RETOS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS LITERATURAS Y DE LAS LENGUAS EN LA ERA DIGITAL

Editores
Noelia Ibarra Rius
Josep Ballester Roca
María Luisa Carrió Pastor
Francesca Romero Forteza

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

RETOS EN LA ADQUISICIÓN DE **LAS LITERATURAS Y DE LAS LENGUAS EN LA ERA DIGITAL**

Editores
Noelia Ibarra Rius
Josep Ballester Roca
María Luisa Carrió Pastor
Francesca Romero Forteza

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Congresos UPV

Retos en la Adquisición de las Literaturas y las Lenguas en la era editorial

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados por el Comité Científico que en ella se relaciona y según el procedimiento que se recoge en : http://sedll2014.upv.es/index.html

Editores científicos

Noelia Ibarra Rius

Josep Ballester Roca

María Luisa Carrió Pastor

Francesca Romero Forteza

© de los textos: los autores

© 2015, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València.

www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6267_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-415-9 (versión impresa)

Se distribuye bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Basada en una obra en http://sedll2014.upv.es (URL del congreso en OCS)

COMITÉ CIENTÍFICO

María Alcantud
(Universitat de València)

Alexandre Bataller Català
(Universitat de València)

Milagros del Saz
(Universitat Politècnica de València)

Anna Devís
(Universitat de València)

Josep Mas
(Universitat Politècnica de València)

Eva Mestre
(Universitat Politècnica de València)

Xavier Mínguez
(Universitat de València)

Françoise Olmo
(Universitat Politècnica de València)

Miquel Oltra
(Universitat de València)

Rosa Pardo
(Universitat de València)

Cristina Pérez Guillot
(Universitat Politècnica de València)

Carlos Periñán Pascual
(Universitat Politècnica de València)

Josep Vicent Garcia Raffi
(Universitat de València)

Agustín Reyes
(Universitat de València)

Hanna Skorczynska
(Universitat Politècnica de València)

Betlem Soler
(Universitat de València)

Inmaculada Tamarit
(Universitat Politècnica de València)

Luis Villacañas
(Universitat de València)

Debra Westall
(Universitat Politècnica de València)

Contenido

xiii Índice de autores

1 Análisis del uso de modelos en alumnos de 3° ESO a partir de una secuencia didáctica
Victoria Abad Beltrán

7 ¿Lengua *versus* matemáticas? Un ejemplo para enseñar lengua a través de las inteligencias múltiples
Eugenia María Acedo Tapia

13 *Rubicundus. Fabula paenulae purpureae*: representación teatral en lengua latina
Manuel Acosta, Ricardo-María Jiménez

19 Teaching more than just "English" through children's literature in the Primary classroom
Laura Agraz Martínez

25 Había una vez: los cuentos para la animación a la lectura en el aula de infantil
Mónica María Alberola Baños

31 Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación
Cristina Alcaraz Andreu

37 Concepciones de alumnos y profesores respecto a la función y los alcances de las tareas de composición escrita
Pablo Aros Legrand

45 Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral
Margarita Isabel Asensio Pastor

51 Prezi, una eina per a implementar les TIC a l'aula
Laura Aubets Fàbrega

57 LearningCatalan.info: creació d'un entorn virtual d'ensenyament-aprenentatge de català
Andratx Badia Escolà

65 La reflexión metalingüística de los alumnos de 4° de ESO, 2° de Bachillerato y 3° de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional
Raquel Badía Iborra

69 L'aprenentatge del català com a L2 mitjançant les TIC en un entorn castellanitzat
Eduard Baile López, Hèctor Càmara Sempere

75 Tratamiento dinámico-lúdico de textos poéticos
Cristina Barreda Villafranca

79 Discurso docente en la interacción profesor-alumnos a través de Mahara: motivaciones y realizaciones
Jaume Batlle Rodríguez, Mª Vicenta González Argüello

87 Una seqüència didàctica per a treballar la interculturalitat i el conte popular
Paula Beneito Mollà

93 Carrers lingüístics de Burjassot: una proposta didàctica per a treballar el lèxic i la semàntica
Paula Beneito Mollà, Adrià Martí i Badia

97 Las representaciones lingüísticas en el proceso de inscripción en la discursividad de la LE
María Hortensia Blanco García

103 La importància del desenvolupament de la creativitat i de l'eixamplament d'horitzons culturals en la formació de mestres*
Glòria Bordons, Anna Perearnau

111 La didáctica de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva del acceso al empleo
Ezequiel Briz Villanueva

119 Pensamientos y acciones del docente de ELE orientados hacia la formación plurilingüe e intercultural
Mario Calderón Espadas

125 The translation of poetry as a didactic tool for multilingual teaching in Catalan as a Foreign Language: a proposal
Carme Calduch, Aina Monferrer

131 La adaptación cinematográfica de la poesía española e hispanoamericana del siglo XX en una clase de Lengua y Literatura
M. Almudena Cantero Sandoval, Montserrat Pena Presas

137 La adaptación literaria como instrumento didáctico de aproximación de textos canónicos a lectores de primaria: Tramontana de Gabriel García Márquez
Martha Graciela Cantillo Sanabria, Antonio Díez Mediavilla

141 Tareas de sensibilización al francés como segunda lengua extranjera, utilizando las TIC en aulas de 5-7 años
María José Carrillo López, Antonia Navarro Rincón

149 De la canción a la connotación
Manuela Casanova Ávalos

157 Les propostes de les guies didàctiques de literatura catalana: anàlisi diacrònica d'un corpus editorial i perspectives de futur*
Laia Climent, Vicent Salvador

163 Analysis of how Sancho and Caliban use "*ínsula*"/"island" in *Don Quixote* and *The Tempest*. Proposal for application in the didactics of European baroque literature
Marta Conejero-López

169 Autoeficacia docente percibida y percepción de competencia comunicativa en lengua extranjera (inglés) del profesorado de áreas no lingüísticas en contextos educativos plurilingües
Cynthia Couriel

175 Carmen Martín Gaite y la animación a la lectura: su experiencia, sus reflexiones y su eco en la web
Raúl Cremades

181 El portafolio electrónico: Un trabajo 'con vistas'. Alternativas para evaluar y reflexionar en los cursos de lengua
Bàrbara Cuenca, Paula Lorente

187 Creencias de los estudiantes de Grado en Filología Española y del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en las facultades y en los centros de Secundaria
Antonio Díez Mediavilla, Jaime Mas Ferrer, Luis Felipe Güemes Suárez

193 Algunos interrogantes en torno a la comunicación virtual
Beatriz de Ancos Morales

197 La evaluación formativa del proceso de composición escrita entre el periodo de 1992 y el primer trimestre del 2014
Silvana De La Hoz

205 La Lira Popular en Chile: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria
Silvana de la Hoz Ibacache, Patricio Moya Muñoz

213 **La enseñanza del inglés con textos literarios en el ciclo superior de enseñanzas artísticas**
María Lorena de Ramón Bou

219 **La música en las colecciones de literatura infantil. Una perspectiva interconectada de recepción lecto-auditiva**
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, José Ibáñez Barrachina

227 **Sobre el uso de herramientas en la red para leer y escribir**
Cristina del Moral Barrigüete

231 **Las adaptaciones de los clásicos griegos para niños y jóvenes**
M. Carmen Encinas Reguero

235 **Formación y necesidades docentes en competencia prosódica de los futuros maestros/as de Educación Infantil**
Aintzane Etxebarria Lejarreta, Asier Romero Andonegi, Iñaki Gaminde Terraza, Urtza Garay Ruíz

243 **De la llibertat a la intertextualitat: *Alícia al país de les meravelles* i *Caperucita en Manhattan***
Enric Falguera Garcia

247 **Aplicación de la literatura clásica en el aula de Lengua y Literatura: un eje intercultural**
Mª Carmen Fernández Tijero

253 **Cultura, interculturalidad y enseñanza de lenguas**
Veríssimo Ferreira

259 **Projectes de treball interdisciplinars: una visió cultural**
Paula Figuerola i Prats, Carla Peñarroya i Ferrer

265 **Plurilingüisme a l'aula d'Infantil i Primària: innovacions metodològiques en l'ensenyament de l'anglés com a LE1**
Àngela Fita Garcia, Neus Sánchez Marí

271 **Educació literària i intercultural a Secundària a través del còmic**
Artur Fontana Llorens

277 **Cortázar a la recerca de Parker: un apropament literari, musical i didàctic vers "El perseguidor"**
Vicent Lluís Fontelles Rodríguez

281 **Las greguerías de Ramón Gómez de la Serna como método de iniciación a la valoración de la expresividad de los recursos lingüísticos**
Pablo Javier García Martín, Antonio García Velasco

289 Estudio comparativo de dos procedimientos instruccionales sobre el control de la comprensión en estudiantes universitarios de ILE
Ángela Gómez López

293 Aspectos sociales, culturales y políticos en el relato de viaje de E. A. Rossmässler y su aplicación en la enseñanza de la lengua alemana
María José Gómez Perales

297 El lloc de la cultura popular a l'aula: consideracions a partir d'un estudi de casos
Irene González Navarro

303 Una manera de fer lectors i escriptors a Secundària a través del conte literari
Melània Gonzàlez Seguí

309 L'ús de les noves tecnologies per tal de millorar l'educació poètica a l'aula a través de les geografies literàries
Àngels Gregori Parra

313 ¿Qué pasa con aquellos que sabiendo leer no leen?
Galo Guerrero Jiménez

317 Aproximaciones a la Narrativa Fantástica, desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura, para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
Luis Felipe Güemes Suárez

323 El Plan de Lenguas y Biblioteca de Centro, un análisis de las necesidades
Hugo Heredia Ponce, Pablo Moreno Verdulla

331 Las expresiones de los elementos culturales en la comunicación intercultural entre chinos y españoles: hacia una propuesta didáctica
Chun Hu

339 Interpreting and Teaching contemporary children's literature in the light of M.M. Bakhtin's theories: from Dialogism and Polyphony to the study of Medieval Carnival
Tzina Kalogirou

347 Curtmetratges i acció. Literatura i cinema a 3r d'ESO
Pilar Lladonosa

353 L'avaluació entre companys com a recurs per a millorar l'aprenentatge de l'alemany a través de l'eina "taller" de *moodle*
Vita Vera Luque Arrufat

361 La glosa com a recurs didàctic a l'aula de CLE
Josep Marqués Meseguer

367 El epistolario galdosiano como recurso pedagógico: Propuesta didáctica elaborada a partir de las cartas de Benito Pérez Galdós y María Guerrero, con integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo del teatro español entre los siglos XIX y XX
Carmen Márquez Montes, Salvadora Luján Ramón

375 La divulgación de la cultura y la enseñanza de la literatura. El caso de Juan Chabás
Antonio Martín Ezpeleta

381 La actividad metalingüística de los alumnos de Filología al resolver problemas de gramática
Mª Amparo Martín Jiménez

389 Lengua, Literatura y nuevos enfoques tecnológicos
Aurora Martínez Ezquerro

395 Los conceptos morfológicos en la enseñanza secundaria
Sara Martínez Fraile

401 Un dossier de prácticas para alumnos de la Mención de Educación Especial
Elisabeth Melguizo Moreno

407 Etnopoètica *Taina* a la República Dominicana
Mar Mencheta Tello

411 Textos y aplicaciones digitales para el desarrollo de la competencia literaria infantil y juvenil
Pedro Mendiola Oñate

417 Leer para hacer. Aprendizaje integrado de lengua y contenidos en el área de Educación Física y otras áreas
Elena Miralles Ponsoda

423 La LIJ gallega: de los cuentacuentos al *stop-motion*
Isabel Mociño

429 Enseñar literatura de otra forma: dos exposiciones literarias en la biblioteca de centro
Anna M. Moreno-Bedmar

437 La didàctica de l'entrevista: de l'expressió oral a l'expressió escrita
M. Crisòstoma Morilla

445 Nuevas aportaciones al análisis de la competencia literaria de los futuros maestros
Eva Morón Olivares, Consuelo Martínez Aguilar

451 Guerra Civil española y roles de mujeres en la narrativa juvenil en gallego de Marina Mayoral
Marta Neira Rodríguez

457 La traducción de las expresiones idiomáticas y refranes en clase de ELE en Gabón: una alternativa pedagógica de diferencias socioculturales (español-francés)
Liliane Surprise Okome Engoung ép. Nzesseu

463 La poesia visual de Joan Brossa: una proposta de treball global de la poesia a les aules de Primària
Alba Oller Benítez

469 La educación bilingüe en Educación Primaria y el desarrollo de la composición escrita en lengua castellana
Miriam Pérez Sánchez

475 Alfabetización mediática y literaria en Educación Infantil: hacia una mirada crítica de los lenguajes
Alicia Pinazo Martí

481 Nuevas tecnologías y español para fines específicos: la experiencia del video curriculum en clases de español aplicado al mundo laboral
Silvia Renata Ribeiro

485 Niños y niñas reales: cinco imágenes de la infancia en la literatura infantil contemporánea
Laidi Johana Revilla Arbeláez

491 La enseñanza bilingüe como aspecto potenciador de la creatividad en el alumnado de Educación Primaria
Juan Antonio Ródenas Ríos

497 Aprendizaje de la lectoescritura en infantil ¿Obligación o recomendación?
M.ª Nuria Roldán Molina

503 Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura
José Rovira Collado, Francisco Javier Ortiz Hernández

509 Nous llibres de text, noves metodologies?
Neus Sánchez Marí, Àngela Fita Garcia

517 Lecturas discontinuas: Literatura infantil y juvenil e infografía
Lourdes Sánchez Vera, José Antonio Abad Alfonseca

525 Lèxic de la indumentària. Variables en l'adquisició lèxico-semàntica del valencià en 1er d'ESO
Elia Saneleuterio

533 Diseño y evaluación de un proceso de formación de profesorado de Secundaria centrado en el desarrollo de las habilidades comunicativas para la docencia
Marta Sanjuán Álvarez, Ezequiel Briz Villanueva

539 La canción de Carla de Ken Loach: una película emblemática entre amor y muerte
Maria Grazia Scelfo

547 Elements de reformulació en les columnes de Joan Francesc Mira: potencialitats didàctiques en batxillerat
Sergi Serra Adsuara

553 Intercambios y competencia intercultural: nuevos enfoques y contextos en la didáctica de lengua extranjera
Raül Serrador Almudéver

561 Los primeros pasos para la formación del pensamiento lógico desde la primaria
Vladimir Shyshkov

569 La representación de la diversidad afectivo-sexual en el cómic, algunos materiales para trabajar en el aula
Guillermo Soler-Quílez

573 En torno a la utilización didáctica de textos originales, adaptados y graduados en la enseñanza de ELE: una polémica que enfrenta la utilidad y la autenticidad
Mª Sequero Ventura Jorge

577 Una proposta literomusical
Ester Vila Vidal

585 Strengthening the local culture in the primary foreign language classroom through CAR
Luis S. Villacañas de Castro

591 Formación del profesorado novel de lenguas: análisis de la propia actividad
Teresa Zulaika Galdos, Itziar Iriondo Arana

