diseño de actividades y en la elaboración de materiales que tengan en cuenta la competencia y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos en las distintas lenguas. Se pretende así movilizar el potencial cognitivo individual, promover la autonomía del estudiante y desarrollar su capacidad de autoevaluación.

Palabras clave: *contacto de lenguas, análisis de errores, desarrollo de estrategias de aprendizaje, concienciación lingüística, tratamiento didáctico.*

Resum. El Diccionari Personalitzat de Dificultats (DPD) constitueix una opció metodològica per al tractament dels errors que ocorren en les produccions orals i escrites d'una llengua estrangera. L'experiència s'emmarca dins de la problemàtica d'investigació sobre el contacte de llengües en contextos educatius exolingües, en què les possibilitats d'utilitzar la llengua meta en situacions de comunicació es limiten a l'aula i a les activitats que es deriven de la pràctica pedagògica. Per aquest motiu, aquesta proposta es planteja com un objectiu d'intervenció en una doble perspectiva: d'una banda, ajudar l'alumne a conèixer les seves pròpies dificultats de comunicació i d'aprenentatge en una llengua estrangera per tal que prengui consciència de l'activitat cognitiva que duu a terme quan constitueix significats en aquella llengua; i de l'altra, orientar el professorat en el disseny d'activitats i en l'elaboració de materials que tinguin en compte la competència i les estratègies d'aprenentatge dels seus alumnes en les diferents llengües. Es pretén, així, mobilitzar el potencial cognitiu individual, promoure l'autonomia de l'estudiant i desenvolupar la seva capacitat d'autoavaluació.

Paraules clau: *contacte de llengües, anàlisi d'errors, desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, conscienciació lingüística, tractament didàctic.*

Abstract. The Personal Dictionary of Difficulties (DPD) is a methodological option for the treatment of errors occurring in oral and written productions in a foreign language. This experience is part of the problem of research on language contact that takes place in educational exolingual contexts, where the possibilities of using the target language in communication situations are limited to classroom activities coming from pedagogical practice. Therefore, our proposal aims, on the one hand, to help students to know their own learning and communication difficulties in a foreign language so that they become aware of the cognitive activity they develop when constructing meanings in this language. On the other hand, it aims to guide teachers in designing activities and in developing training materials that take into account the students' competences and learning strategies in the different languages they know. In this way, we try to mobilize individual cognitive potential, to promote students' autonomy and to develop their self-evaluation ability.

Key words: *language contact, error analysis, learning strategies development, language awareness, pedagogical treatment.*

Résumé. Le Dictionnaire Personnalisé de Difficultés (DPD) constitue une option méthodologique pour le traitement didactique des erreurs qui ont lieu dans les productions orales et écrites d'une langue étrangère. L'expérience est encadrée dans la problématique de recherche sur le contact de langues qui a lieu dans des contextes éducatifs exolingues où les possibilités d'utiliser la langue cible dans des situations de communication sont limitées à la salle de classe et aux activités qui dérivent de la pratique pédagogique. Pour cette raison, on fait cette proposition avec un objectif d'intervention dans un double perspectif: d'une part, aider l'apprenant à connaître ses propres difficultés d'apprentissage et de communication dans une langue étrangère pour qu'il prenne conscience de son activité cognitive quand il construit des significations dans cette langue. D'autre part, orienter le professeur dans la préparation d'activités et dans l'élaboration de supports didactiques qui tiennent compte des compétences et des stratégies d'apprentissage de ses élèves dans les différentes langues. On essaye ainsi de mobiliser le potentiel cognitif individuel, d'encourager l'autonomie de l'apprenant et de développer sa capacité d'auto-évaluation.

Mots clé: *contact de langues, analyse d'erreurs, traitement didactique, développement de stratégies d'apprentissage, conscience linguistique (éveil aux langues).*

1. Introducción

La propuesta que se describe en este artículo parte de una investigación¹ sobre el análisis y el tratamiento didáctico de los errores que tienen lugar en las producciones escritas en francés como lengua extranjera (LE). Al hablar de análisis y de tratamiento didáctico, no se pretende la eliminación de errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que se intenta demostrar la utilidad del error incorporándolo a dicho proceso. En otras palabras, se plantea cómo podemos servirnos de los propios errores de producción de los alumnos para que ellos aprendan y para que nosotros, profesores, orientemos nuestra enseñanza en consecuencia.

2. Contexto

El contexto en el que actualmente se lleva a cabo esta experiencia es la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, en las asignaturas de *Lengua Extranjera* (Francés) de las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Hasta el pasado curso 2009-10, dicha experiencia se venía realizando con el alumnado de la Diplomatura de Magisterio en algunas de las materias específicas de especialidad de Lengua Extranjera (Francés) en las que impartíamos docencia: *Morfosintaxis y semántica*, *Metodología del Idioma Extranjero* y *Literatura Infantil*.

Hemos configurando la propuesta teniendo en cuenta los condicionantes de nuestro contexto institucional: un centro de formación del profesorado, y hemos incorporado en su concepción, los fundamentos del nuevo modelo educativo que demanda la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Según este modelo, basado en la adquisición y el desarrollo de competencias a lo largo de toda la vida, el estudiante se convierte en el motor de su propio aprendizaje y el profesor un facilitador del mismo, mediante el diagnóstico de necesidades y el diseño de recursos y actividades.

3. Fundamentación y destinatarios de la propuesta

En este escenario, necesitábamos, por tanto, un marco de trabajo que respondiera a las siguientes expectativas:

- Que permitiera incorporar el error al proceso de enseñanza/aprendizaje, centrándose en las necesidades y dificultades del alumno cuando aprende y cuando se comunica en una LE.
- Que tuviera en cuenta las aportaciones del alumno al proceso de enseñanza/aprendizaje: conocimientos previos, experiencias y motivaciones y le implicara en la gestión de dicho proceso haciéndole corresponsable del mismo.
- Que favoreciera el aprendizaje significativo, haciendo resaltar la funcionalidad de lo que se aprende dentro y fuera del aula, mediante la comunicación y la cooperación del trabajo en equipo.
- Que promoviera la capacidad de “aprender a aprender” y el aprendizaje autónomo, permitiendo al alumno la utilización y el desarrollo de estrategias y que considerara la diferencia en los ritmos de aprendizaje individuales y en los modos preferidos de aprender.

¹ Dicha investigación constituyó nuestro trabajo de tesis doctoral *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*, publicada en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com>>.

