



Journal of
Research in
Specific Didactics

Revista
d'Investigació en
Didàctiques Específiques

Revista de
Investigación en
Didácticas Específicas

DIDACTICAE 13

ISSN: 2462-2737

UNIVERSITAT DE BARCELONA

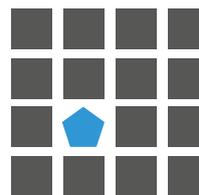
03 / 2 023

Challenges in literary education in pre-service and in-service teacher training

Reptes en l'educació literària en la formació inicial i permanent de mestres

Retos en la educación literaria en la formación inicial y permanente de maestros y maestras





SUMARIO
TABLE OF CONTENTS
SUMARI

13

03 / 2023

EDITORIAL

EDITORIAL / EDITORIAL

- 1 **De l'ensinistrament del gènere a l'empoderament del discurs**
- 1a **Del adiestramiento del género al empoderamiento del discurso**
M. Carme Junyent

MONOGRÀFIC

MONOGRAPH / MONOGRÀFIC

- 3 **Reptes en l'educació literària en la formació inicial i permanent de mestres**
M. Selfa Sastre
- 6 La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LLJ
V. Amat Castells
- 22 Metodologies competencials en la formació literària de mestres: experiències didàctiques per fomentar el pensament reflexiu
J. Méndez Cabrera & F. Rodrigo Segura
- 38 Cànon i didàctica: Els clàssics en les col·leccions en català per a lectors infantils i juvenils
J. Camps Arbós
- 51 Aprendre a prendre poesia visual: estratègies i orientacions didàctiques
M. Masgrau-Juanola
- 68 Reescrituras del *Cancionero popular infantil* desde la perspectiva de género: contribución de *Once damas atrevidas* y *Teresa la princesa* a la educación literaria.
A. M. Ortiz Ballesteros & G. Gómez Rubio

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA

HISTORY & EPISTEMOLOGY/

HISTÒRIA I EPISTEMOLOGIA

- 87 **La interacción adulto-estudiante y su influjo en el desarrollo del input lingüístico y las capacidades humanas**
R. Uribe Hincapié, S.V. Díaz Valencia & M. C. López Orozco

ARTÍCULOS

ARTICLES / ARTICLES

- 103 **Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta *Wonder Ponder. Filosofía visual para niños***
M. Aparicio Ibarreche, R. Tabernero & V. Calvo Valios
- 126 **Análisis de imágenes para la enseñanza de la producción oral de ELE en dos colecciones de manuales marfileños**
K. H. Koffi

INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS

INNOVATION AND EXPERIENCES/

INNOVACIÓ I EXPERIÈNCIES

- 145 **Epidemics: Una actividad didáctica gamificada basada en un simulador de gestión sanitaria de epidemias**
J. Domènech-Casal

RESEÑAS

REVIEWS / RESSENYES

- 160 **Llibre: Diàlegs sobre art, educació i compromís**
- 160a **Libro: Diálogos sobre arte, educación y compromiso**
M. Selfa Sastre
- 163 **Abriendo caminos para la educación literaria: Literatura infantil y lectura dialógica.**
A. M. Ortiz Ballesteros



De l'ensinistrament del gènere a l'empoderament del discurs



M. Carme JUNYENT

Universitat de Barcelona

mejunyent@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-5965-7635>

Per algun motiu incompreensible, quan es va començar a parlar del sexisme en la llengua, gairebé tota l'atenció es va centrar en el gènere gramatical. És incompreensible perquè, en ser una categoria gramatical obligatòria (tots els substantius en català tenen gènere), poc podem correlacionar-la amb un fenomen cultural i, sobretot, perquè la relació sexe-gènere és prou arbitrària: només cal pensar que en el cas dels animals el gènere femení sovint funciona com a no marcat o inclusiu (la pantera, la hiena, la girafa...) o que en el cas de les representacions també fem servir el femení per a col·lectius que, en general, són d'homes (autoritats, senyories, excel·lències...). Tampoc es va tenir en compte que, com a categoria gramatical, el gènere té les seves pròpies regles, i, en introduir un canvi artificial, no es van tenir en compte les conseqüències, sobretot en les concordances.

Quan es van proposar els desdoblaments per "visibilitzar" les dones, es va passar per alt el fet que el gènere no marcat és l'inclusiu. És per això que podem dir "Els cotxes i les motos són molt ràpids, les bicicletes i els patinets són més lents". Però per què, doncs, hem de dir que "Els nens i les nenes són espavilats i espavilades"? Alerta: si diem "els cotxes i les motos" és perquè són categories diferents, quan diem "els nens i les nenes", o bé és perquè volem fer èmfasi en les nenes o bé les estem categoritzant de manera diferent que els nens. Fins ara el que hem aconseguit amb la sistematització d'aquest ús és que les nenes s'autoexcloquin. Si diem "aquesta pel·lícula és per a nens" les nenes demanen "I per a nenes no?"

Les incoherències que provoquen els desdoblaments es van mirar de pal·liar amb l'ús de genèrics, amb la qual cosa trobem usos tan incompreensibles com "l'alumnat que malmeti el mobiliari...", "el professorat interessat en aquest tema...". I, com que es va constatar que els genèrics despersonalitzaven, aleshores es va optar per recordar-nos que som "persones" i una "persona treballadora" ja no sabem si és una persona feineria o un treballador, i una "persona autònoma" ja no sabem si és una persona que es val per ella mateixa o un autònom.

Posats a ser creatius, va començar l'ús del femení com a genèric i aquells usos del jovent alternatiu van ser incorporats fins i tot per la Cambra de Comerç que, com que es veu que no té prou feina per aconseguir la igualtat entre homes i dones, va proposar que el 8 de març de 2022 totes les notícies es redactessin en femení i ells mateixos es van encarregar de posar exemples transformant alguns titulars de diari amb resultats tan afalagadors per a les





dones com aquests: "Hi ha una infantilització brutal de les consumidores, no se les considera subjectes polítics", "Tinder és entre les 5 aplicacions amb més despesa de la consumidora" o "Els contagis entre les joves es doblen en només dos dies". És a dir, que les dones som infantils, unes fleumes que ens desdinerem cercant l'amor i unes irresponsables que encomanem malalties. Perfecte per celebrar el dia de la dona.

Els exemples aberrants són in comptables. Recentment ja he sentit un parell de vegades "Els cossos i cosses de seguretat", també un vicerector de la UB proclamant que tenim "els millors i les millors investigadores", i a una altra universitat t'ensenyen a ser "educador i educadora social". Hem perdut molts recursos i energies intentant controlar una cosa que no porta enlloc; però el pitjor és que, mentre perdíem el temps amb el gènere gramatical, no teníem en compte l'autèntica manifestació del masclisme (i altres discriminacions) en la llengua: l'ús, el discurs, la conversa.

Si ens fixem en què s'analitza realment en els estudis de llengua i gènere, el gènere gramatical és una minúcia pràcticament irrellevant, entre altres coses perquè és un tret molt rar en les llengües del món, i el masclisme, en canvi, és universal: la correlació que fem és força incomprensible. El que trobem en els estudis de gènere són temes com ara les relacions de poder entre iguals en l'adolescència, o en l'empresa o en la família. O les representacions d'homes i dones en la premsa. En fi, temes en que sí que es veu com discriminem a través dels usos lingüístics, com invisibilitzem i silenciem les dones, com ignorem o menystenim les seves aportacions, com les situem com a personatges secundaris de la història. Per què, doncs, hem donat tant valor al codi i no a l'ús que en fem? Una raó que podríem donar és per ignorància: ens vam precipitar, ens vam fixar en el gènere perquè és una cosa vistosa i ja està. Bé, això podia haver estat així en un principi però, després de tants anys de propostes i propostes que no duen enlloc, què pot estar passant?

Si ens fixem en les guies de llengua no sexista, el que ens trobem són propostes de formes alternatives: no diguis "els alumnes", digues "l'alumnat"; no diguis "el director", digues "la direcció"; no diguis "els músics", digues "els músics i les músiques", etc. És a dir, un ensinistrament en tota regla que, a més, és fàcil. Tan fàcil com una cartilla on ens diuen què hem de dir i què no hem de dir. En canvi, si fem les preguntes adequades: qui parla i quanta estona? qui escolta? qui interromp qui? a qui s'esperona perquè parli? a qui es menysté quan parla? etc. etc., tenim més possibilitats d'adonar-nos que, allà on discriminem realment, ningú no ens dona cap cartilla.

És evident que les propostes de llengua no sexista que propugna l'administració són una forma de submissió i, quan les acceptem, esdevenim ciutadans acrítics disposats a admetre el que calgui. Per què l'administració no ens dona les eines per combatre realment la discriminació fent-nos conscients de com menystenim les dones amb el nostre comportament lingüístic? Doncs perquè això seria empoderar-nos, perquè això sí que canviaria les coses, i em sembla molt que no és aquesta la intenció. Per tant, anem perpetuant la submissió amb propostes estèrils, no fos cas que les coses canviessin. I, si traslladem això al món educatiu, el resultat és encara més demolidor. Estem transmetent als joves l'acceptació acrítica d'uns postulats enganyosos i els furtem –sobretot a les noies– les eines que els facilitarien la capacitat de ser assertius i d'intervenir sense biaixos de gènere. És clar que això sí que canviaria coses i no deu ser el que volem.



Del adiestramiento del género al empoderamiento del discurso

 **M. Carme JUNYENT**

Universitat de Barcelona

mcjunyent@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-5965-7635>

Traducido por Maria del Mar Suárez

Por algún motivo incomprensible, cuando empezó a hablarse del sexismo en la lengua, casi toda la atención se centró en el género gramatical. Esto resulta incomprensible porque, al ser una categoría gramatical obligatoria (todos los sustantivos en catalán tienen género), apenas podíamos correlacionarla con un fenómeno cultural y, sobre todo, porque la relación sexo-género es bastante arbitraria: pongamos, por ejemplo, el caso de los animales, en que el género funciona a menudo como no marcado o inclusivo (la pantera, la hiena, la jirafa...) o el caso de las representaciones, en que también utilizamos el femenino para colectivos que, en general, son de hombres (autoridades, señorías, excelencias...). Tampoco se tuvo en cuenta que, como categoría gramatical, el género tiene sus propias reglas, y al introducir un cambio artificial, no se tuvieron en cuenta las consecuencias, sobre todo en las concordancias.

Cuando se propusieron los desdoblamientos para "visibilizar" a las mujeres, se pasó por alto el hecho de que el género no marcado es el inclusivo. Por eso podemos decir "Los coches y las motos son muy rápidos, las bicicletas y los patinetes son más lentos". Pero ¿por qué, pues, debemos decir que "Los niños y niñas son espabilados y espabiladas"? ¡Ojo!: si decimos "los coches y las motos" es porque son categorías diferentes, cuando decimos "los niños y niñas", es porque o bien queremos hacer énfasis en las niñas o bien las estamos categorizando de forma diferente que los niños. Por el momento, lo que hemos logrado con la sistematización de este uso es que las niñas se autoexcluyan. Si decimos "Esta película es para niños", las niñas preguntan "¿Y para niñas no?"

Las incoherencias que provocan los desdoblamientos se trataron de paliar con el uso de genéricos, con lo que nos encontramos con usos tan incomprensibles como "el alumnado que estropee el mobiliario...", "el profesorado interesado en este tema...". Y, como se constató que los genéricos despersonalizaban, entonces se optó por recordarnos que somos "personas" y una "persona trabajadora" ya no sabemos si es una persona que trabaja mucho o un trabajador, y una "persona autónoma" ya no sabemos si es una persona que se vale por sí misma o un autónomo.

Dando rienda suelta a la creatividad, empezó el uso del femenino como genérico y los usos de la juventud alternativa fueron incorporados incluso por la Cámara de Comercio que, como parece que no tiene suficiente trabajo para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, propuso que el 8 de marzo de 2022 todas las noticias se redactaran en femenino y ellos mismos se encargaron de poner ejemplos transformando algunos titulares de periódico





con resultados tan halagadores para las mujeres como estos: "Hay una infantilización brutal de las consumidoras, no se las considera sujetos políticos", "Tinder está entre las 5 aplicaciones con más gasto de la consumidora" o "Los contagios entre las jóvenes se doblan en solo dos días". Es decir, que las mujeres somos infantiles, unas tontas que nos desdineramos buscando el amor y unas irresponsables que contagiamos enfermedades. Perfecto para celebrar el Día Internacional de la Mujer.

Los ejemplos aberrantes son incontables. Recientemente ya he oído un par de veces "Los cuerpos y cuerpas de seguridad", también un vicerrector de la UB proclamando que tenemos "los mejores y las mejoras investigadoras" y en otra universidad te enseñan a ser "educador y educadora social". Hemos perdido muchos recursos y energías intentando controlar algo que no lleva a ninguna parte; pero lo peor es que mientras perdíamos el tiempo con el género gramatical, no teníamos en cuenta la auténtica manifestación del machismo (y otras discriminaciones) en la lengua: el uso, el discurso, la conversación.

Si nos fijamos en qué se analiza realmente en los estudios de lengua y género, el género gramatical es una minucia prácticamente irrelevante, entre otras cosas porque es un rasgo muy raro en las lenguas del mundo, y el machismo, en cambio, es universal: la correlación que hacemos es bastante incomprensible. Lo que encontramos en los estudios de género son temas como las relaciones de poder entre iguales en la adolescencia, en la empresa o en la familia. O las representaciones de hombres y mujeres en la prensa. En fin, temas en los que sí se ve cómo discriminamos a través de los usos lingüísticos, cómo invisibilizamos y silenciamos a las mujeres, cómo ignoramos o menospreciamos sus aportaciones, cómo las situamos como personajes secundarios de la historia. ¿Por qué, pues, hemos dado tanto valor al código y no al uso que hacemos de él? Una razón podría ser por ignorancia: nos precipitamos, nos fijamos en el género porque es algo llamativo y ya está. Bien, esto podía haber sido así en un principio, pero después de tantos años de propuestas y propuestas que no llevan a ninguna parte, ¿qué puede estar pasando?

Si nos fijamos en las guías de lengua no sexista, lo que nos encontramos es propuestas de formas alternativas: no digas "los alumnos", di "el alumnado"; no digas "el director", di "la dirección"; no digas "los músicos", di "los músicos y las músicas", etc. Es decir, un adiestramiento en toda regla que, además, es fácil. Tan fácil como una cartilla donde nos dicen qué decir y qué no decir. En cambio, si hacemos las preguntas adecuadas: ¿quién habla y cuánto rato? ¿quién escucha? ¿quién interrumpe a quién? ¿a quién se anima a que hable? ¿a quién se menosprecia cuando habla? etc. etc., tenemos más posibilidades de darnos cuenta de que, allí donde realmente discriminamos, nadie nos da ninguna cartilla.

Es evidente que las propuestas de lengua no sexista que propugna la administración son una forma de sumisión y, cuando las aceptamos, nos convertimos en ciudadanos acríticos dispuestos a admitir lo que sea necesario. ¿Por qué la administración no nos da las herramientas para combatir realmente la discriminación haciéndonos conscientes de cómo menospreciamos a las mujeres con nuestro comportamiento lingüístico? Pues porque esto sería empoderarnos, porque eso sí cambiaría las cosas, y mucho me parece que no es esa la intención. Por tanto, vamos perpetuando la sumisión con propuestas estériles, no vaya a ser que las cosas cambien. Y si trasladamos esto al mundo educativo, el resultado es aún más demoledor. Estamos transmitiendo a los jóvenes la aceptación acrítica de unos postulados engañosos y les hurtamos –sobre todo a las chicas– las herramientas que les facilitarían la capacidad de ser asertivos y de intervenir sin sesgos de género. Claro que eso sí cambiaría cosas y no debe de ser lo que queremos.



MONOGRÀFIC

Reptes en l'educació literària en la formació inicial i permanent de mestres



Moisés SELFA SASTRE

Universitat de Lleida

moises.selfa@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5394-6471>

El treball amb textos literaris en la formació inicial i permanent de mestres, així com a l'escola en general, és quelcom que sempre ha estat objecte de debat per dos motius fonamentals: si parlem en termes de cànon, ens podem preguntar quines lectures literàries cal treballar a l'aula universitària i escolar. I si ens referim més específicament a la didàctica de la lectura literària, cal qüestionar-se com i en quins formats s'han de treballar aquestes lectures i quines actuacions es poden dur a terme per treballar-les des de punts de vista diversos. Aquest és, doncs, un debat que fa dècades que es duu a terme entre els professionals que es dediquen a la formació inicial i permanent de mestres, així com, en general, a l'educació literària de joves i adolescents.

Avui en dia, el concepte d'educació literària ja no està lligat a una visió historicista de la literatura, en la que predominava, principalment, el coneixement dels autors i de les autores, de les obres i de les característiques d'un període determinat que calia conèixer i memoritzar sense cap altra finalitat que situar en una línia temporal èpoques i moments que van succeir-se uns darrere els altres. Ans al contrari, l'educació literària al segle XXI es concep com un exercici de la lectura pràctica i efectiva dels textos literaris, tot dialogant sobre el contingut d'aquests i dels aspectes que més poden interessar el lector pel simple fet que aquest és capaç de fer la seva pròpia lectura d'un text i que el tria per algun motiu ben determinat.

I ja que parlem de la tria de textos, certament els clàssics formen i han de continuar formant part del cànon de textos que cal apropar al lector jove i al mestre en formació inicial i permanent. Però al mateix temps, cal posar en valor, no només per la quantitat, sinó fonamentalment per la qualitat, els textos actuals de Literatura Infantil i Juvenil (en endavant LIJ) que en el segle XXI estan emergint amb força i que són premiats en certàmens de rellevància. Com deia ja fa uns anys un dels grans coneixedors i valedors de la LIJ, el Dr. Pedro César Cerrillo Torremocha (1951-2018), aquesta Literatura gosa d'una majoria d'edat, ja que té un valor per si mateixa, una vàlua que cal reivindicar a partir de la lectura creativa dels textos que la conformen (Cerrillo, 2013).





Daniel Pennac (1944), al seu assaig *Com una novel·la* (1993), destacava ja fa uns anys, si bé avui en dia encara són d'una rabiosa actualitat, els deu *drets imprescriptibles* del lector, d'entre els quals volem destacar el tercer d'aquests: *el dret a llegir qualsevol cosa*. Ja no es tracta, doncs, de llegir allò que l'escola em *recomana* que llegeixi. Ja no es tracta exclusivament de seguir aquesta lectura amb un conjunt d'exercicis que volen *avaluar*, per exemple, la comprensió literal d'un text. Es tracta, més aviat, de llegir per plaer, per experimentar la felicitat de trobar una història, uns versos o un drama que emocionin a aquell que ha arribat fins aquell text i sense motiu aparent que no sigui, per exemple, el de la curiositat.

D'altra part, com s'avalua la lectura literària dels textos? I, encara més, aquesta avaluació quina relació té amb el concepte d'educació literària en la formació inicial i permanent de mestres? És llavors quan emergeix amb força el concepte de conversa literària, que la Dra. Vanesa Amat Castells, de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, discuteix al seu article a partir de l'anàlisi de tres converses literàries sobre clàssics de la literatura infantil i juvenil en la formació inicial de mestres. L'objectiu principal d'aquest treball és conèixer el tipus de respostes lectores dels estudiants-futurs mestres, així com la influència de la mediació. Igualment, es presenta una proposta acurada de treball que pugui ser funcional quan aquests hagin de dur a terme converses literàries amb els infants usant textos de LIJ.

En aquest mateixa línia de treball, els Drs. Jeroni Méndez Cabrera i Francesc Rodrigo Segura, ambdós de la Universitat de València, presenten experiències didàctiques relacionades amb l'impuls de tallers d'escriptura i rutes literàries que, entre d'altres iniciatives, ajuden a que l'estudiant de mestre assoleixi no només sabers lingüístics i literaris relacionats amb la lectura de textos, sinó sobretot a que sigui capaç d'impulsar projectes d'aprenentatge relacionats amb les metodologies actives i competencials per l'ensenyament de la literatura.

El Dr. Josep Camps Arbós, de la Universitat Oberta de Catalunya, ofereix una revisió sistemàtica de deu col·leccions de LIJ que publiquen textos en català d'autors clàssics en relació amb tres factors d'anàlisi, que són el destinatari, la possible adaptació del text i la presència d'activitats didàctiques per facilitar la comprensió i lectura didàctica d'aquest. La recerca finalitza amb una reflexió crítica sobre la presència (o no) de les obres clàssiques en el cànon i la seva pervivència en col·leccions de LIJ.

Un gènere singular de la LIJ és la poesia per les característiques formals i temàtiques que aquesta manifesta. Així, la Dra. Mariona Masgrau, de la Universitat de Girona, argumenta el valor didàctic de la poesia visual i ofereix cinc tallers de lectura literària relacionats amb aquest gènere, tot amb la finalitat de donar a conèixer línies d'actuació relacionades amb la didàctica de la literatura i amb les propostes de mediació lectora per treballar aquest gènere a les aules.

Finalment, les Dres. Ana María Ortiz Ballesteros y Gema Rubio Ortiz, de la Universidad de Castilla-La Mancha, analitzen la pervivència del *Cancionero popular infantil* en dos àlbums lírics il·lustrats i les possibilitats didàctiques que brinden aquests per una educació literària que vulgui treballar la creativitat i el pensament crític.

La didàctica de la literatura en la formació inicial i permanent de mestres proposa, com s'ha vist, innumerables possibilitats, totes elles relacionades amb el foment de l'hàbit lector i el desenvolupament d'estratègies que vulguin desenvolupar el pensament crític, creatiu i



reflexiu a partir de textos de literaris. Si això és així, no menys cert és que formar mestres lectors i crítics continua esdevenint un repte que ens ha d'interrogar: textos i mitjans diversos de lectura no en falten.

Referencias

Cerrillo, P. C. (2013). *LLJ, literatura mayor de edad*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ

Recepció: 27/07/2022 | Revisió: 15/09/2022 | Acceptació: 20/10/2022 | Publicació: 01/03/2023



Vanesa AMAT CASTELLS

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

vanesa.amat@uvic.cat

<https://orcid.org/0000-0002-1713-2283>

Resum: Aquest article conté l'anàlisi de tres converses literàries sobre clàssics de la literatura infantil i juvenil en la formació inicial de mestres. L'objectiu principal és conèixer el tipus de respostes lectores dels estudiants/futurs mestres, el seu grau de profunditat, així com la influència de la mediació. Al mateix temps, es vol oferir una proposta que els pugui ser útil, quan exerceixin la seva tasca com a docents, per dur a terme discussions literàries amb infants. Els resultats mostren com les seves respostes inicials són molt emocionals i personals i que són de caràcter més pedagògic que literari. Les converses també fan aflorar aspectes sobre llenguatge, sobre elements com el desenllaç o connexions amb altres ficcions. La tasca de mediació, especialment en la formulació de preguntes, és important perquè apareguin reflexions sobre aspectes literaris. Es confirma la necessitat d'oferir als estudiants espais per intercanviar idees sobre lectures literàries per millorar la seva competència en aquest àmbit.

Paraules clau: conversa literària; clàssics de la literatura; mediació; formació de mestres; didàctica de la llengua i la literatura.

LITERARY CONVERSATION IN INITIAL TEACHER TRAINING. A PRACTICAL CASE BASED ON THREE CLASSICS OF CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Abstract: This article contains an analysis of three literary conversations about classics of children's and young people's literature in initial teacher training. The primary objective is to determine the type of reading responses by the students/future teachers, their degree of depth, and the influence of mediation. It also aims to provide an approach that can be useful for them to get engaged in literary discussions with children when they are working as teachers. The results show their initial responses are very emotional and personal, as well as pedagogical rather than literary. The conversations also raise issues about language, and factors such as the outcome and connections with other fictions. The role of mediation is important in the appearance of reflections on literary aspects, particularly, in the formulation of questions. The need to provide students with spaces to exchange ideas on literary readings to improve their competence in this area is confirmed.



Keywords: *literary conversation; literature classics; mediation; teacher training; didactics of language and literature.*

LA CONVERSACIÓN LITERARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS. UN CASO PRÁCTICO A PARTIR DE TRES CLÁSICOS LIJ

Resumen: *Este artículo contiene el análisis de tres conversaciones literarias sobre clásicos de la literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros. El objetivo principal es conocer el tipo de respuestas lectoras de los estudiantes/futuros maestros, su grado de profundidad, así como la influencia de la mediación. Al mismo tiempo, se pretende ofrecer una propuesta que les pueda ser útil, cuando ejerzan su función como docentes, para llevar a cabo discusiones literarias con niños en la escuela. Los resultados muestran como sus respuestas iniciales son muy emocionales y personales y que son de carácter más pedagógico que literario. Las conversaciones también hacen aflorar aspectos sobre lenguaje, sobre elementos como el desenlace o conexiones con otras ficciones. La tarea de mediación, especialmente en la formulación de preguntas, es importante para que aparezcan reflexiones sobre aspectos literarios. Se confirma la necesidad de ofrecer a los estudiantes espacios para intercambiar ideas sobre lecturas literarias para mejorar su competencia en este ámbito.*

Palabras clave: *conversación literaria; clásicos de la literatura; mediación; formación de maestros; didáctica de la lengua y la literatura.*

Introducció

En aquest article es recull l'anàlisi de tres converses¹ literàries sobre clàssics de la literatura infantil i juvenil, dutes a terme amb alumnat del Doble Grau de Mestre d'Educació Infantil i Primària de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, en el marc de l'assignatura Literatura Infantil de 4t curs. Es tracta d'una proposta basada en la idea que la conversa literària és una pràctica clau en la formació del lector literari en diferents etapes educatives (Amat, 2010, 2016; Manresa i Silva-Díaz, 2005; Tauveron, 2002). En aquest sentit, convé que els futurs mestres puguin viure aquesta experiència per aprofundir en el seu propi saber literari, però també per conèixer de quina manera poden desenvolupar aquest tipus de pràctiques en el context escolar.