Índice de autores

A

Abad Alfonseca, José Antonio 517
Abad Beltrán, Victoria 1
Acedo Tapia, Eugenia María 7
Acosta, Manuel 13
Agraz Martínez, Laura 19
Alberola Baños, Mónica María 25
Alcaraz Andreu, Cristina 31
Aros Legrand, Pablo 37
Asensio Pastor, Margarita Isabel 45
Aubets Fàbrega, Laura 51

B

Badia Escolà, Andratx 57
Badía Iborra, Raquel 65
Baile López, Eduard 69
Barreda Villafranca, Cristina 75
Batlle Rodríguez, Jaume 79
Beneito Molla, Paula 87
Beneito Mollà, Paula 93
Blanco García, María Hortensia 97
Bordons, Glòria 103
Briz Villanueva, Ezequiel 111, 533

C

Calderón Espadas, Mario 119
Calduch, Carme 125
Càmara Sempere, Hèctor 69
Cantero Sandoval, M. Almudena 131
Cantillo Sanabria, Martha Graciela 137
Carrillo López, María José 141
Casanova Ávalos, Manuela 149
Climent, Laia 157
Conejero-López, Marta 163
Couriel, Cynthia 169
Cremades, Raúl 175
Crisòstoma Morilla, M. 437
Cuenca, Bàrbara 181

D

de Ancos Morales, Beatriz 193
de la Hoz Ibacache, Silvana 205
de La Hoz, Silvana 197
del Moral Barrigüete, Cristina 227
de Ramón Bou, María Lorena 213
de Vicente-Yagüe Jara, María Isabel 219
Díez Mediavilla, Antonio 137, 187

E

Encinas Reguero, M. Carmen 231
Etxebarria Lejarreta, Aintzane 235

F

Falguera Garcia, Enric 243
Fernández Tijero, Mª Carmen 247
Ferreira, Veríssimo 253

Figuerola i Prats, Paula 259
Fita Garcia, Àngela 265, 509
Fontana Llorens, Artur....271
Fontelles Rodríguez, Vicent Lluís 277

G

Gaminde Terraza, Iñaki....235
Garay Ruíz, Urtza....235
Gómez López, Ángela....289
Gómez Perales, María José....293
González Argüello, Mª Vicenta 79
González Navarro, Irene....297
Gonzàlez Seguí, Melània....303
Grazia Scelfo, Maria....539
Gregori Parra, Àngels....309
Güemes Suárez, Luis Felipe 187, 317
Guerrero Jiménez, Galo....313

H

Heredia Ponce, Hugo....323
Hu, Chun....331

I

Ibáñez Barrachina, José....219
Iriondo Arana, Itziar....591

J

Jiménez, Ricardo-María 13

K
Kalogirou, Tzina 339

L

Lladonosa, Pilar 347
Lorente, Paula 181
Luján Ramón, Salvadora....367
Luque Arrufat, Vita Vera 353

M

Marqués Meseguer, Josep 361
Márquez Montes, Carmen....367
Martí i Badia, Adrià 93
Martínez Aguilar, Consuelo....445
Martínez Ezquerro, Aurora....389
Martínez Fraile, Sara....395
Martín Ezpeleta, Antonio....375
Martín Jiménez, Mª Amparo....381
Melguizo Moreno, Elisabeth....401
Mencheta Tello, Mar 407
Mendiola Oñate, Pedro 411
Miralles Ponsoda, Elena....417
Mociño, Isabel 423
Monferrer, Aina....125
Moreno-Bedmar, Anna M. 429
Moreno Verdulla, Pablo 323
Morón Olivares, Eva 445
Moya Muñoz, Patricio....205

N

Navarro Rincón, Antonia 141
Neira Rodríguez, Marta 451

O

Okome Engoung, Liliane Surprise 457
Oller Benítez, Alba....463
Ortiz Hernández, Francisco Javier....503

P

Pena Presas, Montserrat 131
Peñarroya i Ferrer, Carla....259
Perearnau, Anna 103
Pérez Sánchez, Miriam....469
Pinazo Martí, Alicia....475

R

Renata Ribeiro, Silvia 481

Revilla Arbeláez, Laidi Johana 485
Ródenas Ríos, Juan Antonio.....491
Roldán Molina, M.ª Nuria.....497
Romero Andonegi, Asier 235
Rovira Collado, José 503

S

Salvador, Vicent 157
Sánchez Marí, Neus 265, 509
Sánchez Ver, Lourdes 517
Saneleuterio, Elia 525
Sanjuán Álvarez, Marta 533
Serra Adsuara, Sergi 547
Serrador Almudéver, Raül 553
Shyshkov, Vladimir 561
Soler-Quílez, Guillermo 569

V

Ventura Jorge, Mª Sequero 573
Vila Vidal, Ester 577
Villacañas de Castro, Luis S. 585

Z

Zulaika Galdos, Teresa 591

RETOS EN LA ADQUISICIÓN DE **LAS LITERATURAS Y DE LAS LENGUAS EN LA ERA DIGITAL**

Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO a partir de una secuencia didáctica

Victoria Abad Beltrán

GIEL. Instituto de Enseñanza Secundaria Camp de Morvedre (Sagunto)

Introducción

Los géneros discursivos son tipos estables de enunciados que se producen en una determinada situación comunicativa y que reflejan las condiciones de la comunicación en el contenido temático, la estructura y los recursos lingüísticos (Bajtin, 1982). Los proyectos de lengua tienen como objetivo la elaboración de un género discursivo y para ello incluyen modelos de género que guían a los alumnos en este proceso de elaboración textual. Los modelos de género en estos proyectos concretados en secuencias didácticas (SD) permiten, por un lado, diseñar las secuencias para que las actividades de producción textual y de enseñanza-aprendizaje estén interrelacionadas y guiar la enseñanza-aprendizaje hacia los aspectos más relevantes del género y, por otro, observar los rasgos específicos del género y ayudar al alumno a crearse una representación mental de este.

En la producción escrita una de las tareas fundamentales es la construcción de una representación mental de la planificación que puede ejecutarse con el objetivo final de un texto coherente (Matsushashi, 1987:200). Es esta planificación construida a partir de la representación mental la que desencadena la fase de revisión (Camps, 1994:60) al aportar criterios para evaluar el texto. Tendrá, pues, una gran influencia en todo el trabajo de composición. De ahí la interrelación que se da entre la planificación, la representación mental de la tarea y la revisión. El modelo de género discursivo contribuye de manera decisiva a esta representación mental. Por ello, en las actividades de la SD aparecen los modelos para, por un lado, analizar las características del género que deben elaborar y, por otro, para que los tomen como referencia para elaborar sus escritos.

El análisis que presentamos parte de observar la práctica de aula: muchas veces los alumnos no usan los modelos como los profesores creen o quieren que lo hagan (hablamos de utilizarlos como una plantilla en la que adaptan los enunciados del modelo a aquellas ideas que quieren incorporar a su texto, o de que no les sirven para representarse el género, ya que elaboraban textos alejados del modelo). De ahí que nos planteáramos analizar:

1. ¿Cómo usan los alumnos los modelos de género que se trabajan en las secuencias didácticas?
2. ¿Qué incidencia tiene su análisis y uso en el proceso de escritura, concretamente en la planificación y la revisión?

Descripción de la secuencia didáctica

Para ello elaboramos una SD cuyo objetivo discursivo era la elaboración de una reseña de lectura para su publicación en la revista del centro. Se desarrolló en siete sesiones y sus objetivos eran:

1. Conocer la estructura estereotipada de una reseña (Kervyn, 2003)
2. Utilizar en los textos recursos para captar la atención del lector.
3. Comentar los temas de las novelas.
4. Valorar los elementos de las novelas leídas.
5. Reflexionar sobre las características de las novelas para recomendarlas a un lector determinado.

Fases de la SD

Presentación y representación de la tarea

La profesora plantea a los alumnos el proyecto que van a trabajar (elaborar una reseña de lectura que se publicará en la revista del centro) y los contenidos de aprendizaje que se van a trabajar.

Análisis de modelos de reseñas

Las actividades de la SD que se proponen a partir de la lectura de modelos tienen diferentes objetivos: 1. Contribuir a la creación de una representación mental del texto que deben escribir y 2. Analizar los diferentes aspectos que caracterizan una reseña de lectura (estructura, inicios, adjetivos valorativos, temas, marcas de emisor y receptor, preguntas retóricas).

Para el primer objetivo se analiza el primer modelo de la SD, aunque el resto de textos también contribuye a la creación de esta representación mental. Para el segundo objetivo, las actividades sobre la estructura de este género se realizan a partir de cuatro textos, en ellos los alumnos observan qué partes de la estructura (1. Datos sobre la obra, 2. Información sobre personajes, argumento, temas o género, 3. Valoración de personajes, estilo o recursos literarios, y 4. Recomendación) aparecen en cada uno. Los diferentes inicios de reseñas literarias se analizan en cinco modelos que deben clasificar en cuatro tipos, y los recursos lingüísticos, a partir de cuatro o cinco fragmentos de modelos de género.

Proceso de elaboración textual

Los alumnos escriben el texto en dos sesiones en parejas o grupos de tres. En la primera sesión planifican su escrito siguiendo la plantilla que ofrece la SD y una vez realizado hacen una puesta común entre todo el grupo-clase. Tras la puesta en común, inician la textualización de la reseña. El borrador deberán entregarlo junto con el texto final.

En la siguiente sesión, retoman la escritura y guiados por la profesora elaboran entre todos una pauta de revisión: qué cuestiones se deben plantear para revisar su texto (Ribas i Seix, 2000). Una vez elaborada la pauta de revisión, evalúan sus escritos y continúan la escritura. Al final de la clase entregan los textos finales y los borradores.

Análisis

Se hace un análisis interpretativo de los textos previos a la secuencia didáctica, de los borradores de los textos, de los textos finales y de las grabaciones de audio y vídeo de las dos últimas sesiones en las que los alumnos elaboran las reseñas en grupo.

Resultados

Los resultados del análisis muestran que:

1. Los alumnos usan pocos modelos, es decir, no son capaces de combinar diferentes modelos en el proceso de elaboración textual. En las grabaciones se observa cómo van a aquellos modelos que les permiten hacerse una representación mental del género y, por tanto, apropiarse del género. Estos son los modelos en el que se analiza la estructura de la reseña o los diferentes inicios que presentan. Ningún grupo utilizará los modelos a partir de los cuales se había trabajado en el aula los recursos que suelen aparecer en las reseñas. Todo su esfuerzo y dedicación están centrados en apropiarse del género, y no en introducir los recursos. Se deduce, pues, que hay dos planos de trabajo: uno en el que se hacen una representación mental del texto que deben elaborar y otro en el que se plantean qué recursos introducir y cómo hacerlo. Los alumnos no pueden activar los dos planos a la vez durante el proceso de aprendizaje.

2. Una de las dificultades con la que se enfrentan los alumnos en el proceso de escritura, una vez que han planificado su texto a partir de la plantilla que aparece en la SD, es el inicio de la textualización. En este momento todos los grupos muestran dificultades para activar esta fase. Solucionan el problema seleccionando aquellos que se ajusten al texto que pretenden elaborar y adaptando su escrito a ellos.

   En la tabla 1 aparece un fragmento de la conversación de uno de los grupos analizados. Este grupo de alumnas tuvo muchas dificultades para elaborar su texto y no consiguió hacerse una representación mental del género. El fragmento seleccionado corresponde al inicio de la textualización, después de haber dedicado la mayor parte de la sesión a completar la plantilla de planificación.

Tabla 1.

1		P: ¿Cómo vais a empezar la reseña? ¿Os acordáis de que una actividad para ver cómo podríamos empezar, que os puede ayudar?	La profesora recuerda a las alumnas que tienen modelos en la SD que pueden ayudarles a iniciar la textualización
2	A: Sí, yo también estaba pensando mirar una de…		La alumna confirma que sí que tiene en cuenta los modelos.
(…)			
3	A: Que habíamos pensado poner aquí como en la de aquí, que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos pensado en leerlo y...		La alumna explica a la profesora por qué ha seleccionado una de las reseñas como modelo del texto que deben elaborar.
4		P: Leerlo y poner aquí la información para hacerlo como el de *Náufragos*, ¿no? Vale. Muy bien.	

5	A: A ver...*desde hace más de veinte años...*		La alumna propone un inicio del texto que adapta del modelo que han seleccionado.
6	B: Hombre, tampoco lo vamos a hacer igual		Su compañera lo rechaza por la cercanía con el texto seleccionado.
(...)			
7	A: Es que esto no sé cómo ponerlo... es que si lo lees tampoco es que se habla mucho de los libros que haya escrito. Es que sí que habla, pero yo no sé cómo ponerlo, no sé lo que ha escrito. Yo había pensado poner: *BA comenzó...*		La alumna verbaliza las dificultades que tiene para iniciar la textualización y hace una propuesta que adapta el modelo seleccionado.
(...)			
8	A: Victoria, una cosa, para poner esto, aquí no es que cuente mucho sobre las obras que ha escrito anteriormente. Yo había pensado poner cómo empezó su trayectoria profesional...		Llama a la profesora para que evalúe su propuesta de inicio.
9		P: Vale. Muy bien… vale.	La profesora evalúa positivamente su propuesta.
10	A: Pues entonces... *comenzó su trayectoria profesional escribiendo en…*		La adaptación del modelo les permite activar la fase de textualización y superar la dificultad inicial.
11	B: *Escribiendo en el diario XXX* ¿coma?		
12	C: *Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes... Poniéndolo alto... la novela de ELPC* ¿entre comillas?		

3. El modelo de género les permite hacerse una representación mental del texto que deben elaborar. Como se ha indicado anteriormente, esta representación se da en la fase de planificación y es la que activa la revisión. Así pues los grupos que se apropiaron del género introdujeron revisiones de aspectos profundos del texto (estructura o aspectos discursivos), mientras que los grupos que tuvieron dificultades para ello (aquellos que no elaboraron un texto ajustado al género) introdujeron solo revisiones superficiales (cambios de palabras o correcciones ortográficas). En la tabla 2 aparece un fragmento de la conversación de uno de los grupos que se hizo una representación mental del género, por lo que sí elaboró un texto ajustado a las características de las reseñas literarias. Este fragmento corresponde al momento en el que iniciaron la textualización con lo cual ilustra también el anterior resultado. En él se puede observar cómo el análisis y uso de modelos les permite revisar aspectos complejos del texto, en este caso, la superestructura textual.

Tabla 2.

1	N: A ver, ¿cómo empezamos?	
2	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... "La obra ha sido publicada en 1960" "La película..."	D. propone tomar como modelo la contraportada de la obra y lee algunos fragmentos de este texto.
3	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.	N. le recuerda que esos datos corresponden al primer apartado de la plantilla de planificación.
4	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.	D. revisa la planificación de la plantilla: propone que esa información aparezca al final tal y como está estructurado en el modelo seleccionado.
5	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.	C. matiza la propuesta de enunciado.
6	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.	
7	D: Claro. Lo pasamos al final. Al final, no detrás de esto, cuando dice Harper Lee. Podemos ponerlo debajo y aquí ya pensamos en lo importante.	D. sintetiza la estructura que han acordado a partir de la revisión de la planificación propuesta en la plantilla. Esta revisión es posible por el trabajo con los modelos.