- Que desarrollara la conciencia lingüística y la capacidad reflexiva, poniendo de relieve el papel que desempeñan otras lenguas conocidas, principalmente la lengua materna (LM) en la enseñanza y el aprendizaje de la LE.
- Que tuviera una estructura abierta y flexible, adaptándose a las necesidades y condicionantes del contexto de aplicación y a posteriores aportaciones y modificaciones.

Todas estas consideraciones nos han conducido a diseñar nuestra propuesta pedagógica a partir de los principios que sustenta la puesta en práctica del “Enfoque o trabajo por tareas en la enseñanza/aprendizaje de la LE” (Nunan, 1989; García, Prieto & Santos, 1994; Zanón, 1995).

Asimismo, esta iniciativa es tributaria de los documentos, decretos ministeriales y políticas europeas que durante los últimos años orientan, por una parte, el diseño de la práctica educativa en España y, por otra, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a nivel universitario y en los principales ámbitos a los que se dirige actualmente la formación de maestros: la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria².

En este sentido, partimos de la consideración del error, que recogen estos documentos, como eje fundamental para poner de relieve otras cuestiones que implícita o explícitamente se derivan. Se trata de las nociones de estrategias de comunicación y de aprendizaje, la reflexión sobre la lengua y la autonomía del alumno³. Sobre el error el *Diseño Curricular Base* señala:

El error constituye una etapa inevitable en el proceso de aprendizaje y un escalón que conduce desde un sistema lingüístico muy limitado a otro más amplio y refinado. En este sentido, el análisis de las producciones de los alumnos permitirá que se validen o invaliden las hipótesis lingüísticas subyacentes, que se suscite la observación y examen de otras hipótesis, que se observe y evalúe la progresión en el aprendizaje y que se modifique en su caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto el aula debe dar cabida al error y considerarlo como un elemento fundamental en el establecimiento de la progresión. (M.E.C, 1989b: 434-435).

Al hacer nuestra propuesta pedagógica partimos, pues, del concepto de error como un componente del conocimiento y, por ello, tratamos de sensibilizar a nuestro alumnado sobre su carácter natural y consubstancial al aprendizaje. Esta concepción positiva del error tiene una especial importancia en el Enfoque Comunicativo y en la perspectiva cognitiva de la Didáctica de las Lenguas. El error ya no constituye un objeto de sanción sino una forma de exploración, tanto de los aspectos lingüísticos que se ponen de manifiesto en la producción como de aquellas operaciones mentales, capacidades y estrategias de comunicación subyacentes que el alumno pone en juego.

Desde nuestra experiencia docente, sabemos que, tras el análisis repetido y sistemático de los errores que con mayor frecuencia aparecen en las producciones del alumnado, un profesor de LE suele estar en condiciones de determinar qué dificultades merecen ser objeto de un tratamiento didáctico para que sus alumnos puedan expresarse correctamente en la nueva lengua. Sin embargo, la intervención didáctica puede consistir en proporcionar una explicación

² En este sentido, subrayamos la relevancia que para nuestro estudio han tenido el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989a), el *Diseño Curricular Base* 1989b), el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002) y el *Portfolio europeo de las lenguas* (2004).

³ Tras la promulgación de la Ley de Educación (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, BOE nº. 106 de 4 mayo 2006), estas cuestiones han sido asimismo recogidas, para el área de Lengua Extranjera, en los decretos y disposiciones ministeriales de las CC.AA. y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las respectivas concreciones curriculares para cada etapa educativa.

sobre dichos errores, antes o después de realizar una actividad oral o escrita, o integrar el fenómeno del error en el proceso de enseñanza/aprendizaje, solicitando la participación de cada alumno en el análisis de sus propios errores de forma autónoma. Es dentro de esta última opción, donde se inscribe nuestra propuesta de intervención. Pretendemos contribuir a la autonomía de nuestros alumnos, haciéndoles tomar conciencia de la actividad cognitivo-lingüística que desarrollan cuando intentan comunicarse y cuando aprenden una LE.

Para lograr este objetivo, necesitábamos un instrumento de trabajo que, de alguna manera, recogiera las hipótesis de los errores más característicos de nuestros alumnos y que, a la vez, contribuyese a ese proceso de concienciación cognitivo-lingüística mediante el registro de los mecanismos y estrategias a los que recurren para producir significados en la LE.

De este modo, al observar las actividades que realizan los alumnos, de forma autónoma, para construir sus conocimientos en FLE y que se manifiestan en el aula mediante acciones como anotar, preguntar, copiar, traducir, consultar fuentes de referencia, etc., se fue gestando la idea de que cada uno elaborase su *Diccionario Personalizado de Dificultades* (DPD) a partir del análisis de sus propias producciones.