Tal com apunta Munita (2014), en l'anàlisi dels discursos que fan les mestres sobre aspectes vinculats a la didàctica de la literatura s'hi mostra una manca de coneixements sobre aquesta disciplina, un fet que incideix en la seva docència: "Las consecuencias de estas lagunas formativas se evidencian con claridad en las prácticas: por ejemplo, en la extendida ausencia de actuaciones docentes orientadas al desarrollo de la competencia interpretativa del alumnado" (p. 524). En aquest sentit, si l'actuació dels mestres se centra a apuntar temes generals que es deriven d'una obra o a reconstruir-ne l'argument (Bajour, 2010) el seu rol tindrà poca incidència en la formació literària dels infants i joves.

¹ Al llarg de l'article s'usen els termes *conversa, debat, discussió, tertúlia, pràctica dialògica o intercanvi oral* com a sinònims.



Diversos estudis (Colomer i Munita, 2013; Díaz-Díaz et al., 2022; Granado, 2014) mostren que els futurs docents són poc lectors, fan un ús molt instrumental de la lectura, i el seu corpus de lectures literàries és molt limitat. Considerant la necessitat d'incidir en la formació dels mestres com a lectors literaris i, al mateix temps, oferir-los experiències que els permetin reflexionar sobre la seva actuació en el context escolar, es proposa l'activitat de conversar sobre una lectura literària. Es tracta d'una proposta didàctica que posa l'estudiant, futur mestre, al centre de l'acció educativa i que intenta allunyar-se de les tradicionals tasques d'avaluació basades únicament en la realització d'un examen o d'un treball sobre la lectura.

La pràctica de la conversa a la universitat es planteja a partir de la tria d'obres d'entre una llista de clàssics, la preparació d'aquesta tasca de discussió per part de cada estudiant i les converses, que s'enregistren en àudio. L'anàlisi d'aquests enregistraments té per objectiu explorar el tipus de respostes lectores dels estudiants, futurs mestres, i el seu grau de profunditat, així com la influència que pot exercir la mediació. Aquesta informació pot resultar útil a l'hora de detectar aspectes que caldria tractar en la formació inicial de mestres i, al mateix temps, conèixer de quina manera convé enfocar la tasca de mediació d'aquestes activitats.

1. Per què conversar sobre clàssics LIJ en la formació de mestres?

Des de fa ja més de tres dècades, els enfocaments socioconstructivistes i els estudis de les teories de la recepció han fet que, en la didàctica de la literatura, es posi especial atenció a l'estudiant-lector com a subjecte actiu i també al desenvolupament de la seva competència interpretativa, allunyant-se de plantejaments més historicistes (Fittipaldi, 2013). En aquesta línia, convé que a l'escola es dissenyin propostes que:

Impliquin que els infants contactin amb la literatura com més aviat millor, en una àmplia gamma de formes i en estreta relació amb la lectura dels altres, de tal manera que la resposta dels companys i l'ajuda de l'adult facin progressar amb naturalitat les seves capacitats lectores (Colomer, 1998, p. 109).

Rosenblatt (1938/2002), pionera en els estudis sobre la importància de considerar les respostes lectores dels estudiants, estableix la necessitat que en l'ensenyament de la literatura, tant a les escoles com a les universitats, es tingui en compte l'experiència personal de la lectura i es creïn espais per a la lliure expressió dels alumnes. La pràctica de conversa literària a l'aula ha estat més habitual en contextos anglosaxons, tot i que la idea que la resposta afectiva del lector pot influir en la comprensió de l'obra s'ha anat estenent (Colomer, 2015). Es tracta d'una pràctica que pot resoldre una de les mancances detectades en la didàctica de la literatura: prendre en consideració el lector, com relaciona els seus coneixements amb la lectura o com elabora la valoració d'un text (Mendoza, 2004). Així doncs, en la formació inicial de mestres és necessari que s'apliquin aquest tipus de propostes.

Seguint el plantejament de Tauveron (2002), Chambers (1993/2007), Dias-Chiaruttini (2007), Sipe (2008), en les discussions el mediador ha de: situar el lector en la posició de crític de manera que aquest rol l'ajudi a explorar com està construïda una obra literària; acollir les impressions dels lectors sense jutjar-les i posar el focus en les decisions de l'autor per promoure interpretacions cada vegada més complexes.



La conversa literària es pot dur a terme a partir de la lectura d'obres de qualsevol gènere i tipus, però, en aquest cas, es considera que aquesta pràctica dialògica pot afavorir el contacte dels estudiants amb obres clàssiques de la literatura infantil o juvenil i fomentar-ne una lectura atenta i reflexiva. Es tracta d'obres que formen part de l'imaginari col·lectiu compartit durant generacions i que són susceptibles de relectura (Calvino, 2009). Els clàssics LIJ tracten de manera eficaç esdeveniments importants de l'existència humana connectant amb el món de l'infant i amb la seva sensibilitat de manera intensa (Patte, 1978/2008). En aquest sentit, convé que els estudiants coneguin aquest tipus d'obres per tal d'aprofundir en el seu bagatge literari; sobretot si tenim en compte que els joves d'avui no coneixen de primera mà aquests llibres:

Després d'un segle de continuïtat, la vinculació entre aquests llibres i els lectors en formació tendeix a extingir-se. Pares i fills, mestres i alumnes, estan perdent un lligam cultural i sentimental. I, el que és pitjor, per primera vegada hi ha pares i mestres que no els tenen presents. Aquells llibres «clàssics» han estat substituïts, en gran part, per obres redactades per autors juvenils especialitzats [...] Solen ser llibres amb escassa personalitat literària, que no es recolzen en la imaginació ni en la tradició, escrits per no ser rellegits, i tendeixen a servir de vehicle a un missatge moral obvi. (Pagès, 2006, pp. 17-18).

La conversa sobre clàssics a la universitat pot apropar aquest tipus d'obres als mestres en formació i, al mateix temps, posar en relleu que: "Las maneras de explorar las obras literarias, de decir y disentir sobre ellas, no se configuran de manera aislada sino en la fricción de lo individual con la herencia y los otros contemporáneos" (Siro, 2005, p. 47).

2. Metodologia

En aquest estudi de cas hi participen 32 estudiants del Doble Grau de Mestre Infantil i Primària del curs 2018-2019. Es pretén obtenir una informació detallada de les respostes lectores d'un grup d'estudiants, escollit aleatòriament, que es divideix en tres subgrups. Cal dir que només 2 de les participants recorden haver viscut com a alumnes l'experiència de conversar sobre lectures literàries a l'escola i 3 més han vist aquest tipus de dinàmiques al centre de pràctiques.

En l'inici de la proposta se'ls presenta un llistat de 17 obres² que es consideren clàssics, d'entre les quals poden escollir-ne una. Les tres més seleccionades són: *El zoo d'en Pitus* de Sebastià Sorribas, *Peter Pan i Wendy* de James Matthew Barrie i *El petit príncep* d'Antoine de Saint-Exupéry. Finalment, cada estudiant escull una d'aquestes obres per tal de confeccionar tres grups de lectura: un grup format per 12 membres i dos amb 10 alumnes.

Pel que fa a les indicacions de lectura, es demana que cadascú llegeixi l'obra de manera autònoma al llarg del semestre i que durant aquest procés confeccioni una llibreta amb la seva resposta personal, reflexiva, crítica, creativa, per preparar la conversa. Es tracta de recollir aspectes que els permetin compartir entusiasmes, desconcerts i connexions (Chambers, 1993/2007). Se suggereix que es fixin en: fragments interessants, connexions amb altres obres, reflexions sobre el tema, l'estructura, el final, el títol, els personatges, el codi textual o visual,

² La llista està formada pel que podem considerar clàssics catalans de la LIJ, com per exemple *La casa sota la sorra* de J. Carbó; *Rovelló* de J. Vallverdú o *L'amiga més amiga de la formiga Piga* d'E. Teixidor, i altres referències conegudes internacionalment, com ara *Matilda* de R. Dahl; *Pippi Calcesllargues* d'A. Lindgren; *Contes per telèfon* de G. Rodari o *Momo* de M. Ende.

preguntes o desconcerts, l'experiència de (re)lectura, l'interès que pot tenir per a infants o joves d'avui, etc. Aquesta tasca de preparació de la conversa es planteja com una manera d'orientar i acompanyar la lectura, d'ensenyar pràctiques que ajudin a llegir millor, de manera més profunda (Estienne i Carlino, 2004). Per últim, es remarca que en l'avaluació d'aquesta dinàmica es tindrà en compte el nivell de reflexió que es mostri tant en el diari personal com en l'intercanvi oral, en què la professora de l'assignatura exerceix de mediadora.

Les converses tenen una durada d'uns 50 minuts cadascuna, s'enregistren en àudio³, es transcriuen⁴ i s'analitzen. Es tracta d'un estudi interpretatiu qualitatiu de base etnogràfica, centrat en l'exploració d'uns casos concrets (Noguerol, 1998; Cardona, 2002). Es parteix d'unes determinades dades per fer unes reflexions globals, però la finalitat no és generalitzar els resultats obtinguts sinó apuntar determinades tendències. Es presenten unes primeres dades quantitatives per oferir una panoràmica sobre les categoritzacions i les freqüències de les respostes, però s'aprofundeix en la interpretació qualitativa per valorar el tipus de reflexions.

3. Anàlisi del tipus de respostes lectores dels estudiants-futurs mestres

De l'anàlisi de les tres transcripcions n'ergeixen diferents tipus d'idees que es classifiquen en 7 categories, recollides en el quadre següent amb la indicació del nombre d'intervencions de cada tipus en cadascuna de les converses.

Categories	Quantitat de respostes en les diferents converses		
	C1 (Zoo d'en Pitus)	C2 (Peter Pan i Wendy)	C3 (El petit príncep)
1. Aspectes personals (P)	13	7	15
2. Aspectes didàctics (D)	9	18	12
3. Llenguatge textual (T) i visual (V)	15 (T) + 3 (V)	23 (T) + 3 (V)	10 (T) + 5 (V)
4. Context universal i particular. Paisatge i temps (C)	4	2	2
5. Alguns elements constitutius: estructura, tema, títol, personatges i final (E)	7	24	22
6. Connexions amb altres ficcions (F)	5	13	5
7. Lectors i tipus de (re)lectura (L)	6	3	8

Figura 1. Quadre de categories i quantitat de respostes de cada categoria de les converses (C1, C2 i C3).

Les dades de la Figura 1 ofereixen una primera informació que permet destacar que, en el conjunt de les tres converses, els aspectes més comentats són sobre alguns elements constitutius de les obres i llenguatge textual i visual, però també aspectes didàctics i personals. Ara bé, convé explorar en detall les respostes de cada tipus per poder conèixer el grau de reflexió que presenten.

³ Totes les participants són coneixedores d'aquest fet i expliciten el seu consentiment per gravar les converses en àudio. Al llarg del treball s'identifiquen les persones amb inicials anonimitzades.

⁴ Tant les transcripcions com la seva anàlisi les du a terme la professora de l'assignatura, autora d'aquest article.



3.1 Aspectes personals

Les converses s'inicien sempre amb una pregunta oberta per part de la mediadora: "Què en penseu d'aquest llibre?". La idea és obrir el debat de manera que sentin que les seves respostes seran acollides. En tots els casos les primeres reflexions són de caràcter personal i apel·len a records d'infància i a aspectes de tipus emocional que els ha generat la lectura. Per exemple, en la conversa sobre *El zoo d'en Pitus*, comencen expressant idees com la següent: "En el meu cas, com que soc de poble [...] ho he vist com quan jo era petita" (C.). Aquestes vivències personals van sorgint en diferents moments: "A mi m'ha transportat a la meua infància. Fèiem cabanes... Hi havia un sentiment de llibertat que ara no hi és. Aquests jocs al carrer s'han perdut" (M.).

En la conversa sobre *Peter Pan i Wendy* les primeres respostes també són de caràcter personal, però estan relacionades amb el coneixement previ de l'obra en versió cinematogràfica. La majoria expressa la seva decepció perquè "la pel·lícula em va emocionar més" (E.). Tractant-se d'una obra molt coneguda per algunes versions cinematogràfiques, com ara la de Disney, aquest aspecte té molt pes en la recepció de la lectura. La majoria de les estudiants havien vist prèviament alguna versió cinematogràfica (8 de 10) i expressen que no connecten tant amb l'obra literària. Això mostra, d'una banda, la importància que tenen per aquestes estudiants les vivències d'infància, de manera que a moltes els costa entrar en l'anàlisi de l'obra perquè hi ha una mena de barrera emotiva. D'altra banda, també hi ha una gran influència del llenguatge audiovisual, tal com una d'elles reconeix (X.): "Les escenes amb música i tot d'efectes especials són més emotives, t'arriben més". El llenguatge audiovisual pot ser més proper però també més accessible per a elles (vegeu apartat 3.6). Aquest primer rebuig cap a l'obra canvia, en part, quan la mediadora pregunta sobre, per exemple, aspectes concrets de llenguatge (vegeu apartat 3.3).

Quant a la lectura d'*El petit príncep*, al llarg de tota la conversa aflora el tema que és una obra que fa reflexionar sobre la pròpia vida. Quan se'ls pregunta a qui recomanarien el llibre, S. afirma "tot i no ser d'autoajuda pot servir a una persona que estigui passant alguna dificultat per entendre el valor de la vida i recuperar els valors dels infants". Observem, doncs, que els aspectes de caràcter personal tenen un impacte important, tal com han evidenciat recerques que exploren el tipus de respostes d'infants i joves que conversen sobre lectures literàries (Amat, 2016; Fittipaldi, 2012; Sipe, 2008).

3.2 Aspectes didàctics

La clau didàctica o pedagògica sobre l'obra apareix en totes les converses i en gran mesura (vegeu figura 1). En aquest sentit, es produeixen majoritàriament dos tipus de reflexions: la primera, al voltant de si consideren l'obra prou adequada per a infants en el context escolar (segons l'edat dels lectors i els temes que es tracten) i la segona, segons el tipus d'activitats que la lectura els ha suggerit. En són exemple les situacions següents. Durant la conversa sobre *El zoo d'en Pitus*, M. pregunta a la resta "per a quina edat creieu que és?" i aquesta qüestió genera un debat interessant. Una estudiant diu directament "cicle mitjà" (F.), fent referència a les indicacions que l'editorial estableix pel que fa al destinatari de l'obra. Una altra (G.) respon que a vegades hi ha un humor o unes expressions que no poden entendre els infants de segons quines edats. I, finalment, una tercera estudiant (O.) afirma que depèn de si la lectura és en veu alta per part d'un adult.



Aquests tres tipus de resposta mostren tres maneres d'apropar-se a l'obra. La primera, parteix d'un procediment habitual en el món educatiu i editorial que és el de marcar franges d'edat des d'una visió adulta, sense tenir en compte interessos i experiències lectores dels diferents infants. La segona aportació està més centrada a oferir obres que siguin de fàcil comprensió, fet que podria privar als infants d'accedir a relats que tinguin sentits més complexos, de situar-los davant d'un repte interpretatiu que els pugui fer créixer com a lectors. La darrera resposta contempla diferents formes d'acostament de l'obra al lector, com ara la lectura compartida. Malgrat que en les sessions anteriors de l'assignatura s'ha transmès la idea d'oferir obres variades i de qualitat als infants més enllà de les franges d'edat preestablertes, la conversa mostra com hi ha idees preconcebudes que es mantenen i s'expressen amb naturalitat en una activitat com aquesta. En aquest sentit, convé destacar que l'alumna que ha fet la pregunta (M.) afegeix que ella va veure una mestra a l'escola de pràctiques que llegia en veu alta aquesta obra als infants de 5 anys i que els agradava molt perquè, encara que a vegades havia d'aclarir el significat d'alguns mots, els oferia un relat interessant que connectava amb ells i, al mateix temps, els donava paraules noves. Una evidència més que les experiències viscudes, en aquest cas en el context de les pràctiques, deixen una empremta important.

En totes les converses afloren aspectes que creuen que caldria treballar amb els alumnes o bé afirmen que l'obra "es pot treballar molt a l'aula" (F.) i aquest és un aspecte que valoren positivament. Es mostra en tots els casos que les seves visions estan impregnades d'un cert didacticisme. En la conversa sobre *El zoo d'en Pitus*, estan d'acord que es pot treballar molt l'obra "quan fas grups cooperatius i el tema dels animals" (M.) o "per comparar què feien els avis" (C.). També hi ha dues estudiants que afirmen que "no m'agraden el zoo" (B.) o "no m'agrada la idea d'un zoo i no sé si aquesta obra la faria llegir a l'escola" (F.). Aquestes idees introdueixen la visió del que convé transmetre als infants i situen els aspectes literaris en un segon terme. En la mateixa línia hi ha crítiques pel fet que "només hi ha una nena a la colla" (B.). Aquestes qüestions, que no tenen en compte el context de les obres, són molt recurrents en la conversa sobre *Peter Pan* en què, ja des de l'inici de l'intercanvi, gairebé totes les estudiants comenten que és una obra on troben "molt masclisme" i fins i tot una estudiant diu que "caldrà suprimir-ne algunes parts per llegir-la a l'aula" (I.). Aquest fet provoca que la mediadora els planteji si el contingut d'una obra ha de ser políticament correcte. Davant d'aquest tema, la mateixa estudiant reconeix que a la pel·lícula passa el mateix, però:

A mi m'agrada molt Disney. Peter Pan m'agradava molt però el llibre m'ha mostrat una part de Peter Pan que no m'agrada. El que jo destaco més d'aquest llibre és el masclisme que hi ha. No m'ho esperava. Sí que és veritat que llavors analitzes la peli de Disney i és veritat, ho fa tot ella [...] Però Disney t'ho endolceix i el llibre t'ho diu directament i segons el meu punt de vista a les noies les tracta molt malament.

En aquest aspecte hi ha posicions polaritzades entre les estudiants que defensen que caldria "vigilar les lectures que els oferim" o "suprimir parts masculines" i les que diuen que "cal treballar aquests aspectes del llibre, parlar-ne". És la mediadora qui finalment exposa que convé contextualitzar les obres i alerta del perill de censurar-ne fragments. Aquesta aportació genera altres comentaris com el de R.:

Fent referència al moment de portar-lo a l'aula, jo he tingut moltes idees [...] per exemple al fragment que parla de les lliures, xilings, penics... jo el vaig haver de llegir



dos o tres cops perquè tants números, deia “què m’està dient?”. Vaig anar a buscar informació i vaig trobar imatges (les ensenya). Penso que això es podria fer a l’aula. Pot generar moltes coses a l’aula a part de tot això del masclisme... hi ha moltes idees que es podrien aprofundir. També en el moment que fan els versos cantant jo no hi he trobat rima però podries fer la versió cantada i introduir la poesia

En resposta a això, X. afirma: “Es poden treballar les emocions. No com un monstre de colors que et diu que les classifiquis, però sí la gelosia de la campaneta, la traïció...”. La mateixa estudiant es mostra rotunda davant del fet de modificar l’obra: “No som ningú per canviar l’obra”.

Quan es conversa sobre *El Petit Príncep*, les estudiants discrepen sobre el destinatari de l’obra i sobre la possibilitat de llegir-la als infants. Si bé la majoria creuen que es pot llegir en veu alta als infants i fer titelles, etc., una d’elles (A.) es mostra taxativa afirmant que els més petits no en podrien copsar tots els missatges. Totes estan d’acord que seria interessant per tractar aspectes emocionals i educar perquè els infants o joves no donin tanta importància als objectes materials. Podem afirmar que en la majoria de casos preval la mirada cap a una funció sociocultural i educativa de la literatura, deixant de banda les funcions vinculades a l’accés a l’imaginari col·lectiu o bé a l’aprenentatge d’aspectes narratius, literaris. Aquest tipus d’idees reben el suport majoritari del grup, de manera que el paper de la mediadora és clau per promoure que es puguin qüestionar algunes idees o que es generin reflexions sobre aspectes més literaris.

3.3 Llenguatge textual i visual

Les referències a la llengua s’inicien amb idees sobre la possible dificultat que una obra pot tenir per a infants. Altra vegada veiem que la mirada inicial a l’obra ve determinada per la idea que tenen d’oferir als infants obres comprensibles i que els ofereixin temes adients per a la seva educació. Així, en el cas de la conversa sobre *El zoo d’en Pitus*, una estudiant (U.) diu que hi ha paraules una mica difícils i quan la mediadora li demana que posi exemples és una altra companya (M.) que respon que el seu fill, a qui li llegeix l’obra abans d’anar a dormir, li va dir: “Em pots llegir els verbs d’una altra manera, així no els entenc. En lloc de dir *respongué* em pots dir *va respondre*?”. Aquest aspecte genera una comparació entre edicions. Moltes estudiants s’adonen que en la seva edició això ja ha canviat per adaptar-se a una llengua més propera als infants d’avui.

També apareixen diferències pel que fa al grau de dificultat del vocabulari quan la mediadora els pregunta què volen destacar del llenguatge de l’obra. Per a U. “els nens no parlen així” i cita la frase “Què us sembla la pensada?” o la paraula “feréstecs”. Creu que és massa formal per als infants d’avui i que fins i tot alguns personatges són “repel·lents” per la manera com parlen. Aquest tema fa aflorar el tipus de llengua del seu entorn, en diferents contextos, i es mostra com el grau de coneixement i de qualitat de la seva llengua pot determinar el tipus d’obres que ofereixin als nens i nenes. Algunes companyes, com la C., comenten que abans sí que es parlava així i fa referència al fet que s’han perdut aspectes com ara tractar de “vós” o de “vostè” a la gent gran. També destaquen expressions o frases fetes com “bufar i fer ampolles” o “deixar-lo amb un pam de nas” o insults com “beneit” o “no siguis totxo”, que poden connectar amb els infants i que valoren com una característica positiva de l’obra, però que en molts casos admeten que no coneixen o que ja no usen. Aquest tema provoca un debat sobre fins a quin punt convé que les obres tinguin una llengua rica. La N., que n’ha fet una relectura,



explica que hi ha algunes paraules que no coneixia o que les ha buscat i n'ha descobert nous sentits: "engolir", "nafres", "encenall" o "desori". La mediadora li demana si aquest llenguatge més genuí va suposar una dificultat quan ella, de petita, en va fer una primera lectura i admet que no, perquè pel context podia deduir-ne el significat o bé que li deien els seus pares i ella tornava a l'obra a veure si allò que li havien dit "quedava bé en aquell context". Un veritable exercici de llengua i comprensió. Podria tractar-se, per tant, d'una dificultat més de l'adult que subestima la capacitat dels infants de comprendre determinades qüestions.

En la discussió sobre *Peter Pan*, la primera referència al llenguatge de l'obra és que "és feixuc". Més endavant, és la mediadora que pregunta directament per qüestions literàries. A continuació es transcriu un fragment de la conversa en què es comenta la veu narrativa i l'ús de les metàfores:

E: A mi m'ha cridat l'atenció que l'autor es dirigia a vegades directament al lector

I: Sí, avançant-te coses

X: Busca la complicitat del lector

R: També parla amb els personatges (cita un fragment). Dirigeix paraules al lector i als personatges.

T: M'ha agradat molt quan diu que les llànties "són els ulls que deixen les mares per vigilar els seus petitons"

Mediadora: Metàfores

P: Hi ha moltes metàfores, moltíssimes

Aquest moment deriva en un intercanvi ric al voltant de la forma del text, en què les estudiants comparteixen diferents passatges de l'obra. Es tracta d'exemples de l'apreciació de la forma de narrar de l'autor. També n'és una mostra quan R. afirma: "Jo també he anotat moltes comparacions. No sempre són fàcils, tenen un to poètic i això fa que el llenguatge sigui molt ric". Es produeix, també, un intercanvi de mots que fan que s'adonin de modificacions en les diferents edicions. Per exemple, X. exposa que "el llenguatge és molt antic amb paraules com *àdhuc*, *llur*, *abjecte*, *sargir*... déu n'hi do!". T. comenta que "a l'adaptació que jo tinc això ho han canviat", però destaca que li han cridat l'atenció expressions com "de bo de bo" o "de per riure". X. afirma: "M'ha semblat inquietant quan diu *terriblement feliç*". Aquesta aportació condueix a pensar en les paraules, matèria primera de la literatura, i en les imatges mentals que ens suggereixen.

En el cas de l'obra *El Petit Príncep*, la majoria destaca les frases més conegudes com ara "el que és important és invisible als ulls". Sorpren que un parell d'estudiants coneixien les frases però no sabien que eren d'aquesta obra; un fet que destaquen com una gran descoberta. També valoren les comparacions de l'obra i els símbols numèrics. Es conversa sobre el vocabulari, per exemple sobre l'ús del verb "domesticar" i tot el que implica l'amor i la pèrdua: "Se'm fa estrany que usi la paraula *domesticar* quan vol crear vincles però potser també és una mica això" (Z.). I també sobre mots que han après amb la lectura: "I això dels baobabs em pensava que era un nom inventat i el vaig buscar i existeix!" (D.).

En relació a les il·lustracions, en tots els casos destaquen que els ajuden a entendre l'obra o que en troben a faltar en alguns fragments. Per exemple, en el cas d'*El zoo d'en Pitus* B. afirma que és un encert que hi hagi tots els dibuixos dels personatges a l'inici de l'obra.