Así pues, el trabajo en el aula con los géneros permite superar la revisión como una corrección (entendida como una codificación de errores y una edición del texto) y entenderla como un desarrollo o descubrimiento (incluir cambios sustanciales en contenido, organización o desarrollo de las partes). Este es uno de los retos de la enseñanza del aula: superar el concepto de la revisión como una corrección para que los alumnos tengan una idea más completa de esta fase y de las estrategias que requiere (Haar, 2006; Horning & Robertson, 2006; Matsushashi, 1987).

Conclusiones

La investigación didáctica a partir de SD permite desvelar aspectos clave que ayudan a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura para que la práctica docente potencie el aprendizaje de los alumnos. En este caso nuestro análisis muestra que a) los alumnos están mucho más pendientes de apropiarse del género que de introducir recursos durante el proceso de escritura, por ello, podemos afirmar que hay dos planos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el trabajo con el género y el trabajo con los recursos (si no se han apropiado del género, difícilmente pueden controlar la introducción de recursos en su texto), b) los modelos de género ayudan a los alumnos a superar las dificultades que pueden tener durante la escritura, por ejemplo, en el inicio de la textualización y c) su uso activa revisiones profundas y complejas del texto que se alejan de entender la revisión como una búsqueda de errores y una corrección de éstos.

Referencias bibliográficas

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita.* Barcelona: Barcanova.

Fort, R., Ribas, T. (1995). L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 4: 104-114.

Haar, C. (2006). Definitions and Distinction. En Horning, A. & Becker, A. *Revision. History, Theory and Practice.* Indiana: Parlor Press.

Horning, A., Robertson, J. (2006). Basic Writers and Revision, in Horning, A. & Becker, A. *Revision. History, Theory and Practice*. Indiana: Parlor Press.

Kervyn, B. (2003). Le stéréotype: outil langagier, cognitif et social au service des disciplines scolaires, en *Cédérom des Actes du colloque pluridisciplinaire international de l'IUFM d'Aquitaine et de l'Université* Victor Segalen Bordeaux 2, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement.

Matsushashi, A. (1987). Revising the Plan and Altering the Text, in *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Ribas i Seix, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita,* Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

¿Lengua *versus* matemáticas? Un ejemplo para enseñar lengua a través de las inteligencias múltiples

Eugenia María Acedo Tapia

Universidad de Málaga

Tradicionalmente, se ha considerado la lengua una disciplina totalmente contraria a las matemáticas y otras ciencias. Sin embargo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner nos empuja a trabajar de una manera interdisciplinar, aprovechando las inteligencias de nuestros alumnos para acercarles aquellas materias que sean más dificultosas para ellos.

En los últimos tiempos, existen numerosos estudios que nos vinculan la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner con los estilos de aprendizaje. Sin embargo, tal y como opina el profesor Armando Lozano, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner no es una teoría de estilos de aprendizaje. Los estilos son preferencias, no son habilidades. Por su parte, la teoría de Gardner nos habla del potencial humano; sus inteligencias son habilidades, no preferencias, y, por ello, no es una teoría de estilos de aprendizaje. De todas formas, sí es cierto que existe una sinergia entre los estilos y las habilidades. Cuando a uno le gusta lo que hace, lo disfruta, se convierte en un gozo y no en un trabajo. Por ello, hay que reconocer que los estudiantes, de cualquier nivel educativo, pueden aprender, gracias al conocimiento de sus estilos de aprendizaje y gracias también al conocimiento de sus inteligencias.

Para la teoría de las Inteligencias Múltiples no hay una sola y uniforme manera de aprender. Para esta teoría la importancia no está tanto en *qué* aprenden los sujetos sino en *cómo* aprenden mejor. Tal y como recogen Sánchez y Andrade (2014), los aprendizajes incorporan el conocimiento de unas habilidades en un contexto funcional y social. Aprovechando el conocimiento de las inteligencias, de las habilidades que tengan nuestros alumnos, podremos lograr que adquieran mejor una formación integral.

En concreto, en la Universidad de Málaga, hemos formado un Proyecto de Innovación Educativa, dirigido por la Dra. Mª Teresa Sánchez Compaña, titulado "Atención a la diversidad programando a partir de las inteligencias múltiples", en el que nos hemos unido profesores especialistas en cada una de las disciplinas y las inteligencias de las que habla Gardner en un intento de, aprovechando los talentos y/o inteligencias de cada uno de nuestros alumnos, superar sus limitaciones y potenciar sus capacidades. Consideramos que se pueden alcanzar las competencias trabajando desde las inteligencias, ya que estas nos ofrecen un terreno más amplio de trabajo, permitiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado.

Aunque se están llevando a cabo diversas experiencias tanto por parte de los profesores, como de los alumnos participantes en el PIE, traigo aquí el último proyecto que estamos preparando entre la dra. Sánchez, del área de Didáctica de las Matemáticas, y yo misma, del área de Didáctica de la Lengua. Ambas coincidimos en la necesidad de desarrollar la inteligencia matemática y lingüística de manera paralela, puesto que son muchas las coincidencias de ambas disciplinas, que, entendidas en su conjunto, nos permitirían un desarrollo más pleno de nuestros alumnos.

Es imposible entender las matemáticas, resolver cualquier problema matemático, sin tener una perfecta comprensión lectora. Es igualmente una pesadilla para muchos de nuestros alumnos el análisis sintáctico, sin entender que dicho análisis es fundamental para comprender muchos de los problemas de nuestro día a día.

Gardner define la inteligencia como "la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural […] la capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo" (Gardner, 2006). Gardner sostiene que las inteligencias trabajan juntas para resolver los problemas que se le presentan al sujeto, pero con cierta autonomía. En este sentido, hemos estudiado la conexión directa entre la inteligencia lógico matemática y la inteligencia lingüística, intentando superar esa antigua dicotomía que dividía a los alumnos entre los que eran buenos en matemáticas (ciencias) y los que eran buenos en lengua (letras), como si ambas capacidades fueran incompatibles, cuando ambas capacidades son complementarias para el desarrollo integral de la persona.

La inteligencia lógico-matemática es aquella capacidad que tienen las personas para trabajar con números, figuras geométricas, resolver problemas matemáticos, hacer cálculos o razonar mediante el pensamiento lógico. Las personas que tienen más desarrollada esta inteligencia se caracterizan porque sus procesos de resolución son muy rápidos y suelen construir la solución antes de que la articulen verbalmente. Buscan una explicación lógica a todo.

Por su parte, la inteligencia lingüística es aquella capacidad que tienen las personas para expresarse a través del lenguaje hablado y escrito, comunicándose con claridad. En ella se dan las cuatro destrezas básicas: expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita. Incluye también la habilidad de la sintaxis. Las personas que tienen más desarrollada esta inteligencia suelen disfrutar mucho la lectura, aprenden y utilizan las reglas gramaticales, emplean correctamente el lenguaje oral y escrito.

Coincidentemente, cuando se manifiesta alguna de estas inteligencias, el hemisferio que predomina es el izquierdo, que está especializado en la capacidad de análisis, razonamientos lógicos, abstracciones, problemas numéricos y deducciones, entre otros.

Esto nos acerca, por tanto, la hipótesis de que quizá la inteligencia lingüística y la matemática estén mucho más cerca de lo que hasta ahora hemos creído. En concreto, para hacer este análisis nos vamos a fijar en el análisis sintáctico de oraciones y en la resolución de problemas.

Es fácil poder relacionar a la oración simple con el número. Una oración puede estar formada por una sola palabra ("hola", "come",…), como un número simple (1, 2,…) o puede estar formada por varias palabras y/o sintagmas ("la niña estudiaba sola en casa"), como un número con decenas, centenas,… (1 548 635). Igualmente, en la lengua tenemos oraciones compuestas, que tienen más de un mensaje y que se pueden relacionar con los algoritmos. Por ejemplo, se puede reconocer en las oraciones yuxtapuestas o coordinadas copulativas fácilmente el algoritmo de la suma, y en las oraciones adversativas, el algoritmo de la resta.

Tabla 1. Relación tipo de oración-algoritmo.

Ejemplo	Lingüísticamente	Matemáticamente
Pedro canta, María baila.	Oración yuxtapuesta	Suma de las dos oraciones: *Pedro canta + María baila*
Pedro canta y María baila.	Oración coordinada copulativa	Suma de las dos oraciones: *Pedro canta + María baila*
Los niños cantan, pero María no.	Oración coordinada adversativa	Resta: Los niños – María cantan

Pero, en concreto, en este artículo, nos vamos a fijar en el análisis de las oraciones comparativas, que son las que nos permiten resolver diferentes problemas de transformación, y que, mal comprendidas lingüísticamente, se convierten en una gran dificultad para nuestros alumnos.

Caso 1

Ana tiene 15 estampas y María tiene 4 menos que ella, ¿cuántas estampas tiene María?

Ante este problema matemático, se nos plantea una comparación de disminución. Ana es el elemento que actúa de referente y María es el que llamamos comparado. Tenemos dos datos: el referente y la diferencia. Necesitamos averiguar la incógnita que es el comparado. La estrategia para resolver este problema es una resta: 15-4= ¿? (Referente – diferencia = comparado)

Lingüísticamente, nos encontramos ante una construcción comparativa en que se establece una comparación entre dos valores de carácter cuantitativo. En ellas, se comparan magnitudes mediante recursos gramaticales: "menos que". En concreto, al aparecer el cuantificador "menos", se constituye una comparativa de inferioridad. La noción comparada es el número de estampas. El primer término de la comparación es "María", y el segundo término de la comparación es "ella" (pronombre que hace referencia a Ana). El cuantificador es "menos". Es simplemente este cuantificador el que nos hace identificarla como una comparativa de inferioridad.

En este caso, nos encontramos con una relación muy clara y fácil para el alumno, puesto que, matemáticamente, es una comparación de disminución; lingüísticamente, es una comparativa de inferioridad, y la estrategia resolutiva es una resta, por lo que hay un paralelismo y coincidencia evidente:

Tabla 2. Caso 1.

Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
Comparativa de inferioridad	Comparación de disminución	Resta

Caso 2

Si María tiene 11 estampas y tiene 4 menos que Ana. ¿Cuántas estampas tiene Ana?

La confusión del alumno empieza a producirse en los casos en que esa triple correspondencia no es tal. En este caso, lingüísticamente, seguimos teniendo una comparativa de inferioridad ("menos que"), matemáticamente, es una comparativa de disminución, pero, sin embargo, la estrategia de resolución es una suma, no una resta. Aquí, la lengua no coincide con la lógica. El "menos que" no indica "resta". Los alumnos tienden a restar, pero sólo se restará si la incógnita está en el comparado. Si la incógnita está en el referente, hay que sumar.

María = Comparado 4 = Diferencia Ana = Referente

Tabla 3. Caso 2.

Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
Comparativa de inferioridad	Comparativa de disminución	Suma

Caso 3

Ana tiene 15 estampas y María tiene 11. ¿Cuántas tiene María menos que Ana? ¿Cuántas tiene Ana más que María?

En este tercer caso, la incógnita se encuentra en la diferencia. Podríamos hacer cualquiera de estas dos preguntas para resolver el problema, pero lingüísticamente, tendremos dos tipos de oraciones: la primera, comparativa de inferioridad; la segunda, comparativa de superioridad. Matemáticamente, en ambos casos nos encontramos con una comparación de aumento. Y a la hora de plantear el problema, si optamos por la segunda pregunta, la palabra "más que" puede producir en el alumno la tendencia a sumar, cuando la estrategia de resolución es una resta.

Tabla 4. Caso 3.

	Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
Pregunta 1	Comparativa de inferioridad	Comparación de aumento	Resta
Pregunta 2	Comparativa de superioridad	Comparación de aumento	Resta

Caso 4

Ana tiene 15 estampas y María tiene 11. ¿Cuántas estampas tiene que comprar María para tener tantas como Ana?

En este último caso, hemos incorporado un nuevo tipo de oraciones: las comparativas de igualdad ("tanto como"). Sin embargo, en el problema, necesitamos hacer un algoritmo para solucionar el problema, en este caso, una resta, puesto que tenemos el referente y el comparado y debemos averiguar la diferencia. Se trata de una comparación de disminución.

Incluso, en este caso, nos podríamos plantear que se tratase de una problema de transformación de una cantidad inicial en otra final. Aparece un verbo de transformación ("comprar"), que nos facilita entender este problema de esa manera. En este caso, la lengua nos ofrece la oportunidad de identificarlo como una transformación de aumento. Independientemente de esto, la estrategia de resolución sigue siendo una resta.

Tabla 5. Caso 4.

Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
Comparativa de igualdad	Comparación de disminución / Transformación de aumento	Resta

En los cuatro casos analizados, nos encontramos con la misma dificultad. La incomprensión del mensaje puede llevar al alumno a realizar una estrategia de resolución equivocada. Hay que tener mucho cuidado con las palabras claves. El primer impulso del alumno de educación primaria (incluso secundaria y universitaria) es, para la resolución de problemas, tomar las cantidades que aparezcan y buscar la palabra clave "menos", "más" y tender a vincular el "menos" con la resta y el "más" con la suma. Sin embargo, como hemos visto en los cuatro ejemplos precedentes, el cuantificador comparativo ("menos", "más") no siempre nos da la clave, nos ayuda a adivinar la estrategia resolutiva.

Lo importante es el problema, que justifica el algoritmo. ¿De qué nos serviría conocer los algoritmos, si no sabemos para qué son útiles, qué tipo de problemas podemos solucionar con ellos? ¿De qué nos serviría el análisis sintáctico si el alumno no entiende que la comprensión del mensaje nos puede ayudar a resolver problemas de nuestra vida diaria? Hay que entender el mensaje lingüístico para poder saber qué algoritmo tengo que aplicar. He ahí la clave.

El profesor de lengua debe explicar los problemas matemáticos, los dilemas que nos podemos encontrar en la vida real. En cada uno de esos dilemas, escritos en oraciones y/o pronunciados oralmente, debemos analizar correctamente la organización informativa del mensaje. (Alarcos Llorach, 1999). En toda secuencia, el alumno debe distinguir tres tipos de estructuras:

- Estructura gramatical o morfosintáctica. Es aquella en la que se definen las funciones sintácticas de acuerdo con rasgos formales propios de esa lengua en cuestión. En español, el sujeto, el complemento directo, el complemento indirecto, etc.

- Estructura semántica propiamente referencial. Es aquella donde los actantes o participantes en el proceso se definen por sus rasgos semánticos: agente, paciente, beneficiario, referente, comparado, etc. Son universales lingüísticos. Aquí es donde entran las matemáticas. El alumno debe saber cuál de los sustantivos que aparecen en la oración es el referente y cuál, el comparado, en el caso concreto de las oraciones que hemos analizado, independientemente del cuantificador comparativo que aparezca.

- Estructura funcional o informativa. También esta estructura es semántica, pero, frente a la anterior, tiene que ver con los distintos papeles semánticos que las personas o cosas desempeñan en un proceso, es decir, tiene que ver con la forma de dar la información no conocida al interlocutor. Aquí es donde tendríamos que fijarnos en esa forma de informar que produce confusión: "más que", "menos que", etc. Lo importante en esta estructura es tener claro el tema y el rema de la oración.