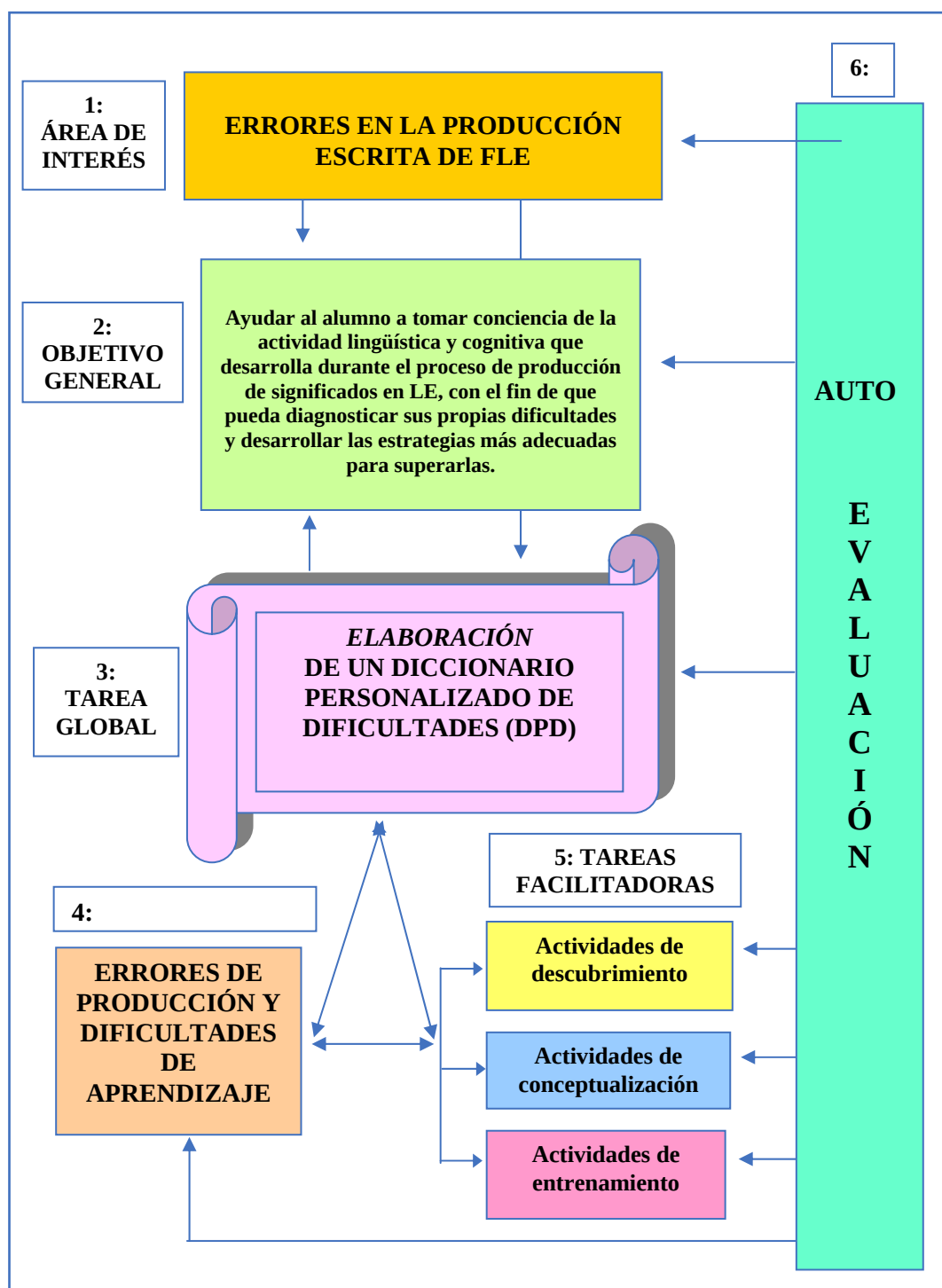
Si tomamos como referencia el marco de diseño que propone el Enfoque por Tareas, la elaboración del DPD se concibe como una tarea global o proyecto que se integra de forma natural en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, en un contexto institucional específico, constituyendo una vía de trabajo que puede desarrollarse de forma paralela y a la vez complementaria a la programación de un curso de LE⁴.

Esta propuesta es adaptable, por tanto, a cualquier tipo de programación que priorice, entre sus objetivos, la toma de conciencia de las dificultades que manifiesta un alumno en la comunicación y en el aprendizaje de una lengua y se ofrezcan orientaciones para un tratamiento didáctico de las mismas.

Asimismo, la configuración de la propuesta es abierta y puede aplicarse a la enseñanza de cualquiera de las lenguas que se imparten en nuestro país, así como a contextos y niveles educativos diferentes.

⁴ Durante estos últimos años, y dentro de los modelos metodológicos publicados por el Consejo de Europa para las lenguas, hemos incorporado el DPD al portfolio que cada estudiante debe elaborar en las asignaturas de francés. El portfolio permite centrar la atención en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en los resultados del mismo, mediante la recogida, por parte del alumno, de los productos realizados en las actividades orales y escritas en LE y el registro de sus comentarios sobre el proceso metodológico seguido, las dificultades encontradas así como la valoración de sus progresos en el aprendizaje: adquisición de conocimientos y logros en el desarrollo de competencias.

Cuadro 1: Aplicación del marco de diseño del Enfoque por Tareas a la elaboración del DPD



4. Concepto de *diccionario personalizado*

En un contexto educativo, la noción de diccionario personalizado se refiere a una herramienta de aprendizaje individual que elaboran los alumnos con la orientación del profesor. La concepción de los *diccionarios personalizados*, también llamados *autodiccionarios* o *diccionarios de aprendizaje* (Berger, 1995; Mairesse, 1992; Binon & Verlinde, 1997), se

enmarca dentro de la dimensión cognitiva de la didáctica de las lenguas y de los trabajos publicados sobre las actividades de concienciación lingüística y el aprendizaje autónomo. Según señala Berger:

Un dictionnaire personnalisé est un dictionnaire d'usage, d'emploi des mots ou syntaxique. C'est aussi un dictionnaire qui est constitué par l'apprenant au fur et à mesure de son apprentissage. Pour certains élèves, c'est aussi un dictionnaire grammatical. (Berger, 1995: 46)

Nuestra aportación consiste en dar forma a dicha noción, adaptando sus principios de elaboración al análisis y tratamiento de los errores de producción en FLE y aplicando su concepción pedagógica a nuestra situación docente.

Llamamos *personalizado* al diccionario, porque es un trabajo que se realiza de forma individual y autónoma, en el cual el alumno refleja sus estrategias para construir y producir significados en la LE, manifestando, su propio estilo de aprendizaje y sus capacidades para apropiarse de dicha lengua.

Por otro lado, la denominación *de dificultades* intenta abarcar no sólo el análisis de los errores sistemáticos y de las faltas o equivocaciones más características que, realmente, ha cometido el alumno en las distintas actividades de producción sino, además, aquellos otros elementos y conceptos lingüísticos que él mismo percibe como problemáticos y que considera necesarios para mejorar su propia comunicación en la LE.

5. Objetivos y competencias del DPD

Si tomamos como referencia para la aplicación de la propuesta nuestra propia situación pedagógica, la elaboración del DPD tiene como objetivo fundamental: *ayudar al alumno a tomar conciencia de la actividad lingüística y cognitiva que desarrolla durante el proceso de producción de significados en LE, con el fin de que pueda diagnosticar sus propias dificultades y desarrollar las estrategias más adecuadas para superarlas.*

La consecución de este objetivo general conlleva, para el alumno, el desarrollo de competencias asociadas a un conjunto de objetivos específicos que conllevan las diferentes actividades de análisis:

- Ser capaz de identificar y clasificar los errores y las dificultades que, de forma individual, se comenten en las producciones orales y escritas en LE.
- Ser capaz de analizar los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a dichos errores y dificultades, para determinar su naturaleza, sus causas, las hipótesis formuladas y las estrategias seguidas en la producción de significados.
- Ser capaz de reformular los enunciados erróneos, elaborando hipótesis sobre las formas correctas y/o utilizando estrategias alternativas de comunicación.
- Ser capaz de determinar las estrategias individuales de aprendizaje potenciando aquellas técnicas que resultan más eficaces para la apropiación del significado en la LE.
- Ser capaz de verificar, mediante pruebas de revisión y de autoevaluación, los progresos y ritmos de aprendizaje individuales.