En el cas de *Peter Pan*, es comparen les il·lustracions de les diferents edicions: E. destaca que les il·lustracions de Mabel Lucie Attwell (ed. Joventut, 1994) "són precioses" i en canvi U. comenta que en la versió que ella ha llegit hi ha una il·lustració que "fa espòiler que l'han situat abans i com que són literals les il·lustracions t'avancen situacions". Algunes estudiants expressen que han trobat a faltar il·lustracions durant la lectura. En el cas d'*El Petit Príncep*, S. i Z. destaquen el fet que les il·lustracions són rellevants per copsar tot el sentit del text. El comentari sobre el codi visual fa que es comparin edicions en què hi ha il·lustracions en color i blanc i negre i d'altres en què no n'hi ha cap que tingui color. Tenint en compte la importància de les edicions il·lustrades en la literatura per a infants, convé que els adults fem lectures atentes també de la imatge, tant pel que fa a l'estil, considerant d'oferir obres diverses, com per la relació de les il·lustracions amb el text.

3.4 Context universal i particular. Paisatges i temps

Els universos, els espais on se situen les obres, també són objecte de debat. És interessant ressaltar com els sorprèn que a les obres hi hagi paisatges coneguts. Així, en el cas de la tertúlia sobre *El zoo d'en Pitus*, es produeix la situació següent:

M: I els fragments dels paisatges: Montserrat, Sant Llorenç del Munt, el Montseny... són llocs que coneixem, paisatges del costat de casa, que et fan situar i et fa gràcia

C: I els motius i sobrenoms

F: O els noms de les cases "Can Tal"

[...]

B: I parlen del tren de Balenyà! Balenyà! És que jo soc de Balenyà! [riuen]

El fragment anterior mostra com destaquen que l'obra se situï en un context conegut, proper. Aquest és un element sobre el qual cal posar atenció ja que, en un context globalitzat, les lectures acostumen a situar-se en entorns llunyans amb elements propis d'una altra cultura, moltes vegades anglosaxona.

En el cas de *Peter Pan i Wendy*, apareixen reflexions sobre l'època vinculades a les diferents monedes (penics, etc.) o als rols de gènere (vegeu apartat 3.2) i també al paper de la maternitat i la paternitat en diferents èpoques i contextos. La relació amb la seva vivència és constant. En canvi, un dels aspectes que destaquen sobre *El Petit Príncep* és que "et parli de llocs imaginaris perquè el missatge arribi a tothom" (A.).

3.5 Alguns elements constitutius: estructura, tema, títol, personatges i final

En el cas d'*El zoo d'en Pitus*, valoren positivament que els capítols s'iniciïn amb un títol clar, que permet fer hipòtesis als lectors. Sobre el desenllaç, creuen que és important que hi hagi un final feliç en què els adults estan orgullosos del que han fet els infants. No admeten la possibilitat que es pogués acabar d'una altra manera: "Home és que si després de tot s'acaba malament!" (M). Pel que fa al tema, B. expressa que "tenia unes expectatives diferents, pensava que es tractaria més de la malaltia d'en Pitus tal com surt al títol, que també estaria bé", però acaben estant d'acord que no és el tema de l'obra.



Sobre *Peter Pan*, E. compara el títol de la versió cinematogràfica popular i el de la novel·la de l'edició que ha llegit (Joventut, 1925, 1994): "M'agrada més el títol *Peter Pan i Wendy* que dona protagonisme a la Wendy que és un personatge important". Una aportació que fa aflorar de nou la discussió sobre el rol de gènere i el tractament que es fa en les diferents versions. També T. explica que li va sorprendre la situació del final en què el Sr. Darling es queda esperant a la caseta i E. afegeix "és com un autocàstig". Un fet que els fa riure i que genera la següent afirmació de R. "és que també hi ha humor en coses com el tipus de relació entre personatges i potser crítica". Ella mateixa diu: "Una pregunta que m'he fet és per què en Peter Pan perd la memòria, no sé què en penseu?". Aquesta qüestió, que prové del treball previ de l'estudiant en la preparació del club de lectura, genera reflexions diverses al voltant del fet que "si no té memòria és que no evoluciona" (L.) o bé "és un infant i com a tal és oblidat i sembla un símbol de la infància" (E.). Un altre fet destacable és quan la mediadora posa el focus en l'inici emblemàtic d'aquesta obra, "un dels millors inicis de la literatura", segons Pagès (2006, p. 162). Doncs bé, la resposta d'E. és subscripta per la majoria d'estudiants: "És molt dramàtic! Això que als dos anys és el començament del final". I R. afegeix: "però és impactant i et fa pensar".

Sobre *El Petit Príncep*, un dels elements més comentats és el tipus de desenllaç. A continuació es reproduïx un fragment de la conversa:

Mediadora: En relació al final quines expectatives teníeu?

A: Jo pensava que seria una aventura i no té res a veure amb el que m'esperava. No m'esperava tantes metàfores i aquest final trist. Crec que es refereix a la mort.

Z: No sé ben bé. És una sensació estranya la del final.

S: Pots agafar la idea que el Petit Príncep mor, però també més positiva que és que el narrador de la història, que és com l'aviador, aconsegueix reparar l'avió i torna al seu món amb tots els aprenentatges.

A: Estem acostumades a un final tancat, que queda clar

S: És obert, et fa reflexionar una mica més i no hi estem acostumades

J: Descol·loca

V: En la línia que va el llibre tota l'estona, té molt sentit que el final sigui així.

Té moltes interpretacions i el final no podia ser una cosa molt directa i tancada (...). No m'ho esperava, però entenc que sigui així.

El desenllaç ha estat vist "en els estudis de la narrativa infantil i juvenil com un punt clau per al missatge educatiu transmès, ja que el lector pot deduir normes de conducta a través de l'èxit o el fracàs del personatge" (Colomer, 1998, p. 163). Moltes respostes es vinculen a aquesta idea, valorant un final tancat i feliç, a més d'estar relacionades amb la seva experiència lectora.

Un altre aspecte interessant és el que comenta A. sobre el personatge: "En cap moment descobrim el nom del Petit Príncep, potser és una cosa de persona gran que necessitem classificar-ho tot com diu a l'obra". V. respon: "Si no té nom no el lligues a cap cultura i potser és el que es vol". En aquest punt es posa de manifest la reflexió que fan al voltant de les intencions de l'autor. La majoria de comentaris sobre aquesta obra giren al voltant del tema, que intenten desxifrar mostrant amb prudència que exposen una interpretació personal: "Crec que parla molt del fet de la pèrdua de la infantesa i jo crec que fa una crítica social. A cada planeta hi ha un personatge que representa alguna cosa sobre la que vol fer una reflexió o crítica social" (S.).



3.6 Connexions amb altres ficcions

Cal posar de relleu que les primeres connexions són sempre amb ficcions audiovisuals i, en alguns casos, a posteriori, també apareixen llibres, la majoria, lectures que van fer quan eren infants i àmpliament conegudes. En el cas de la tertúlia sobre *El zoo d'en Pitus*, es comenten les següents connexions:

U: Per relacionar-ho amb altres obres, jo ho faria amb *Strangers things* perquè són una colla de nens que volen ajudar un altre nen que està desaparegut. Bé per la colla té una mica de relació

Mediadora: Heu trobat més relacions?

F: Jo vaig pensar en *Polseres vermelles*

Totes: Sí, sí

C: Novel·les de colles. N'hi ha moltes que quan hi ha infants no surten sols sinó en una colla.

Mediadora: És un recurs habitual de moltes novel·les infantils o juvenils. Novel·les de colles.

B: Sí, els nens s'hi senten identificats

G: *El club dels cinc*

N: *La penya dels tigres*

M: Ai, sí, és veritat!

En el fragment anterior es mostra com a partir de les connexions s'acaba classificant l'obra en qüestió dins del que s'anomena "novel·la de colles". També se'n desprèn que les obres amb què estableixen les connexions i que, per tant, formen el seu bagatge literari i audiovisual acostumen a ser conegudes i formarien part del que es poden considerar obres "de moda".

Durant l'intercanvi sobre *Peter Pan i Wendy*, E. obre el tema de les relacions intertextuals: "En un moment parla de la casa dels Tres ossos o del Gat en botes i m'ha fet gràcia que parlés d'altres contes". X. afegeix: "crec que hi ha un moment que compara la Ventafocs amb la Wendy perquè és la que neteja. No sé si va amb aquesta intenció". Les connexions entre obres es produeixen sobretot entre les diferents versions cinematogràfiques i teatrals. Per exemple, I. creu que hi ha vincles amb *Pirates del Caribe* i E. parla d'una obra de teatre que li va agradar més que la novel·la. Finalment, R. també porta un conte, *Amazing Grace*, que narra la història d'una nena que vol fer de Peter Pan a l'obra de teatre de l'escola, però els companys li diuen que no pot fer aquest personatge perquè és noia i és negra. En aquest punt la mediadora els fa notar que a partir del clàssic es poden trobar moltes versions però que es poden interpretar plenament, sobretot, si es coneix l'obra original, perquè així es pot apreciar l'acte creatiu de l'autor a l'hora de fer-ne una versió o de jugar amb els elements del clàssic. Les estudiants assenteixen, però, tret d'algunes ocasions, no acostumen a ampliar o comentar aquest tipus d'aportacions quan provenen de la mediadora i no van acompanyades d'una pregunta.

Les connexions que s'estableixen durant la conversa sobre *El Petit Príncep* se centren sobretot amb les característiques del personatge: "S'assembla a Peter Pan perquè és un ésser especial, que té les característiques d'un infant" (A.); "Matilda que d'alguna manera es crea el seu món, que s'espavila ella sola" (S.) o "Wonder també és un protagonista especial, diferent,

va sempre disfressat” (V.). En els dos casos anteriors es refereixen a la versió cinematogràfica tot i que algunes companyes fan notar que són pel·lícules que parteixen d’una obra escrita. També apareix una relació amb el film *La vida de Pi*, “perquè el protagonista naufraga i està ple de simbolismes i màgia” (Z.). Finalment, J. fa la connexió del desenllaç d’aquesta obra amb un tema bíblic: “Al final el Petit Príncep desapareix i diu que l’endemà el cos ja no hi és. Vaig pensar: és un final religiós? Té a veure amb el que diu la Bíblia sobre la mort i resurrecció?”.

3.7 Lectors i tipus de (re)lectura

La conversa també ofereix ocasions per a la reflexió sobre el tipus de lectura que fan o han fet en diferents moments. La N. inicia la idea comentant que s’adona que des que és a la universitat no llegeix ficció i també que llegeix molt més en pantalla i a través d’enllaços a xarxes socials. Expressa que aquesta lectura li ha permès connectar amb una altra manera de llegir, més pausada, que és la que li agradava quan era petita. Això ens porta a considerar la diversitat que hi ha en la manera de llegir, tenint en compte els suports i els objectius. Adonar-se de com són com a lectores, les seves debilitats i fortaleses, així com les seves preferències, també els pot ajudar per obrir-se a noves possibilitats i a considerar les preferències i els reptes dels infants d’avui.

És interessant el fet que al llarg de les diferents converses apareixen dubtes sobre la comprensió de l’obra i es demana la interpretació de les companyes per contrastar-la amb la seva. Un exemple d’aquesta situació es produeix en la conversa sobre *El Petit Príncep*, quan A. expressa: “hi ha coses que no sé si les he entès o no”. Aquest fet apareix al llarg de tot el debat i totes les participants determinen que es tracta d’una lectura en què el lector ha de fer una tasca interpretativa per donar sentit concret a aspectes abstractes. S. afirma: “La interpretació pot variar segons el moment en què el llegeixis”. Aspectes que evidencien clarament el rol actiu del lector.

La relectura implica una nova interpretació de l’obra, tenint en compte l’experiència personal de cada moment, i pot ser una oportunitat per poder aprofundir en els elements constitutius de les obres. Pel que fa a *El zoo d’en Pitus* hi ha una estudiant (N.) que havia llegit l’obra dues vegades quan era petita i pensava que en una tercera lectura recuperaria el plaer d’aquell moment i, en canvi, s’ha sentit decebuda i afirma que “el tenia idealitzat i no m’ha semblat el mateix”.

Cap estudiant havia llegit l’obra *Peter Pan i Wendy*. Pràcticament totes (8 de 10) havien vist la versió cinematogràfica de Disney i, evidentment, aquesta experiència inicial marca tota la seva lectura de l’obra i la conversa posterior, tant per assenyalar diferències com per anomenar semblances entre les obres.

J. explica que havia llegit *El Petit Príncep* a 6è de primària “i en vam fer un debat a classe. En tenia bon record i pensava que el volia tornar a llegir. Ara he connectat amb altres coses”. Una altra estudiant (V.) parla de la relectura d’aquest llibre, en aquest cas, en poc temps de diferència: “A la primera lectura vaig entendre menys coses. L’anava subratllant i posant *post-its* amb idees però quan hi vaig tornar per fer la tasca escrita i preparar aquesta conversa vaig anar rellegint altre cop l’obra i vaig anar lligant més caps. Em va anar bé una segona lectura”.



Conclusions

L'anàlisi de les converses mostra unes determinades tendències que caldria confirmar ampliant el corpus de dades. A tall de síntesi, s'exposen algunes de les qüestions que es desprenen de les dades i que convindria tenir en compte en la formació de mestres:

La resposta personal té molta presència en les diferents converses literàries. Les primeres idees que es comparteixen són de caràcter personal i fan referència a records d'infància i a aspectes emocionals que els ha generat la lectura. Moltes vegades costa entrar en l'anàlisi de l'obra perquè hi ha una mena de barrera emotiva provocada pels records d'infància de les versions que coneixen (moltes cinematogràfiques) de les obres.

Els comentaris en clau pedagògica també són molt habituals (en el seu conjunt suposen el tercer tipus de respostes més freqüent (vegeu Figura 1)). Apareixen sobretot idees al voltant de la idoneïtat dels temes que tracten les obres, tenint en compte el que consideren més adient per a l'educació dels infants en el context escolar. Aquest fet pot derivar en una tria de lectures basada en valors morals o aspectes conductuals que tingui poc present els elements literaris, implicant als infants la possibilitat de descobrir obres, com ara alguns clàssics LIJ, que els puguin introduir en un determinat imaginari col·lectiu, interpel·lar-los i desenvolupar la seva capacitat de reflexió.

Les qüestions sobre el text de l'obra apareixen amb freqüència (és el segon aspecte més comentat en el conjunt de les converses (vegeu Figura 1)). Sembla obvi que sigui així, tractant-se de la matèria prima de la literatura. No obstant, moltes vegades aquest aspecte és plantejat per la mediatra i el tipus de respostes són, sobretot inicialment, poc aprofundides. Afloren les diferències pel que fa al coneixement de la llengua que tenen les estudiants i és recurrent la idea de valorar l'obra segons si consideren que serà comprensible per als infants. Aquests dos aspectes poden determinar una tria d'obres amb poca riquesa lingüística, literària. Aquests temes, però, són un punt de partida, amb l'ajuda de la mediatra, per comparar edicions, valorar la veu narrativa o l'estil literari (presència de metàfores, combinació de paraules, etc.). Tot i que les obres llegides tenen poques il·lustracions, les estudiants comenten que les imatges els han facilitat la lectura i també són crítiques amb el tipus de relació que presenten amb el text, tenint en compte la seva distribució segons va avançant el relat. Certament, convé considerar tots els aspectes propis del codi visual, cada vegada més present en l'acte de lectura (la categoria conjunta de codi visual i textual és la que apareix amb més freqüència (vegeu Figura 1)).

El fet que l'obra se situï en un context conegut els sorprèn però, al mateix temps, els fa sentir un vincle més estret amb la lectura. Pel contrari, quan no hi ha localitzacions concretes, argumenten que és positiu perquè així tothom es pot identificar amb les situacions narrades. Cal tenir present que moltes vegades els referents que oferim als lectors als centres escolars són llunyans i globalitzats.

Una de les categories que apareix amb més freqüència és la que fa referència als elements constitutius (és el segon aspecte més comentat si considerem totes les categories en el seu conjunt (vegeu Figura 1)). Ara bé, cal remarcar que majoritàriament es refereixen al desenllaç, sense entrar a fons en aspectes literaris sobre construcció de l'obra, per exemple.



Aprecien el final feliç i els desconcerta el desenllaç obert, malgrat que puguin valorar positivament les raons creatives que han portat l'autor a fer aquesta opció. La conversa també sembla una pràctica interessant per expressar desconcerts que no acostumen a aparèixer en altres tasques d'avaluació i que poden ser l'inici d'una lectura més profunda de les obres.

Estableixen poques connexions amb altres obres (vegeu Figura 1) i ho fan especialment amb produccions audiovisuals o obres que es poden considerar "de moda" o paraliteratura. Així doncs, convé tenir en compte quin és el seu bagatge literari, les obres de ficció que han vist o llegit i ampliar aquest coneixement durant la seva formació com a mestres.

Compartir la vivència de relectura implica posar de manifest com el moment en què es llegeix l'obra impacta de maneres diferents en el lector. Al mateix temps, verbalitzar els seus processos de lectura també els pot ajudar a promoure aquest tipus de reflexions amb els infants.

La mediació permet conduir les respostes inicials més simples i emocionals cap a aspectes més literaris i reflexius, sobre llengua, sobre l'inici o el final d'una obra o sobre connexions entre ficcions. Aquest tipus d'idees no apareixen inicialment, malgrat que algunes estudiants les puguin tenir anotades en el diari de lectura previ a la conversa, per això és especialment important que la mediadora faci aflorar aquests temes. També cal assenyalar que, en els casos analitzats, és poc habitual que les alumnes comentin les aportacions que fa la mediadora (per exemple quan exposa la importància de conèixer els clàssics) si no van acompanyades de preguntes explícites. En aquesta línia, convé preveure que és més eficaç formular interrogants sobre les idees dels estudiants per indagar els motius de les seves creences o per fomentar la reflexió literària. La llibreta amb idees de la seva lectura sembla una eina interessant per promoure que les estudiants posin el focus en elements constitutius de les obres i formulin preguntes al voltant de la lectura, com a punt de partida de l'intercanvi oral. Caldria, però, aprofundir en l'anàlisi de l'ús d'aquest instrument. De la mateixa manera, seria bo continuar promovent espais perquè els alumnes, futurs mestres, puguin compartir les seves interpretacions i reflexions per millorar les seves habilitats com a lectors literaris i, alhora, perquè puguin obtenir eines que els ajudin a aplicar aquest tipus de propostes a les aules de les escoles.

Referències

- Amat, V. (2010). Compartir per construir: aprendre a valorar àlbums a cycle inicial. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 32-41.
- Amat, V. (2016). *Aprendre a valorar les lectures literàries: anàlisi d'una intervenció didàctica a cycle inicial* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/165235>
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria en situación de enseñanza. *Imaginaria*, 282. <https://bit.ly/3lqKpx1>
- Calvino, I. (2009). *¿Por qué leer los clásicos?* Siruela.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de la investigación educativa*. EOS.
- Chambers, A. (1993/2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Barcanova.
- Colomer, T., i Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45. <https://bit.ly/3YG6FkB>



- Colomer, T. (2015). "L'adquisició de la competència literària". En C. Lomas (Coord.), *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge* (pp. 131-150). Graó.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). "Du débat interprétatif à l'école?". *Recherches, Littérature*, 46, 151-166.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., i Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *OCNOS*, 21(2). <https://doi.org/jwcq>
- Estienne, V., i Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender en una nueva cultura. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17. <https://bit.ly/3YiITte>
- Fittipaldi, M. (2012). "La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación". En T. Colomer i M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave*, 5 (pp. 69-86). Banco del Libro, Gretel.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesi doctoral, UAB). <https://www.tdx.cat/handle/10803/131306?show=full>
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26, 1. <https://doi.org/h3bt>
- Manresa, M., i Silva-Díaz, C. (2005). "Dialogar per aprendre literatura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 50-56.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/141588?ln=ca>
- Noguerol, A. (1998). "Investigación y didáctica de la lengua y la literatura". En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori, ICE UB.
- Pagès, V. (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Proa.
- Patte, G. (1978/2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. FCE.
- Rosenblatt, L. (1938/2002). *La literatura como exploración*. FCE.
- Sipe, L. (2008). *Storytime. Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College. Columbia University.
- Siro, A. (2005). "El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes". *Lecturas sobre lecturas*, 17, 45-95.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Hatier.



Metodologies competencials en la formació literària de mestres: experiències didàctiques per fomentar el pensament reflexiu¹

Recepció: 04/07/2022 | Revisió: 17/10/2022 | Acceptació: 23/12/2022 | Publicació: 01/03/2023



Jeroni MÉNDEZ CABRERA

Universitat de València

jeronimo.mendez@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-9326-6005>



Francesc RODRIGO SEGURA

Universitat de València

francesc.rodrigo@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-3937-9946>

Resum: L'objectiu d'aquest article és descriure i analitzar alguns projectes d'educació literària realitzats durant els últims vuit anys en el marc de la formació de docents per tal de reflexionar sobre la importància de l'ús de metodologies actives i competencials per l'ensenyament de la literatura al context universitari. Aquests projectes conformen experiències didàctiques com ara tallers d'escriptura, rutes literàries i l'ús dels videojocs per al foment lector. Presentem un comentari qualitatiu dels resultats d'aprenentatge més significatius i de la valoració dels estudiants a partir de la tria de diverses mostres. Finalment, arribem a la conclusió que aquestes experiències promouen no només l'adquisició de sabers lingüístics i literaris, sinó també la competència didàctica i el pensament reflexiu de l'estudiantat de Magisteri, futurs i futures mestres.

Paraules clau: educació literària; aprenentatge per projectes; tallers de creativitat; rutes literàries; videojocs.

COMPETENCE-BASED METHODOLOGIES IN TEACHERS LITERARY EDUCATION: DIDACTIC PROPOSALS FOR THE PROMOTION OF REFLECTIVE THINKING

Abstract: *The aim of this article is to describe and analyse some literary education projects carried out over the last eight years within the teacher training framework in order to reflect on the importance of the use of active and competence-based methodologies for the learning of literature at university*

¹ El present treball s'emmarca en el projecte de recerca "Transdisciplinarietat i pensament reflexiu-creatiu en la formació de mestres des d'una perspectiva responsable en la implementació dels objectius de desenvolupament sostenible en la universitat (GV/2022/049)".





level. These projects consist of didactic experiences such as writing workshops, literary tours, and the use of video games to promote reading. We will make a qualitative commentary on the most significant learning outcomes and the students' assessment based on the choice of several samples. Finally, we will conclude that these experiences promote not only the acquisition of linguistic and literary knowledge, but also the didactic competence and reflective thinking of the students, future teachers.

Keywords: literary education; project-based learning; creativity workshops; literary routes, video games.

METODOLOGÍAS COMPETENCIALES EN LA FORMACIÓN LITERARIA DE MAESTROS: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Resumen: El objetivo de este artículo es describir y analizar algunos de los proyectos de educación literaria realizados durante los últimos ocho años en el marco de la formación de docentes para reflexionar sobre la importancia del uso de metodologías activas y competenciales para la enseñanza de la literatura en el contexto universitario. Estos proyectos conforman experiencias didácticas como talleres de escritura, rutas literarias y el uso de videojuegos para el fomento lector. Presentamos un comentario cualitativo de los resultados de aprendizaje más significativos y de la valoración de los estudiantes a partir de la selección de varias muestras. Finalmente, concluimos que estas experiencias promueven no solo la adquisición de saberes lingüísticos y literarios, sino también la competencia didáctica y el pensamiento reflexivo del estudiantado de Magisterio, futuros y futuras maestros y maestras.

Palabras clave: educación literaria; aprendizaje por proyectos; talleres de creatividad; rutas literarias; videojuegos.

Introducció

El paradigma de l'educació literària, com a model per a l'ensenyament de la literatura, permet un marc d'investigació i acció ben idoni per a l'elaboració de propostes didàctiques en els graus de Magisteri basades en un necessari pluralisme metodològic a partir d'una selecció àmplia de lectures; propostes que assumeixen l'ús de metodologies actives i participatives, les quals fomenten el treball cooperatiu i la utilització creativa dels recursos TIC. Si traslladem aquest paradigma a la formació lectora i literària de mestres, resulta essencial combinar aprenentatges teòrics, didàctics i competencials per tal de contribuir a desenvolupar la competència comunicativa dels estudiants, tot considerant la lectura com un aspecte bàsic en la vida de les persones, com a font de plaer, d'aprenentatge i enriquiment personal (Ballester, 2015; Colomer, 2009; Colomer i Munita, 2013). Cal insistir que, des d'aquest paradigma, l'aspecte metodològic cobra una importància cabdal en la formació dels futurs docents i, per això, les experiències dutes a terme en aquest context han d'incloure un conjunt complex de coneixements, habilitats, tècniques i valors que permeten comprendre les situacions escolars, avaluar el seu significat i decidir com afrontar-les (Díaz-Plaja i Prats, 2013). Són preferibles, per tant, les experiències que fomenten la lectura literària i la relació entre teoria i pràctica per aconseguir un aprenentatge



significatiu de la literatura (Reyzábal i Tenorio, 2004) alhora que plantegen models didàctics traslladables a l'escola. En aquest sentit, els aprenentatges literaris van de la mà d'altres sabers històrics, culturals, lingüístics i pragmàtics, en propostes que permeten el treball integrat i interdisciplinari. Es tracta d'experiències que situen l'estudiant com a protagonista del fet literari i plantegen tasques més motivadores (per rellevants, en un sentit interaccionista, experiencial i comunicatiu). En aquest article aprofundirem en l'aplicació didàctica del paradigma de l'educació literària a partir de tres experiències concretes: els tallers de creativitat, l'elaboració de rutes literàries i l'ús dels videojocs per a l'educació lectora i literària.