Sólo así entenderemos el mensaje y podremos descifrarlo e intuir la mejor solución al problema.

Por su parte, el profesor de matemáticas debe hacer hincapié en la importancia de comprender los mensajes lingüísticos para poder resolver los problemas. El algoritmo por sí solo no tiene sentido si el alumno no descubre que dichos algoritmos nos sirven para resolver cuestiones de la vida real.

El análisis realizado aquí con 4 problemas matemáticos de comparación se podría aplicar también a cualquiera del resto de las 6 categorías que propuso Vergnaud (1991) para analizar los problemas aditivos y sustractivos: composición, transformación, etc. Incluso, se puede llevar a cabo con otro tipo de problemas y otros conceptos matemáticos y lingüísticos. Así, por ejemplo, en problemas más extensos la puntuación y el análisis sintáctico pueden ser factores claves, para el mejor entendimiento de un problema como el que sigue:

Caso 5

Al cumplir los 16 años, mi hermano me regaló su colección de cromos, que constaba de 336, de los que regalé 118 a mi primo. ¿Qué le pasó a mi colección de cromos? Si ahora dispongo de 500 cromos, ¿cuántos cromos tenía inicialmente?

En este caso en concreto, nos encontramos con información irrelevante en el problema que puede resultar confusa para el alumno: "al cumplir los 16 años". Al aparecer una cifra, el alumno puede intentar tenerla en cuenta e incorporarla en el algoritmo. Sin embargo, al analizar sintácticamente la oración, descubrimos que se trata de lo que Alarcos (1999) llama un adyacente circunstancial externo o marco, es decir, una oración subordinada adverbial de tiempo, que únicamente nos sitúa en el tiempo en que ocurre el hecho o problema que tenemos que resolver. Por ello, esta cantidad debe obviarse a la hora de solucionar el problema.

También llama la atención en casos como este que un alumno en el que predomine la inteligencia lingüística resolvería de manera diferente este problema a uno en el que predomine la inteligencia matemática.

Se trata de un problema de transformación en varias etapas. La lógica, la inteligencia matemática, nos hace ver dos transformaciones muy claras:

1. 336 – 118 = ¿? (218)
2. 500 – 218 = ¿? (282). Inicialmente, tenía 282 cromos.

Sin embargo, en aquellos alumnos en los que predomine la inteligencia lingüística, el alumno interpretará primero el mensaje y después realizará las diferentes operaciones:

1. Antes de regalarlos, tenía 500 + 118 = ¿? (618)
2. Si mi hermano me dio 336, yo tenía 618 – 336 = ¿? (282). Inicialmente, tenía 282 cromos.

La lógica nos dicta una estrategia de resolución, mientras que la comprensión del mensaje completo, nos puede llevar a optar por otra estrategia que resultaría tan válida como la primera.

Lo importante, nos diría Gardner, como nombraba al principio de esta comunicación, es que el alumno, conociendo su inteligencia, utilice dicha habilidad para resolver el problema, consiga alcanzar el objetivo (independientemente de la vía por la que llegue a él); y que el profesor, conociendo las inteligencias que se dan en sus alumnos, sea capaz de respetarlas, fomentando y explicando los contenidos a través de las inteligencias que predominen en el aula. Si el alumno es capaz de ver las equivalencias entre lo que tradicionalmente habían sido opuestos (lengua y matemáticas) tendrá una formación más plena y será capaz de desenvolverse mucho mejor en su vida diaria.

Con la teoría de Gardner se superan esas sentencias que pretenden encasillar a los alumnos en una u otra inteligencia o habilidad, frente al resto. En realidad, todas las inteligencias están siempre presentes en el individuo, interrelacionándose entre sí, pero al mismo tiempo permitiendo que alguna domine en el individuo y que las otras se encuentren presentes en algún nivel potencial (Sánchez González y Andrade Esparza, 2014). Solo trabajando desde las inteligencias múltiples, el alumno tendrá una formación integral, desarrollando todas sus habilidades intelectuales, y disfrutará en dicho aprendizaje, independientemente de la disciplina en la que nos encontremos trabajando, puesto que verá que todas ellas son indispensables para su crecimiento personal.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Gardner, H. (2006). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. España: Paidós.

Sánchez González, L., Andrade Esparza, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje.* México: Alfaomega.

Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad*. México: Trillas.

Rubicundus. Fabula paenulae purpureae: representación teatral en lengua latina

Manuel Acosta

Ricardo-María Jiménez

Universitat Internacional de Catalunya

Introducción

Una de las notas características de nuestra sociedad es la absoluta preeminencia de la tecnología y, por consiguiente, de la imagen. En contrapartida, la escritura y la lectura quedan relegadas a una función casi exclusivamente educativa y administrativa o bien reservadas para una minoría intelectualmente inquieta. También nuestros alumnos de secundaria y bachillerato viven inmersos en este contexto general.

Es ineludible fomentar la lectura de obras significativas de la literatura universal. De esta manera, debemos conseguir que en nuestros alumnos se despierte el interés por conocer la esencia del ser humano que ha quedado reflejada en la producción literaria.

Ante esta dificultad, la representación de una obra de teatro puede erigirse en herramienta sumamente adecuada –por su efecto estético (Coseriu, 1987)– para fomentar la lectura entre los alumnos.

El teatro a escena

Los dramaturgos griegos consiguieron la admiración del público -mayoritariamente analfabeto- asistente a las representaciones de tragedias y comedias. Como se ha comentado anteriormente, gracias a la transmisión oral el público era selecto: experto conocedor de la historia y de las inquietudes científicas y filosóficas, sensible ante la expresión correcta y elegante de los actores, anhelante de asombro por un final inesperado.

La admiración de los espectadores de la Grecia clásica por las obras de teatro y su reiterada demanda facilitó una profusa creación literaria que ha servido de base a Roma y a toda la literatura universal. Asimismo, en una sociedad como la nuestra en la que el acceso a la alfabetización no supone ninguna dificultad y en la que la imagen –lo visual, lo plástico- ha alcanzado una perfección asombrosa, la representación de obras teatrales puede convertirse un acicate para que alumnos y espectadores se animen a adentrase en la lectura y en el conocimiento.

El efecto estético de la literatura

En nuestra experiencia docente, hemos tenido presente el concepto del efecto estético de la literatura defendido por el lingüista Coseriu. Eugenio Coseriu fue uno de los que desarrolló en Europa la ciencia del texto. Es conocida su concepción sobre los niveles del lenguaje y los saberes lingüísticos que fundamentó

su teoría del lenguaje. Por la falta de espacio, no nos detendremos en este artículo en desarrollar su concepción: remitimos al lector a la bibliografía citada en este artículo.

Todo discurso, en especial el literario, tiene designación, significado y sentido. Coseriu defiende que todos los textos tienen sentido, pero los literarios son «aquellos textos que se presentan como construcción de sentido» (1987:23). Por ejemplo, podemos entender el significado y la designación de la novela *Crimen y castigo*, pero no haber captado el sentido de la conocida novela de Dostoievski. El sentido debe entenderse como un nivel de contenido superior con respecto al cual la designación y los significados funcionan solo como significantes.

Para Eugenio Coseriu la literatura no es un uso más del lenguaje. El empleo del lenguaje en la vida práctica sí es un uso. También lo es el empleo del lenguaje en la ciencia. Sin embargo, no es así el empleo del lenguaje en la literatura. En la literatura «el lenguaje representa la plena funcionalidad del lenguaje, o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades» (1987:25). De ahí la importancia de la lectura de obras literarias para dominar el lenguaje.

El lingüista afirma (1987:31) que «nada se conserva mejor en la memoria que aquello que ha tenido sobre nosotros también un efecto estético importante». Por el contrario, las cosas aprendidas de forma abstracta o relacionadas con textos no interesantes se olvidan fácilmente.

Al enseñar literatura se hace la interpretación de lo que Coseriu llama sentido. La interpretación se hace de obras que no usan simplemente el lenguaje, sino que construye lenguaje, desarrolla, realiza virtualidades ya contenidas en él (Coseriu, 1987). Por ese motivo, Coseriu apuntaba que no se puede enseñar Lengua y Literatura por separado y planteaba esta enseñanza a partir de la distinción de los niveles del lenguaje formulada por ese autor.

La finalidad de la enseñanza secundaria es preparar ciudadanos cultos, no especialistas (Coseriu, 1987). Es decisivo que el alumno lea y conozca obras narrativas, poéticas y teatrales e incluso llegue a crearlas y, en el caso de las teatrales, a representarlas. La lectura de una obra literaria empieza en la descodificación de las palabras, sigue con la asociación de estas, y las ideas a las que se refiere, con la realidad y termina con el conocimiento del sentido de la obra leída, gracias al efecto estético de la obra literaria (Jiménez, 2014). En la lectura de los textos, en la recitación, en la representación teatral, el docente debe tener como meta que el alumno llegue a captar el sentido del texto. También hemos perseguido ese fin en la experiencia docente que presentamos en este artículo.

Desarrollo de la experiencia docente: *Rubicundis. Fabula Paenulae purpureae*

Un grupo de alumnos de 1.º y 2.º de Bachillerato, de la modalidades humanística y científica, de un colegio[1] de educación diferenciada llevaron a cabo el pasado curso escolar 2013-2014 la adaptación del popular cuento La caperucita roja al latín. Les movía un triple propósito: ampliar el conocimiento de la cultura greco-romana (nacimiento de la tragedia y de la comedia), hacer más agradable el conocimiento del latín y ejercitar la capacidad de redacción de un texto teatral.

Esta original intención la consiguieron alcanzar con éxito tras un proceso que se detallará a continuación. Sin embargo, casi sin darse cuenta, el grupo de alumnos consiguió trabajar muchos otros aspectos importantes, relacionados con la enseñanza de la literatura y de la lengua, así como con su correcto desarrollo cognitivo, social y emocional.

Proceso

Esta actividad tiene la particularidad de ser voluntaria y abierta a todos los alumnos de bachillerato. Para su correcto desarrollo, el proyecto ha necesitado el compromiso del grupo de alumnos y del profesor

[1] Colegio Viaró de Sant Cugat del Vallès (Barcelona).

durante 16 horas en horario no lectivo o extraescolar, exceptuando dos sesiones impartidas en módulos lectivos, el trabajo de adaptación, innovación y memorización individual y la elaboración de los decorados.

a) En primer lugar, el grupo de alumnos dirigidos por un profesor seleccionan un cuento popular de gran arraigo en nuestra cultura: La caperucita roja. El conocimiento previo del tenor y desenlace del cuento por parte del público facilita la comprensión de su representación teatral en una lengua -latina- casi desconocida para la mayoría de los espectadores. En esta fase inicial, mediante una sesión teórica, los alumnos se aproximan a la vida y obra de los grandes glosadores y adaptadores de cuentos populares de la literatura universal, concretamente de La caperucita roja: Charles Perrault y los hermanos Grimm.

b) A continuación, se procede a la adaptación del cuento a las particularidades del grupo de actores que debe representarlo atendiendo al número, edad y aptitudes de los alumnos disponibles, al espacio de escenificación, al tiempo y al perfil académico del público asistente. Así pues, se ha tenido en cuenta que en la elaboración del proyecto se podía contar con 13 alumnos de 16 y 17 años aptos para desempeñar las funciones de director, actores, encargados de decorados y de fotografía; con un espacio de escenificación limitado, sin tramoya, y un tiempo de 30 minutos –para respetar los módulos lectivos, para no saturar al espectador y crear, al mismo tiempo, mayor expectación-. Asimismo, teniendo en cuenta que Viaró es un centro que apuesta por la educación diferenciada, es importante destacar que todos los participantes en esta experiencia son chicos y que los alumnos de 4.º de ESO y 1.º y 2.º de bachillerato han formado el público asistente a la representación.

   Los participantes en la elaboración y representación de *Rubicundus* son:

   Director: Xavi T.

   Abuelo (prologuista) (castellano): Santi M.

   Alfonso (prologuista) (castellano): Javier C.

   Rubicundus (caperucita en el cuento clásico) (castellano-latín): Álvaro E.

   Pater (mamá de caperucita en el cuento clásico) (castellano-latín): Nacho M.

   Lupus (lobo clásico) (castellano-latín): Pepe L.

   Venator (cazador clásico) (castellano-latín): Ferran C.

   Avus (abuelita clásica) (castellano-latín): Joaquim A.

   Decorados: Pablo P., Luis S., Santiago M.

   Fotografía: Ricardo O., Daniel P.

c) Los dos pasos iniciales desembocan en la redacción de un guion en el que intervienen los alumnos y el profesor. En esta fase, se tienen en cuenta las características del texto teatral (diálogos, caracterización de los personajes, registro, modismos, interjecciones, acotaciones…), así como la corrección gramatical y ortográfica.

   El guión se divide en tres partes: introducción en castellano, presentación bilingüe de los personajes -que sirve parar presentar las palabras latinas clave con su inmediata traducción- y desarrollo exclusivamente en latín. De esta manera, progresivamente, el espectador podrá ir captando el significado de los términos latinos, mediante la comparación del léxico y la evidencia de la acción.

> *Rubicundus*.- Me presentaré (de pie). Mi nombre es *Rubicundus*, pero todos me llaman Paenula purpurea porque me encanta ir vestido con esta caperuza de color rojo.
> Padre.- ¡Pues claro que sí! La verdad es que siempre lleva su paenula purpurea. ¡Uy! ¡Qué maleducado!, pero si aún no me he presentado… Yo soy el pater, el padre de *Rubicundus* y el que la envía a casa del avus, que está aegrus, con cibum.

d) El guión se lee en voz alta para comprenderlo y entonarlo adecuadamente, es decir, se desarrolla una actividad detallada de comprensión y expresión oral. Esta fase sirve también para realizar una revisión ortográfica y gramatical del guión entre el profesor, el director de la obra, los alumnos-actores, los responsables del vestuario, de los decorados y de la fotografía, siendo un momento óptimo para introducir las sugerencias que sobre el guión aportan algunos alumnos. Además, se repasan unas cuestiones básicas de pronunciación latina clásica, para unificar el criterio de pronunciación de la parte latina.

> Lupus.- O me miserum! Nulla pax lupis data est. Venator iterum adest in silva. Venator mihi non placet.
> (El lobo mira a *Rubicundus*)
> Lupus.- Sed quid veo? Parvum puerum video. Pueri mihi valde placent. Appropinquabo….Hummmmm! Hunc puerum consumere volo.
> (Se ve la sombra del cazador a lo lejos)

e) Finalmente, tras los ensayos programados, representamos la obra ante un público formado por alumnos de 4º de ESO, 1º y 2º de bachillerato. Merece la pena comentar que la atención y la reciprocidad de los espectadores fue magnífica.

f) La novedad de esta experiencia interdisciplinar de aula de aprendizaje estriba en que, mediante una actividad sumamente agradable y distendida -preparación y representación de una obra de teatro-, hemos trabajado y mejorado varios aspectos en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana y latina, así como otras cuestiones relacionadas con el desarrollo cognitivo, emocional y social de los jóvenes adolescentes:

- Fomento de la lectura en general y de las obras clásicas en particular, ya que de ellas se adquiere conocimiento y deleite estético.
- Desarrollo de la comprensión lectora y de la memoria.
- Mejora de la expresión oral (dicción, entonación, fonética, hablar en público...) y de la comunicación no verbal.
- Avance en conocimiento del léxico y mejora en el desarrollo de la gramática.
- Incentivo para la creación de textos teatrales gracias al estudio y a la aplicación práctica de sus características.
- Mejora en el conocimiento de la cultura greco-latina, forjadora de nuestra sociedad junto con el cristianismo.
- Invitación a desarrollar la sensibilidad artística, la imaginación y la creatividad.
- Impulso hacia un espíritu humanista que invita a gozar con el conocimiento de la Historia, la Ciencia, el Arte y el lenguaje.
- Estímulo del compañerismo y del espíritu de trabajo en equipo.
- Mejora de la autoestima y del autocontrol.