6. Metodología y recursos

Según señala Maraisse (1992), la configuración de un autodiccionario reposa sobre una actitud activa de participación y de responsabilidad por parte del alumno que explora su aprendizaje en continuo desarrollo.

En este sentido, el trabajo de elaboración del DPD supone que el alumno reflexione sobre su propia actuación en la LE, contextualice los enunciados, analice las causas del error, reformule sus hipótesis sobre las formas correctas y las verifique a través de aquellas fuentes y referencias que él mismo selecciona para su aprendizaje.

Todas estas operaciones tienen lugar a partir de unos materiales y de unas actividades que ayudan a la construcción del diccionario en sus diferentes apartados. Estas actividades equivaldrían, en nuestro marco organizador de referencia, a las tareas intermedias que facilitan la consecución de la tarea global o proyecto. Se trata de las actividades de descubrimiento, de conceptualización, de entrenamiento y de (auto)evaluación, que conlleva o se derivan del análisis de errores mediante las cuales el alumno va adquiriendo, sistemática y simultáneamente, por un lado, aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y pragmáticos referidos a los contextos y a las situaciones de comunicación en los que cada dificultad se inscribe y, por otro lado, pone en práctica nuevas estrategias de comunicación y de aprendizaje o desarrolla las que ya posee.

En este sentido, hemos confeccionado unos soportes que pretenden facilitar a nuestros alumnos la tarea de analizar sus propias dificultades y de sistematizar la información recogida. Se trata de una tabla de clasificación que engloba las diferentes perspectivas desde las que puede abordarse el análisis de errores en las producciones de francés (cuadro 2).

Estas categorías no son excluyentes entre sí sino complementarias. La superposición de los factores que intervienen en cada una de ellas traduce la relación que establece el alumno con la LE, en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

También hemos confeccionado unos modelos de fichas para el registro de los datos relativos a cada dificultad (cuadros 3 y 4). Asimismo, les proporcionamos el contenido de la información que puede analizarse dentro de cada apartado de las fichas (cuadro 5).

Cuadro 2. Clasificación de los errores en las producciones de FLE según la perspectiva de análisis

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	DENOMINACIÓN Y EJEMPLOS
A. Según la categoría lingüística afectada	a) Morfológico: *<i>Tu écris très <u>rapide</u>.</i> b) Sintáctico: *<i>La fille <u>que</u> vend les fleurs.</i> c) Semántico: *<i>Je n'aime pas sa <u>forme</u> de parler.</i> d) Pragmático: *<i>Cette situation <u>me met</u> noir.</i> e) Sociocultural: *<i>(Dans une lettre) Salut monsieur.</i> f) Ortográfico: *<i><u>practique</u>; *<u>proffeseur</u>; *ils trou-vent.</i> g) Fonográfico: *<i>Il m'a dit que <u>ces</u> parents vont l'accompagner.</i>

B. Según la causa que motiva el error	a) Desconocimiento de las funciones gramaticales y/o semánticas de las palabras en FLE y en ELM: <i>*Les connaissances qu'on a <u>acquis</u>. *Il va <u>meilleur</u>.</i> b) Similitud formal de palabras ELM / FLE: <i>*Il m'a raconté l'<u>argument</u> du film (argumento / argument), y entre términos del FLE: *Elle lisait un <u>magasin</u> (magazine / magasin).</i> c) Divergencia en la carga de aprendizaje: una palabra polisémica en ELM corresponde a varios términos en FLE: <i>*Je <u>sens</u> ce que j'ai dit (sentir < sentir / éprouver / regretter / entendre).</i> d) Analogía en la formación de palabras o estructuras con otras del FLE: <i>*apparemment (con los adverbios en -ment que se forman a partir del femenino de los adjetivos); *après de sortir... (con avant de + infinitivo).</i> e) Influencia de códigos (oral en escrito, a veces por escritura rápida): <i>*Maintenant, tout <u>et</u> prêt. *Il faut <u>arrivé</u> à l'heure.</i> f) <i>Lapsus linguae</i> o circunstancias psicológicas como tensión, fatiga, emoción, distracción: <i>*Vous disez; *vous faisez.</i> g) Alternancia de lenguas, por compartir conocimiento en ellas con el interlocutor: <i>Eso depende de la "démarche pédagogique". ¿La película? Pas terrible.</i> h) Errores "conscientes" por influencia de la moda, la política, miedo a la crítica, sentido de pertenencia a un grupo, etc.: <i>Tengo un "renol 5". Está estudiando en "Tolosa" (por Toulouse). Cafetería Don Crêp, Discoteca Chapó.</i>
C. Según la estrategia de comunicación utilizada	a) Recurso a la LM o a otras lenguas conocidas: • Calcos: <i>*Je <u>suis en faisant</u> un travail.</i> • Préstamos: <i>*J'aime <u>play</u> le piano.</i> • Creaciones morfológicas, sintácticas, semánticas: <i>*Duration. *C'était une <u>pomme</u> de maisons très pauvres. *À Michel n'aime pas son travail.</i> b) Generalización: <i>*Ma mère a les yeux <u>bleux</u>. *Ils ont <u>prendu</u> un taxi.</i> c) Simplificación: <i>*On <u>voyé</u> les montagnes.</i> d) Creación de palabras: <i>*un <u>pourpleuvor</u>; *un périodiste.</i> e) Inhibición: <i>C'est le problème. Nous parlons de ce problème.</i> (Omisión en el uso del relativo <i>dont</i>: <i>C'est le problème dont nous parlons</i>). f) Sobreproducción: <i>*Ma mere <u>elle</u> est infirmière, mon père <u>il</u> est comptable.</i> g) Hipercorrección: <i>*Je n'ai <u>pas</u> vu personne.</i>
D. Según la metodología de enseñanza	a) Errores de instrucción: <i>*J'ai <u>des</u> bons amis.</i> (El profesor no ha explicado este caso en la presentación de los partitivos). b) Imprecisión, ambigüedad o inadecuación en las consignas de una propuesta de escritura: <i>Raconte tes dernières vacances</i> (para alumnos principiantes). c) Errores por falta de previsión en la dinámica de la actividad (mal funcionamiento de los soportes didácticos, falta de tiempo para ejecutar la tarea con eficacia, demanda simultánea de diferentes estrategias, etc.).
E. Según la metodología de aprendizaje	a) Errores en el método de aprendizaje: <i>*La fille <u>faisait le papier</u> de la sorcière.</i> (Elección inadecuada del significante en el diccionario bilingüe). b) Errores por imitación del modelo lingüístico de referencia: <i>*Ma chambre a la forme de carré</i> (por imitación del modelo: <i>La pièce a la forme de "L"</i>). c) Negligencia, falta de esfuerzo y de implicación en el aprendizaje.