Diversos investigadors (Hämäläinen i Vähäsantanen, 2011; Johnson et al., 2007; Johnson i Johnson, 2012; Le et al., 2018) han establert els elements comuns que han de compartir les metodologies actives i que estan ben presents en les experiències realitzades. En primer lloc, la finalitat d'aquestes metodologies és la de connectar les propostes de treball amb les necessitats dels estudiants, per això les estratègies didàctiques utilitzades han de permetre crear un context que desperte la seua motivació i la assumpció d'un paper protagonista, a partir de la connexió amb els seus interessos com a base de l'aprenentatge significatiu. En segon lloc, es precisa d'un treball compartit per tots els membres de l'equip, en agrupacions heterogènies, en les quals l'alumnat desenvoluparà la seua tasca per recollir la potencialitat de cadascun dels integrants, que assumirà diversos rols individuals per a enfrontar-se a la complexitat de les tasques (Lata i Castro, 2015). Pel que respecta al rol del docent, en les metodologies actives cobra especial atenció el seu paper com a guia i acompanyant del procés d'aprenentatge (Rodríguez et al., 2017; d'Oliveira et al., 2019). El tercer element consisteix en la construcció d'un aprenentatge significatiu, perdurable i útil. D'aquesta manera cal dissenyar tasques que siguin significatives en relació amb l'exercici futur de la funció docent. En el nostre cas, les experiències que presentem conformen una trajectòria educativa que contribueix, en les seues concrecions anuals, a una formació lingüístico-literària integral i interdisciplinària, incorporant als coneixements literaris una concepció pedagògica àmplia, tal com proposen Núñez et al. (2019). D'altra banda, les propostes ofereixen a l'alumnat universitari l'oportunitat de dur a terme tasques o projectes, o solucionar reptes o problemes que resulten especialment complexos, atractius i connectats amb contextos reals d'aprenentatge. Finalment, en aquest tipus de metodologies, l'exposició i la defensa oral dels treballs escrits és un element fonamental per al desenvolupament de la competència comunicativa i pragmàtica (Trujillo et al., 2019). Un últim factor a destacar és la contribució dels projectes realitzats al desenvolupament del pensament reflexiu i creatiu dels futurs docents ja que esdevenen exemples d'estratègies per a la formació competencial i de desenvolupament professional (Fullana, Pallisera i Colomer, 2013; González-Moreno, 2012).

Context d'ensenyament i participants

Aquestes propostes s'han desenvolupat al llarg dels darrers vuit anys a les aules dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València i de Florida Universitària (centre adscrit a aquesta facultat). En la seua realització, s'han tingut en compte les característiques de la lectura en els nostres dies (suports diferents, multimodalitat, escenaris lectors dins i fora de l'aula) i els principals reptes en la formació lectora i literària. Així, la proposta didàctica *Disseny de tallers per a la creació literària* s'ha realitzat els últims cinc cursos en les assignatures de Formació Literària de segon curs dels Graus de Mestre/a en Educació Infantil i Primària. L'experiència de *rutes literàries* ha estat desenvolupada al llarg



de sis cursos (2013-2014 a 2019-2020) en 4t i en la seua programació s'han integrat continguts de les assignatures Planificació de la Llengua i la Literatura i Didàctica de les Ciències Socials: aspectes aplicats. Pel que fa a l'elaboració de propostes de *foment lector a partir de videojocs* es tracta d'una experiència d'aula basada en el treball en equip, de caràcter voluntari, que s'ha dut a terme durant els últims tres cursos acadèmics en l'assignatura de Formació literària per a mestres de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València (del 2019-2020 al 2021-2022), amb la participació d'un total de tres grups de segon curs dels Graus de Mestre/a d'Educació Primària.

Les tres experiències presenten els trets comuns següents: són elaborades per grups de 5-7 estudiants que s'agrupen de manera heterogènia i que treballen cooperativament. En totes les propostes es programen activitats de recerca d'informació, de producció textual i de reflexió final amb la finalitat de fomentar de manera integrada les competències específiques de les assignatures de didàctica de la llengua i la literatura i algunes de les competències pròpies d'aquests Graus, com ara: expressar-se oralment i per escrit correctament i adequadament en les llengües oficials de la comunitat autònoma; utilitzar amb solvència les tecnologies de la informació i de la comunicació com a eines de treball habituals; analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten l'educació familiar i escolar, com per exemple l'impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de les pantalles; i conèixer i utilitzar adequadament recursos per a l'animació a la lectura i a l'escriptura. A més a més, cal tenir en compte la importància que en elles se li dona al foment del pensament reflexiu i complex (Galati, 2017) i del pensament creatiu com a competències bàsiques per al desenvolupament integral de l'estudiantat de magisteri (Villa i Poblete, 2007), ja que en els tres casos es demana a l'alumnat la reflexió individual i/o col·lectiva per tal d'avaluar la pràctica docent realitzada i la seua futura utilitat pedagògica.

Justificació teòrica

Ja hem dit que ens situem en el paradigma de l'educació literària (Cassany, et al.; 1998; Colomer 1991, 2009; Ballester, 2015; Ballester i Ibarra, 2020) i, per tant, cal assumir que l'objectiu central de les classes de literatura és potenciar la competència literària dels estudiants, per la qual cosa cal atendre la connexió de l'obra i del lector amb una tradició literària, amb les diverses tipologies de textos literaris o gèneres, i les tècniques i recursos que fa servir la literatura com a elaboració artística. En conseqüència, hem de proporcionar oportunitats d'aprenentatge en les quals l'alumnat s'acare, des de l'acte lector, amb experiències comunicatives reals i integrades en contextos d'aprenentatge que connecten amb els seus interessos i amb les seues necessitats. D'altra banda, des d'aquest model, la creativitat és un aspecte bàsic per a desenvolupar la competència literària. I, com ja sabem, un dels principis bàsics per a potenciar l'aprenentatge de la lectura i escriptura literària a l'escola, extrapolable a contextos de formació docent, és la necessitat de posar en interrelació les activitats de recepció i d'expressió literària, tant en la seua forma oral com escrita (Colomer, 2005). Aquest doble propòsit contribueix a desenvolupar la dimensió estètica de la literatura, en contribuir a formar la sensibilitat artística de les persones. Així doncs, cal destacar la importància d'introduir la creació literària, d'una manera sistemàtica i planificada, en totes les etapes educatives mitjançant el desenvolupament d'estratègies metodològiques actives i competencials, com les seqüències didàctiques o projectes i els tallers literaris.



En aquesta línia de reflexió, els tallers o programes d'escriptura creativa es conceben com un conjunt d'activitats d'expressió oral i escrita per al desenvolupament de la creativitat, basades en els aspectes més lúdics i estètics dels textos i que donen a la lectura i a l'escriptura un valor diferent al seu sentit utilitari, ja que permeten jugar amb les paraules, revaloritzar-les, fer-les pròpies per a convertir-se en vehicle d'expressió personal. El seu objectiu és desenvolupar la competència en comunicació lingüística i, per a això, es creen situacions en les quals els estudiants se senten motivats per expressar-se. Les TIC enriqueixen aquestes propostes permetent la presentació de les produccions textuals en diversos formats: quadern poètic, antologia, pàgina web o blog i ampliant les possibilitats creatives (videolits i booktràilers) i de difusió en xarxes (*Instagram, Twitter, Youtube*). A més, els tallers contribueixen a la formació cultural integral dels estudiants mitjançant aprenentatges vivencials i significatius (Cassany et al., 1994, 1998) i, en les darreres dècades, han adquirit un gran protagonisme en les aules de les diverses etapes educatives per acabar en convertir-se en propostes educatives innovadores amb gran projecció (Haba, Alcantud i Peredo, 2015; Cabrera, 2016). Pel que fa a la funció del docent en els tallers, aquesta és la de proposar, suggerir o incitar i ajudar l'alumnat a valorar els aspectes positius de les seues produccions literàries. Cal dir, també, que es parteix d'una concepció àmplia i enriquidora del fet literari per incorporar tots els gèneres i mitjans possibles (narrativa, poesia, teatre, còmic, cinema, folklore, etc.). També és important dissenyar una tasca final de caire social i que siga significant per poder compartir i difondre les produccions (recitals, exposicions, publicacions, etc.). Les TIC (amb el seu caràcter multimodal) i les xarxes socials augmenten la motivació i eixamplen les possibilitats de creació i recepció. A més a més, mitjançant els tallers, és possible treballar amb profunditat els gèneres literaris, unir l'anàlisi a la producció de textos, fomentar l'interès creatiu de l'alumnat, potenciar el mètode comparatiu amb produccions que contempen les llengües del currículum i, finalment, faciliten la globalització i interdisciplinarietat amb els altres arts i matèries, principis bàsics en educació infantil i primària, si hem d'atendre la formació de futurs mestres, com és el cas.

D'altra banda, en la relació entre literatura i territori, cobra especial importància la dimensió geogràfica dels textos literaris i, en conseqüència, cal destacar les aportacions de la geocrítica, que es basa en la interacció entre els espais i el fet literari, una interacció que dona com a resultat l'anomenat lloc literari (Soldevila, 2014). Per això, s'ha d'atendre també les dimensions reals del fet literari, als contextos no solament acadèmics sinó reals i propers a l'entorn de l'estudiant, i també a la diversitat dels espais d'aprenentatge (també una diversitat que implica una literaturització dels espais amb finalitats didàctiques). En aquest sentit, les rutes suposen un instrument molt interessant per convertir la literatura en eix vertebrador d'altres aprenentatges (Bordons, 2013), ja que permeten treballar diverses matèries en un sol projecte i consideren de forma suggestiva la dimensió geogràfica dels textos literaris, per donar importància a la interacció entre els espais urbans i la recepció del text literari. Els itineraris didàctics són, així, un recurs transversal que, des de fa ja uns quants anys, és cada vegada més habitual en els diferents àmbits educatius, i s'ha demostrat interessant i útil també en un marc universitari (Bataller, 2010, 2020; Bataller i Hernández-Gassó, 2014). A més a més, les rutes ajuden a la mobilització de sabers, impliquen activitats des d'un enfocament comunicatiu i contribueixen a desenvolupar les dimensions social i cultural de la literatura; d'aquesta manera, augmenten la motivació dels estudiants i contribueixen a un aprenentatge significatiu de les obres literàries, tant les considerades clàssiques com les contemporànies.



Finalment, si traslладem alguns videojocs a l'aula de llengua i literatura amb finalitat didàctica, més enllà de l'ús de determinats recursos TIC, trobem que una de les estratègies formatives més suggestives que ofereix aquest mitjà és que requereix d'un alt nivell de participació lectora, a més de proporcionar una experiència lúdica d'aprenentatge (en la qual el lector com a jugador actiu s'identifica amb els personatges que maneja, resol problemes a partir de la cerca d'informació i pren decisions, a vegades de caràcter ètic) (Serna-Rodrigo, 2019). Això suposa nous camins (multimodals i interactius) per al foment de la lectura de textos narratius, instructius, gèneres discursius i enunciats diversos, a més de la possibilitat d'identificar intertextos literaris, inserits en determinades històries que s'inspiren en personatges, tòpics i arguments de la tradició literària (Ballester i Méndez, 2021).

Per descomptat, no tots els videojocs ofereixen mons de ficció i contingut textual prou rics en qualitat estètica o contingut narratiu, però cada vegada són més habituals determinades propostes que resulten ben elaborades (pel nivell de documentació històrica i la quantitat de referents culturals i literaris), les quals fan pensar en els videojocs com un element més de la construcció cultural de l'individu. El cas és que es venen esgrimint com a recurs educatiu en diferents contextos d'aplicació des de fa ja uns anys, i això ha propiciat tota una literatura relativa als avantatges i inconvenients dels jocs digitals en gairebé totes les seues modalitats i formats. En aquest sentit, a hores d'ara, cal considerar críticament els videojocs com un mitjà que, a mig camí entre el producte d'entreteniment i l'experiència cultural, alberga diverses pràctiques de lectura. Això és així almenys en les dinàmiques pròpies de gèneres narratius com els jocs de rol (o RPG, en anglès *rol-playing game*), on trobem que l'acció es basa en el diàleg; i els videojocs de món obert, que permeten l'exploració més o menys lliure de diferents espais virtuals i la interacció amb altres personatges i jugadors. El videojoc, en aquest sentit, forma part del temps de lleure digital dels més joves. És per això que, des de fa una dècada, les propostes d'aprofitament educatiu d'aquest mitjà s'han multiplicat considerablement i arriben a àmbits com l'aprenentatge de llengües (Lacasa et al., 2008), el desenvolupament d'habilitats comunicatives i digitals (Esnaola i De Ansó, 2019), l'adquisició de coneixements històrics i literaris (Jiménez Alcázar, 2016); l'educació social i emocional (González i Blanco, 2008); o, pel que fa al nostre cas, l'educació lectora i literària (Gutiérrez, 2020; Serna-Rodrigo i Rovira-Collado, 2016).

1. Descripció de les experiències

1.1 Tallers de creació literària. Objectius d'aprenentatge

1. Oferir als estudiants de Magisteri models i pautes didàctiques per a poder fomentar de manera sistematitzada la creació literària.
2. Realitzar una proposta pedagògica per a la producció dels gèneres de la literatura infantil i juvenil, connectant els objectius i les competències del model metodològic de l'educació literària amb el marc curricular cada etapa.
3. Desenvolupar, de manera integrada, les competències específiques de les matèries de Formació Literària i les competències comunes als graus de mestre/a, mitjançant la realització d'un projecte que implica el treball cooperatiu i el disseny d'una tasca final.
4. Aprendre a usar eines digitals i xarxes socials per a la producció i difusió de treballs acadèmics.



Els estudiants dissenyen tallers per a la creació literària en segon cicle d'Educació Infantil i l'etapa de Primària a partir de la metodologia de treball per projectes a l'aula universitària. Els tallers són dissenyats per grups de 5-6 estudiants. S'han de plantejar propostes pedagògiques per a la producció de textos de gèneres literaris variats, connectant els objectius i les competències del model metodològic de l'educació literària amb el marc curricular de l'etapa en la qual desenvoluparan la seua experiència professional. Es parteix d'una concepció àmplia i enriquidora del fet literari (gèneres tradicionals, gèneres de la LIJ, literatura popular, còmic i l'àlbum il·lustrat, etc.). Les propostes han de comptar amb una tasca final que dote de sentit la seqüència d'activitats i que contemple la difusió o la possible publicació de les produccions.

1.2 Rutes literàries. Objectius d'aprenentatge

1. Descobrir les possibilitats i l'interès educatiu de les rutes literàries per a les classes de llengua i literatura.
2. Descobrir l'interès educatiu de l'estudi de l'entorn i de la seua plasmació en itineraris didàctics des de la Didàctica de les CCSS.
3. Treballar de manera pràctica la metodologia TILC (Tractament Integrat de Llengua i Contingut) per a l'ensenyament en contextos plurilingües.
4. Aprendre a realitzar una programació integrada per a un curs de primària.
5. Reflexionar sobre la pràctica docent i descobrir la importància de l'entorn com a font i espai d'aprenentatge complementari a l'aula.

Es planteja la planificació i realització d'una ruta literària pel centre històric de la ciutat de València com a eix vertebrador per a elaborar una programació integrada de llengua i literatura (valencià) i contingut (ciències socials) adreçada a l'alumnat de primària. A partir d'una selecció prèvia de textos literaris, els estudiants els relacionen amb les diverses etapes de la ruta, els fan seus i els interpreten o reciten en l'espai i triat i, posteriorment, plantegen una proposta d'activitats per al seu aprofitament didàctic en un curs concret de primària. En la memòria escrita es contempla un apartat final que recull la reflexió sobre la importància de les rutes en la pràctica docent.

1.3 Videojocs i foment lector. Objectius d'aprenentatge

1. Familiaritzar els mestres en formació amb els videojocs com a recurs educatiu per a l'educació lectora i literària.
2. Proposar les estratègies del joc com a experiència de lectura interactiva relacionada amb altres gèneres literaris, propis de la literatura infantil i juvenil.
3. Utilitzar els videojocs com a recursos per a la promoció lectora i la reflexió didàctica.
4. Aprendre a realitzar una proposta de foment lector que tinga en compte els diferents moments de la lectura literària i els recursos emprats a l'aula escolar.

En primer lloc, es realitza, per part del docent, una selecció de videojocs relacionats amb determinats gèneres literaris, mitjans i continguts curriculars i, a continuació, es planteja a l'alumnat la possibilitat de triar la plataforma corresponent (mòbil, tauleta o PC) per a jugar, almenys, a un d'aquests jocs. Així, s'estableixen alguns requisits mínims per a dur a terme la proposta: primer, la familiarització amb els títols proposats (lectura de sinopsi, visualització de tràiler en Youtube i reflexió prèvia sobre l'adequació del joc a l'aula, tenint en compte el



marc curricular de l'etapa). Després, s'ha de realitzar l'experiència de joc d'un d'aquests títols de manera individual; i posteriorment, cal elaborar en equips una proposta de foment lector. Aquesta proposta de foment lector contemplarà la possibilitat de dur aquests videojocs a l'escola i consistirà, com a mínim, en tres activitats per a fomentar el plaer per la literatura i les narracions. Aquestes tasques hauran de planificar-se tot tenint en compte els tres moments de la lectura: una activitat abans, una altra durant i una darrera després d'haver jugat, activitats que es poden considerar com a experiències de lectura multimodal. Per finalitzar, després de l'elaboració de la proposta pels estudiants, es planteja a l'alumnat un seguit de preguntes que pretenen estimular la reflexió pedagògica relacionada amb els videojocs i l'educació literària. Algunes d'aquestes qüestions apunten a la possibilitat de relacionar el joc amb alguna obra o gènere de la LIJ (promovent, així, els sabers intertextuals), a les opcions per acostar els infants i adolescents a la literatura a través de la temàtica del joc triat, i a les aportacions didàctiques de l'experiència de joc al mateix alumnat com a futurs i futures mestres.

2. Metodologia i instruments

Es parteix del paradigma d'investigació socioconstructivista (Guba i Lincoln, 2000) i del model d'investigació-acció o investigació col·laborativa (*collaborative research*). Per aquestes raons, al llarg dels diversos cursos en què s'han dut a terme, s'han utilitzat diverses tècniques quantitatives i qualitatives per analitzar els resultats de les experiències. Per raons d'espai, no es poden mostrar totes les evidències i se n'ha fet una tria que considerem representativa: en el cas dels *Tallers de creativitat* es mostren els resultats d'una enquesta final que s'ha passat als estudiants en tots els cursos en què es van realitzar; pel que fa a la *Ruta literària*, s'han analitzat les reflexions del grup que s'inclouen en la memòria escrita de la programació. Finalment, pel que fa al *projecte de videojocs* s'inclouen algunes respostes significatives d'un qüestionari individual.

3. Resultats

A continuació, resumim els principals resultats extrets mitjançant els tres instruments emprats. En el cas del *Taller de Creativitat* s'ha utilitzat l'enquesta que figura en l'Annex 1. Els resultats de la qual són els següents. En general, els resultats són positius i es mantenen o milloren curs rere curs. Trobem que, dels 20 ítems de l'enquesta, 17 obtenen un resultat de 4 o superior al 4, en una escala de l'1 al 5. Les puntuacions més elevades les obtenen:

- El criteri 19 (utilitat futura del projecte) - (4,5)
- Els criteris 20 (mantindrà el projecte), 18 (participació en l'avaluació) i 7 (s'ha ampliat la competència comunicativa en català) - (4,4)

En canvi, les puntuacions inferiors les trobem en els criteris:

- El criteri 4 (combinació entre teoria i pràctica) - (3,8)
- El criteri 2 (explicació de les fases i activitats a realitzar) (3,7) i el criteri 3 (recursos i materials) (3,9).



L'alumnat destaca sobretot el caràcter pràctic del projecte, la seua utilitat futura i la valoració positiva dels aprenentatges competencials que comporta. Els aspectes a millorar tenen a veure amb la demanda de més temps per a la realització dels projectes i amb la resolució dels dubtes o problemes que puguen sorgir en la seua realització. Aquests aspectes es van tenir en compte en la programació del projecte en cursos successius per poder contribuir a la millora de la proposta.

Per tal de valorar la *Ruta literària*, s'han analitzat les conclusions grupals que s'inclouen en la memòria dels equips (Annex 2). A tall d'exemple, presentem la mostra següent:

CONCLUSIONS MEMÒRIA RUTA HISTÒRICA-LITERÀRIA PER VALÈNCIA

Mitjançant la posada en pràctica d'aquesta activitat, ens vam proposar tractar la qüestió del disseny i realització de rutes literàries com a eix transversal de seqüències didàctiques per a l'ensenyança de la didàctica de la literatura per alumnes de segon de primària. Aquest era des d'un principi l'objectiu més significatiu per dur a terme. Per una part pensem que ha sigut prou profitós i dinàmic, ja que hem tingut l'oportunitat de gaudir l'experiència des de les dos perspectives, és a dir, com a docents i també com alumnes que realitzen aquesta ruta. Ara bé, fent una valoració pedagògica cal dir que l'elaboració d'aquesta proposta ens ha servit per adquirir una sèrie de competències des de les dues àrees en les quals hem profunditzat més. Per una banda, hem millorat la nostra competència oral i escrita en valencià. Per altra, hem dissenyat un recurs innovador molt útil, com és la ruta. També ens ha servit per a promoure el treball cooperatiu i l'esforç individual de cadascú de nosaltres. Amb el disseny d'aquesta activitat hem incorporat la utilització de les TIC tenint presents els contextos multiculturals.

Hem pres consciència de la relació entre els diferents enfocaments que pot tindre la formació de conceptes en la societat. Hem tractat de fer una bona integració dels continguts de de la llengua i literatura i de les CCSSS, planejant la lectura d'un llibre de la LLJ sobre la façana de l'edifici de Correus de la ciutat de València. (...).

Pensant en el nostre futur docent, creiem que proposar una ruta literària d'aquesta índole farà que el nostre alumnat augmenti la seva motivació cap a l'estudi de la llengua i la literatura i el patrimoni cultural i històric. Tanmateix, la ruta propiciarà uns espais de convivència entre l'alumnat i l'ús del valencià fora de les aules. Si partim de la vessant relacionada amb les ciències socials, dotarà als/les alumnes d'una competència que els permetrà la interpretació i el coneixement d'un territori propi. Concloem valorant la importància de la connexió entre el patrimoni i la literatura per a desenvolupar actituds positives cap a la llengua i la literatura i a més, que l'alumnat conequi les manifestacions del patrimoni cultural, en aquest cas el centre històric de la ciutat de València.

Els aspectes que destaca l'alumnat són el següents:

- Les rutes literàries com a recurs transversal (llengua i literatura, i CCSS)
- Activitat profitosa, dinàmica i útil, com a estudiants i com a futurs mestres
- Aprenentatges competencials:
 - a) Hem millorat la nostra competència oral i escrita en valencià.
 - b) Promoure el treball cooperatiu i l'esforç individual.
 - c) Hem incorporat la utilització de les TIC.
- Aprenentatges didàctics:
 - a) Disseny d'un recurs innovador.
 - b) Ús de la metodologia TILC (integració de llengua -català-i contingut -CCSS).



- Importància de les rutes per:
 - a) Propiciar espais de convivència entre l'alumnat i l'ús del valencià fora de les aules.
 - b) La interpretació i el coneixement d'un territori propi i de les manifestacions del patrimoni cultural.
 - c) La connexió entre el patrimoni i la literatura per a desenvolupar actituds positives cap a la llengua i la literatura.

Pel que fa al *Projecte de Videojocs* s'han destacat algunes valoracions a partir d'un qüestionari individual:

ASPECTES POSITIVUS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Per a mi ha sigut un descobriment, ja que mai em vaig plantejar la possibilitat de poder ajuntar el joc amb la literatura, sempre ho havia vist molt distint, però no. A més, a dia de hui que està tot tan digital i tecnològic que hem de trobar noves tècniques d'apropar l'alumnat a la literatura i crec que mitjançant aquesta experiència he après a fer-ho”.</i> • <i>“El videojoc el podríem relacionar amb un còmic o àlbum il·lustrat perquè conta una història amb moltes adaptacions i dibuixos en forma de vinyeta.”</i> • <i>“El joc sí que podria acostar als infants i adolescents a la literatura perquè et contava una història mentre jugaves i ells podien elegir algunes coses del que passava. Era com llegir un llibre i a la mateixa vegada participar en ell”.</i> • <i>“Com a futures docents, aquesta experiència de joc ens ha paregut molt innovadora i creativa, a més de curiosa; ja que després de realitzar l'experiència hem descobert la quantitat de recursos que podem aplicar en les aules a partir d'un joc. Hem de dir que inicialment no creiem que aquesta experiència anava a agradar-nos però a mesura que ha anat passant, hem observat que tot el que hem après; eren aspectes positius i aplicables al nostre futur alumnat.”</i>
APECTES A MILLORAR
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Ens ha costat dissenyar activitats originals, ja que no sabíem com plantejar-les.”</i> • <i>“És difícil dur a l'aula alguns videojocs perquè no disposem dels mitjans tècnics adequats”.</i>

Conclusions

L'ús de metodologies actives s'insereix de manera positiva en una trajectòria de canvi i innovació de l'ensenyament de la literatura a nivell universitari; i esdevenen una forma de planificació eficaç de l'acció educativa, a més de conformar un marc molt suggeridor per a la innovació en la didàctica de la literatura. En els Graus de Magisteri, aquesta metodologia ajuda a portar a l'aula, de manera pràctica, els principis del model pedagògic de l'educació literària i contribueix a realitzar un canvi que millora la percepció que els estudiants tenen del fet literari i de com s'ha d'ensenyar a les aules. A més, fa possible realitzar-ne un aprenentatge significatiu per traspassar els aprenentatges adquirits en la universitat a la pràctica real a les escoles (Rodrigo-Segura i Ballester-Roca, 2019).