Resultados

Este es uno de los objetivos propuestos inicialmente y alcanzado, sin lugar a dudas, mediante la experiencia presentada. Por ese motivo hemos querido desarrollar *Rubicundus. Fabula paenulae purpureae* insertando los fundamentos más característicos de la tragedia griega.

La brevedad, la participación de un escaso número de actores –siendo, además, exclusivamente masculinos-, la concentración de la acción en un momento crítico, la ausencia de digresiones y de diálogos extensos y la decoración simple son elementos característicos de las primeras tragedias griegas que se han respetado en *Rubicundus*.

Así como la tragedia griega emplea los mitos para plantear los problemas concernientes a las relaciones de los hombres con los dioses, nosotros hemos utilizado un cuento famoso para plantear un conflicto: el orden natural no se puede subvertir pues el lobo es feroz y su instinto de supervivencia le convierte en asesino; es carnívoro, es cazador, nunca será un amigo fiel, un animal doméstico. Según la tragedia griega, un desorden –en nuestro caso la presunta amistad de lobo con *Rubicundus*–, se puede solucionar por aniquilación o por restauración del orden.

La tragedia habla de asuntos universales, motivo por el cual no se centra en personalidades acusadas ni en las características menores de las idiosincrasias individuales. Aunque este carácter se realzaba mediante máscaras, hemos prescindido de su uso para que los compañeros de los actores puedan identificarles cómodamente y así la comprensión de la obra y el efecto cómico sea óptimo. Además, como los personajes están muy esquematizados –también los de *Rubicundus*- nuestra atención se centra en las cualidades que son indispensables para su destino. El trágico ilustra una situación familiar reconocible por todos, no pretende descubrir los entresijos del alma.

También se ha intentado plasmar en esta experiencia una serie de aspectos básicos de la comedia ática: brevedad de la pieza, burla de dioses y héroes (en nuestro caso la burla consiste en la ridiculización de ciertos personajes), búsqueda de la risa, discusiones políticas o filosóficas (en *Rubicundus* sobre la naturaleza del lobo)…

En la comedia, los personajes responden con reacciones violentas o inmediatas, no tienen escrúpulos en obtener lo que desean al coste que sea, realizan las cosas más absurdas con una seguridad instintiva. Este aspecto se puede apreciar en el lobo cuando aparenta mansedumbre con *Rubicundus* inmediatamente o al disfrazarse de abuelo.

Referencias bibliográficas

Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. (3.ª edición revisada y corregida). Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Ministerio De Educación y Ciencia (ed.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*: 13-32. España: Subdirección General de Formación del Profesorado.

Cañas, J. (1999). *Actuar para ser. Tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica.* Granada: Magina.

Jiménez, R.M. (2014). El efecto estético de la literatura en los alumnos adolescentes. (artículo inédito).

Llamas, J. (2013). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras de teatro en Educación Primaria?, *Educación y pedagogía*, 4: 32-37.

Lope de Vega. *Arte nuevo de hacer comedias*. En http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/arte-nuevo-de-hacer-comedias-en-este-tiempo--0/html/ffb1e6c0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html [12 junio 2014].

Maté, M. (2003). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. En VV. AA., *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Motos, T., Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque editora.

Pérez, J. (2011). *Motivar en Secundaria. El teatro: una herramienta eficaz.* Villafranca del Penedès (Barcelona): Erasmus Ediciones.

VV.AA. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Teaching more than just "English" through children's literature in the Primary classroom

Laura Agraz Martínez

Universitat de València

Introduction

Nowadays people face a changing world in which communication travels through a wide variety of channels. People communicate easier and faster but, is communication only an exchange of information to achieve personal goals? What happens when we have to speak with people of foreign countries? Are we ready to do it only by learning a new linguistic code? It is widely known that learning a foreign language cannot be separated from its social and cultural traits as it represents peoples and their ways of thinking and living. The implementation of the Plurilingual program in many schools of the Valencian Community shows how important is teaching students to be open-minded to other cultures.

We are teaching to students who one day will be able to speak a foreign language, be fluent and competent. But as teachers we have a great opportunity to influence our students, not directing their minds only waiting to see them repeating what we say but being able to think by themselves and be critical thinkers. Learning a foreign language does not imply knowing a list of words, the correct construction of sentences and an accurate pronunciation. Languages represent other ways of thinking and living. Putting students in contact with different views of the world implies showing them to gain knowledge about respect, difference and equality. At the same time we help to encourage tolerance and having abilities to interact with other people and understand other ways of thinking, customs, feelings, thoughts and opinions.

In the Valencian Community classrooms teachers need to be trained so that a change in methodologies is produced. Integration and cultural diversity is part of our educational goals daily in our lessons. Textbooks are the main source for teachers in didactic units. This is the material most of the teachers rely on. There are many of them which provide colourful pages with motivating texts all of them related with the student's interests and everyday lives. The activities, designed in a wide variety of ways to teach the four basic abilities, reading, listening, speaking and writing, are totally appealing to call the pupil's attention.

Getting pupils to read an authentic story in English could be highly motivating. The language of literary works is not typical of the language of daily life, nor is it like the language used in learner's textbooks (Collie and Slater, 1987:4). The involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books. If the materials are carefully chosen, students will feel what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives (Lazar, 1993:15).

Every foreign language teacher when reading these lines may think in several questions. Why should a language teacher use literary texts with classes, especially if there is no specific examination requirement to do so and little extra time available? Should literature be included in the English language curriculum as

a compulsory content or depend on the teacher's volunteer? Why has literature been avoided by teachers when teaching English? Is the reading habit of students a factor to take into account?

Several authors have been trying to answer these questions like Kimberly A. Nance in her book *Teaching Literature in the Languages* (2009). She says that the role of literary study in general is fostering critical thinking, promoting cross-cultural understanding and ethical engagement and encouraging intellectual exploration. This can also be related with the role of literary study in building second language vocabulary and structure, helping language programs, like the Valencian ones, to fulfill their cultural premises, and fostering lifelong language use.

According to Brumfit and Carter (1986), a literary text is an authentic text with real language in context. Literary texts provide examples of language resources that place the reader in an active role working with it and making meaning. Literature offers a wide variety of written material which says fundamental things about human things. It is an enduring resource that can transmit a message to anybody at anytime in the world. When reading a literary text, pupils have to cope with the language used by native speakers in its wide variety of forms, uses and conventions. Also the context in which the language is used show characters from different backgrounds or historical periods.

As an introductory idea to this paper, we may say that the use of literature, which cannot be separated from language, is essential when looking for authentic materials. Students develop a communicative competence but also a literary competence because they learn a language using stories with themes related with the children's world. Pupils will be identified with stories that reflect their own feelings, emotions, everyday relationships with their classmates and at the same time they will learn a foreign language.

The main aim of my work is to create a didactic proposal based on an integrative methodology using a realistic fiction picture book as a tool for learning coexistence habits and the prevention of bullying for a group of students of sixth grade of Primary Education. The main objectives of the present paper are the following:

- To use and develop an integrative methodology through which students achieve objectives of the foreign language area and other curricular and non-linguistic areas of Primary education such as Social, Natural and Cultural Science, Citizenship Education and Arts.
- To develop a didactic unit called *Small Acts Count* with collaborative activities and games through pair and group work.
- To use a picture book called *Each Kindness*, written by Jaqueline Woodson, for developing the students' literary competence.
- To provide communicative situations to learn a language and develop critical thinking.
- To improve coexistence and prevent bullying actions in Primary classrooms.
- To plan activities for developing values of respect towards other people.
- To promote the habit of reading through the use of different activities for the classroom related with the reading of a realistic fiction picture book.
- To motivate students with themes directly related with their own world.
- To contribute to develop the Plurilingual Project of a school.
- To contribute to develop and put into practice the Reading Project of a school.

For the development of this paper the study of the following themes has been necessary: the integrative methodology for learning, the psychological development of children for learning foreign languages, the literary competence, the history of children's literature, the use of children's literature in English in the foreign language classroom and the methodology for teaching foreign languages.

Literature is used as a tool by teachers to expand the students' view of the world. Realistic fiction picture books can play an important role in developing the students' literary competence. It is the teachers' role to select adequate contexts that give students opportunities to learn and be able to manage in different situations from a social, cultural and linguistic point of view. For this reason we cannot forget the main benefits that literature provides to children's education: authenticity, motivation, personal involvement, access to cultural background, expansion of the students' language awareness, critical thinking, interpretive abilities, language enrichment and integral education of the child's personality.

"Small Acts Count", a didactic proposal

Each kindness (2012) is a book written by Jacqueline Woodson and illustrated by E. B. Lewis. This is a very recent picture book winner of several relevant awards, the African American children's literature award, Coretta Scott King Author Honor Book Award in 2013, the Jane Addams Peace Award, the Charlotte Zolotow Award in 2013 and also the Best Book of 2012 by the School Library Journal. E. B. Lewis is winner of the Caldecott Honor-winning Author for creating a beautiful book with a powerful message that leave its readers with the message that it is possible for all people to be kind and make the world a little bit better.

In Primary Education the school day is a source of multiple positive and negative situations inside or outside the classroom for children in school. These situations demand certain social abilities that need to be learned and practiced. For this reason, the election of *Each Kindness* as a text for teaching English through literature seems adequate, taking into account that at the same time we work on interdisciplinary contents related with the subjects of Natural, Social, and Cultural Science, Arts, Education for Citizenship and Moral and Civic Values of the Primary curriculum.

The story of *Each Kindness* is about a girl called Chloe and her friends who one day meet a new girl in the school, Maya. Maya is shy and afraid of her new peers. She wears clothes of second-hand and plays with old toys. Every time Maya tries to play with Chloe and her gang, they reject her. Maya decides to play alone and one day stops coming to school. When Chloe's teacher, Ms. Albert, gives a lesson about how even small acts of kindness count to change the world, Chloe regrets having lost the opportunity to be friend of Maya. She then thinks about how it would have been if she'd shown a little kindness toward Maya.

The characters, Chloe and Maya, are normal children who live a story set in modern times included in experiences that could actually happen in any Primary school. The characters, setting, themes, dilemma and solution of the story are believable and dialogues seem real. Woodson has the intention of giving us a message about the world we live making us understand that we do not always have an opportunity to make amends with a classmate or a friend when there is an unfair situation and probably some day we might regret our behavior. We have the chance to do things better, do the right thing and be kind to people.

In Each kindness, the reader and the teachers who are looking for tools for teaching students the English language and also to be critical thinkers, will find a way to reflect on a moral dilemma that can be part of anyone's life. Besides, the action takes place in a school where children can find similarities with their own experiences. Thus, readers or pupils from a school can feel empathy towards the characters of the book as the emotions and feelings they experience are easy to be lived in the context of the daily life of a Primary classroom school.

Woodson's picture book of thirty pages is a source for English teachers who want to teach English through literature but also a way to introduce real life experiences that let children live events through real life settings and characters. The two main female characters of the book have to face a problem that is part of a wide range of possible situations in a school. Therefore, we can consider the book a realistic fiction story in which characters are depicted participating in real circumstances.

All the characters in the story, Maya, Chloe, Ms Albert and the rest of the classmates, resemble real people. They face a situation presented by the author as a moral dilemma. Chloe, who rejects Maya for being different as well as the other classmates, suffers an evolution that we, as readers, will be witnesses. She will have to find a realistic solution, not a fantastic one. The teacher, Ms Albert, gives Chloe an answer to her own reflections when Chloe finally realizes that she will not have again the possibility of being kind to Maya, the girl who has been ignored, teased and separated by the whole class for wearing second hand clothes or having old fashioned toys.

Woodson's story make us think on the time when we have been cruel to someone or someone has treated us cruelly. What would we have done if we had been Maya or Chloe? You understand that some day in your life it is necessary to put yourself into someone's shoes to feel empathy and reject the prejudices that mean the limitations of communication and sharing among people. Developing empathy and seeing life experiences beyond our own can improve life in situations of personal conflicts with us or with other people. For this reason, children can feel identified with Chloe, the main character, or with Maya and if their lives are similar, then, it is possible not to feel alone. Also, reflecting on the attitude and behavior of the two girls, students can reflect on the type of choices they will have to make when having to face problems of this kind and find possible solutions to the situations they are living.

Each kindness, as a realistic fiction story, can be used as a tool for self-discovery and growing-up in the classroom. Children of this age become more mature when exploring their own thoughts, feelings and predispositions comparing them with those of others. Students can solve their own moral dilemmas and overcome cruelty of peers in the classroom. As a result, the story gives the teacher an opportunity to deal with a difficult context especially when children feel afraid of telling what is happening to them, how they are suffering and in many cases when the final election is to remain silent with cruel classmates or bullying conflicts.

Main objectives of the didactic proposal using *Each Kindness*

- To express very simple personal opinions.
- To listen, read and understand a story of a picture book.
- To answer simple questions from a story with very short and controlled answers.
- To listen and sing a song.
- To participate in short dialogues.
- To identify new vocabulary related with the presented story.
- To use and identify five regular verbs in the simple past.
- To describe the physical traits of a character.
- To pronounce the ending of regular past verbs correctly.
- To play a role.
- To write a letter.
- To write a different ending of a story.
- To participate collaboratively in lessons in pairs or groups.
- To develop critical thinking.

- To know and identify what is bullying.
- To accept every child as equal and important.
- To show respect and tolerance to other people.
- To develop empathy and kindness.
- To participate in games.

Competences that students develop while participating in the programmed activities

Linguistic competence

Developing the four basic skills: reading, writing, listening and speaking.

Understanding and producing oral messages.

Being able to read and understand tales.

Identifying classroom and clothes vocabulary.

Identifying regular verbs in the past.

Math competence

Sequencing pictures in the right order.

Competence of learning and interacting with the environment

Learning how to interact with people in social relationships.

Digital competence

Using the smartboard.

Using the Tagxedo program.

Social and citizenship competence

Developing abilities to improve coexistence and relationships in the classroom.

Developing kindness to improve coexistence.

Cultural and artistic competence

Drawing and painting.

Understanding and accepting differences among people because of gender, socio-cultural level, color of the skin, etc.

Learning to learn competence

Reading to improve and develop critical thinking skills.

Developing a reading habit.

Personal autonomy

Expressing personal opinions.

Reading to improve and develop critical thinking skills.

Learning to ask for help.

Developing empathy.