Cuadros 3 y 4. Modelo de fichas modulares para la elaboración del DPD

(ENTRADA LÉXICA)		
1. Error		
2. Corrección		
3. Explicación		
Intención significativa		
Tipo de error		Frecuencia
Causas / Estrategias		
Regla / Excepción		
Observaciones		Fecha de análisis

(ENTRÉE LEXICALE)		
1.- Erreur		
2.- Correction		
3.- Explication		

Cuadro 5. Información correspondiente a cada dificultad susceptible de registro y de análisis

ENTRADA LÉXICA (Palabra o unidad léxica de localización que puede señalar la relación contrastiva LM/LE). 1.- ERROR (en contexto lingüístico o situacional). 2.- CORRECCIÓN (mismo enunciado corregido). 3.- EXPLICACIÓN 3.1.- Intención significativa / comunicativa (eventualmente ejemplo en lengua materna). 3.2.-Tipo de error / Descripción: fonético, morfológico, sintáctico, semántico, ortográfico, etc. Error de conjugación, de derivación. Utilización errónea del pronombre personal complemento, etc. 3.3.- Importancia / frecuencia (marcar con una cruz, una señal o indicación, etc.). 3.5.- Causas del error y estrategias de compensación utilizadas: Interferencia con la LM o con otras lenguas, confusión con tal palabra o estructura en la lengua de origen o en la lengua meta, aplicación errónea de una regla, error causado por la metodología de enseñanza o de aprendizaje (ej. : mala utilización del diccionario), ignorancia, distracción, etc. 3.6.- Explicación de la regla / de la excepción (que sea operativa y funcional para el propio aprendiz). 3.7.- Observaciones: ¡cuidado!, llamadas (ver tal palabra o estructura, no confundir con...), otros significados o acepciones de la entrada léxica y de su traducción o relación contrastiva con la LM, etc. 3.8.- Fecha del análisis.

El conjunto de estas fichas que cada alumno cumplimenta y organiza alfabéticamente constituye su Diccionario Personalizado de Dificultades. Gracias a la flexibilidad de este formato se puede ampliar, modificar o suprimir la información recogida sobre cada dificultad. De este modo, el trabajo de elaboración del DPD contribuye a que el alumno tome conciencia de su propio estilo de aprendizaje y de las posibilidades que se le ofrecen para adquirir y organizar sus conocimientos.

7. Evaluación

El DPD constituye un instrumento de trabajo personal cuya elaboración, para que resulte efectiva, debe ser cotidiana y basarse en la constancia. Es aconsejable, por tanto, que, una vez que los alumnos han detectado sus errores más característicos, los analicen cuanto antes y registren, a ser posible el mismo día, los datos del análisis en las fichas correspondientes. Sin embargo, aquí nuestra labor como enseñante se limita a aconsejar y no a imponer. Al tratarse de una herramienta de trabajo personal, la toma de conciencia de la utilidad del DPD debe provenir del propio alumno a la vista de los resultados de su aprendizaje.

Por otro lado, si la elaboración del DPD se integra en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, debe ser objeto de seguimiento y evaluación, a lo largo del curso, con el fin de orientarle en su confección y valorar el trabajo realizado. En el caso de las asignaturas de francés que nos ocupan, la elaboración del DPD es un trabajo que se incorpora al dossier de actividades y materiales realizados por el alumno en su portfolio, cuya calificación constituye el 20% de la

nota final. Evaluamos el DPD de cada alumno atendiendo a los siguientes criterios de valoración:

- el rigor en el proceso de análisis,
- la riqueza y precisión de la información recogida,
- la explicación de las técnicas de autoaprendizaje,
- la forma de presentación de los datos y
- las observaciones personales efectuadas en cada ficha.

8. Conclusiones

La elaboración del DPD ha puesto de relieve la utilidad de esta herramienta en nuestro contexto educativo, especialmente, por el aumento de motivación que demuestran los alumnos en el aprendizaje del FLE. El hecho de que las dificultades individuales se incorporen al proceso de enseñanza/aprendizaje y sean objeto de tratamiento didáctico para mejorar la comunicación en FLE, constituye un estímulo para que el aprendizaje resulte verdaderamente significativo, ya que dicho aprendizaje se fundamenta en:

- La consideración de las intenciones comunicativas del alumno en la LE.
- El desarrollo de su concienciación lingüística y de sus capacidades cognitivas.
- La valoración de sus itinerarios y estrategias de aprendizaje para construir el conocimiento.
- La manifestación, con sus propias palabras, de las reglas que rigen su gramática de aprendizaje.
- La apreciación de las aportaciones individuales al aprendizaje, por la interacción que se crea, en el aula de LE, dentro del grupo de alumnos.
- La autonomía y la responsabilidad individual para construir el aprendizaje.
- La valoración de los progresos individuales para superar las dificultades en la comunicación y mejorar la competencia en FLE.

A la vista de los resultados de la evaluación de esta experiencia, podemos concluir que el DPD constituye, además, un instrumento de análisis y de (auto)evaluación de nuestra labor docente. A veces, los problemas de aprendizaje que manifiestan nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje de la LE son un reflejo de nuestras dificultades o condicionantes en la enseñanza. Esto nos obliga a revisar continuamente nuestra acción pedagógica y constituye un estímulo para plantearnos nuevos retos en nuestro trabajo de investigación y de formación.

Referencias bibliográficas

- ASTOLFI, J. P. (1999). *El "error" un medio para enseñar*. Sevilla: Diada Editora.
- BERGER, G. A. (1995). «Élaborer un dictionnaire personnalisé en classe». *Le Français dans le Monde*, 277, 46-48.
- BINON, J. ; VERLINDE, S. (1997). «Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?». *Le Français dans le Monde*, 291, 66-68.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes.
- <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm> [11/05/2011]

- CONSEJO DE EUROPA (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>>
- CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COTS, J. M. et al. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- CYR, P. (1996). *Le point sur... Les strategies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou (Quebec): Les Éditions CEC inc.
- GAONACH, D. (coord.). (1990). «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive». *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro Spécial Février-Mars.
- GARCÍA ALONSO, M.; PRIETO RODRÍGUEZ, C.; SANTOS MALDONADO, M. J. (1994). «El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
- GETTLIFFE, N. (2010). «Préparation à l'autonomie tout au long de la vie : des cahiers de bord à l'université» *Les cahiers de l'acedle*, 7/2, 57-84. Disponible en: <<http://acedle.org>> [11/05/2011]
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/Le Conseil de l'Europe.
- MAIRESSE, P. (1992). «Pratique de l'autodictionnaire: Pour un apprentissage autonome». *Le Français dans le Monde*, 246, 59-64.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989b). *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS MALDONADO, M. J. (2003). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
<www.cervantesvirtual.com> [11/05/2011]
- ZANÓN, J. (1995). «La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67.