Aquestes experiències han permès generar un aprenentatge competencial i interdisciplinari (García-Peñalvo i Ramírez, 2017), en integrar les competències específiques de les assignatures de Formació Literària i competències comunes als graus de Magisteri (treball en



equip, innovació i creativitat, competència digital, etc.) i, fins i tot, d'altres disciplines, com és el cas de les rutes, tot avançant cap a una visió transdisciplinària del currículum. A més, contribueixen a la construcció d'un aprenentatge perdurable i útil relacionat amb l'exercici de la funció docent. Aquest factor ha sigut destacat per l'alumnat, que ha valorat molt positivament l'interès i la utilitat real de les experiències. D'altra banda, tal i com s'ha comentat en la introducció, són projectes que permeten fomentar el pensament reflexiu i complex (Galati, 2017), i també el pensament creatiu (Villa i Poblete, 2007), ja que han fet possible desenvolupar les competències metacognitives que incentiven un aprenentatge qualitatiu i que condueixen a la construcció compartida de significats textuais i literaris (com ara discutir, argumentar, avaluar, coavaluar, reflexionar, empatitzar, etc.).

Des d'un punt de vista pedagògic, cal destacar algunes claus metodològiques: resulta especialment significatiu la importància que cobra el rol del docent en els projectes com a guia i mediador del procés, corroborant que l'aprenentatge actiu i cooperatiu proporciona un bagatge cognitiu més eficaç, sòlid i durador enfront de les estratègies didàctiques tradicionals, caracteritzades per una menor retroalimentació docent i una escassa metacognició de l'alumnat. A més, es desenvolupa la competència didàctica, ja que els futurs docents dissenyen, experimenten i aprenen de manera vivencial en uns projectes i amb unes estratègies que, després, poden posar en pràctica a les aules, i contribuir d'aquesta manera a la formació dels docents com a mediadors en l'acostament a la literatura als infants i joves (Martín-Macho i Neira-Piñeiro, 2020). Per això, en la línia de Colomer i Munita (2013, pp. 43-44), s'ha intentat "incloure espais de (re)apropiació del discurs literari i, sobretot, de recuperació del plaer lector personal dels qui seran els futurs mediadors de lectura en context escolar". Aspectes que són valorats positivament pels estudiants, tal i com es demostra en la valoració de les pràctiques realitzades.

Com a conclusió, es pot subratllar que l'ús de metodologies actives i competencials en l'àmbit de l'ensenyament universitari és possible, i constitueixen un instrument vàlid per l'observació i la investigació per part del professorat. Aquestes experiències, dissenyades des del paradigma de l'educació literària, promouen la creativitat literària de l'alumnat, aposten per la reinterpretació dels espais urbans i patrimonials, la creació de significats culturals i literaris, i inclouen, de manera crítica, la interacció amb noves propostes multimodals de lectura digital a través dels videojocs, sense perdre de vista les exigències curriculars i formatives dels futurs i futures docents.

Referencias

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J., i Ibarra, N. (2020). El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Identidad e investigación. *Entre la lectura, la escritura y la educación*. Narcea.
- Ballester, J., i Méndez, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Bataller, A. (2010). *Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris*, CiDd. II Congrés Internacional de Didàctiques, Universitat de Girona.
- Bataller, A. (2020). Llegenda i paisatge com a elements de mediació literària. Encantades i pedagogia de l'imaginari. *Cultura, Lenguaje y Representación*, XXIII, 7. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2020.23.1>



- Bataller, A., i Hernández-Gassó, H. (Coord.) (2014). *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. Publicacions de la Universitat de València.
- Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C., i Valls Montes, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/jwcd>
- Bordons, G. (2011). La formació literària en l'aprenentatge de la llengua. A *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*, CIREL-Generalitat de Catalunya, 65-75. <https://bit.ly/3HN01Fz>
- Cabrera, L. M. (2016). El taller literario: una aproximación sistemática. *Temas Antropológicos, Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 38(2), 89-107. <https://bit.ly/3jM9YYH>
- Cassany, D., Luna, M., i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Graó. 4ª ed. 1998.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. <https://bit.ly/40OAD7S>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En I. Miret i C. Armendano (Coords.), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 73-82). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Colomer, T. i Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. <https://bit.ly/3YG6FkB>
- Díaz-Plaja, A. i Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28. <https://bit.ly/3Xn4D7S>
- De Oliveira, E. M., Vernaschi, V. V., Delalibera, J., Otero, C. E., i de Queiroz, R. (2019). O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180393. <https://bit.ly/3HgNEWp>
- Esnaola, G. i De Ansó, M. B. (2019). Competencias digitales lúdicas y enseñanza. *REIDOCREA Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 8, 399-410. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-31.pdf>
- Fullana Noell, J., Palliserà Díaz, M., Colomer Feliu, J., Fernández Peña, R., i Pérez Burriel, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 60-76. <http://bit.ly/3xe6Rfu>
- Galati, E. (2017). El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(1), e021. <https://doi.org/jwb5>
- García-Peñalvo, F. J., i Ramírez Montoya, M. S. (2017). Aprendizaje, innovación y competitividad: La sociedad del aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia*, 17(52). <https://doi.org/fn76>
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Enero-Junio, 595-617.
- González, C., i Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: Incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 69-92. <https://doi.org/jwb9>
- Guba, E. C., i Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman i J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones, Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-115). El Colegio de Sonora.
- Gutiérrez, N. (2020). El videojuego y la lectura literaria: nuevo espacio para los nativos digitales. *Contextos Educativos*, 25, 145-159. <https://doi.org/jwcb>
- Haba, J., Alcantud, M., i Peredo, J. (2015). Taller de escritura creativa para el desarrollo de la competencia literaria en Brasil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 97-110. <https://doi.org/jwcc>



- Hämäläinen, R., i Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6, 169–184. <https://bit.ly/3pyyGfq>
- Jiménez Alcázar, J. F. (2016). *De la edad de los imperios a la guerra total: medioevo y videojuegos*. Campobell.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. En R. Hertz-Lazarowitz i N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15–29. <https://bit.ly/3qrqfSl>
- Lacasa, P., Martínez, R., i Méndez, L. (2008). Developing new literacies using commercial videogames as educational tools. *Linguistics and Education*, 19(2), 85-106. <https://doi.org/bh5fwv>
- Lata Doporto, S., i Castro Rodríguez, M. (2015). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. <https://doi.org/hxxs>
- Le, H., Janssen, J., i Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122, <https://bit.ly/3euS4Ub>
- Martín-Macho Harrison, A., i Neira-Piñeiro, M. del R. (2020). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y Textos*, (52), 85–99. <https://doi.org/jwcf>
- Navarro-Remesal, V. (2014). Gamificación, videojuegos y educación. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 22(4), 25-28.
- Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. M^a., i Silva Dias, A. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo*, 30, 261-288. <https://doi.org/gjns67>
- Rodríguez, A. B., Ramírez, L. J., i Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria*, 10(1), 79-88. <https://bit.ly/3qxErsL>
- Reyzábal, M^a V., i Tenorio, P. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla.
- Rodrigo-Segura, F., i Ballester-Roca, J. (2019). La formación lectora y literaria de los futuros maestros mediante la metodología de trabajo por proyectos para el desarrollo de un aprendizaje integrado basado en competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). <http://bit.ly/3lvaNFJ>
- Serna-Rodrigo, R. (2019). La participación lectora en la narrativa del videojuego. *e-SEDLL*, 1, 181-196. <https://bit.ly/3IfMm8k>
- Serna-Rodrigo, R., i Rovira-Collado, J. (2016). Aportaciones de los videojuegos a la Educación Literaria. En M. T. Tortosa, S. Grau i J. D. Álvarez (Coords.) *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 772-786). Universitat d'Alacant.
- Soldevila, L. (2014). Del lloc literari a la ruta literària. En A. Bataller i H. Gassó (Coords.), *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries* (pp. 164-174). Publicacions de la Universitat de València.
- Trujillo, F., Salvadores, C., i Gabarrón, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 153-169. <https://doi.org/jweg>
- Villa, A., i Poblete, M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.



Annexos

Annex 1 RESULTATS ENQUESTA VALORACIÓ DEL TALLER DE CREACIÓ LITERÀRIA					
CRITERIS	Curs 15/16 2n A EDP 27 respostes	Curs 18/19 2n A EDP 35 respostes	Curs 19/20 2n A EDI 33 respostes	Curs 19/20 2n A EDP 25 respostes	Escala 1-5
1.- En la Fitxa del Projecte apareixen de manera clara els objectius, metodologia, criteris i instruments d'avaluació.	3,4	4,1	4	4,6	4,0
2.- S'han explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar.	3,3	3,6	3,8	4,2	3,7
3.- S'ha disposat dels recursos i materials suficients per a fer el treball.	3,7	3,7	3,8	4,6	3,9
4.- La combinació entre teoria i pràctica ha sigut l'adequada.	3,6	4,1	3,6	3,8	3,8
5.- La finalitat i la naturalesa del projecte eren clares.	3,8	3,8	4,1	4,4	4,0
6.- El projecte té relació amb els objectius de l'assignatura i amb el model d'Educació Literària que es proposa.	4,0	4,3	4,3	4,7	4,3
7.- Amb la realització del projecte s'ha pogut ampliar la competència oral i escrita en català.	3,8	4,5	4,7	4,5	4,4
8.- S'ha evolucionat positivament en la capacitat de treball en equip.	4,0	4,3	4,1	4,2	4,1
9.- S'ha aprofundit en el domini de les TIC.	3,5	4,3	4,2	4,4	4,1
10.- Mitjançant el projecte s'ha desenvolupat la competència de creativitat i innovació.	4,0	4,0	4,2	4,5	4,2
11.- S'han après aspectes metodològics per a les classes d'infantil i primària.	3,9	4,2	4,3	4,5	4,2
12.- Hi ha hagut una bona coordinació dels equips per part del professorat.	4,0	4,1	4,1	4,2	4,1
13.- El professorat supervisa el treball individual i dels grups a l'aula.	3,6	4,1	4,1	4,2	4,0
14.- S'ha atès correctament els dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció.	3,6	4,1	4,0	4,3	4,0
15.- S'ha pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte.	3,8	3,8	4,0	4,5	4,0
16.- Les activitats realitzades en classe han sigut útils per a la realització del projecte.	3,6	3,8	4,0	4,2	4,0
17.- Els criteris d'avaluació eren clars i han sigut adequats.	3,7	4,2	4,5	4,3	4,2
18.- S'ha pogut participar l'avaluació del taller	4,1	4,4	4,2	4,6	4,4
19.- Considere que el projecte de creació literària ha sigut útil per al meu futur com a mestra/o d'infantil/primària.	4,2	4,8	4,7	4,7	4,5
20.- Mantindria el projecte per al pròxim curs.	4,1	4,3	4,5	4,8	4,4

Méndez Cabrera, J., i Rodrigo Segura, F. (2023). Metodologies competencials en la formació literària de mestres: experiències didàctiques per fomentar el pensament reflexiu. *Didacticae*, (13), 22-37. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.22-37>

Annex 2

2.1 Exemples de tallers de creació literària

Títol	Gèneres i productes	Activitats i tasca final
<i>La mar marina marinera</i>	Endevinalles, poemes, cal·ligrames	Creació de diverses produccions que s'integren en el Llibre de l'aula.
<i>La creativitat feta vinyeta</i>	Còmic. Conte.	Elaboració en equip d'un còmic a partir de la lectura del text seleccionat i dels guions previs. Es pot fer manualment o mitjançant eines TIC. Fira del còmic (exposicions dels treballs).
<i>Som booktubers!</i>	Lectures de LLJ de gèneres diversos. Booktràiler.	Elaborar i gravar un vídeo, a partir d'un guió, de la recomanació dels llibres llegits. Enllaçar el vídeo en YouTube. Booktràiler: <i>Les ales del sol</i> . https://youtu.be/hGGdREFaVrw
<i>Tarzana se'n va al teatre</i>	Àlbum il·lustrat. Teatre.	Adaptació teatral de l'àlbum il·lustrat coeducatiu <i>Tarzana</i> . Representació teatral en l'aula d'infantil P-5 a càrrec de l'alumnat de 6è.

2.2 Exemples de rutes literàries

Ruta	Lloc	Tasques finals
<i>Aventura a les Torres de Quart. (Una proposta TILC).</i>	Torres de Quart	Elaboració d'un pòster i un vídeo promocional sobre les Torres de Quart a presentar a l'alumnat de tot el centre.
<i>Viure en societat: democràcia i ciutadania.</i>	Corts Valencianes	Elaboració d'un tríptic informatiu de la visita a les Corts. Simulació d'una sessió parlamentària on es reivindica la importància de l'estatut d'autonomia.
<i>Quadern literari. Textos que fan història</i>	Carrer de Cavallers.	Edició d'un quadern amb tots els contes creats per la classe que tenen com a ambientació o temàtica el Carrer de Cavallers.
<i>Coneguem un racó de València.</i>	Porta de l'Almoina de la catedral de València.	Elaboració d'una auca que explica la conquesta del regne de València per Jaume I, l'expulsió dels moriscos i la repoblació catalana i aragonesa.



2.3. Exemples de propostes de foment lector a partir de videojocs

Videojoc	Gèneres literaris i mitjans	Activitats proposades pels estudiants (resum)
<i>Old Man's Journey</i>	Àlbum il·lustrat Relat de viatges	Creació de diversos gèneres literaris i tipologies textuais (carta, conte il·lustrat, correu electrònic, etc.). Representació del videojoc amb titelles. Integració de tècniques artístiques per al foment de la creativitat a partir del joc (recreació plàstica d'escenes i personatges).
<i>Valiant Hearts: The Great War</i>	Novel·la històrica Relat d'aventures	Produccions textuais ambientades en l'època històrica del videojoc (contes i textos expositius). Jocs de preguntes tipus trivial. Gimcana literària.
<i>Florence</i>	Còmic Relat amorós	Creació de finals alternatius i descripció de personatges. Trencaclosques de seqüències narratives. Escripció de contes per a l'expressió de sentiments. Creació de booktrailers i representació teatral d'escenes del joc.



Cànon i didàctica: Els clàssics en les col·leccions en català per a lectors infantils i juvenils

Recepció: 20/06/2022 | Revisió: 05/07/2022 | Acceptació: 22/08/2022 | Publicació: 01/03/2023



Josep CAMPS ARBÓS

Universitat Oberta de Catalunya

jcampasar@uoc.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9326-6005>

Resum: L'article proposa una revisió de les col·leccions de literatura infantil i juvenil que publiquen textos d'autors clàssics. L'anàlisi se circumscriu a deu col·leccions de l'àmbit català; de cadascuna, se'n comenten aspectes diversos com el destinatari, l'edició del text (adaptat o íntegre) i la presència o l'absència d'activitats didàctiques. L'article es completa amb una reflexió sobre el cànon literari de les obres clàssiques i la seva pervivència en les col·leccions de literatura infantil i juvenil.

Paraules clau: literatura infantil i juvenil; cànon; clàssic; català; didàctica de la literatura.

CANON AND DIDACTICS: THE CLASSICS IN COLLECTIONS IN CATALAN FOR CHILD AND YOUNG ADULT READERS

Abstract: *The article proposes a review of the children's and young adult literature collections which publish texts by classic authors. The analysis is limited to ten collections in the Catalan sphere. Various aspects of each are discussed, including audience, text edition (adapted or unabridged) and the presence or absence of didactic activities. The article concludes with a reflection on the classic literary canon and its survival in children's and young adult literature collections.*

Keywords: *children's and young adult literature; canon; classics; Catalan; literature didactics.*





CANON Y DIDÁCTICA: LOS CLÁSICOS EN LAS COLECCIONES EN CATALÁN PARA LECTORES INFANTILES Y JUVENILES

Resumen: El artículo propone una revisión de las colecciones de literatura infantil y juvenil que publican textos de autores clásicos. El análisis se circunscribe a diez colecciones del ámbito catalán; de cada una, se comentan aspectos diversos como el destinatario, la edición del texto (adaptado o íntegro) y la presencia o ausencia de actividades didácticas. El artículo se completa con una reflexión sobre el canon literario de las obras clásicas y su pervivencia en las colecciones de literatura infantil y juvenil.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil; canon; clásico; catalán; didáctica de la literatura.

Introducció

Des de fa anys s'ha estès entre els alumnes de primària i de secundària la idea que la lectura dels escriptors clàssics és d'allò més avorrida i que el seu destí és el de ser "pura arqueologia, tan seductora i egrègia com vulguem, però arqueologia" (Fuster, 1968, pp. 289-290). Ara bé, aquesta consideració no és certa ja que la lectura d'un bon nombre d'aquests autors –i dels textos que van generar– encara resulta molt atractiva per als joves lectors malgrat que avui dia no estan de moda i han estat substituïts per obres redactades per autors especialistes en literatura infantil i juvenil, la majoria de les quals tenen una data de caducitat efímera. Però també és notori que cal donar notícia dels clàssics a les aules de primària i secundària. Pensem només en alguns títols que han esdevingut un referent en la tradició literària occidental com *La Ilíada*, *El cavaller del lleó*, *Els viatges de Gulliver*, *Els tres mosqueters*, *Moby Dick* o *Frankenstein*. I és que "los clásicos son una mina de pasatiempo y una reserva de enseñanzas" (Navarro, 2020, p. 32).

Abans d'entrar en el tema, creiem que és obligat efectuar algunes precisions terminològiques. Per "clàssic" ens referirem no només a aquells autors i textos procedents del món grecollatí, sinó també a aquells autors i textos de la tradició occidental que han estat considerats un model digne de ser imitat en literatura, que han estat rellegits constantment, que sempre dialoguen amb nosaltres (Borràs, 2020). Altrament, sobre el mot "cànon", farem nostra la següent definició: "una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas" (Sullà, 1998, p. 11). Per tant la diferència de significat entre els dos mots és mínima: "clàssic" afecta autors i textos mentre que "cànon" (o "canònic") se cenyeix només als textos, per la qual cosa, en aquest article, els usarem com a sinònims. Quant al procés de construcció del cànon literari clàssic, caldria tenir en compte els següents mots:

El cànon es fa sobre el llegat literari no sobre la literatura que s'està produint. Sobre la literatura que s'està produint es pot orientar, opinar, atribuir-li sentit, fonamentar i fundar el judici que sembla que hagi de merèixer. [...] El cànon implica consolidació, la seguretat del perquè i com un autor o una obra són clàssics, romandran segur en la tradició literària. (Miralles, 2010, p. 11)

Com es dedueix, els clàssics ho són perquè destaquen damunt d'obres i autors de la seva època, als quals s'aplica el qualificatiu de "menors", però que els fan possibles. Tot plegat respon, per tant, a un llarg procés de filtratge, inevitable, que ha donat com a resultat la consagració d'unes obres i uns autors i, alhora, el bandejament d'un nombre molt major



d'obres i autors que no assoleixen la categoria de clàssics; "el que compta és que els clàssics són llibres llegits per una generació rere una altra, llegits per raons diferents i susceptibles de nombroses interpretacions" (Sullà, 2010, p. 65). Un procés de selecció en què han intervingut no tant individus aïllats –els crítics o els historiadors– sinó institucions públiques i minories dirigents, culturals i polítiques.

Una precisió. Al llarg del present treball aplicarem el sentit dels adjectius "clàssic" i "canònic" no només sobre aquells autors i obres que han configurat una tradició nascuda a la Grècia clàssica i que ha arribat fins ben entrat el segle passat (pensem en textos com *L'Odisea* o en autors com Shakespeare), com es podria deduir de les línies precedents, sinó l'expandirem per poder incloure-hi les obres d'Alexandre Dumas, Jules Verne, Robert Louis Stevenson o Mark Twain que, si bé no van escrites per a lectors joves, han estat aquests qui n'han gaudit al llarg de diverses generacions. Són aquells autors que, amb la perspectiva de les dècades transcorregudes, podem considerar com els clàssics de la literatura juvenil. Breu: són tant clàssics *Romeo i Julieta* com *Viatge al centre de la terra*, si bé en el segon text caldria restringir aquest classicisme a l'àmbit literari juvenil.

Una darrera observació. Entendre el context econòmic, social o històric d'una obra clàssica és una condició òptima però no indispensable per a gaudir-la –una premissa que, sovint, s'ha confós amb un ensenyament exclusivament historicista de la literatura– ja que el que entenem com a tradició no pot arribar a substituir mai la lectura mateixa. De tota manera, acostar als alumnes les obres clàssiques no vol dir llegir en tots els casos el text original; hi ha, sobretot, a primària i als primers cursos de secundària la necessitat de recórrer

a tot el conjunt de versions actualitzades i adaptacions a altres gèneres o mitjans, les quals incorporen elements actuals a un text antic: il·lustracions, imatge, so, llenguatge nou, etc. (Cassany, Luna, i Sanz, 1993, p. 481)

Versions i adaptacions, entre les quals no podem oblidar les destinades al món del teatre, de la televisió o del cinema, que informen l'alumne sobre la trama, l'època o els personatges i que, si estan ben resoltes, poden fer que es decideixi a llegir el llibre primigeni. Ara bé, l'adaptació ha de respondre a una exigència que és essencial: la fidelitat al text original ja que

la adaptación "infidel" de un clásico causaría más daños que aportaría beneficios; si se modifica la vida de los entes de ficción, si se miente, por tanto, sobre su historia, el niño, que está haciéndose suyo tal mundo de fantasía, podría no aceptar luego la verdadera vida de esos seres imaginarios, o se daría cuenta de que la versión "fácil" era mentirosa y se sentiría engañado. (Navarro, 2020, p. 36)

El propòsit d'aquest article és, en definitiva, presentar i exemplificar als docents algunes de les col·leccions en llengua catalana que actualment es dediquen a la difusió de les obres dels escriptors clàssics, des de les adaptacions, en funció de l'edat del destinatari, fins a les edicions que contenen el text íntegre. De fet, quan ens decidim per treballar la lectura dels clàssics als nostres alumnes ens hauríem de plantejar si els fem llegir els textos tal com van ser escrits. Probablement no sempre perquè, com hem apuntat, en el seu origen no es tractava d'obres adreçades a adolescents. Per tot plegat, pensem que la millor manera d'aproximar-nos a la seva lectura és fer-ho de manera gradual.



1. Alguns precedents

Si bé des de les primeres dècades del segle XX ja existeixen traduccions de textos clàssics de literatura juvenil (el 1918 Josep Carner va donar a conèixer les seves versions de *Les aventures de Tom Sawyer*, de Mark Twain; i d'*Una cançó nadalenca*, de Charles Dickens; i el 1927 la d'*Àlícia en terra de meravelles*, de Lewis Carroll, acompanyada d'unes magnífiques il·lustracions a càrrec de Lola Anglada) no serà fins a les darreries del mateix segle que van aparèixer diverses col·leccions adreçades al públic lector de primària i de secundària.

La primera, "L'Esparver", d'Edicions de la Magrana, va gaudir, entre 1980 i 2000, quan l'editorial va ser traspasada, d'un notable èxit. Va publicar més d'un centenar de títols i hi van tenir cabuda, preferentment, els clàssics de la novel·la d'aventures de finals del segle XIX i inicis del XX. Els deu primers volums de la col·lecció van ser tota una declaració de principis ja que s'hi van editar *El castell dels Carpats* i *Vint mil llegües de viatge submarí*, de Jules Verne; *El corsari negre*, d'Emilio Salgari; *Les aventures de Huckeberry Finn*, de Mark Twain; *La crida del bosc*, de Jack London; *L'home invisible*, d'H. G. Wells; o *Les aventures d'Arthur Gordon Pym*, d'Edgar Allan Poe.¹ Amb posterioritat van veure la llum títols com *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; *L'escarabat d'or*, d'Edgar Allan Poe; *Els tres mosqueters*, d'Alexandre Dumas; *Cinc setmanes en globus* i *L'illa misteriosa*, de Jules Verne; o *Ullal blanc*, de Jack London. Però la col·lecció no només va publicar clàssics sinó també els que llavors eren èxits recents de la literatura juvenil estrangera com *Quin dia tan bèstia!*, de Mary Rodgers; *Quan un toca el dos*, d'Anna Greta Winberg; o *Els narradors de la nit*, de Rafik Schami. També cal destacar la presència de nombrosos autors catalans en el catàleg, bona part dels quals han deixat una forta petjada en el terreny de la novel·la juvenil: Joaquim Carbó, Maite Carranza, Pep Albanell, Oriol Vergés o el tàndem format per Andreu Martín i Jaume Ribera, que hi van publicar *No demanis llobarro fora de temporada*, el primer llibre de la llarga de sèrie de novel·les detectivesques protagonitzades per l'adolescent conegut amb el sobrenom de Flànagan. "L'Esparver" sempre editava el text íntegre però no l'acompanyava cap proposta d'activitats per a treballar-lo ni d'una guia didàctica. Quant a la traducció, si n'existia alguna es recuperava, degudament revisada (seria el cas de la que va efectuar Antoni Rovira i Virgili el 1938 de *La crida del bosc*); altrament, en el cas que no n'hi hagués cap, s'encarregava expressament: Quim Monzó va traslladar al català *Frankenstein*, de Mary Shelley; mentre que Jesús Moncada va fer el mateix amb *La volta al món en vuitanta dies*, de Jules Verne.

La segona col·lecció, "El Fanal de Proa", nascuda sota l'aixopluc d'Edicions Proa, va néixer el 1986 amb una adaptació –i aquesta era la diferència essencial amb "L'Esparver" que, únicament, publicava traduccions íntegres– del poema èpic *Canigó*, de Jacint Verdaguer. Fins a 1992 va editar més d'una vintena de títols adaptats, que incloïen, en la seva majoria, aquells clàssics propis de la tradició occidental més que no pas els que s'han convertit en representatius de la literatura juvenil: es van divulgar poemes –degudament prosificats tot i que es donaven alguns breus passatges en vers– com *L'Odissea* (amb el títol d'*Els viatges d'Ulisses*), d'Homer; *Eneida*, de Virgili; *La cançó de Roland*, d'autor anònim; *Perceval*, de Chrétien de Troyes; o *Els Lusíades*, de Luis de Camões; peces teatrals com *Cyrano de Bergerac*, d'Edmond Rostand; o *El malalt imaginari*, de Molière; novel·les com *Tirant lo Blanc*, de Joanot Martorell; *Moby Dick*, de Herman Melville; *El Quixot*, de Miguel de Cervantes; o *El Buscón*, de Francisco de

¹ Indicarem el nom de l'autor només la primera vegada que citem la seva obra.