Conclusion

Woodson's story deals with themes related with education, loneliness, kindness, friendship, poverty or migration. The introduction of moral dilemmas in the foreign language classroom contributes to reinforce the practice of the objectives of non-linguistic areas. The didactic unit *Small Things Count* includes collaborative and meaningful activities that allow students to participate in pair or group work activities promoting the pupil's social relationships.

The objectives of the didactic proposal connect what they already know with the proposed situation that shows a conflict of bullying. The didactic proposal intends to give the teacher and specially the students tools for overcoming situations of discrimination because of social diversity reasons. *Each Kindness book* is used as a tool to achieve a variety of purposes always pretending to develop the students' integral education in Primary school.

To sum up, we can see that literature can be used to transmit extra-linguistic contents but selecting a methodology based on collaborative and meaningful activities to allow students experience new situations that they can find in the future of their everyday life. They expand their experience having more information for making adequate choices something that the primary school teacher is contributing to develop.

References

Brumfit, C.J., Carter, R.A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Collie, J., Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nance, K. A. (2009). *Teaching Literature in the Languages*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Woodson, J. (2012). *Each Kindness*. New York: Nancy Paulsen Books.

Había una vez: los cuentos para la animación a la lectura en el aula de infantil

Mónica María Alberola Baños

Universidad de Granada

Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura no es un proceso que surja espontáneamente en las personas, como lo es el lenguaje oral. Para adquirir este conocimiento, los niños necesitan de un adulto más experto que les proporcione los instrumentos necesarios para su desarrollo. Según Vigotsky estos instrumentos se llaman mediación. Fraca analiza el modelo de aprendizaje por mediación de Vigotsky y destaca la importancia que para el psicólogo soviético tiene la cultura como instrumento de mediación:

> Los instrumentos de mediación, incluido el lenguaje, los proporciona el medio social, es decir la cultura. El vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto hacia su interior, constituyendo un proceso de "internalización" (comilla en el original) o de transformación de las acciones externas en acciones internas de carácter psicológico. (2004:76).

De los anteriores planteamientos se deduce que el aprendizaje de la lectura y la escritura se trata de un proceso complejo. Leer y escribir son dos habilidades que están ligadas durante un largo y continuo periodo de aprendizaje en el ser humano. Comienza desde el primer cuento que un adulto lee a un bebé, continúa cuando un niño le escribe o lee un cuento a su mamá, etc. Es un proceso en el que se van superando etapas y al que se le van sumando conocimientos. Como puede observarse, necesitamos estar en contacto con otras personas para tener un acceso directo a los textos. Este acceso se realiza en un principio mediante la lectura en voz alta.

En este trabajo pretendo exponer que la lectura en voz alta constituye un buen instrumento para la animación a la lectura en edades tempranas. Para desarrollar esta propuesta he analizado varias sesiones de narración de cuentos incluidas en el Programa de Animación a la Lectura de dos bibliotecas públicas municipales de Granada. La observación de estas sesiones me ha permitido incorporar al aula de infantil aquellas técnicas utilizadas por las animadoras antes, durante y después de la lectura. Así, en mi periodo de prácticas de Grado en Educación Infantil realizadas en el colegio Ave María la Quinta de Granada, pude comprobar la efectividad de las técnicas aprendidas y extraer mis propias conclusiones, que incluyo en este trabajo, sobre la puesta en práctica de esta estrategia.

La narración de cuentos en las bibliotecas

Según Lage «la narración de cuentos, la narración oral en general, se consagra como la primera de las actividades de animación a la lectura, la que ha tenido el honor de formar más lectores» (2010:102). A este respecto, las bibliotecas desempeñan un papel fundamental, pues pueden incluir en su programa de

actividades «una hora para dedicarla a contar, de viva voz, historias que se presten a ello, bien los cuentos llamados tradicionales o historias actuales» (Lage, 2010:102).

La Biblioteca Pública Municipal Francisco Ayala (en adelante, para abreviar BFA) y la Biblioteca Pública Municipal Chana (BC) son dos de las bibliotecas en Granada que han incorporado la narración de cuentos como parte de su programación de animación a la lectura durante el curso escolar.

La animación que realizan la BFA y BC consiste en visitas concertadas con centros escolares en horario de mañana. Su intención es sacar al niño de la rutina del aula para acercarle a este nuevo espacio. A los centros escolares se les ofrece la narración de cuentos para el alumnado de infantil y libro fórum para los estudiantes de primaria y secundaria.

Dada la importancia que tiene la animación a la lectura en este entorno decidí analizar varias sesiones de narración de cuentos. En ellas una animadora realiza una lectura de cuentos en la sala de animación a un grupo de alumnos cuyo número varía dependiendo del centro de procedencia. De manera general, el proceso se desarrolla así: primero, la animadora lee dos o tres cuentos como máximo; posteriormente, los niños pasan a la sala de lectura infantil, donde hay libros adecuados para su edad, para que puedan realizar una lectura individual o grupal.

Análisis de las sesiones

La asistencia a las sesiones de animación a la lectura desarrolladas en estos centros me ha permitido conocer los diferentes métodos y recursos pedagógicos que utilizan los profesionales de este ámbito.

En la observación de las sesiones he utilizado un formulario o lista de control (véase abajo) donde incluyo todos los aspectos que he considerado relevantes tener en cuenta para su posterior incorporación en el aula de infantil. Este formulario me ha permitido registrar las técnicas que utilizan las animadoras antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Tabla 1. Lista de control.

				Sí	No	A veces
Antes de la lectura	Organización del alumnado	- Círculo				
		- Semicírculo				
Durante la lectura	Entonación de la voz	- Emocional	* Triste			
			* Alegre			
			* Miedo			
			*Otras emociones			
		- Lingüística	* Interrogaciones			
			* Exclamaciones			
	Ilustraciones del cuento	- Enseña ilustraciones a los niños				
		- No muestra ilustraciones				
Después de la lectura	Reflexión común sobre el cuento					
	Establece un diálogo participativo con los niños					
	Aprovecha las reacciones de los niños para que se expresen					
	Trasmisión de valores	- Compartir				
		- Respetar				
		- Ayudar				
		- Otros valores				

Aplicación al aula

Tras el estudio de las sesiones realizadas en ambas bibliotecas se deduce claramente que debemos tener en cuenta varios aspectos antes, durante y después de compartir la lectura de un cuento con un grupo de niños.

Antes de la lectura

En primer lugar, comprobé que la lectura en voz alta requiere una preparación por parte del docente. Dicha preparación consiste en conocer los aspectos más relevantes que contiene un texto. Por un lado, encontramos la entonación lingüística basada en las interrogaciones y exclamaciones y, por otro, la entonación emocional que dependerá del contenido del texto. Dominar estos aspectos antes de la lectura permite que la voz trasmita la modulación, tono e inflexiones del texto elegido.

Durante la lectura tendremos presente estos elementos ya que cumplen un papel fundamental a la hora de contar el cuento. Por ejemplo, en el se debe mantener siempre la misma tensión e intentar que el tono sea suave, rítmico y tranquilizador para agradar al niño. Por el contrario, si contamos el cuento con un tono alto y alterado, es probable que al niño acabe por desagradarle la lectura.

Otro aspecto a tener en cuenta es la elección de la historia. Esta selección puede ser por mero placer o tener una intencionalidad, esto es, ser utilizada como herramienta de comunicación. Según Duran:

> Los adultos que escogen y cuentan en voz alta estos libros precisan de una buena dosis de sensibilidad para captar qué acciones despiertan el interés súbito del niño y acaparan totalmente su atención en un párrafo o dibujo. Un adulto sensible descubrirá los intereses y los temores, las preferencias y los rechazos, los triunfos y las miserias del o de los niños en cuestión, al utilizar el libro como herramienta comunicativa. (2002:60).

Durante este periodo de prácticas con niños de cuatro años he comprobado hasta qué punto el cuento se convierte en herramienta comunicativa y de acción. El cuento de Suárez (2010), *Palabra de cocodrilo*, ilustra muy bien esta idea. El tema central gira entorno al pacto que el protagonista de la historia, Bamako, hace con un cocodrilo. Tras la lectura, los niños de un modo espontáneo comenzaron a revelar aquellos tratos que tenían con sus padres, con la maestra, etc. Al día siguiente comprobé que un niño comenzó a cumplir el trato que tenía hecho conmigo: comerse la fruta para ponerse grande y fuerte. Cuando decidí leer este cuento quería provocar en ellos una reflexión sobre el contenido del texto. No me esperaba una reacción tan inmediata y, con tanto éxito, especialmente en este caso, ya que ninguna de las iniciativas puestas en práctica con este fin había dado resultado hasta entonces. Este ejemplo demuestra la importancia que tiene la literatura en estas edades. A través del cuento el niño ordena su propio mundo porque se ve reflejado en el problema que tiene uno de los personajes e intenta darle solución.

La organización del espacio es otro factor a tener en cuenta antes de la lectura. En los centros escolares, el aula de educación infantil, no está organizada en semicírculo como ocurre en las bibliotecas. Por esto, es recomendable que la lectura del cuento se realice en la alfombra, con los niños colocados en semicírculo, para que tengan una escucha más activa. Si realizamos la lectura en voz alta con los alumnos sentados en sus mesas, esta se interrumpe más a menudo. Esto se debe a que las mesas presentan una forma circular que dificulta que todos puedan ver las ilustraciones.

Durante la lectura

A la vez que leemos el cuento es fundamental que exista una comunicación con los niños a través de la mirada. Considero relevante mantener este contacto visual porque establece un vínculo entre el lector y el oyente. Además, nos ayudará a observar las reacciones de los niños. Por ejemplo, mediante la lectura

del libro de Scuderi (2002), *Lo que el lobo le contó a la luna,* observé que sus rostros expresaban miedo por el tono elegido. Inmediatamente decidí cambiar el tono de mi voz y hacerlo más bajo y suave. Esto provocó que estuviesen más tranquilos y disfrutaran del cuento.

Otro elemento que interviene para fomentar la eficacia de la lectura son las ilustraciones. Cuando les contamos un cuento a los niños y ellos ven las ilustraciones, después son capaces de llegar a asociar el texto con la imagen. Como señalan Cirianni y Peregrina:

> desde que los niños comienzan a escuchar lo que les leen, a mirar libros y a observar a los que leen, van asociando lo que escuchan con los elementos gráficos del libro (2005:32).

En este proceso de investigación he observado que los alumnos saben relacionar el texto con la imagen, es decir, los niños, sin saber leer aún, traen cuentos de casa para contarlos al resto de compañeros. Fons subraya que «los niños y las niñas pueden aprender a leer a partir de los cuentos que les interesan» (2004:244). Es cierto que a esta edad tienen una gran memoria, pero de esta manera los niños aprenden a leer porque comienzan a recordar las letras, reconocer el título, identificar nombres de los personajes, etc. Bajo mi punto de vista, este sería un buen recurso de animación a la lectura para introducir a los niños desde pequeños en el mundo de la lectura y de la escritura, y facilitarles el proceso de aprendizaje. Como subraya Kaufman en su libro:

> La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no sólo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está poniendo a sus alumnos, en contacto directo con el *lenguaje escrito* (cursiva en el original), que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las recetas de cocina, etcétera (es decir, de los diferentes géneros). (2007:28).

Ante la situación planteada me gustaría compartir una experiencia con un alumno. En el primer periodo de prácticas, leí el cuento de Patacrúa, *El gato tragón* (2004), en la clase de tres años. Durante mi segundo tramo de prácticas decidí contarles de nuevo la historia. Cuando comencé a leer, de repente, un niño me preguntó: "¿Seño, puedo leer contigo?" Esta situación me sorprendió gratamente porque en ningún momento esperaba que me interrumpiera para pedirme leer. ¿Qué ha ocurrido con el niño para que quiera leer? Principalmente que se encontraba en un ambiente estimulante promovido por la lectura.

En algunas ocasiones observo que los adultos tratamos a los niños como si no supieran nada y no hubieran hecho nada en sus primeros años de vida. Esto no es así porque ellos continuamente están aprendiendo y, como maestros, debemos tener en cuenta que cada uno viene con un bagaje de conocimientos. La anécdota anterior muestra la importancia de crear en el aula un ambiente que promueva en los niños el gusto por la lectura y cómo, en ocasiones, tiene un efecto inmediato.

Después de la lectura

Una vez terminada la lectura, y tras dejarles un tiempo de silencio que les permite interiorizar el cuento, se establece una reflexión común sobre el texto. A veces son los mismos alumnos los que inician esta fase a través de preguntas. Lo importante es hacer uso de este momento para establecer un diálogo participativo con ellos y aprovechar sus reacciones para que se expresen. No hay que olvidar que utilizamos el cuento como aprendizaje de algo y como oportunidad para que el niño sienta, piense y pueda expresarse. De ahí que el maestro haga todo lo posible para que no se omita esta parte.

En el registro de las sesiones de la biblioteca he observado que muchas de las reacciones del alumnado se interrumpían debido a que no se tenía suficiente tiempo para trabajarlo. Sin embargo, dentro del aula, disponemos de más tiempo para trabajar esta fase. Así, durante varios días, se puede utilizar el mismo cuento, para que los niños expresen las emociones y pensamientos que les ha generado esa lectura.

Esta reflexión que se produce tras la lectura es también un buen momento para trabajar la transmisión de valores. Algunos profesionales de la enseñanza piensan que los cuentos conllevan solamente un aprendizaje académico. Esta idea no es del todo cierta; si en clase leemos, por ejemplo, el cuento *Pequeño azul y pequeño amarillo*, de Lionni (2012), no solo podemos utilizar el cuento para que los niños aprendan los colores sino también tratar el afecto de la amistad entre pequeño azul y pequeño amarillo.

No me gustaría terminar esta reflexión sin hacer referencia a la participación de las familias en el aula de infantil. Considero que la animación a la lectura a través de la lectura en voz alta es más efectiva cuando interviene la familia y existe una continuidad entre lo que se realiza en clase y en casa.

Conclusión

A lo largo de esta investigación compruebo que la lectura en voz alta tiene una serie de beneficios. En primer lugar, se trata de un buen recurso para la animación a la lectura porque motiva a los niños a explorar los cuentos por sí mismos y, así, poco a poco convertirse en grandes lectores.

Por otro lado, mediante la lectura los alumnos desarrollan ciertas capacidades de comprensión, de imaginación, de creatividad, etc. Además, a través del cuento, podemos promover que los niños piensen, reflexionen a partir de sus conocimientos previos y compartan sus experiencias, sentimientos, etc. He observado que los niños al no encontrar el medio para expresar sus sentimientos utilizan el cuento, identificándose con el personaje, para mostrar lo que le ocurre.

Por esta razón, la literatura infantil ha abordado con mucha valentía todo lo que un niño puede tener en su mente en esa etapa de la vida, incluidos ciertos temas de difícil comprensión como la muerte o la adopción. Los libros lo reflejan todo y, en ellos, los niños pueden encontrar las respuestas que necesitan saber ante una situación determinada. Por ejemplo, el tema de la muerte es posible tratarlo mediante el libro *El pato y la muerte*, de Erlbruch (2007), y para ayudar a los niños adoptados podemos utilizar el libro de Ravishankar (2007), *Los elefantes nunca olvidan*.