O obradoiro de *contacontos* na titulación de Educación Infantil

Iria Sobrino Freire

iria.sobrino@udc.es

Universidade da Coruña

Resumen. Este artículo recoge una iniciativa llevada a cabo durante dos cursos sucesivos en la titulación de Educación Infantil en la Universidade da Coruña. Se trata de un taller de *cuentacuentos*, que se puso en marcha con el objetivo de conectar el currículo universitario con las necesidades prácticas de los futuros maestros. Concebido como una experiencia de investigación-acción colaborativa, se desarrolló en cuatro fases (planificación, acción, observación y reflexión). El alumnado trabajó de manera autónoma en grupos de cuatro o cinco personas, cada uno de los cuales se constituyó en sujeto y objeto de la observación. A partir de la reflexión conjunta sobre la práctica, los grupos fueron capaces de extraer conclusiones válidas para mejorar sus actuaciones.

Palabras clave: *cuento contado, Grado en Educación Infantil, taller, investigación-acción, aprendizaje cooperativo.*

Resum. Aquest article recull una iniciativa duta a terme durant dos cursos successius en la titulació d'Educació Infantil de la Universidade da Coruña. Es tracta d'un taller de *contacontes* que es va posar en marxa amb l'objectiu de connectar el currículum universitari amb les necessitats pràctiques dels futurs mestres. Concebut com una experiència d'investigació-acció col·laborativa, es va desenvolupar en quatre fases (planificació, acció, observació i reflexió). L'alumnat va treballar de manera autònoma en grups de quatre o cinc persones, cadascun dels quals va resultar subjecte i objecte de l'observació. A partir de la reflexió conjunta sobre la pràctica, els grups van ser capaços d'extreure conclusions vàlides per millorar les seves actuacions.

Paraules clau: *conte contat, Grau en Educació Infantil, taller, investigació-acció, aprenentatge cooperatiu.*

Abstract. This paper aims to explain an experience carried out during two consecutive years in the Degree in Early Childhood Education at the Universidade da Coruña. It is a workshop on storytelling, planned in order to connect the university curriculum with the future teacher's practical needs. Conceived as a cooperative action-research practice, the process comprises four phases (planning, action, observation and reflection). The students, organized in groups of four or five people, worked autonomously. Each group acted both as subject and object of observation. The joint reflection on practice led groups to draw valid conclusions to improve their performance.

Key words: *storytelling, Early Childhood Education, workshop, action-research, cooperative learning.*

Résumé. Cet article se propose d'expliquer une initiative réalisée pendant deux années consécutives en licence en Maître d'école maternelle, à la Universidade da Coruña. Il s'agit d'un atelier de narration orale, visant à attacher le curriculum universitaire aux besoins pratiques des futurs maîtres. Conçu comme une expérience de recherche-action, elle se développa en quatre phases (planification, action, observation et réflexion). Les élèves travaillèrent de façon autonome en groupes de quatre ou cinq personnes, à la fois sujet et objet de l'observation. À partir de la réflexion conjointe sur la pratique, les groupes tirèrent des conclusions valides pour améliorer leur performance.

Mots clé: *histoire racontée, Maîtres d'école maternelle, atelier, recherche-action, apprentissage coopératif.*

1. Contexto e destinatarios da experiencia

A experiencia levouse a cabo en dous cursos académicos consecutivos, 2009-2010 e 2010-2011, na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña. Durante o curso 2009-2010 realizouse no marco da materia “Desenvolvemento das habilidades lingüísticas e a súa didáctica”, do 2º curso da diplomatura de Mestre en Educación Infantil. O grupo estaba formado por uns 80 alumnos e alumnas que no momento de se desenvolver a experiencia xa tiveran o seu primeiro contacto coa escola infantil, no *Prácticum I*. Durante o presente curso a experiencia repetiuse dentro da materia “Didáctica da lingua galega”, do 2º curso do Grao en Educación Infantil. O alumnado está dividido en dous grupos grandes, dunhas 60 persoas, e estes, á súa vez, subdivídense en tres grupos de aproximadamente 20 persoas. Aínda que estes alumnos non tiveron até a data oportunidade de coñecer o traballo realizado nas escolas infantís e, polo tanto, non están familiarizados coa práctica da metodoloxía didáctica, os resultados desta experiencia foron substancialmente mellores no grao que na diplomatura. A razón do éxito dunha proposta como a presente no grao débese, sen dúbida, á posibilidade que ofrecen as titulacións do EEES de traballar en grupos reducidos nas sesións interactivas.

2. Orixe da iniciativa

A iniciativa xurdiu o curso pasado, durante a preparación das clases da materia “Desenvolvemento das habilidades lingüísticas e a súa didáctica”, en concreto do bloque de contidos dedicado ao conto contado. O alumnado viña de se incorporar ás aulas despois do *Prácticum I* e, durante as sesións de autoavaliación da experiencia, un amplo sector confesou serias dificultades á hora de contar contos na aula de Educación Infantil cando os seus titores e titoras llelo demandaban. A constatación deste problema práctico deu lugar, polo tanto, á idea de crear un obradoiro de *contacontos* no que traballar de xeito colectivo as técnicas de narración e proporcionar ferramentas de análise das actuacións propias e alleas, desde a convicción de que as materias de Didáctica da Lingua e da Literatura poden e deben axudar a consolidar estas competencias.

Ultimamente proliferan os cursos de formación en técnicas de narración oral, que adoitan ser impartidos por *contacontos*, actores ou actrices profesionais. Ante a falta de medios para contratar un destes cursos para o noso alumnado, decidimos organizalo pola nosa conta, coa mesma crenza que animaba o *mestre ignorante* de Ranciére, (2003), a de que podemos ensinar o que ignoramos se emancipamos o alumno, isto é, se o obrigamos a utilizar a súa propia intelixencia. No marco dunha pedagogía emancipatoria, concibimos o obradoiro como posibilidade de aprender de xeito indutivo, construíndo *cousas novas*, desenvolvendo a creatividade e o sentido crítico¹.