Quevedo. No en va a la contraportada del volum inicial s'assenyalava que a "El Fanal de Proa", "hi trobareu les millors obres de la literatura adaptades per escriptors i pedagogs de primera fila", cosa que implicava que autors com Jules Verne, Emilio Salgari, Mark Twain o Jack London quedessin fora del repertori que es proposava. Quant al text presentat al lector, si bé es van recuperar algunes adaptacions existents abans de 1939 (com la d'Artur Martorell a *Canigó* o la inèdita de Carles Riba a *Els viatges d'Ulisses*), la majoria es van encomanar a especialistes en l'obra (Miquel Dolç i *l'Eneida* o Lluís Maria Todó i el *Perceval*) o a escriptors de prestigi (Joaquim Carbó i *Moby Dick* o Jaume Vidal i Alcover i el *El Buscón*). El volum comptava, a més, amb l'atractiu d'abundoses il·lustracions a càrrec de prestigiosos especialistes en el tema com Maria Rius, Guillem Cifré, Mercè Llimona, Montse Ginesta i Roser Capdevila, entre d'altres. Mancat d'unes propostes didàctiques, el llibre es completava amb un glossari de les paraules que es consideraven difícils.

Si bé a parer nostre "L'Esparver" i "El Fanal de Proa" són les col·leccions més representatives de les darreres dècades del segle passat a l'hora de divulgar els autors clàssics, no podem deixar de fer-ne esment d'altres dues. Així, "Històries", de l'Editorial Bruguera, entre 1964 i 1966 va publicar adaptacions en format de còmic de textos clàssics de la literatura juvenil: *Vint mil llegües de viatge submarí* i *Els fills del capità Grant*, de Jules Verne; *Les aventures de Tom Sawyer*; o *Heidi*, de Johanna Spyri. Pel que fa referència a "Lectures de l'Estudiant", d'Edicions L'Atzar, va donar a conèixer des de 1981 a 1989, traduccions, realitzades amb criteris didàctics, de textos com *Viatge al centre de la terra*, de Jules Verne; o *El crim de Lord Artur Saville*, d'Oscar Wilde. La col·lecció incloïa també autors catalans com Manuel de Pedrolo i el mític *Mecanoscrit del segon origen*. Unes col·leccions que, com "L'Esparver" i "El Fanal de Proa", defugien els complements didàctics.

2. Les adaptacions per als cicles inicial i mitjà de primària

No hi ha dubte que els clàssics es poden introduir a l'alumnat durant els primers cursos de primària. Una proposta que té en compte la col·lecció "Mini clàssics", llibres –tot i que seria millor qualificar-los d'àlbums il·lustrats– d'una vintena de pàgines, de l'Editorial Bromera. Iniciada el 2016, en el catàleg trobem títols tan diversos com *L'illa del tresor*, de Robert Louis Stevenson; *Tirant lo Blanc*; *Heidi*; *La volta al món en vuitanta dies*; *Romeo i Julieta*, de William Shakespeare; *El llibre de la selva*, de Rudyard Kipling; *Frankenstein*; o *La cabanya del tio Tom*, de Harriet Beecher Stowe. Complement a aquests textos, *Llegim i juguem amb els mini clàssics* és un volum en línia que presenta una sèrie d'activitats didàctiques sobre els llibres publicats. Fixem-nos en els dos volums amb què s'inicia la col·lecció per tal d'assenyalar-ne els trets que la defineixen. El primer, *L'Odissea* d'Homer, adaptada per Jesús Cortés i amb il·lustracions d'Àlex Herrerias, presenta, de manera atractiva i sintètica, les aventures per què travessa Ulisses fins al seu retorn al regne d'Ítaca (la lluita amb el gegant Polifem, l'encís de les sirenes...); en el segon, *Don Quixot*, de Miguel de Cervantes, adaptat per Josep Antoni Fluixà i il·lustrat per Sebastià Serra, se seleccionen alguns dels episodis més coneguts de la cèlebre novel·la que tenen com a protagonista *l'hidalgo* manxec (la baralla amb els molins de vent, la confusió d'un ramat d'ovelles amb un exèrcit, la derrota a mans del Cavaller de la Blanca Lluna a la platja de Barcelona...). Els llibres conjuminen harmònicament el contingut literari (el text, en lletra gran, no sobrepassa, a cada pàgina, un parell de paràgrafs) i el visual (les il·lustracions, del tot pertinents per al públic a què s'adrecen, ocupen les dues pàgines i complementen allò que s'hi diu) i són una excel·lent porta d'entrada, no només al món dels clàssics, sinó també als de la lectura i de l'art.



3. Les adaptacions per a cycle superior de primària i secundària

Les propostes d'adaptació dels clàssics a primària i a secundària són diverses en funció dels lectors a què s'adrecen. Per exemple, la col·lecció "Kalafat", de Castellnou Edicions, destinada al cycle superior de primària i als dos primers de secundària, segueix els criteris de lectura fàcil: la concisió i claredat, el rebuig de paraules difícils i de recursos estilístics com les metàfores, l'ús de frases curtes, la disposició tipogràfica basada en l'adopció d'uns marges de pàgina generosos o la preferència per un ordre clar i coherent a l'hora d'exposar el relat. A més, els capítols de les obres seleccionades contenen il·lustracions i en els marges de les pàgines es pot trobar la definició d'alguns mots acompanyada d'un senzill dibuix. El volum es tanca amb unes propostes didàctiques titulades "Com ho veus?", que es distribueixen en apartats dedicats a la història, als personatges o a la temàtica del clàssic adaptat. "Kalafat" va iniciar-se el 2005 amb *Maurici o la cabana del pescador*, de Mary Shelley, i, actualment, compta amb una trentena de títols entre els quals podem destacar *El fantasma de Canterville*, d'Oscar Wilde; o *Mary Poppins*, de P. L. Travers, al costat dels més habituals *Les aventures de Tom Sawyer*, *L'illa del tresor*, *La crida del bosc* o *Romeo i Julieta*. I, fins i tot, hi podem trobar una obra d'autor català: es tracta de *Mar i cel*, la cèlebre peça teatral d'Àngel Guimerà; la seva presència és deguda, amb tota seguretat, a l'èxit que va aconseguir la seva conversió en musical per part de la companyia Dagoll-Dagom. L'adaptació de M. Àngels Rubio de *Les aventures de Tom Sawyer* ens pot servir per exemplificar el treball que s'efectua amb els clàssics a "Kalafat"; hi ha, per exemple, un respecte pels personatges i pels episodis essencials de la novel·la de Twain: Tom Sawyer, el seu amic Huckleberry Finn o la tia Polly, els amors entre Tom i Becky, la presència de protagonista i de Finn al cementiri on presenciaran l'assassinat que comet l'Indi Joe, la recerca d'un tresor, o l'excursió de Tom i Becky a un cova on seran rescatats després d'haver passat una nit angoixosa en separar-se dels seus companys. Ara bé, d'acord amb els principis de lectura fàcil, seran les minucioses descripcions que ens ofereix Twain, com la que obre el capítol V de l'original, les principals sacrificades a l'adaptació de Rubio.

Més fidels a l'original i, alhora, específicament adreçats a alumnes dels cursos inicials de secundària són els textos que formen part d'"El Micalet Galàctic" i d'"El Micalet Teatre", d'Edicions Bromera. Ambdues col·leccions sintetitzen sempre el text original. Una mostra: la novel·la *Les aventures de Huckleberry Finn*, adaptada per Jesús Cortés i amb dibuixos d'Elisa Ancori, condensa els quaranta-tres capítols de l'obra primigènica en vint-i-cinc sense que hi falti cap episodi essencial. El text esdevé, per tant, una brillant recreació de l'original no només pel que fa al contingut sinó també per l'estil. Els volums, tanmateix, no compten amb cap presentació ni proposta d'activitats, cosa que potser hagué estat necessària tenint en compte el públic a què s'adrecen. Entre els títols que s'han publicat a "El Micalet Galàctic" paga la pena esmentar *Dràcula*, de Bram Stoker; *Pinotxo*, de Carlo Collodi; *Oliver Twist*, de Charles Dickens; o *Els viatges de Gulliver*, de Jonathan Swift. Pel que fa referència a "El Micalet Teatre", a banda de les adaptacions per a infants i joves de tres de les més cèlebres peces de William Shakespeare (*Hamlet*, *Romeo i Julieta*, *El somni d'una nit d'estiu*) cal remarcar les de dues novel·les a bastament conegudes: *Tirant lo Blanc* i *La volta al món en vuitanta dies*. Menció especial mereix la versió efectuada per Rodolf Sirera de *Romeu i Julieta*; l'adaptador, un dels principals dramaturgs contemporanis en llengua catalana, va decidir eliminar només uns breus passatges (la segona intervenció del Cor a inicis del segon acte o bé la part de final de l'escena cinquena del quart acte) i *pentinar* els diàlegs (escurçar-los sense afectar allò que diuen els personatges) però va mantenir el llenguatge de l'autor ja que considerava –encertadament– que les dificultats lèxiques es podien resoldre amb l'ajut d'un bon diccionari. Val a dir que les dues



col·leccions no contempen únicament clàssics sinó també obres d'èstricta actualitat a càrrec d'autors que han fet nombroses incursions en l'àmbit de la literatura juvenil com Francesc Gisbert, Pasqual Alapont, Muriel Villanueva o Josep Antoni Fluixà. Es tracta, en definitiva, de dues col·leccions de llarga trajectòria: "El Micalet Galàctic" compta avui dia en el seu catàleg amb més de dos-cents cinquanta títols i "El Micalet Teatre", amb una seixantena.

Amb un caràcter marcadament didàctic són les col·leccions "Clàssics a mida", de Barcanova Editorial, iniciada el 2012, i "Cucanya", d'Editorial Vicens-Vives, nascuda el 2006. La primera, recomanada a partir de dotze anys, consta d'una trentena de títols, degudament il·lustrats, i conté adaptacions d'*Alicia al país de les meravelles*, *Capitans intrèpids*, de Rudyard Kipling; *Vint mil llegües de viatge submarí*, de Jules Verne, o *Els miserables*, de Victor Hugo. Entre els textos d'autor català hi sobresurten *Tirant lo Blanc*; l'anònim *Curial i Güelfa*; *L'auca del senyor Esteve*, de Santiago Rusiñol; o *El castell dels tres dragons*, de Frederic Soler. Com a exemple del model d'adaptacions de "Clàssics a mida", farem ús de la que va efectuar Emilio Fontanilla de *Frankenstein*, que segueix fidelment l'estructura del text primigeni de Shelley: s'inicia amb les quatre cartes que adreça Robert Walton des del Pol Nord a la senyora Saville, continua amb vint-i-dos capítols (en lloc dels vint-i-quatre de l'original) que exposen la història de Victor Frankenstein i de la criatura que ha creat, i finalitza donant, de nou, la paraula a Walton. La tasca de Fontanilla ha estat, bàsicament, la de sintetitzar el contingut de cada capítol. Els volums de "Clàssics a mida" s'obren amb una introducció, en què es presenta l'obra, i es tanquen amb un apèndix, dedicat a l'autor i als temes que s'hi tracten.

Pel que fa a "Cucanya", en el catàleg de l'editorial s'informa que es tracta "d'una col·lecció de llibres caracteritzada per la seva qualitat literària, per una atractiva presentació formal i per l'excel·lència de les seves nombroses il·lustracions" ja que "el descobriment del plaer de la lectura per part dels adolescents no és incompatible amb la bona literatura, ben al contrari". La cinquantena de títols de "Cucanya" abasten des de d'antologies de contes de terror (*Relats de monstres*) o policíacs (narracions de Sherlock Holmes, el cèlebre detectiu sorgit de la imaginació d'Arthur Conan Doyle) a adaptacions de textos de Rudyard Kipling (*Kim*, *El llibre de la selva*, titulat *Les aventures de Mowgli*), Daniel Defoe (*Robinson Crusoe*), Jules Verne (*Miquel Strogoff*, *Viatge al centre de la terra*, *Vint mil llegües de viatge submarí*) o Charles Dickens (*Oliver Twist*, *Grans esperances*, *Història de dues ciutats*, *Conte de Nadal*), entre d'altres. Quant a les adaptacions, ens servirem de l'exemple d'*Oliver Twist* per a mostrar la feina realitzada ja que no és una tasca gens fàcil traslladar les gairebé cinc-cents pàgines de l'edició original a un relat que no en sobrepassi les cent cinquanta. Pau Anton Pascual, l'adaptador, ha sabut sintetitzar els cinquanta-tres capítols de què consta la novel·la mantenint-ne la gairebé totalitat dels episodis, cosa que permet seguir sense problemes l'argument. Una mostra d'aquesta capacitat de síntesi la trobem en el penúltim capítol, dedicat a la fi de Fagin: a l'original Dickens ens dona notícia detallada del judici al malvat explotador de nens, la seva condemna a mort i la visita que efectua Oliver Twist a la cel·la on està pres la nit abans de ser executat; l'adaptació se circumscriu només a l'obligada conversa entre Oliver i Fagin sobre els papers que revelen la veritable identitat del primer i evita l'esgarrifosa escena en què ambdós són separats de manera violenta pels carcellers. Cada volum de "Cucanya" conté, a més, una extensa i ambiciosa bateria d'activitats sobre l'obra dividides en quatre seccions (l'argument i la comprensió, els personatges, el comentari i la creació) que permeten treure un òptim rendiment a la lectura.

Per últim, voldríem posar de relleu un tret que agermana les dues col·leccions: és de doldre que les versions en català no són fetes des de l'original sinó a partir traduccions



castellanes, cosa que es pot explicar pel fet de l'existència de les col·leccions paral·leles "Clásicos a medida" i "Cucaña".

4. Els clàssics tal com són

La darrera baula de la cadena de difusió dels clàssics són les col·leccions que presenten el text de manera íntegra, sense passar pel sedàs de l'adaptació, adreçades a alumnes dels darrers cursos de l'ESO i dels que conformen el Batxillerat. "Aula Literària", de l'Editorial Vicens-Vives, és una de les col·leccions que ha gaudit de més prestigi. Iniciada el 1994 amb la *nouvelle* de John Steinbeck *Homes i ratolins*, consta actualment de quaranta-cinc títols que inclouen clàssics de temàtica diversa: *Cims borrascosos*, d'Emily Bronte; *Frankenstein*; *Ullal blanc*; o *La volta al món en vuitanta dies*; tries de contes: *Relats d'humor* o *Antologia del conte policíac*; fins a textos actuals mancats encara de canonicitat: *El vas de plata*, d'Antoni Marí, l'únic autor català de la col·lecció. Les versions al català han estat encarregades a traductors de prestigi com Maria Antònia Oliver però també s'han recuperat traduccions publicades de feia anys com la que va efectuar Manuel de Pedrolo d'*Homes i ratolins*, datada el 1964. Un dels elements a destacar d'"Aula Literària" són les il·lustracions que acompanyen el text, realitzades per professionals del gènere (valguin com exemple les de Tha per a *Homes i ratolins*). Els volums compten amb un extens pròleg que situa l'autor i l'obra en el context històric i literari del seu temps, unes notes a peu de pàgina, que aclareixen qüestions de vocabulari o socioculturals, i unes acurades propostes de treball, falcades amb uns textos auxiliars que en serveixen de suport.

El catàleg d'Edicions Bromera presenta tres col·leccions que incorporen autors clàssics i els seus textos íntegres. La primera, "A la lluna de València", nascuda a la darrera dècada del segle passat, consta de seixanta títols que travessen la història de la literatura occidental; per aquest motiu la col·lecció inclou autors medievals com Chrétien de Troyes (*El cavaller del lleó* i *El cavaller de la carreta*), tot i que mostra predilecció pels nascuts als segles XIX i XX com Jack London (*La crida salvatge*, *El creuer del Dazzler*), Robert Louis Stevenson (*El cas misteriós del doctor Jeckill i el senyor Hyde*, *L'illa del tresor*), Arthur Conan Doyle (*El gos dels Baskerville*) o Edgar Allan Poe (*Els crims del carrer de la Morgue*). Els volums van acompanyats d'una presentació, que situa l'escriptor i l'obra en el seu context, i una succinta proposta d'activitats.

La segona col·lecció, "Els Nostres Autors", també creada a finals del segle XX i amb gairebé un centenar de títols, demostra com no només hem d'apropar als alumnes els clàssics estrangers sinó també els nostres clàssics. Per tot plegat, hi incorpora autors i obres de tot l'àmbit lingüístic català amb una preferència pels que va néixer a partir de 1950, els més propers cronològicament als nostres alumnes. És ben cert que hi ha autors medievals (Ramon Llull, Ausiàs March, Joanot Martorell, Isabel de Villena, Francesc Eiximenis), del segle XIX (Àngel Guimerà, Narcís Oller) i de les primeres dècades del segle passat (Santiago Rusiñol, Raimon Casellas) però el catàleg posa l'accent en intel·lectuals d'una vàlua indiscutible (Joan Fuster) o en narradors de finals del segle passat o d'inicis d'aquest que, mancats de perspectiva temporal, no han aconseguit encara la categoria de clàssics però que poden arribar a assolir-la en un futur no massa llunyà (Joan Francesc Mira, Isabel Clara Simó, Josep Lozano, Jaume Cabré, Ferran Torrent). Si bé el propòsit de la col·lecció és el de donar el text íntegre, en el cas dels autors medievals s'opta, amb bon criteri, per sotmetre el text no només a un procés de modernització gramatical sinó que també és objecte d'una adaptació del tot necessària. Un exemple: el *Blanquerna*, de Ramon Llull; el 2016 es va commemorar el set-cents aniversari de la mort de



l'escriptor i l'efemèride fou l'ocasió propícia per a presentar, al darrers cursos de secundària o a batxillerat, la seva obra mestra: el *Romanç d'Evast e Blaquerna*. L'adaptació d'Ivan Carbonell, amb l'assessorament de Josep Enric Rubio, professor de literatura catalana medieval de la Universitat de València, va complir amb escriure aquest propòsit. Publicada amb el nom tradicional de *Blanquerna* –i no amb el de *Blaquerna*, que és que el aconsella la comunitat científica– l'edició ve falcada per un pròleg que, a banda de guiar-nos en el contingut de la novel·la lul·liana, ens ofereix un paral·lelisme amb el nostre segle XXI, que en remarca la seva perenne actualitat (s'hi apunten temes com la corrupció social o la força del diàleg); quant a la tria, que manté la divisió en cinc parts de l'original, no perd de vista, en cap moment, el públic adolescent a què s'adreça (però també l'adult que desconeix l'obra) i mostra, en conseqüència, una predilecció pels passatges més narratius i en bandeja els més doctrinals. Com es pot deduir del que hem afirmat a propòsit de *Blanquerna*, cada volum de la col·lecció consta d'una introducció, a càrrec d'especialistes en els autors (preferentment professors de secundària i d'universitat), en què s'ofereix una lectura detallada l'obra però hi manca una proposta d'activitats que la completi.

Els títols de la tercera col·lecció, "Esfera", tenen en comú la fantasia i la ciència ficció: entre els cinquanta-cinc volums publicats, sempre amb el text íntegre, hi ha clàssics tan coneguts com *Les aventures d'Àlícia en el país de les meravelles*, un text que sovint ha tingut, erròniament, com a únics destinataris el públic infantil, en una acurada traducció a càrrec de Rubén Luzón, acompanyada dels magnífics dibuixos vuitcentistes de John Tenniel, o novel·les canòniques del món de la ciència ficció com *La fi de l'eternitat*, d'Isaac Asimov. Val a dir, però, la col·lecció focalitza l'interès no en els textos clàssics sinó en els que representen una innegable actualitat com les sèries *Diaris de vampirs*, de L. J. Smith, o *Coolman i jo*, de Rüdiger Bertram, o les darreres obres d'autors catalans especialistes en literatura juvenil (Rosa Maria Colom, Jesús Cortés, Ivan Iglesias, Núria Pradas). Semblantment a "Els Nostres Autors", els volums tampoc compten amb activitats didàctiques.

Acabem amb un apunt sobre dues noves col·leccions que s'han afegit a la tasca impagable de difondre el text íntegre dels autors clàssics. La primera seria "L'altra tribu", de L'Altra Editorial, nascuda el 2019, que publica novel·les de temàtica diversa, d'autors catalans i de fora, clàssics i contemporanis, adreçada a joves de dotze a setze anys. Del seu catàleg, encara necessàriament breu, hi destaca el repte de publicar una nova traducció de *La crida del bosc*. La segona, "Clàssics juvenils", de La Butxaca, un dels segells del Grup 62, que, el mateix 2019, va llançar al mercat quatre volums amb uns títols especialment triats: *L'illa del tresor*, *La volta al món en vuitanta dies*, *Peter Pan* i *Àlícia en el país de les meravelles*. Un al·licient de la col·lecció són les traduccions ja que es recuperen les que van efectuar Maria Antònia Oliver, Jesús Moncada i Salvador Oliva. Dues col·leccions mancades, novament, de propostes de treball adreçades als lectors juvenils.

5. Propostes d'autors i obres per a un cànon

Vicenç Pagès Jordà va efectuar fa anys una proposta de cànon de literatura juvenil. Va seleccionar una sèrie de textos entre aquells que qualifica de "clàssics juvenils",

llibres que poden resultar atractius als adolescents i que tenen el mínim de qualitat que pot exigir un lector adult. És per això que utilitzo el terme "clàssic juvenil" per designar un llibre tan clàssic com qualsevol altre (és a dir, rellegible i memorable, i



*sovint primera baula d'una llarga cadena de seqüeles, variants i recreacions), però
ahora susceptible de ser llegit per un lector jove. (2011, p. 24)*

Els criteris que va utilitzar Pagès Jordà per a la seva tria foren diversos: la majoria de les obres pertanyien al segle XIX o a la primera dècada del XX, l'exclusió de qualsevol altre gènere que no fos la novel·la, la limitació a la literatura occidental (amb un predomini indiscutible dels llibres anglesos) o la variació temàtica. Cronològicament els vint-i-vuit títols que va seleccionar són els següents: *Robinson Crusoe*; *Trencanou i el rei dels ratolins*, d'E. T. A. Hoffmann; *L'abadia de Northanger*, de Jane Austen; *Taràs Bulba*, de Nikolai V. Gógol; *La filla del capità*, d'Aleksandr S. Puixkin; *Els tres mosqueters*; *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë; *Moby Dick*; *El primer amor*, d'Ivan S. Turgenev; *Viatge al centre de la terra*; *La volta al món en vuitanta dies*; *Les aventures de Tom Sawyer*; *Les aventures de Huckleberry Finn*; *La porta oberta*, de Margaret Oliphant; *L'illa del tresor*; *Les mines del rei Salomó*, de Henry R. Haggard; *El presoner de Zenda*, d'Anthony Hope; *El llibre de la jungla*; *La màquina del temps*, de H. G. Wells; *La insígnia roja del coratge*, de Stephen Crane; *Dràcula*; *El gos dels Baskerville*; *El llibre del rei Artús*, de Howard Pyle; *La crida de la natura salvatge (La crida del bosc)*; *Anna de les Teules Verdes*; de Lucy Maud Montgomery; *El jardí secret*, de Frances Hodgson Burnett; i *Peter Pan*. Una selecció que agermana títols indiscutibles amb d'altres que, difícilment, generarien unanimitat entre els especialistes i interessats en el tema.

Podem aplicar les reflexions sobre el cànon i el classicisme –que hem anat desgranant al llarg del treball– i la proposta de Pagès Jordà, a la llista de cinquanta títols presents a la taula que proporcionem a l'annex, i que inclou tant clàssics indiscutibles de la literatura universal com aquells que han acabat esdevenint propis de l'àmbit juvenil. La seva presència (o absència) a deu de les col·leccions que hem comentat a l'article –les que han publicat més textos d'autors clàssics, cosa que descarta, per exemple, "Esfera"– permet extreure'n unes sintètiques conclusions sobre el tema de la canonicitat. Pel que fa referència als autors, cal destacar la preeminència dels noms de Jules Verne, Charles Dickens, Mark Twain o Jack London; contràriament, autors que havien tingut un notori èxit en el món de la narrativa d'aventures fins ben entrat el segle passat, com Emilio Salgari, han caigut en un lamentable oblit. Quant a les obres, hi ha una sèrie de títols que gaudeixen encara de bona salut (*Tirant lo Blanc*, *Robinson Crusoe*, *Els viatges de Gulliver*, *Frankenstein*, *La volta al món en vuitanta dies*, *L'illa del tresor* o els protagonitzats per Sherlock Holmes, siguin antologies de relats o bé la novel·la *El gos dels Baskerville*); d'altra banda, si bé hi són presents textos de l'antiguitat grecolatina i medieval (en seria l'exemple més representatiu *L'Odissea*), la majoria dels que tenen una millor acollida avui dia van ser editats per primera vegada al llarg de la segona meitat del segle XIX. Val a dir que ens sorprèn l'escassa presència, a les col·leccions, de novel·les, segurament prou conegudes per infants i joves, per les seves múltiples adaptacions cinematogràfiques: ens referim a *Alícia en el país de les meravelles*, *Peter Pan* o *Pinotxo*. En el cas de la literatura catalana només *Tirant lo Blanc* ha irromput amb força en les col·leccions de clàssics adreçats als lectors més joves perquè es tracta de la novel·la medieval més famosa escrita en català i, a més, des de 2005 ha estat lectura obligatòria a l'assignatura de Llengua catalana i literatura de Batxillerat.