En este camino de aprendizaje los niños necesitan un modelo para introducirse en el mundo de la lectura. En un principio actúan como oyentes, después como oyentes y observadores y, por último, como lectores.

El propósito de esta investigación era extraer aquellas estrategias realizadas por los profesionales de las bibliotecas, antes, durante y después de la lectura. Considero que estos recursos son buenas herramientas para extrapolarlas al aula de educación infantil, pues se pueden adaptar y aplicar a cualquier contexto, como he comprobado en mis interacciones reales con niños.

Para concluir, me gustaría reflejar otra lección que he aprendido en la realización de este trabajo. Para que la lectura en voz alta sea efectiva, el maestro siempre debe tener en cuenta al niño y compartir con él las emociones que genera la lectura de los cuentos. Quizá el maestro tiene que convertirse un poco en niño. Como decía Machado, a través de Juan de Mairena «¿Cómo puede un maestro, o, si queréis, un pedagogo, enseñar, educar, conducir al niño sin hacerse algo niño a su vez (…)? Porque es el niño quien, en parte, hace al maestro» (1999:251).

Referencias bibliográficas

Cirianni, G., Peregrina, L.M. (2005). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Colihue.

Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Cádiz: Bárbara Fiore.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.* Barcelona: La Galera.

Fraca, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Libros El Nacional.

Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
Lage, J. J. (2010). *Animar a leer desde la Biblioteca.* Madrid: CCS.
Lionni, L. (2012). *Pequeño azul y pequeño amarillo*. Sevilla: Kalandraka.
Machado, A. (1999). *Juan de Mairena.* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
Patracrúa, P. (2004). *El gato tragón.* Sevilla: Kalandraka.
Ravishankar, A. (2007). *Los elefantes nunca olvidan*. Madrid: Thule.
Scuderi, L. (2002). *Lo que el lobo le contó a la luna*. Barcelona: Editorial juventud.
Suárez, I. (2005). *Palabra de cocodrilo*. Pontevedra: OQO.

Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación

Cristina Alcaraz Andreu

Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán)

La motivación en el marco de la enseñanza reglada

Williams y Burden (1999) proponen una definición de motivación que es esencialmente cognitiva pero que encaja en el marco del constructivismo social. Ellos la describen como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

La motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Crookes y Smidt (1991) consideran que si se mide la motivación por el esfuerzo que el individuo pone en la tarea, se puede considerar que la atención dedicada a una tarea específica sería el resultado de su nivel motivacional. Por otro lado, la motivación relacionada con el interés por hacer una determinada acción depende siempre de los objetivos que una persona se ha planteado. En efecto, un alumno estará más o menos motivado para el aprendiazaje según lo que quiera conseguir realizando una tarea concreta.

Si asociamos, asimismo, la motivación con metas de aprendizaje, puede estar relacionada con la tarea (se da cuando disfruta haciendo una actividad) o con el yo (satisfacción personal que comporta el aprendizaje). Se caracteriza por la intención del alumno de incrementar su propia competencia. A partir de este concepto deriva el tipo de motivación intrínseca porque impulsa a las personas a hacer cosas por ellas mismas y por el placer que comporta hacerlas. En la motivación intrínseca relacionada con el aprendizaje, el mismo éxito se convierte en refuerzo positivo, que hace prescindibles otras compensaciones externas. Los motivos intrínsecos tienden a favorecer más el aprendizaje significativo, así como aumentan la capacidad de autonomía del aprendizaje. Por tanto, el ver que se entiende dónde, cuándo y por qué hemos cometido un error y, como consecuencia, como podemos mejorar nuestra actuación produce una satisfacción que puede incrementar la motivación intrínseca para seguir aprendiendo. En cambio, cuando el motivo que impulsa a hacer una tarea no se encuentra en la misma, sino en alguna compensación externa a esta (aprobación del profesor, recompensa de los padres, etc), se puede hablar de motivación extrínseca.

No es fácil trazar una frontera entre un tipo y otro de motivación porque a menudo están interrelacionadas. Sin embargo, Clarina (1994) apunta que la motivación intrínseca conduce a un mejor aprendizaje puesto que el alumno está motivado por la tarea y por el hecho de aprender y basa sus expectativas en su propia eficacia y control, lo cual propicia una motivación más estable y duradera, mientras que la motivación extrínseca depende de factores externos, las expectativas se crean a corto plazo, son menos perdurables y más incontrolables.

Los factores que debemos tener en cuenta en el aula relacionados con el manteniemiento o incremento de la motivación intrínseca son la programación, los materiales, las actividades, el *feedback* y la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. La programación y los materiales deben ser lo más atractivos y adecuados a las características biológicas (edad) y psicológicas (ansiedad, autoestima, extroversión, etc), a las cognitivas (inteligencia, aptitud lingüística, estilos y estrategias de aprendizaje), así como a las afectivas (motivación y actitudes). Las actividades deben proporcionar el trabajo en grupo que ayuda a la cohesión y al aprendizaje cooperativo. Por otro lado, deben despertar la curiosidad y ser variadas, lo cual ayudará a mantener la atención del alumno, además de tener la dificultad adecuada para que no resulten ni demasiado fáciles, conlleva una disminución del interés y por tanto de la motivación, ni demasiado difíciles donde el alumno las percibe como inalcanzables con la consiguiente activación de la desmotivación. Asimismo, para mantener la motivación o aumentarla también es necesario que el profesor dé *feedback* a los estudiantes mientras están llevando a cabo una tarea, no solo cuando se ha finalizado. Finalmente, se debería proponer una evaluación formativa para el aprendizaje en el aula totalmente integrada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores debemos proporcionar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para que ellos asuman el control de su propio aprendizaje y aprender a aprender de una manera autónoma con el objetivo de que perciban la evaluación como algo que ellos pueden controlar y modificar. No como algo aleatorio que depende de fuerzas externas que minan su motivación intrínseca para aumentar la extrínseca o la desmotivación.

Influencia recíproca entre motivación y evaluación

Alonso (1997) afirma que la forma en que los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes.

La motivación, relacionada con la evaluación, varía en función de diferentes factores: en función del grado de éxito o de fracaso que pone de manifiesto la evaluación. Por lo tanto, toda evaluación implica básicamente un juicio sobre la calidad de la ejecución de una tarea. Tales juicios ponen de manifiesto el éxito o el fracaso del alumno en la actuación que se valora; además, cambia en función del grado de relevancia del contenido de la evaluación. Sentirse evaluados, tal vez de modo negativo, por no conocer la relevancia de la prueba afecta de modo perjudicial a la percepción de autonomía y, por consiguiente, a la motivación intrínseca; por otro lado, varía en función del grado en que la evaluación permite aprender a superar los errores. La evaluación puede servir para que los profesores le den información que le permita corregir sus errores. Darles o no darles esta información condiciona el que los alumnos perciban la evaluación como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un evento que sirve solo para juzgarles, pero no para ayudarles a incrementar su autonomía en el aprendizaje. Lo que, a su vez, influye profundamente en su motivación intrínseca, disminuyéndola. La importancia de proporcionar un *feedback* contingente y adecuado que aclare al estudiante dónde, cuándo y por qué se ha equivocado comporta un aumento de la autonomía del aprendizaje, incrementando la motivación intrínseca, ya que el alumno lo percibe como algo modificable por su parte y no como algo que depende del azar o de componentes externos como la subjetividad del porfesor/evaluador ; asimismo, la motivación oscila en función del grado de control que el alumno puede tener sobre la calificación. La evaluación supone valorar lo que el alumno hace desde unos determinados criterios. Si estos son ambiguos para los alumnos, se puede crear una situación de indefensión que perjudique el aprendizaje. En definitiva, parece, pues, necesario que los profesores/evaluadores intentemos objetivizar lo más posible los criterios de calificación antes de la evaluación y que nuestros alumnos los conozcan para que puedan tener la seguridad de que están haciendo la tarea del modo indicado. En caso contrario, las expectativas de poder asegurar con su esfuerzo el resultado de la prueba disminuirán, con efectos negativos para su motivación intrínseca y autoestima.

La evaluación auténtica se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación en la instrucción y de la vida real (Arnold, 2000). Dicha evaluación del proceso puede ejercer un efecto poderoso en los

resultados del aprendizaje afectivo de ELE mejorando la competencia y la confianza del alumno como persona.

Para ello, según Kohonen (1996) es necesario considerar la coherencia pedagógica en todas las fases de la instrucción y los materiales, realizando una enseñanza y una evaluación interactivas.

Cuadro 1. Comparación de dos modelos del aprendizaje y de la enseñanza (adaptado de Arnold, 2000:297).

Supuestos de la instrucción	Enfoque tradicional: la enseñanza como transmisión	Enfoque experimental: aprendizaje transformativo
Control del proceso y de la motivación.	Profesor responsable; aprendizaje estructurado por el profesor, locus de control externo, motivación extrínseca.	Alumno responsable; aprendizaje autoorganizado; locus de control interno, motivación intrínseca.
Evaluación.	Orientada al producto; evaluación del logro; referencia al criterio (y referencia a la norma).	Orientación al proceso; evaluación auténtica; reflexión sobre el proceso, autoevaluación; referencia al criterio.

En contraposición con la evaluación auténtica nos encontramos ante unas pruebas normalizadas que suelen estar basadas en ítems de elección múltiple, en ítems de rellenar huecos y en tareas cortas de respuesta limitada.

Cuadro 2. Comparación entre evaluación normalizada y evaluación auténtica (adaptado de Arnold, 2000:301).

Evaluación normalizada	Evaluación auténtica
La evaluación y la instrucción se consideran actividades separadas.	La evaluación es una parte fundamental de la instrucción.
Se trata a los alumnos de manera indiferente.	Se trata a cada alumno como una persona.
Las decisiones se basan en conjuntos únicos de datos (las puntuaciones de las pruebas).	Proporciona múltiples fuentes de datos y una perspectiva informativa.
Enfatiza carencias/fracasos: lo que los alumnos no saben hacer.	Enfatiza cualidades/progreso: lo que los alumnos saben hacer.
Exámenes de una sentada.	Evaluación continua.
Importancia de la "respuesta correcta".	Posibilidad de varias perspectivas.
Evaluación sin sugerencias de mejora.	Información útil para mejorar/guiar el aprendizaje.
Presiona a los profesores para limitar la enseñanza a lo que se examina.	Permite a los profesores desarrollar un currículo significativo.
Se prohibe al alumno que interactúe; fomenta las comparaciones entre alumnos (con referencia a la norma).	Fomenta el aprendizaje cooperativo; compara a los alumnos con sus actuaciones y objetivos anteriores.
Enseñanza extrínseca para aprobar un curso.	Aprendizaje intrínseco por sí mismo.

Desde el punto de vista del profesor, este invita al alumno a la reflexión de su actuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte esencial de su aprendizaje que funciona como puente entre la experiencia práctica y las diversas formas de conceptualizarla. La conciencia reflexiva es, por tanto, una clave significativa para desarrollar la autonomía del alumno y, en consecuencia, su motivación interiorizada.

Estrechamente relacionada con la evaluación auténtica, encontramos la evaluación formativa en el aula que se refiere a todos los factores que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, por tanto, nos encontramos ante una evaluación para el aprendizaje.

El objetivo principal de dicha evaluación es el de mejorar los aprendizajes, donde evaluación y docencia deben ir juntas y que es posible integrar en un mismo dispositivo de evaluación un eficaz repertorio de instrumentos y actuaciones evaluativas de calidad que permitan mejorar el proceso de aprendizaje, identificar los logros de los alumnos y describirlos de forma unívoca y generalizable (Figueras y Puig, 2013).

Con la finalidad de conseguir dicho objetivo, relacionado de manera bidireccional con la motivación del alumno, cabe tener en cuenta los siguientes puntos: a) fomentar la autonomía del estudiante con la toma de conciencia del proceso de aprendizaje y con el fin de que sea él mismo quien tome las decisiones más adecuadas durante su recorrido y b) facilitar al estudiante una retroalimentación adecuada con sus actuaciones y competencias, mediante sesiones de trabajo con el profesor, así como el planteamiento de tareas necesarias para mejorar sus puntos débiles. Todo ello a través de la recogida de datos de la actuación del estudiante en clase con el fin de realizar los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En ambos puntos, se percibe la importancia de la valencia de la motivación intrínseca o interiorizada, dejando de lado la motivación extrínseca o al logro.

Análisis de la investigación

Los datos de esta investigación se han obtenido a través de cuatro sondeos realizados por un grupo de nueve estudiantes de ELE que cursan el tercer año de la *Facultad de Scienze Linguistiche e Letterature Straniere* –rama literaria- durante el segundo semestre (entre finales de febrero y mediado de mayo) del curso académico 2013-2014.

El primer cuestionario consiste en una serie de preguntas generales introductorias para seguir a continuación con preguntas sobre el tipo de motivación, la relación afectiva con la enseñanza-aprendizaje de ELE, así como sobre las opiniones del sistema de evaluación de las diferentes partes de la prueba escrita y oral. El segundo cuestionario trata sobre la autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad; o sea, sobre la manera y el estilo de estudiar del aprendiz. El tercero aborda el tema sobre la actitud hacia el estudio (motivación extrínseca e intrínseca, *locus of control*) a través de una escala. Con el cuarto y último cuestionario se pretende averiguar la reflexión del alumno ante la práctica de *feedback* después de un examen.

A la luz de los datos obtenidos y analizados en los cuatro cuestionarios que han realizado las alumnas, podemos afirmar que nos encontramos ante un tipo de estudiantes *success-oriented*; o sea, individuos que se encuentran en un situación motivacional óptima, y que se caracterizan por un conflicto entre el temor al fracaso y una tendencia al éxito muy leve, así como con una motivación al logro que se sostiene a través de emociones positivas y de confianza.

Asimismo, este tipo de estudiantes posee una motivación intrínseca elevada y percibe la evaluación de sus habilidades como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como enriquecedora; ya que, sabe manejar las herramientas que se le han proporcionado para observar y analizar con atención los errores que puede cometer con la seguridad de que es capaz de modificar su actuación con la finalidad de no volverlos a cometer mejorando así su actuación. Por tanto, es consciente de que

la evaluación es un momento positivo en su recorrido hacia la meta que desea obtener, influyendo, así como reforzando de este modo, su capacidad de autonomía del aprendizaje y su motivación intrínseca. De ahí que elimine la visión de la evaluación como algo totalmente alejada de su control, aleatoria o como una situación negativa que sirve solo para subrayar lo que un alumno no sabe. Aumentado, de esta manera, la motivación extrínseca o la desmotivación.

Sin embargo, después de estas afirmaciones nos debemos plantear una duda: ¿Qué tipo de evaluación consigue esta situación ideal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE? ¿Cualquiera? La respuesta, lógicamente, no es simple, sino compleja y articulada con muchos matices. Concretamente, la información que hemos podido sacar a través del análisis de los datos obtenidos, es la siguiente; es decir, el tipo de evaluación que repercute positivamente en la motivación intrínseca, es el que está involucrado e integrado en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que no se deba colocar la evaluación en un lugar aislado, normalmente a final de curso y sin posibilidad de un *feedback*, digno de este nombre para los alumnos, así como sin contacto con otros componentes de dicho proceso educativo, sino, todo lo contrario.