3. Obxectivos e competencias

Obxectivos:

- Valorar a importancia do conto contado fronte ao conto lido, particularmente no contexto da Educación Infantil.
- Coñecer as técnicas da narración oral.
- Familiarizarse co conto popular europeo como parte relevante do noso patrimonio cultural.
- Aprender da propia experiencia.

1 Cfr. Amando López Valero (2010).

Competencias:

- Ser capaces de analizar desde o punto de vista narratolóxico os elementos que constitúen a historia.
- Ser capaces de adaptar lingüisticamente un conto para contalo nunha aula de Educación Infantil.
- Ser capaces de interiorizar un conto para narralo en público.
- Ser capaces de analizar criticamente o traballo doutras persoas.
- Ser capaces de modificar as prácticas propias a raíz da discusión cos outros grupos.

4. Metodoloxía e recursos

Desde o punto de vista metodolóxico, concibimos este obradoiro como unha experiencia de investigación-acción no sentido que lle atribúen Kemmis & McTaggart (1988) a este proceso. Así, entre as súas características, salientamos que:

- É unha metodoloxía de aprendizaxe orientada á práctica.
- É participativa e colaborativa.
- Crea comunidades autocríticas que teorizan sobre a práctica para melloralas.
- Constrúese a través dunha espiral de ciclos de planificación, acción, observación e reflexión.

A continuación explicaremos o desenvolvemento do obradoiro a partir destas catro fases.

4. 1. Planificación

Como punto de partida, realizamos unha posta en común das ideas e experiencias persoais acerca da narración oral. Comezamos por unha chuvia de ideas guiada por preguntas como as seguintes: que diferenzas hai entre *ler* un conto e *contar* un conto?, e entre escoitar un *conto lido* e un *conto contado*?, que calidades valoramos nun/ha narrador/a oral?, son innatas ou pódense aprender?, que características específicas ha de ter unha narración dirixida á aula de Educación Infantil?... A seguir comentamos as nosas impresións como asistentes a sesións de *contacontos* ou, no seu caso, como narradores/as.

Posteriormente, entramos na fase de documentación, que consistiu no visionado de vídeos de narracións orais e na lectura de fragmentos de obras sobre o conto contado. Os materiais facilitados ao alumnado foron algúns vídeos tomados do portal da *Red Internacional de Cuentacuentos* e unha escolma de textos de Sara Cone Bryant ([1918] 1995), Elena Fortún ([1947] 2003) e Montserrat del Amo (2006). Os alumnos e alumnas tamén achegaron algúns documentos, fundamentalmente vídeos que localizaron na rede. A partir da análise destas fontes sometemos a xuízo e complementamos as nosas concepcións previas.

O último paso da planificación foi a escolla dos contos que se ían contar. Para partirmos dun *corpus* común de referencia, optamos por nos centrar no conto popular europeo. Por razóns prácticas, entregamos ao alumnado unha antoloxía de contos elaborada por nós, na que se incluíron contos de Hans Christian Andersen ([1835-1872] 1999) e os irmáns Grimm ([1857] 1988) traducidos ao galego e contos populares galegos versionados por Xosé Miranda e

Antonio Reigosa (2002, 2003, 2004)². Cada grupo, formado por 4 ou 5 persoas, escolleu un conto da antoloxía.

4. 2. Acción

Propúxose levar a cabo a simulación dunha sesión de *contacontos* para unha aula de 2º ciclo de Educación Infantil. En primeiro lugar, os grupos adaptaron o conto para a súa oralización, tendo en conta as características do público hipotético ao que estaría dirixido. En función dos aspectos tratados na fase de planificación, acordamos centrar o traballo, por unha banda, na análise da historia desde o punto de vista narratolóxico para separar o fundamental do accesorio e, por outra, na transformación da linguaxe escrita en linguaxe oral. O proceso continuou coa asimilación do conto e os ensaios correspondentes, nos que se incorporaron elementos non verbais á narración. Para isto cada grupo decidiu se designaba un/ha narrador/a ou dividía o conto en partes para que todos/as puidesen participar. Estas actividades preparatorias desenvolvéronse de forma autónoma por parte do alumnado, cunha intervención mínima pola nosa parte cando algún grupo nolo requiriu.

A continuación, cada grupo expuxo ao resto da clase os motivos da elección do conto e xustificou a súa adaptación. E, por último, tivo lugar, propiamente, a rolda de *contacontos*.

4. 3. Observación

Nesta fase cada grupo actuou á vez como suxeito e obxecto da observación. A partir das conclusións que tiramos durante a planificación, elaboramos unha pauta de observación común:

			Fortalezas	Feblezas
Escollo do conto para Educación Infantil				
Adaptación	Contido	Secuencia de acontecementos		
		Variacións sobre a versión escrita		
	Linguaxe	Vocabulario		
		Sintaxe		
		Diálogos/narración		
Oralización	Ritmo			
	Pronuncia e vocalización			
	Contacto visual co público			
	Interacción oral co público			
	Xestualidade			
	Tons de voz			
	Asimilación do conto			
Outras observacións				

2 No caso do conto popular galego inclinámonos por estas versións literarias por se trataren de edicións didácticas, axeitadas para a actividade proposta. Porén, fíxose fincapé tamén na necesidade de coñecer e manexar edicións filolóxicas do conto de tradición oral, como o catálogo tipolóxico de Camino Noia Campos (2010).

4.4. Reflexión

Nesta fase realizamos unha posta en común dos diferentes aspectos que anotamos partindo da pauta de observación, así como doutros distintos que xurdiron na discusión preliminar dentro de cada pequeno grupo. Desta maneira, cada grupo recibiu *feed-back* dos demais e reflexionou sobre a súa propia actuación. A reflexión sobre a actuación dos outros influíu así mesmo na autoavaliación. Como conclusión do debate, os grupos explicaron que elementos modificarían na súa proposta.

Un aspecto longamente comentado foi a necesidade de ofrecer un apoio visual á historia narrada. Algúns dos grupos acompañaron os contos con ilustracións ou diapositivas, algúns achegaron diversos elementos escénicos (decorado, obxectos, disfraces), e outros, pola contra, limitáronse a contar o conto cos recursos do corpo (voz e xestualidade). Aínda que é indubidábel a importancia da ilustración na literatura infantil, comprobouse que nalgúns casos o traballo coa imaxe deixaba nun segundo plano o traballo lingüístico, que constituía o eixe do obradoiro. Por outra banda, no que atinxe á teatralidade, no debate fíxose explícita a contraposición dos conceptos de *narrador/a* e *contacontos*, segundo a terminoloxía de Montserrat del Amo (2006: 221-223).