Si bé es fa difícil escatir els motius de la presència o absència d'autors i obres a la taula que hem dissenyat, creiem que l'èxit d'autors vuitcentistes com Verne o Dickens o d'obres com *Ullal blanc* o les narracions de Sherlock Holmes pot ser degut a la influència del cinema i de la televisió. Un exemple: sobre el cèlebre personatge creat per Conan Doyle cal tenir present les dues pel·lícules que va protagonitzar el 2009 i el 2011 Robert Downey Jr., i que va esdevenir



un èxit de taquilla; o la sèrie de televisió que, entre 2010 i 2017 i amb el títol de *Sherlock* i ubicada al segle XXI, va tenir com actor principal Benedict Cumberbatch. Tampoc podem passar per alt que bona part dels textos que gaudeixen d'una major presència a la nostra taula presenten a la seva trama components com l'aventura, la intriga o el realisme que, amb tota seguretat, són encara atractius per a l'actual lector juvenil mentre que títols com *Alícia en el país de les meravelles*, *Peter Pan* o *Pinotxo* s'associen, per la seva fantasia, a una literatura exclusivament infantil (i amb aquest distorsionada imatge hi tenen molt a veure les versions edulcorades i innocents difoses per Disney sobre aquests llibres) amb la qual els adolescents no volen, de cap manera, identificar-se.

Conclusions

Aquest necessàriament breu recorregut per les col·leccions destinades a lectors infantils i juvenils, i que incorporen obres clàssiques de tota mena, ens porta a afirmar la necessitat de continuar llegint-les i treballant-les a l'aula de primària i de secundària, de vegades convenientment adaptades i modernitzades. Si bé els clàssics són llunyans en el temps, presenten a l'alumne situacions, personatges o temes d'una innegable modernitat que, alhora, li permeten reflexionar sobre el món que l'envolta i sobre ell mateix. Un procés en què didàctica, educació literària i canonicitat estan perfectament entrellaçats. No hi ha dubte que una novel·la com *Huckleberry Finn*, a banda de la seva innegable qualitat, des d'una perspectiva pedagògica permet transmetre valors com l'amistat o tractar temes de trista actualitat com el racisme. O bé que *Alícia en el país de les meravelles* afavoreix la imaginació dels infants i joves ja que els dona l'oportunitat d'immergir-se en una societat que es troba als antípodes de la racionalitat i, alhora, els desenvolupa l'esperit crític a partir de les diferències entre el món que coneix la protagonista –el nostre– i el país de les meravelles (per exemple, el final del llibre en què caldria plantejar si el que ha viscut Alícia ha estat només un somni); tot plegat embolcallat d'una suggestiva reflexió de fons: és possible, com la nostra heroïna, evadir-se de la rutina diària? O *Frankenstein*, que presenta temes actuals com els límits (si és que existeixen) de la ciència o la por a l'altre pel simple fet que, físicament, no és com nosaltres. O, per últim, *Oliver Twist*, que permet aproximar-nos als infants que viuen (o, millor dit, sobreviuen) en condicions d'extrema pobresa i com són manipulats moltes vegades pels adults. La lectura d'aquests quatre textos, i dels que hem donat a conèixer en aquest article, potser faria que el seu destinatari es plantegés la següent qüestió: "qui diu que els clàssics sempre són avorrits?".

Referències

- Borràs, L. (2020). *El poder transformador de la lectura*. Ara Llibres.
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Graó.
- Fuster, J. (1968). *Obres completes*, volum 1. Edicions 62.
- Miralles, C. (2010). Sobre el cànon de la literatura catalana i què fer-ne. *Cultura*, 6, 8-19.
- Navarro, R. (2020). La gruta de Calipso, un tesoro para niños. En J. Malé i J. Murgades (Eds.), *Els clàssics en la literatura infantil i juvenil* (pp. 31-46). Aula Carles Riba.
- Pagès Jordà, V. (2011). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de la literatura juvenil*. Educaula.
- Sullà, E. (1998). Introducció. En E. Sullà (Ed.), *El canó literari* (pp. 9-34). Arco/Libros, S. L.
- Sullà, E. (2010). Notes sobre la formació dels cànons literaris. *Cultura*, 6, 62-73.

Annex

Taula de les obres clàssiques que gaudeixen de més presència a les col·leccions de literatura infantil i juvenil, ordenades cronològicament per la seva data d'escriptura o de publicació.

Col·leccions	L'Esparver	El Fanal de Proa	Mini clàssics	Kalafat	El Micalet	Clàssics a mida	Cucanya	Aula Literària	A la lluna de València	Els Nostres Autors
Títols										
<i>L'Odissea</i>										
<i>Perceval</i> ²										
<i>Llibre de les bèsties</i>										
<i>Tirant lo Blanc</i>										
<i>Gargantua i Pantagruel</i>										
<i>Romeo i Julieta</i>										
<i>El Quixot</i>										
<i>El malalt imaginari</i>										
<i>Robinson Crusoe</i>										
<i>Els viatges de Gulliver</i>										
<i>Sentit i sensibilitat</i>										
<i>Orgull i prejudici</i>										
<i>Frankenstein</i>										
<i>Ivanhoe</i>										
<i>El geperut de Notre Dame</i>										
<i>Oliver Twist</i>										
<i>El misteriós assassinat del carrer de la Morgue</i>										
<i>Conte de Nadal</i>										
<i>L'escarbat d'or</i>										
<i>El comte de Montecristo</i>										
<i>Els tres mosqueters</i>										
<i>Moby Dick</i>										
<i>Història de dues ciutats</i>										
<i>Grans esperances</i>										
<i>Cinc setmanes en globus</i>										
<i>Viatge al centre de la terra</i>										

² Aquest inclou no només aquesta obra de Chrétien sinó també les altres (*El cavaller del lleó, El cavaller de la carreta*) que han aparegut en col·leccions destinades al públic juvenil.



Camps Arbós, J. (2023). Cànon i didàctica: Els clàssics en les col·leccions en català per a lectors infantils i juvenils. *Didacticae*, (13), 38-50. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.38-50>

<i>Àlícia en el país de les meravelles</i>										
<i>Vint mil llegües de viatge submarí</i>										
<i>La volta al món en vuitanta dies</i>										
<i>Miquel Strogoff</i>										
<i>Les aventures de Tom Sawyer</i>										
<i>L'illa del tresor</i>										
<i>Pinotxo</i>										
<i>Les aventures de Huckleberry Finn</i>										
<i>El cas misteriós del doctor Jeckill i Mister Hyde</i>										
<i>Canigó</i>										
<i>El fantasma de Canterville</i>										
<i>Mar i cel</i>										
<i>Relats de Sherlock Holmes</i>										
<i>El llibre de la selva</i>										
<i>L'home invisible</i>										
<i>Dràcula</i>										
<i>El corsari negre</i>										
<i>Kim</i>										
<i>El gos dels Baskerville</i>										
<i>El creuer del Dazzler</i>										
<i>La crida del bosc</i>										
<i>Ullall blanc</i>										
<i>L'auca del senyor Esteve</i>										
<i>Peter Pan</i>										



Aprendre a prendre poesia visual: estratègies i orientacions didàctiques

Recepció: 30/07/2022 | Revisió: 19/09/2022 | Acceptació: 10/12/2022 | Publicació: 01/03/2023



Mariona MASGRAU-JUANOLA

Universitat de Girona

mariona.masgrau@udg.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0255-6286>

Resum: Aquesta contribució es planteja el potencial didàctic de la poesia visual. Se'n fa una breu revisió historiogràfica que en justifica el valor patrimonial i se sintetitzen algunes aportacions cabdals de la didàctica de la literatura en aquest àmbit. S'exposen cinc tallers de poesia visual; es documenten i se n'analitzen diversos incidents crítics mitjançant les metodologies clíniques, els quals propicien una revisió permanent de les propostes de mediació. Aquest procés reflexiu permet respondre tres preguntes de recerca i esbossar orientacions didàctiques: Quant als objectius i criteris que han de regir la tria de poemes visuals per a llegir amb infants, es considera que s'ha d'optar per un corpus eclèctic en estratègies i figures retòriques, representatiu de diverses èpoques, incloent també la contemporaneïtat. Es planteja si la poesia visual pot propiciar estratègies de lectura necessàries per a d'altres contextos i s'argumenta que potencia habilitats lectores intermedials, metareflexives i crítiques. Quant al foment de la creativitat dels infants, es defensa la necessitat de mantenir el caràcter experimental i disruptiu propi de la poesia visual a l'hora de fer-ne la transposició, per tal que les propostes didàctiques no esdevinguin imitatives. Finalment, s'apunten noves línies d'innovació didàctica.

Paraules clau: poesia visual; mediació literària; raonament crític; escriptura creativa, reflexió metaliterària.

LEARNING TO TAKE VISUAL POETRY: TEACHING STRATEGIES AND ORIENTATIONS

Abstract: This contribution focuses on the didactic potential of visual poetry. We introduce a synthetic historiographical review that underlines its patrimonial value, and we synthesize some essential contributions of the didactics of literature in this field. Five visual poetry workshops are presented; several critical incidents are documented and analyzed through clinical methodologies, which encourage a permanent review of mediation proposals. This reflective process enables answering three research questions, defining didactic orientations: Regarding the objectives and criteria that should guide the selection of visual poems to be read with children, we consider that a corpus should be





chosen that shows eclectic rhetorical figures and strategies and that is representative of different eras, including contemporary times. It is considered whether visual poetry can promote reading strategies that can be useful for other contexts, and we argue that it enhances intermedial, metareflexive and critical reading skills. Regarding the promotion of children's creativity, we argue it is necessary to maintain the experimental and disruptive idiosyncrasy of visual poetry when it is transposed, so that the didactic proposals do not become imitative. Finally, we point out new lines of didactic innovation.

Keywords: *visual poetry; literary mediation; critical thinking; creative writing, metaliterary reflection.*

APRENDER A PRENDER POESÍA VISUAL: ESTRATEGIAS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Resumen: *Esta contribución plantea el potencial didáctico de la poesía visual. Se hace una breve revisión historiográfica que justifica su valor patrimonial y se sintetizan algunas aportaciones primordiales de la didáctica de la literatura en este ámbito. Se exponen cinco talleres de poesía visual y se documentan y analizan incidentes críticos mediante las metodologías clínicas, los cuales propician una revisión permanente de las propuestas de mediación. Este proceso reflexivo permite responder tres preguntas de investigación y esbozar orientaciones didácticas: En cuanto a los objetivos y criterios que deben regir la selección de poemas visuales para leer con niños y niñas, se considera que se debe optar por un corpus ecléctico en estrategias y figuras retóricas, representativo de diversas épocas, incluyendo también la contemporaneidad. Se plantea si la poesía visual puede propiciar estrategias de lectura necesarias en otros contextos y se argumenta que potencia habilidades lectoras intermediales, metarreflexivas y críticas. En cuanto al fomento de la creatividad de niños y niñas, se defiende la necesidad de mantener el carácter experimental y disruptivo propio de la poesía visual a la hora de realizar su transposición, para que las propuestas didácticas no resulten imitativas. Por último, se apuntan nuevas líneas de innovación didáctica.*

Palabras clave: *poesía visual; mediación literaria; razonamiento crítico; escritura creativa, reflexión metaliteraria.*

Introducció Tradició i evolució de la poesia visual

La poesia visual té una llarga tradició: diversos estudis historiogràfics (Adler i Ernst, 1987; Dencker, 1972; Molas, 2003) en situen els seus orígens en el segle III-II a.C. i recuperen uns primers poemes, en forma de destral o d'ou, de Símmies de Rodes o Dosíades. Partint d'aquests antecedents remots, podem anar traçant un *continuum* al llarg dels segles que posaria de manifest que la inquietud de transgredir la norma gramatical i la convenció textual, o la necessitat de recórrer a estratègies expressives d'altres llenguatges, ha sobrevolat des de sempre la creació literària i han estat molts els escriptors que hi ha sucumbit i han llegat poemes tant enigmàtics com fascinants.

Però probablement caldria saltar fins a final del segle XIX, amb la publicació d'*Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* de Mallarmé (1897), i sobretot a inicis del segle XX, amb



l'eclosió de les primeres avantguardes, per veure com la poesia visual deixa de ser una rara avis i assenta un diàleg amb ella mateixa que propicia alhora una tradició i una evolució continuada. Mallarmé converteix la pàgina en un marc conceptual en què tot pren significat, tant els mots, pel continent i el contingut, com el blanc de la pàgina, que esdevé un llenç. Marinetti, en el marc del futurisme, recorre a la poesia visual per abastar la modernitat: a "Destrucció de la sintaxi. Imaginació sense fils. Paraules en llibertat" (1913) defensa l'abolició de la sintaxi, la integració d'onomatopeies i la revolució tipogràfica per a plasmar les palpitations dels temps (Molas (ed.) 1995, p. 52).

En el marc del cubisme, destaquen *Els Calligrammes d'Apollinaire* (1914-18), els quals no es limiten a disposar un text amb una forma avinent a la temàtica, sinó que es proposen plasmar per escrit la fugacitat, la simultaneïtat, els entredits i les modulacions de l'oralitat: la disposició espacial esdevé així la prosòdia de l'escrit.

El dadaisme fa un pas més radical en la recerca de nous camins d'experimentació poètica: El collage pren força en aquests anys; els Merz de Schwitters en són un exemple. Aragon (2001, p. 12) defineix així, el collage: "*sistema pictòric, introducido en 1910 por los cubistas, como una autocrítica, bajo el nombre de papeles pegados, sistema que está en el origen de diversas variantes técnicas del cuadro, dado que el papel cede el sitio a materias variables o al objeto*" Si entenem, doncs, el collage com un punt de confluència de materials de naturalesa i procedència eclèctica, que en permet una resignificació, aquesta és sens dubte la tècnica de les tècniques de la poesia visual.

En les segones avantguardes, després dels conflictes bèl·lics que havien estroncat la fèrtil experimentació artística precedent, es reprèn la poesia visual i s'explora a consciència el vessant concret i material del llenguatge escrit. Aquest període es cavalca, a més, amb l'eclosió dels nous mitjans de comunicació i dels estudis derivats de comunicòlegs i semiòtics (McLuhan, 1969; Pignatari, 1977), i aquest fenomen esdevé alhora un ingredient i un tema de reflexió de la poesia visual. Diferents grups experimenten des de noves perspectives: El lletrisme (1946, amb Isou i Alexandrian al capdavant), atomitza la paraula i converteix la lletra en el signe bàsic d'expressió: integren dinou signes més a l'abecedari francès i creen una poesia volgutament il·legible, encara avui transgressora i desconcertant.

El concretisme (1956) neix paral·lelament a Alemanya de la mà de Gomringer, i al Brasil, abanderat pel grup Noigandres, compost per Pignatari i els germans de Campos. El grup brasiler es proposa esgrimir una poesia verbovocovisual, que pugui ser aprehesa amb un sol impacte i que aboleixi les supremacies entre llenguatges (vegeu "plano piloto para poesia concreta", 1958). Gomringer, per la seva banda, defensa un *Reinigungsprozess*, un procés de neteja que depuri el llenguatge líric de totes les connotacions i l'ampul·lositat que havia acumulat al llarg dels anys de conflicte bèl·lic, per tal de tornar-li la seva força expressiva i alliberadora; per això advoca per una nova forma poètica que anomena *constel·lació* (vegeu "*vom vers zur constellationen*", 1954). Molts concretistes experimenten també amb l'escriptura ratllada (o *tachismo*) i l'escriptura il·legible com a estratègies per a fer deturar per uns instants la mirada del lector en el significat (en el seu pas fugaç cap al significat).

L'espacialisme, liderat per Garnier, en la línia del concretisme, dona per acabades les formes d'expressió poètiques tradicionals i proposa investigar la sonoritat, la visualitat i l'objectualitat del mot. Finalment, el moviment italià de la *poesia visiva* atansa la lírica als



llavors anomenats *mass media* amb el doble objectiu de beneficiar-se de les seves troballes i reflexionar alhora sobre la seva influència creixent en la vida del ciutadà. Spatola, a *Verso la poesia totale* (1979), remarca la funció mobilitzadora de la poesia visiva, com a catalitzadora d'una lectura crítica i suspicax.

I fins avui, en què la poesia visual segueix evolucionant i buscant noves vies d'hibridació amb diverses formes artístiques i de transgressió: la poesia cinètica, la poesia fonètica, la instal·lació, l'escultura o el fotomuntatge deixen la seva estela en la poesia visual; o viceversa. El llibre d'artista, l'antologia, l'exposició i la instal·lació són encara terrenys molt fèrtils per aquest tipus de poesia, perquè permeten jocs molt suggerents amb la materialitat. Això no obstant, la poesia visual ha guanyat moltes possibilitats creatives i de difusió mitjançant les xarxes, ja que permeten jugar amb la volatilitat i la immaterialitat (Gibbs, 2016, p. 67); a partir d'aquí, les possibilitats són, de nou, infinites.

Definicions i potencial didàctic de la poesia visual

Com que la poesia visual té sovint voluntat transgressora i beu de moltes formes artístiques, és per natura impossible de delimitar, però sí que val la pena apuntar-ne algunes definicions i consideracions que en posen de relleu el seu potencial, per tal de tenir-lo en compte a l'hora de fer-ne una transposició didàctica adequada; i hibridar-les amb aportacions recents entorn de la didàctica de la poesia experimental, que apunten orientacions sobre com fer-ne una mediació estimulant.

Focault (1981, p. 34) recorda que els llenguatges visual i verbal no només es juxtaposen en un cal·ligrama, sinó que s'hi hibriden de formes ambicioses: "*El cal·ligrama pretende borrar lúdicamente las más viejas oposiciones de nuestra civilización: mostrar y nombrar, figurar y decir, reproducir y articular, mirar y leer*". Cohesionar llenguatges és una de les quimeres de molts poetes visuals i es pot transposar didàcticament de moltes maneres: podem descobrir a l'alumnat que el nostre alfabet, si bé té avui valor fonològic, té també reminiscències ideogràmiques (com molts d'altres). Sense anar més lluny, la A, capgirada, representava originàriament un cap de bou, com recorda un dels poemes més emblemàtics de Brossa. O simplement, en la línia de Malaguzzi (1995), podem no tenir pressa perquè els infants discernixin els llenguatges expressius, i deixar que els hibridin, en transgredeixin les normes i n'inventin de nous, si més no en el terreny artístic.

"La gàbia de llenguatge", el poema introductori (i discursiu) de Brossa a la seva antologia *Poesia visual* (1975), té un cert caràcter programàtic: es tracta d'una reflexió sinuosa sobre la percepció, el llenguatge i la creació. Per una banda, s'adverteix que el llenguatge ja no només representa el món sinó que també s'hi integra i el performa; i per l'altra, s'apunta que el llenguatge no és monolític, sinó que cal despullar-lo i alliberar-lo per a engrandir la nostra visió món. En aquest punt cal recordar la importància del collage per a la transposició didàctica de la poesia visual, ja que difumina fàcilment la separació entre realitat i representació artística; alhora fa palès que cada nou poema vehicula d'una manera o altra uns antecedents referencials: "Combinar, seleccionar, redissenyar, etc. són processos de la creativitat que només es comprenen si acceptem que la *creatio ex nihilo* no existeix, ja que confirmen implícitament la dependència de les innovacions respecte del repertori. (Brög, 1977, p. 82). La defensa del sincrètic i essencial del poema de Brossa ("Fora mons de segona mà! En l'intent/arrencó la disfressa del llenguatge") explica l'ús del terme *poesia visual* (i no pas *prosa*). En aquesta



línia, Turró (2010, p. 7), en les seves propostes didàctiques entorn de Brossa, recorda que "Les seves obres ens presenten jocs amb les lletres, amb les paraules. La seva producció esdevé ja, un material didàctic de primer ordre", ja que permeten abordar components poètics essencials com "la polisèmia, les endevinalles, els elements explícits i implícits en les seves obres, o bé les metàfores." Aquesta aproximació lúdica a les operacions retòriques de Brossa passa sovint per abordar de manera manipulativa i distesa reptes tan importants com la metàfora o l'entredit i ajudar els infants a integrar-les en les seves composicions.

Gomringer (1972, p. 65) recorda que "La característica essencial de les constel·lacions de lletres, mots i frases és l'ús de l'espai com a espai intermedi i perifèric que no només separa diferents elements sinó que els vincula, propiciant diferents opcions associatives". Remarca, així, que la poesia visual estableix forces gravitatòries entre els seus components, que en determinen el significat amb la mateixa obstinació que ho fa la sintaxi en la poesia discursiva. Però aquesta altra sintaxi espacial de la poesia visual situa el lector en la incertesa, ja que no pot recórrer als camins habituals d'interpretació, i el mediador haurà de canalitzar-la perquè no esdevingui rebuig: pot portar la interpretació cap a camins més subjectius i íntims (Contreras i Torrents, 2020, p. 39), propiciar relacions amb experiències estètiques i experiències pròpies i donar-hi sentit a partir de l'emoció; o bé suggerir vies objectives (Bordons i Cavalli, 2012, p. 101) i potenciar una anàlisi retòrica més racional del poema i de la seva poètica inherent. En ambdós casos el lector, davant un poema visual, sovint sent que ha de prendre partit i, així, pren consciència que l'acte de llegir no és mai unívoc ni passiu.

La descripció de les constel·lacions suggereix també que a l'hora d'interpretar un poema visual cal tenir en compte tots els seus elements: suport, components verbals i visuals, buits, tensions... vehiculen significats. Així doncs, la poesia visual requereix una atenció i unes habilitats lectores intermedials molt necessàries avui dia per a interpretar també la premsa, els llocs webs, la publicitat i altres formes artístiques com el grafit, la pintura mural, el còmic o l'àlbum il·lustrat. Entenem la intermedialitat com una perspectiva d'anàlisi crítica de dispositius artístics i culturals, sovint transgressors, que exigeixen analitzar la confluència de llenguatges (la seva raó de ser, el seu procés creatiu i la seva morfologia) com a part fonamental del joc interpretatiu. En aquesta línia, Arenas i Madrenas (2009, p. 80) remarquen que la poesia experimental prepara "el futur ciutadà per descodificar millor qualsevol dels llenguatges amb els quals anirà convivint al llarg de la seva trajectòria tant acadèmica com vital". Però cal garantir que l'alumnat és capaç d'extrapolar aquestes habilitats crítiques d'un gènere a d'altres, propiciant relacions intertextuals.

Ampliant el focus, Pons (2021, p. 19) defineix la poesia experimental o poesia d'investigació com "la plasmació d'una distància" o, de manera més desgranada, com "una forma d'interrogació que parteix de les convencions del gènere líric per transformar-les, unes vegades de manera extrema i d'altres de manera més apocada, en una ombra". Si assumim el caràcter experimental de bona part de la poesia visual i no l'eludim a l'hora de fer-ne la transposició didàctica, s'ha convidar l'infant a prendre consciència de les convencions que regeixen la comunicació i plantejar-se si ens la faciliten o la constreixen; i, si resulten limitadores, hem de convidar-los a esbotzar regles i normatives textuais.

Pons remarca també que l'experimentació poètica avança per tres fronts: la medialitat, l'assalt al discurs i les plataformes físiques de producció-difusió de l'objecte poètic. No cal oblidar aquest darrer front, ja que la poesia visual pot obrir una porta cap a la bibliodiversitat

entesa com una forma peculiar de curiositat artísticocultural i resiliència cognitiva. Segons Mihal (2013, p. 132), "La bibliodiversidad se vincula con los temas, las ediciones, los autores, pero además involucra las posibilidades de construir imaginarios, idiosincrasias, visiones del mundo, creaciones, ideas, sentidos simbólicos individuales y colectivos, y experiencias que definen la variedad humana." La poesia visual acosta els alumnes a d'altres dispositius artístics, formes d'edició i difusió, a d'altres autors (sovint no prou reconeguts), llengües, llenguatges i codis semiòtics i, en definitiva, trenca una concepció de la lectura rígida i estandaritzada; i, de retruc, ens fa més tolerants.

Canals (1990, p. 8 i 2000, p. 54) en fa aquesta definició concisa i suggerent: "La poesia visual és el metallenguatge poètic de l'escriptura que es mou entorn de l'ideogramàtic". Així, ens recorda que un dels temes recurrents de la poesia visual (i de tota la poesia) és la poètica i, per extensió, la creació i la comunicació. Cal tenir present que, com que se situa en espais intersticials entre el verbal i el plàstic, sovint propicia una reflexió sobre els límits del llenguatge. Diversos estudis remarquen la importància de la reflexió metalingüística en l'àmbit lingüístic, entesa com "toda manifestación visible de la actividad mental, verbal o no verbal, relacionada con la lengua y su uso" (Camps, 2017; Reig, 2020, p. 42). Aquesta reflexió no ha de ser només gramatical, sinó que pot abordar aspectes pragmàtics, literaris o fins i tot filosòfics. Una selecció estratègica de poemes visuals pot ajudar els infants a iniciar-se en la reflexió metaliterària i fer-la cada cop més explícita, és a dir, fer que passi de ser no verbal a ser verbal o declarativa (Camps i Fontich, 2020). L'exploració meta- es pot potenciar sobretot mitjançant la lectura dialògica, amb preguntes per part del mediador orientades cap a aquestes qüestions.

1. Context d'ensenyament-aprenentatge i participants

Amb aquestes premisses, s'han portat a terme diversos tallers i seqüències didàctiques de poesia visual al llarg dels darrers deu anys en espais de mediació lectora formal i no formal (escoles, biblioteques, llibreries i institucions culturals) que s'han documentat, analitzat i revisat sistemàticament; en aquest article, s'analitzen els darrers cinc tallers:

	lloc, participants, data	núm. taller	incidents crítics
	Libreria L'Alteïl - Banyoles • 9 participants de 10 a 12 anys • x/x/2020	taller 1	1.1-1.11
	Biblioteca de Banyoles • 8 participants de 6 a 12 anys • x/x/2020	taller 2	2.12-2.21
	Biblioteca Carles Rahola-Girona • 10 participants de 8 a 10 anys • x/x/2021	taller 3	3.22-3.34
	Escola La Draga • 12 participants de PS: dos torns • x/x/2022	taller 4	4.35-4.59
	Biblioteca Joan Duch-Juneda • 8 participants de 8 a 12 anys • x/x/2022	taller 5	5.60-5.71

Figura 1. Tallers de poesia visual: institucions, participants, dates, evidències recollides (taula anonimitzada).