Sin duda alguna, el grupo de alumnas que se ha utilizado para esta investigación, aunque superficialmente parezca que en su curso solo esté previsto un tipo de evaluación final, caracterizada por la casi total ausencia de una planificación con los criterios que forman el concepto de utilidad según Bachman y Palmer (1996) o bien de los doce pasos que plantea Dowing (2006) y que recogen Figueras y Puig (2013) para un dispositivo de evaluación exitoso, además de una nula implicación del alumnado en la creación de dicho dispositivo, en realidad, en este grupo, se aplican los criterios de una evaluación formativa en el aula, a pesar de que aparentemente no se tengan en cuenta a la hora de colocar una nota final en los exámenes (escrito y oral) de final de curso. Sin embargo, han ido influyendo progresivamente y de manera silenciosa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. De ahí que podamos afirmar que un tipo de evaluación final, como la que en aparencia solo tienen estas alumnas, no está reñida con un tipo de evaluación formativa y para el aprendizaje. Ambas pueden ser complementarias, aunque con pesos diferentes.

Referencias bibliográficas

Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategías.* Barcelona: Edebé.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: Cambrige University Press.

Bachman, L. F, Palmer, A.S. (1996). *Language Assessment in Practice.* Oxford: Oxford University Press.

Clariana, M. (1994). *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova.

Crookes, G., Schimdt, R. (1992). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning,* 41: 469-512.

Downing, S. (2010). Twelve Steps for Effective Test Development, en Downing, S. y Haladyna, T. *A handbook for Test Development.* Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Figueras, N., Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Kohonen, V. (1996). Learning contests and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development, en H. Niemi y K. Tirri (eds.), *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Evaluation,* Tampere, University of Tampere, Department of teacher Education, A 6, 63-84.

Williams, M., Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Concepciones de alumnos y profesores respecto a la función y los alcances de las tareas de composición escrita

Pablo Aros Legrand

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La presente investigación pretendía vincular las acciones y concepciones previas de docentes y alumnos de la asignatura de "Lenguaje y Comunicación" en los niveles de 4º, 6º y 8º año de Educación Básica, durante agosto de 2012 en un colegio de Santiago de Chile. Para ello, se consideraron los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

- Analizar las concepciones de alumnos y docentes de "Lenguaje y Comunicación" en los niveles de 4º, 6º y 8º años de Educación Básica, respecto a las consignas de trabajo y tareas de composición escrita.
- Objetivos Específicos:
- Evaluación de las teorías implícitas de alumnos y profesores de "Lenguaje y Comunicación" en los niveles de 4º, 6º y 8º años de Educación Básica, respecto a las consignas de trabajo y tareas de composición escrita considerando aspectos tales como: i) importancia de las consignas de trabajo en el desarrollo de las actividades de composición escrita; ii) análisis de las concepciones previas sobre las tareas de composición escrita considerando elementos tales como el desempeño de los alumnos, la relación de ellos con los textos que se producen en clase y también, el tipo de actividades que se suelen tratar de modo recurrente.
- Vincular las concepciones previas de los docentes y alumnos a una de las teorías implícitas relacionadas con el tratamiento de la composición escrita (Castelló, 1999, 2007).

Marco teórico

Las teorías implícitas

Para poder comprender el alcance de las concepciones previas de los participantes de esta investigación es importante entender cuáles son las características de las teorías implícitas. Pozo, Scheuer y colaboradores, (2006:100-101) destacan la importancia de los siguientes puntos:

- Permiten el análisis de las relaciones que el individuo establece con las acciones que ejecuta en los contextos en los que se desenvuelve.

- Se adquieren a través de procesos de aprendizaje ligados a la detección de regularidades en el medio ambiente.
- Son independientes de la cultura y de la instrucción.
- Su estudio tiene que ver con la importancia de las representaciones cotidianas o la adquisición de ciertos patrones que ayudan al sujeto a interactuar con el medio que le rodea.
- Suelen formar parte de un currículum oculto.
- Están estrechamente relacionadas a un contexto particular.

Para Rodrigo y Rodríguez (1993:170-171), las teorías implícitas ayudan a que los sujetos transformen las experiencias que han mantenido con un medio. Además, amplían el ámbito de experiencias, sobre todo, gracias a la influencia de la escuela.

A partir de estas características es importante señalar que las teorías pueden vincularse tanto con el aprendizaje en general y, por supuesto, con el desarrollo de tareas de composición escrita. En el primer caso, Pozo, Scheuer & colaboradores (2006:119-127) distinguen los siguientes tipos:

Teoría directa:

- Se centra en resultados y en productos.
- No relaciona el aprendizaje con contextos sociales ni con procesos de ningún tipo.
- Se aprenden elementos claramente identificables y, por lo general, se refieren a logros del "todo o nada".

Teoría interpretativa:

- Vincula los resultados de los aprendizajes con los procesos de un modo lineal.
- Sostiene que el aprendizaje es copia de la realidad, pero pone al aprendiz como centro de dicha acción.
- Asume la necesidad de procesos intermedios para crear puentes entre las representaciones internas y la entrada de información.
- El aprendizaje es un proceso, pero de tipo casual.
- Teoría constructiva:
- El aprendizaje requiere tanto de procesos mentales reconstructivos, como de elementos de autorregulación que transforman la información inicial.

En el caso de las teorías implícitas relacionadas con la escritura, Castelló, Bañales y Vega (2010:1275) se han preocupado de dar cuenta de cuatro tipos de perspectivas tal como se reseña en la siguiente tabla:

Tabla 1. Perspectivas sobre la escritura.

	Cognitiva.	Socio-cognitiva.	Sociocultural.	Socialmente compartida.
Noción de escritura.	Procesos cognitivos de planeación, textualización y revisión.	Actividad cognitiva, motivacional y conductual compleja con interacción con el ambiente social y físico.	Actividad discursiva del escritor mediada, dialógica y situada dentro de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado.	Actividad discursiva compartida entre miembros de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado.
Noción de regulación.	Sistema metacognitivo que utiliza el escritor para controlar la producción textual: Planeación: establecimiento de objetivos. Revisión: detección, diagnóstico y solución de problemas.	Pensamientos, sentimientos y acciones auto iniciadas que los escritores utilizan para lograr varios objetivos de escritura, como mejorar sus habilidades de escritura o mejorar la calidad del texto que se han creado.	Proceso de traspaso de la regulación externa (experto) a la autorregulación interna (aprendiz) de los conocimientos que permiten la regulación de una determinada actividad discursiva.	Procesos mediante los que múltiples personas regulan una actividad discursiva colaborativa.

Fuente: Castelló, Bañales y Vega (2005).

Las consignas de escritura y su relación con las actividades de composición escrita

Dado que el objetivo de este trabajo también pretendía indagar en las posiciones de los sujetos sobre la escritura, fue importante considerar el concepto de consignas de escritura.

Dora Riestra (2006) se ha dedicado ampliamente al estudio de este concepto, a través de entrevistas a profesores y alumnos en Argentina. Su trabajo reconoce la presencia de al menos tres elementos que conforman a toda consigna. Por un lado, está la información que se refiere al conjunto de conocimientos sobre el objeto de la representación, es decir, la enseñanza de la lengua. En segundo lugar, está el campo u organización de la información de los objetos de enseñanza. Por último, aparece la actitud que contiene la evaluación normativa desarrollada en función del objeto representado.

Por otra parte, las consignas deben estar relacionadas con una visión clara respecto de los alcances de las actividades de composición escrita dentro del aula. En este sentido, Camps (1994) señala que estos elementos pueden ser vistos a través de tres contextos de escritura. El primero, como actividad cognitiva (contexto del escrituro, la tarea y el texto). El segundo, como acto social, hecho que debería dar cuenta de las interacciones entre el escritor y el lector y, finalmente, un tercero, que ve a la escritura como a un proceso social relacionado con el fenómeno de la alfabetización.

No obstante, ninguna de estas perspectivas podría comprenderse si no tuvieran un especio concreto dentro del aula. Camps y Ribas (2000) reconocen que la composición escrita puede trabajarse en el aula a partir de las siguientes fases:

- Preparación: representación de la tarea.
- Realización: panificación, textualización y revisión.
- Evaluación: análisis de las metas y de los aprendizajes adquiridos.

El modelo DIDACTEXT (2003) por su parte, sostiene que la composición escrita ha de ser vista a la vez como un acto social, situacional y físico. Las fases que reconoce dan cuenta de las acciones que, docentes y alumnos han de llevar a cabo. Entre ellas, destacan las siguientes:

- Acceso al conocimiento: leer el mundo.
- Planificación: Leer para saber; productos relacionados con esquema y resúmenes.
- Producción textual: leer para escribir; productos relacionados con borradores y textos intermedios.
- Revisión: leer para criticar y revisar; productos relacionados con el texto en su versión final.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, se contó con la participación de 124 alumnos (56 mujeres y 68 varones) de un colegio de Santiago de Chile. Se trabajó con tres profesores de la asignatura de "Lenguaje y Comunicación": Cecilia de 54 años (nivel 4º básico); Luis, de 50 años (nivel 6º básico); y Marcela, de 36 años (nivel 8º básico).

Las siguientes tablas muestran la distribución de los estudiantes por sexo y edad:

Tabla 2. Distribución de la muestra por sexo (alumnos).

Nivel	Total	Mujeres	Hombres
4º	43	20	23
6º	40	17	23
8º	41	19	22
Total de la muestra	124	56	68

Tabla 3. Distribución de la muestra por edad (alumnos).

Nivel	Total		Mujeres		Hombres	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
4º	9.5	0.5	9.50	0.51	9.48	0.51
6º	11.45	0.50	11.53	0.51	11.39	0.50
8º	13.32	0.47	13.26	0.45	13.36	0.49
Total de la muestra	11.39	1.66	11.39	01.66	11.38	1.67

Como materiales, se aplicó una entrevista de 17 preguntas para los docentes y de 13, para los alumnos. En ambos casos, las preguntas estuvieron repartidas en dos bloques. En el primero, hacían referencia a la importancia de las consignas y en el segundo a cuestiones relacionadas con la enseñanza y trabajo de la composición escrita dentro de la sala de clases.

Las entrevistas fueron grabadas en video y posteriormente, transcritas. Dos jueces se encargaron de separar las respuestas de los participantes de analizar las palabras más importantes que se desprendían de ellas.

Resultados

Se presenta continuación los resultados distinguiendo los principales puntos para cada uno de los niveles educativos participantes.

Nivel 4°

Alumnos:

- Escritura ligada a la narración de experiencias personales. Medio de creación literario.
- Consignas eficaces por su brevedad y constancia. Aplicables a productos.
- Textos eficaces si se consigue la estructura textual solicitada.
- Búsqueda de palabras claras para expresar la idea general del texto.
- Actividades basadas en experiencias previas y que fomenten la conexión de ideas a lo largo del texto.
- Creen que obtienen buenos resultados gracias a la motivación.

Docente:

- Consignas como elementos para la guía del trabajo. Medio para evaluar productos (Guías y elementos de contextualización).
- Actividades de escritura mediatizadas por instrucciones claras, breves y constantes.
- Visión de la escritura como un elemento lúdico y a la vez, como un medio de desarrollo cognitivo.
- Buenos niveles si los textos se escriben a partir de las estructuras solicitadas.
- Los textos más leídos y los que más se producen: textos literarios.
- El buen desempeño de los alumnos se justifica a un trabajo constante con los textos y la guía de la profesora.

Nivel 6°

Alumnos:

- Las consignas son importantes para conseguir la estructura del texto y para formular preguntas.
- Actividades centradas en diferentes ejercicios, aunque haya mayor tendencia de los narrativos.
- Como mejora postulan la necesidad de realizar más textos antes de la fase de evaluación.

- Lo que más valoran de los textos es la posibilidad que otorgan para exponer vivencias personales y para poder comunicarlas a otros.
- Se valora la letra y la ortografía, pero también, conseguir la estructura textual solicitada en las instrucciones, y también que las ideas estén conectadas.
- Los textos que más leen en clase son los de tipo narrativo.
- Obtienen buenos resultados porque tienen buena predisposición y porque aúnan el esfuerzo con ayudas externas.
- Realce de la planificación y del comentario de los resultados con el resto de la clase.

Docente:

- Consignas: medios que han de aparecer de forma reiterada. Deben permitir que los alumnos formulen sus propias preguntas.
- Aplicación de escritura para observar la variedad textual que ofrece el currículum.
- Escribir para registrar experiencias personales.
- En los textos valora la exposición lógica de experiencias personales.
- No hay textos predominantes, aunque haya una tendencia mayor hacia los textos narrativos.
- Logros mermados por la poca capacidad para reflexionar sobre lo que se ha hecho.

Nivel 8º

Alumnos:

- Consignas eficaces si permiten que la profesora aclare dudas.
- Se escribe para afianzar el dominio de la lengua y para adquirir conocimientos aplicables a la vida cotidiana.
- Escritura de todo tipo de textos, pero en especial, aquéllos que tengan que ver con la exposición de vivencias personales.
- En la escritura lo que más se valora es la estructura y el tema del texto.
- Se obtienen buenos resultados gracias al apoyo de la profesora y a los conocimientos previos.
- Valoración de trabajo por etapas para desarrollar los textos.

Docente:

- La consigna es un medio para el control del proceso (dudas) y del producto (estructura textual).
- Se escribe para desarrollar competencias para la vida y para aprehender diversas estructuras textuales.
- Lo más importante en la escritura es conseguir textos que se ajusten a las características estructurales demandadas.
- Los fallos en los alumnos se deben a falta de motivación o de poca cercanía hacia la tarea.

Conclusiones

A partir de los resultados es posible señalar que, en términos generales, la escritura es vista como un medio para la exposición de vivencias personales. De ella, lo que más se valora es el hecho de conseguir un producto claro y distinguible a nivel estructural.

La composición escrita dentro de los tres niveles participantes no aparece como un medio para la gestión de los conocimientos. En este sentido, las consignas permiten a los docentes asumir roles tales como guías, coordinadores o motivadores.

Finalmente, no aparece en las respuestas ningún tipo de consideración respecto a los componentes sociales de la escritura, tales como la imagen del lector.

Por lo tanto, se desprende que las teorías que se desprenden de las respuestas están cercanas de las teorías directa y constructiva desde el punto de vista del aprendizaje. Ello ocurre porque los participantes están preocupados por la obtención de productos cuantificables (estructura textual), pero también por cuestiones relacionadas con el control y coordinación de los aprendizajes (motivación; etapas de la escritura; guía y ayudas).

Desde el punto de vista de la composición escrita, las teorías se relacionan con las teorías cognitivas y socio cognitivas, sobre todo, por la importancia dada a la regulación del proceso, a la asimilación de las instrucciones y, por supuesto, a factores motivacionales y conductuales.

Referencias bibliográficas

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A., Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre escritura, en Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Madrid: Santillana Aula XXI.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos, en Castelló, M., Bañales F. N. y Vega L. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3): 1253-1282.

Grupo DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)* Madrid 15: 75-104.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, E. M. P (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en Pozo, J. I. *et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Riestra, D. (2006). Las metodologías: relaciones entre ideología y semiosis, en: *Enl@ce: revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 3(1): 91-112.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.

Para seguir leyendo haga click aquí