Outra parte importante da discusión estivo dedicada aos valores presentes nos contos populares e á pertinencia de llelos transmitir aos nenos e nenas de Educación Infantil. Arredor desta cuestión polarizáronse as posturas entre quen priorizaban a “fidelidade” á tradición e quen defendían a modernización dos contos populares. A nosa opción foi a de non condicionar o debate nun primeiro termo e facilitar, ao final, apoio bibliográfico (Colomer, 1999: 63-82) co obxectivo de facer consciente o alumnado da dimensión histórica desta polémica, dos condicionantes ideolóxicos e os marcos teóricos subxacentes a cada posición.

5. Avaliación do proxecto desde os diferentes axentes implicados

Na avaliación que o alumnado realizou sobre a materia, o obradoiro de *contacontos* foi a actividade mellor valorada na inmensa maioría dos casos. Como principal calidade da mesma, destacou a aplicabilidade á futura práctica profesional. Temos constancia de que algúns dos grupos aproveitaron posteriormente o traballo realizado para a intervención en sesións reais de *contacontos* con público infantil. Entre os puntos fracos do obradoiro, algunhas persoas mencionaron a limitación do *corpus* proposto ou a súa restrición ao conto popular, e suxeriron a posibilidade de ampliálo no futuro.

Desde a nosa perspectiva, o principal acerto da actividade radicou no seu carácter participativo. O alumnado asumiu a maior parte da responsabilidade do funcionamento do proceso en todas as súas fases, traballou con implicación e autonomía e fixo un notábel esforzo de autocrítica. Maior dificultade demostrou á hora de vulgar o traballo dos outros grupos ou, polo menos, de expresar en voz alta as súas críticas. En termos xerais, consideramos que a febleza máis importante do obradoiro é o feito de constituír unha *simulación* e non unha práctica real, debido á diferenza radical que existe entre narrar perante un público adulto, de pares, e facelo nunha aula de Educación Infantil. En próximas edicións do obradoiro esperamos establecer contacto con algún centro educativo para poder realizar as sesións nun contexto real de aula³.

³ Agradezo, neste sentido, as suxestións das profesoras Rosa Luengo e Consol Aguilar durante as *Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura* organizadas na Universitat de Barcelona os días 10 e 11 de febreiro de 2011.

Outro aspecto que prevemos incluír no sucesivo é a gravación en vídeo das narracións, coa finalidade de facilitar unha análise máis profunda das intervencións e non basearnos exclusivamente na nosa memoria.

6. Posibilidades de transferencia a outros contextos

Ao noso xuízo, a experiencia é transferíbel, con algunhas modificacións, ás materias de Didáctica da Lingua e da Literatura do Grao en Educación Primaria e mesmo ao Mestrado en Educación Secundaria. Aínda que o conto contado non adoita ter unha presenza tan destacada neses niveis educativos como na Educación Infantil, pensamos que todos os docentes se beneficiarían de posuír esta competencia, tanto para actuaren de narradores/as nas súas aulas como para organizaren, a súa vez, obradoiros de *contacontos*⁴.

7. Conclusións

Esta experiencia constitúe unha primeira mostra dun proxecto que pretende ter continuidade nos próximos anos. Até o de agora, comprobamos a adecuación do formato para o traballo en grupos reducidos e en sesións de noventa minutos, por comparación entre o obradoiro realizado no curso 2009/2010 co grupo de 2º da diplomatura de Mestre en Educación Infantil e o obradoiro que puxemos en marcha este curso co grupo de 2º do Grao en Educación Infantil. As clases interactivas con grupos dunhas vinte persoas contribúen, ademais, a minimizar posíbeis dificultades derivadas da timidez ou do medo escénico.

Malia as obvias limitacións dunha actividade que denominamos *de simulación*, queremos deixar constancia dalgúns logros significativos obtidos no curso deste obradoiro. En primeiro lugar, o protagonismo do alumnado na construción da súa propia aprendizaxe e o entusiasmo co que se implicou nas diferentes tarefas propostas. En segundo lugar, a conexión do traballo na aula universitaria coas competencias demandadas pola profesión de mestre. E, xa por último, a constatación de que a creatividade pode e debe formar parte do currículo das nosas materias.

Referencias bibliográficas

- AMO, M. del (2006). *Cuentos contados*. Madrid: SM.
- ANDERSEN, H.C. ([1835-1872] 1999). *Contos de Andersen*. Tradución ao galego de Xavier Rodríguez Baixeras. Vigo: Xerais.
- BRYANT, S. C. ([1918] 1995). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblaria.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- FORTÚN, E. ([1947] 2003). *El Arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla: Espuela de Plata.
- GRIMM, J. e W. ([1857] 1998). *Contos de Grimm*. Tradución ao galego de Xavier Rodríguez Baixeras. Vigo: Xerais.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- LÓPEZ VALERO, A. (2010). «El taller del cuento: repercusiones en la educación literaria». En: CAMPOS F.-FÍGARES, M; NÚÑEZ RUIZ, G.; MARTOS NÚÑEZ, E. (coords.) *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar. Homenaje a Montserrat del Amo*. (pp. 115-123). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MIRANDA, X.; REIGOSA, A. (2002). *Contos de encantamento, I*. Vigo: Xerais.

4 Véxase, a este respecto, o traballo de Gabriel Núñez Ruiz (2010) sobre o conto contado na Educación Primaria.

- MIRANDA, X.; REIGOSA, A. (2003). *Contos de parvos e pillos, II*. Vigo: Xerais.
- MIRANDA, X.; REIGOSA, A. (2004). *Contos prodixiosos, I*. Vigo: Xerais.
- NOIA CAMPOS, M. C. (2010). *Catálogo tipolóxico do conto galego de tradición oral: clasificación, antoloxía e bibliografía*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade.
- NÚÑEZ RUIZ, G. (2010). «La narración oral del alumnado de primaria». En: CAMPOS F.-FÍGARES, M; NÚÑEZ RUIZ, G.; MARTOS NÚÑEZ, E. (coords.) *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar. Homenaje a Montserrat del Amo*. (pp. 85-94). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Sitios web:

Red internacional de cuentacuentos / International storytelling network
<<http://www.cuentacuentos.eu>> [27/02/2011]