2. Motivacions de la iniciativa d'innovació docent

Aquest taller han sorgit a petició de les institucions que els han acollit, les quals tenien la voluntat de conèixer i donar a conèixer aquest tipus de poesia; alhora, s'han convertit en contextos de recerca que han permès indagar el potencial didàctic de la poesia visual per se i com a catalitzadora d'aprenentatges significatius entorn de la lectura i la creació artística. Per això, ens proposem respondre aquestes preguntes de recerca:

1. Quins han de ser els objectius i els criteris de tria d'un corpus de poesia visual adequat per a llegir amb infants?
2. La poesia visual pot potenciar estratègies de lectura extrapolables a d'altres dispositius artístics i a d'altres gèneres propis de la quotidianitat?
3. Com pot fomentar la creativitat dels infants la poesia visual?

En aquest apartat s'expliquen els canvis estructurals que s'han anat fent fins arribar a la proposta actual que s'analitza, i en els apartats posteriors es defineixen orientacions específiques de mediació:



Figura 2. Evolució dels tallers de poesia visual.

Inicialment (proposta 1) es preparava una selecció de poemes senzills (quant a temes i elements compositius) i es llegien de manera compartida; llavors es feien sessions de creació basades sobretot en el collage, en què els infants portaven materials. Ben aviat es va constatar la necessitat de fer una tria estratègica dels poemes i garantir la qualitat dels materials per al collage.

Posteriorment (proposta 2), els processos de recepció es van articular amb els paràmetres de la lectura dialògica. Es va fer evident la necessitat d'incorporar activitats de prospecció i relacionals, per les quals els infants s'adonessin que la poesia visual vehicula recursos presents també en molts mitjans comunicatius i veiessin, així, que les estratègies de lectura que exigeix els poden ser molt útils.

En l'actualitat (proposta 3) s'aposta perquè les fases de lectura, prospecció-relació i creació estiguin molt cohesionades: es fa una tria de poemes que permeti fer evidents tècniques i estratègies de poesia visual que els alumnes puguin adoptar; les activitats de prospecció i relacionals permeten identificar aquestes tècniques en contextos socials i esdevenen alhora una font de material per a la fase creativa; quan la durada del taller no permet que siguin els alumnes qui facin la cerca, la fa el mediador, però sempre s'obre la poesia visual al món.

Per tancar el cercle, s'acaba convidant els infants a compartir les seves creacions i es llegeixen entre tots de manera dialògica.



Figura 3. Àmbits i objectius de la transposició didàctica de la poesia visual.

3. Descripció dels tallers de poesia visual

A continuació s'exposen les activitats que integren els tallers de poesia visual: en cada ocasió, s'escullen les més adequades en funció del temps i l'espai disponibles, l'edat dels participants, la possibilitat de connectar-hi prèviament o de fer-los propostes posteriors. D'una manera més o menys compacta, sempre s'integren les tres fases de recepció, prospecció-relació i creació. Les activitats de creació sovint es plantegen de manera simultània i els participants trien quina volen desenvolupar, o bé en poden hibridar més d'una.

Activitat	> Objectius / • Dinàmica
Lectura dialògica (lectura)	> Interpretar poemes visuals des d'aproximacions objectives i subjectives agosarades. > Aprendre a modelar i matisar les pròpies interpretacions amb el diàleg. • Es llegeix dialògicament una selecció de poemes que mostrin tècniques, figures, períodes i autors eclèctics. El mediador modera la conversa i planteja preguntes per aprofundir.
Lletres per tot (prospecció-relació)	> Descobrir la descontextualització i la recontextualització com a estratègia poètica. > Reflexionar sobre l'omnipresència de la lletra escrita en entorns socials i fins i tot damunt el cos. • Es reparteix el poema sense títol de Brossa [Osram] i es demana als alumnes que el trobin a casa seva. (Si cal abreujar, el mediador pot portar una bombeta per mostrar d'on prové.) A partir d'aquí, es propicia una conversa sobre la naturalesa d'aquest poema i els suports propis de les lletres: es pregunta si tots els objectes tenen lletres, textos i codis, o si ells porten lletres al damunt (jerseis i samarretes, etiquetes, tatuatges, guixades, etc.); es conversa sobre les funcions i la llegibilitat d'aquests textos trobats.



<p>Tipogràfic (prospecció-relació)</p>	<p>> Descobrir la tipologia de textos de les conurbacions. > Valorar la bellesa, origen i finalitat de les tipografies dels espais compartits.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es convida els participants a apropiarse de tot tipus de lletres i textos de l'entorn immediat per dues vies: <ul style="list-style-type: none"> - Mitjançant la fotografia; es fa una excursió per la ciutat, s'observa com un museu tipogràfic urbà (Huerta, 2008) i es documenten cartells, senyalètica, tòtems i tanques publicitàries, rètols; pintures murals, grafitis, tags, proclames, pintades i ratllades; i fins i tot, <i>stencils</i>, cors escarbats, etc. També es documenten textures textuais, sovint il·legibles, sense prejudicis ni distincions entre lletra legítima i vernacle. - Mitjançant la recollida: es convida els participants a portar al taller tot tipus de lletres que trobin interessants provinents de diaris i revistes, del <i>packaging</i>, d'etiquetes, fulls volants, díptics, tríptics i prospectes, correspondència, etc. Aquest "botí" s'ha de llegir també de forma dialògica perquè els infants expliquin què els n'ha cridat l'atenció i observin de manera explícita i crítica aquestes tipografies, que sovint s'aprehenen de forma ingènua.
<p>Alfabet trobat (prospecció-relació)</p>	<p>> Reconèixer l'essència de cada lletra de l'alfabet, malgrat les tipografies variables que adopten. > Valorar el material lingüístic purament per la forma, pel vessant material.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les lletres de l'alfabet són formes simplificades i estilitzades al llarg dels anys; per això, també poden trobar-se fàcilment en la natura o en el mobiliari urbà. Proposem als alumnes una nova recerca fotogràfica que consisteix a saber veure i enquadrar (amb el dispositiu) lletres de la natura o de l'arquitectura i el disseny urbà: un arbre tardorenc pot esdevenir una y grega o potser veurem una H en una finestra. <p>Els alumnes, doncs, surten de nou a passejar per l'edifici, pel barri o per entorns naturals i fotografien elements que els recordin alguna lletra. Aquestes fotografies, que tenen sovint un fort component creatiu, poden servir llavors per a moltes altres activitats: si es projecten i es comparteixen, el grup pot endevinar la lletra que hi ha vist el fotògraf i sovint, entre tots, n'hi descobreixen moltes altres; també podem crear alfabetes amb les fotografies més suggerents.</p>
<p>Lletrisme (prospecció-relació)</p>	<p>> Valorar el material lingüístic per la forma i el vessant material. > Jugar amb les formes de les lletres: buscar-hi analogies i similituds amb altres elements.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguint l'estela del lletrisme d'Isou, es proposa fer composicions servint-nos només de la forma de les lletres. Es proporcionen lletres de fusta escultòriques de mides diferents que es poden manipular, posar del dret i dels revés i compondre. Els alumnes fan els seus poemes com si les lletres fossin encaixos o un joc de construcció. També es pot dibuixar al seu entorn, completar-les, etc.
<p>Mots que vessen significat (creació)</p>	<p>> Donar caràcter a la tipografia, la mida i el color de les lletres. > Desplegar estratègies de lectura crítica dels textos centrades en la seva forma i composició.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es proposa escriure una sèrie de mots (vent, foc...) amb una tipografia expressiva, que els faci transparents; també es poden proposar antònims (alt-baix; content-trist). Es tracta de conciliar el color, la mida, el gruix, els interespais i el contorn de les lletres amb el significat que vehiculen. <p>Es poden proporcionar creacions de Joël Guenoun com a font d'inspiració. I es pot fer també en una L3, com a estratègia mnemotècnica.</p>
<p>Tags (creació)</p>	<p>> Adonar-se que la forma de les lletres (també les manuscrites) no és mai innòcua, sinó que vehicula sentit. > Discutir les possibles vinculacions entre la lletra manuscrita d'un individu i el seu caràcter o ideari.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de l'observació de diferents tags de l'entorn, es proposa als participants que dibuixin el seu nom de manera que reflecteixi el seu caràcter, la seva personalitat o el seu ideari. Es comparteixen i es comenten prioritzant la via subjectiva. Sovint aquest taller porta a parlar de la signatura i a fer-ne unes primeres temptatives.

Despoemar (creació)	<ul style="list-style-type: none"> > Valorar el material lingüístic per la forma i el vessant material. > Fomentar la reflexió metalingüística. > Perdre la por a la poesia. Gosar apropiar-se de petits fragments (versos o imatges). <ul style="list-style-type: none"> • Partint de l'escriptura ratllada i il·legible, es porten a l'aula poemes de tota mena –infantils, d'autors consagrats, minimalistes i críptics...- i se suggereix als alumnes que els intervinguin: poden ratllar-ne parts, però també poden retallar estrofes o mots i suplantar-los per altres trossos; poden reescriure'n fragments, afegir-hi nous codis i llenguatges; o bé integrar-hi imatges, dibuixos o objecte. Es comparteixen les creacions fomentant la reflexió metalingüística: es pot preguntar què han ratllat i perquè, què els ha conduït a fer canvis o perquè han recorregut a d'altres llenguatges.
Collage (creació)	<ul style="list-style-type: none"> > Gosar híbridar llenguatges > Resignificar material lingüístic i objectual divers. > Difuminar les barreres entre realitat i representació artística. <ul style="list-style-type: none"> • Els elements que entren en joc en aquesta activitat són la paraula escrita (lletres, paraules i textos); altres codis semiòtics i altres alfabetos procedents de diaris, revistes, etc.; imatges diverses (fotografies, il·lustracions en color i blanc i negre; diferents tipografies amb caràcter marcat, tampons, trepanadors; materials) i objectes amb potencial poètic (bonics o rars, que generin estranyesa i que tinguin una mida que els faci integrables: mistos, clips, curculles, llapis de colors, claus, còdols, pals, fulles seques, botons, aglans...). També cal posar a l'abast dels infants papers de textures i colors diferents i tisores. Amb tots aquests elements, es convida els infants a fer collage. Es comparteixen les creacions de cadascú i es llegeixen dialògicament.

Taula 4. Activitats entorn la poesia visual que componen els tallers.

Quant a la lectura i recepció, s'aposta per la lectura dialògica (Chambers, 2017), entesa com una pràctica de mediació literària per la qual tots els participants llegeixen conjuntament o *a priori* una obra i en comparteixen sentits individuals de forma argumentada, per tal d'arribar a bastir una interpretació compartida més complexa. Amb el diàleg, es posen en comú les relacions intertextuals i culturals i el bagatge vivencial de cadascun dels participants. En aquests tallers, s'opta per la discussió semidirigida en què el mediador modera i planteja preguntes exploratòries (literals, inferencials i interpretatives; no condicionants ni massa orientades) i crea espais per afavorir estratègies d'aprofundiment: "expressar-se, rellegir, remirar, analitzar o comparar" (Amat, 2010, p. 36). El mediador ha de tenir present la idiosincràsia de la poesia visual: per això reclama l'atenció dels infants cap a elements que habitualment no són portadors de significat, com l'espai no escrit o els signes il·legibles. Si el poema hi convida, s'enceta la reflexió metalingüística: per exemple, es pot plantejar als participants si el que estan fent és llegir pròpiament. Cal respectar la materialitat dels poemes: si bé en els primers tallers es projectaven els poemes per garantir-ne la visibilitat, els darrers anys es llegeixen impresos en DIN A3 i col·locats en un faristol, respectant la proporció en la pàgina; els poemes continuen presents materialment en les sessions de creació. També es porten a l'aula altres llibres (antologies, *plaguettes*, llibres d'artista) i es donen còpies dels poemes per a manipular.

4. Metodologia, instruments, avaluació

Aquests tallers de poesia visual són ara el context i el resultat d'un procés de recerca-acció participativa sobre el potencial didàctic de la poesia visual. En un procés iteratiu, es dissenyen propostes de mediació lectora, es posen en pràctica, es documenten, s'analitzen i, en funció

dels resultats, es redissenyen noves propostes per a futures intervencions. Les propostes es fonamenten també, per una banda, en l'estudi historiogràfic (Castellanos, 2013) i estètic de la poesia visual; i en la didàctica de la literatura i de les arts per l'altra.

La documentació se serveix sobretot de les escriptures de suport, la fotografia (Marín i Roldán, 2012) i les gravacions audiovisuals. L'anàlisi es fa mitjançant metodologies clíniques de la didàctica (Rickenmann, 2006), centrant-nos en la mediació lectora i en els gestos del professor (bàsicament en els processos meso- i topogenètics). En primera instància, es revisa la documentació i se'n destil·len els incidents crítics (IC) més rellevants, els quals, seguint Monereo (2010), definim com les situacions detonants d'aprenentatge, és a dir, instàncies que provoquen processos de raonament crític per part de l'alumne i/o el docent, i la cerca de noves solucions. Els incidents crítics poden ser dialògics o poden focalitzar en els silencis dels alumnes, les tries i opcions, les creacions en diferents estadis, els canvis, la necessitat o el rebuig a explicar les produccions, etc. D'aquests cinc tallers, se n'han destil·lat setanta-un incidents crítics rellevants.

5. Resultats

A continuació s'exposen i analitzen tres incidents crítics de les fases de lectura i creació, com a mostra.

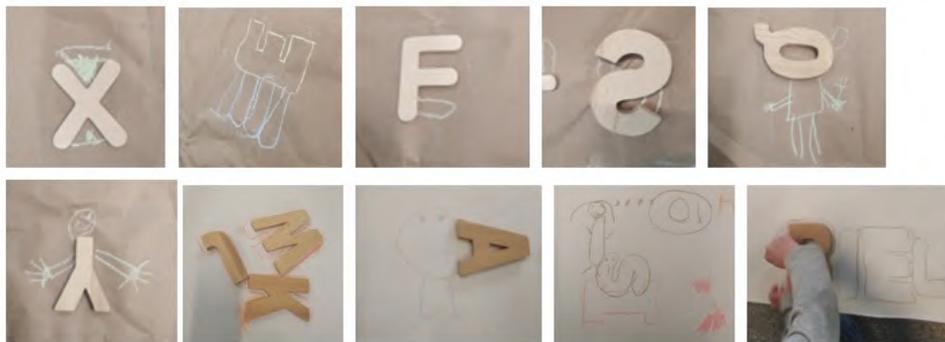
Incident crític 4.35. El poema "schweigen" de Gomringer es presenta sense traduir per a ser llegit dialògicament. Al taller 4 va desencadenar les següents reflexions: els alumnes van observar que una mateixa paraula es repetia molts cops; van estar tots d'acord que no estava escrita en cap llengua que poguessin entendre i llavors van preguntar de quin idioma es tractava i què significava. Se'ls va explicar que estava escrita en alemany i que significava 'silenci'; llavors es va preguntar als infants en quina part del poema consideraven que hi havia més silenci. Un infant va observar que n'hi havia més en el centre del poema, l'espai buit, que no pas en la paraula *silenci* repetida molts cops. Un altre infant va fer la següent aportació. "És que si dius silenci ja no estàs fent silenci", afegint la dimensió oral a la interpretació d'aquest poema; l'aportació va rebre el vistiplau de tot el grup-classe. Aquesta és una conversa d'un cert valor metaliterari en què el blanc esdevé significatiu i en què es pensa d'una forma tangencial en la dificultat d'abastar amb el llenguatge la naturalesa d'alguns conceptes abstractes esmunyedissos com el silenci. Cal, no obstant, que el mediador hagi fet una lectura prèvia en profunditat del poema: a partir d'aquí, cal plantejar preguntes que facin recalcar els participants en determinats aspectes idiosincràtics del poema i convidar-los a gosar interpretar-los sense por a la transcendència.

schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen

Figura 5. "schweigen", poema de Gomringer (1972). Un dels poemes triats per a la lectura dialògica.

Incidents crítics 4.41-4.50. Aquests deu IC (i les Figures corresponents 6-15) resulten de l'activitat de lletrisme, portada a terme en el taller 4. Les fotos van ser fetes pels infants (aquesta era la producció que en quedava). Es pot observar com han emprat diferents figures retòriques de manera manipulativa (situant i distribuint les lletres, resseguint-les, completant-les, elidint-les): l'analogia formal amb diversos elements, lletres o números (Figures 6-9); la prosopopeia o antropomorfisme (Figures 10-11) i el teriomorfisme (Figures 12-14). En alguns casos el teriomorfisme ha donat peu a la creació de micronarratives, com en l'IC 4.49 (Figura 14) en què l'infant explica: "Hi ha una serp en un llit. Quan la persona la veu fa *Oooh!*".

L'IC 4.50 (Figura 15) correspon a un infant que no entra al joc de fer servir només el ves-sant material de les lletres i explica: "He escrit el meu nom amb lletra doble perquè m'agrada". Així doncs, d'una forma implícita, n'extreu la idea que podem fer lletres belles o acurades, que és també un aprenentatge rellevant en poesia visual. La resta d'infants sí que renuncia al valor fonològic de les lletres i fa els seus poemes servint-se només de la seva materialitat. Experiències anteriors ens mostren que és difícil aconseguir-ho mitjançant la lletra impresa: cal convertir les lletres en peces escultòriques manipulables per facilitar-ho.



Figures 6-15. Creacions dels infants de P5 del taller 4: rellotge de sorra; castell amb merlets; una E, un 8, dimoni, senyor, cavall, ocell, una serp al llit, BIEL.

Incident crític 2.15. S'analitza el procés de creació d'un infant participant en el taller 2, en què es feia collage. L'infant va començar remenant diversos objectes que havia proporcionat el mediador i que li semblaven suggerents, i de seguida va escollir les fulles seques d'un plàtan i peces soltes de puzzle: hi veia possibilitats, però li costava de concretar-les en un poema; el mediador va convidar-lo a buscar analogies entre els dos elements: "Per què has escollit aquestes dues coses? Tenen alguna cosa en comú?" La resposta obtinguda era per se d'alta càrrega poètica: "Els arbres, a la tardor són com puzzles que es desmunten, perquè els cauen les fulles, però no es poden tornar a muntar." A partir d'aquesta petita conversa que donava un sentit clar al poema, l'infant se'n va tornar a treballar: primer va col·locar la peça de puzzle sobre la fulla, però al cap d'una estona, de forma autònoma, va resoldre treure la peça i retallar-ne la forma enmig de la fulla seca. Aconseguia així, fer el salt de la comparació a la metàfora. Es mostra una vegada més que les figures retòriques són presents també en la poesia visual i potser per als infants són més senzilles de vertebrar en aquest àmbit, d'una forma manipulativa, amb l'assaig i error, que en la poesia discursiva.

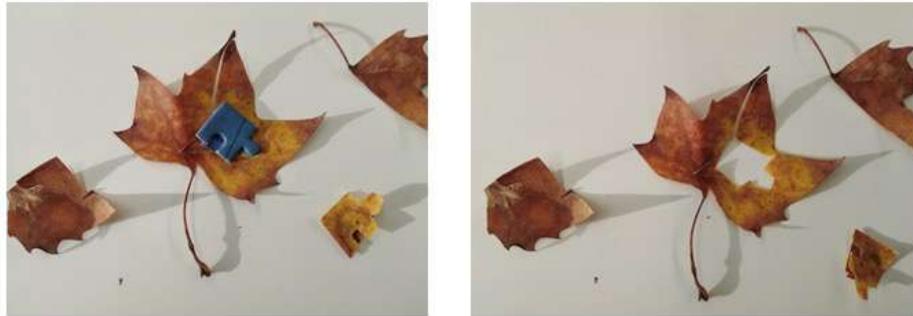


Figura 16. Dos moments d'una creació d'un participant del taller 2.

6. Reflexió sobre els resultats

A partir de l'anàlisi d'aquests incidents crítics i dels 68 restants, s'apunten algunes respostes a les preguntes de recerca.

1. Quins han de ser els objectius i els criteris de tria d'un corpus de poesia visual adequat per a llegir amb infants?

En la tria de poemes visuals per a ser llegits amb infants d'infantil i primària, cal garantir que es donen a conèixer diverses estratègies, tècniques i trops que puguin reconèixer en d'altres poemes visuals que els arribin sense transposició didàctica: el cal·ligrama, el collage que hibrida llenguatges diversos, l'escriptura ratllada i il·legible, poemes on el blanc i la tipografia són rellevants; en les aules i en els tallers de mediació s'han d'esventrar, cal analitzar per la via objectiva aquestes estratègies per tal que l'infant se les pugui apropiar.

Creiem també que cal donar a conèixer poemes d'èpoques i moviments diversos, i autors que hagin eixamplat les possibilitats expressives del gènere: Símiés de Rodes, Morgenstern, Mallarmé, Marinetti, Apollinaire, Junoy, Sindreu, Folguera, Brossa, Viladot, Iglésias del Marquet, Vega, Calleja, Canals, Boso, Millán... són autors que haurien de passar per davant les retines dels infants en algun moment de l'educació obligatòria i ajudar-los a bastir concepcions de la literatura i de la comunicació artística més obertes, que els permetin anar integrant l'experimentació del segle XXI, en comptes de tancar-s'hi en banda. No es tracta en cap cas de recuperar perspectives historicistes per a la didàctica de la literatura, més pròpies dels anys setanta del segle XX (Munita, 2021, pp. 48-49), sinó de fomentar una educació per al patrimoni no excloent. Si bé la idea de cànon literari ha estat qüestionada per diversos autors (Wentzlaff-Eggebert, 2006), i sobretot pels estudis postcolonials i de gènere, això no eximeix les institucions educatives de la responsabilitat de pensar corpus eclèctics i qualitius per als infants, que incloguin també la poesia visual.

Així mateix, cal anar incorporant l'obra dels creadors contemporanis, que inventin noves formes pròpies del segle XXI; si bé, com recorda Bordons (2016, p. 47):

Stricto sensu la contemporaneidad debería centrarse en los autores que escriben en el momento actual en que vivimos. No obstante, lato sensu muchos textos escritos de hace más de un siglo son totalmente contemporáneos porque responden a la situación y modo de pensar de hoy en día.



2. La poesia visual pot potenciar estratègies de lectura extrapolables a d'altres dispositius artístics i a d'altres gèneres propis de la quotidianitat?

Hem constatat reiteradament que la poesia visual ofereix oportunitats de propiciar habilitats lectores intermedials, metareflexives i crítiques importants per a la literacitat actual. Molts gèneres artístics i quotidians hibriden avui més d'un llenguatge: els poemes visuals esdevenen un camp d'assaig ideal per començar a entendre les tensions i jerarquies entre text i imatge i la fesomia (voluble) que adopten les lletres en diferents suports i contextos. Per adquirir, en definitiva, habilitats intermedials de lectura.

Així mateix, val la pena recordar que la poesia visual té una voluntat metareflexiva que el mediador no pot deixar escapar, malgrat que els infants siguin petits; però calen preguntes i observacions que activin aquest tipus de reflexió. Hooks ens recorda que "Pensar sobre el fet de pensar, és a dir, pensar conscientment sobre les idees, és un component necessari del raonament crític" (Hooks, p.19). Mirar els textos de lluny abans de capbussar-nos en els seus significats és sostreure'ns dels mecanismes de la comunicació i prendre consciència de les seves virtuts i limitacions.

Cassany (2006, p. 47) i Alderson (2000) recuperaven fa uns anys una metàfora de Gray (1960, p. 17) per explicar els diferents graus d'aprofundiment en la lectura: "*the attainment of competence in understanding what is read requires steady growth in ability to read the lines, to read between the lines and to read beyond the lines.*" Així, llegir les línies atenent al significat literal del text, els continguts més evidents. La lectura entre línies exigeix saber fer explícit allò que només s'insinua a través de frases inacabades, metàfores, connotacions dels mots, girs irònics o sarcàstics que s'incrusten en la tria del vocabulari, en la prosòdia, en el registre, etc. Llegir més enllà de les línies exigeix una lectura de profunditat, interpretativa, que tingui en compte el context i els objectius, tant de l'autor com del lector. Cassany tradueix aquest darrer estadi com a lectura rere les línies, tal vegada per assenyalar la importància de fer emergir la ideologia de l'autor i el seu *moto*. La poesia visual fa palesa la necessitat d'abordar a l'aula la lectura davant les línies, la qual fa referència a la necessitat d'analitzar amb perspectiva crítica la part concreta i matèrica dels poemes i de molts altres textos. Però calen activitats que potenciïn aquesta transferència d'habilitats d'un gènere a l'altre, situades en altres contextos i en altres mitjans, que facin adonar a l'infant que la lectura davant les línies és un primer graó interpretatiu ineludible de la lectura crítica.

Totes aquestes habilitats s'adquireixen mitjançant una mediació que fomenti una aproximació objectiva al poema; cal no oblidar, no obstant, que la poesia (visual) s'ocupa també de qüestions existencials atàviques, de la condició humana, i les aproximacions més subjectives sempre hi han de tenir cabuda.

3. Com fomenta la creativitat dels infants la poesia visual?

L'experimentalisme poètic és sobretot una confrontació dels temps presents, i no podem, per tant, transposar-la de manera fossilitzada. Marrugat (2018, p. 269), en la línia de Viladot (1973), adverteix del perill de caure en un experimentalisme cutani o gratuït: "*una asimilación no comprensiva de Joan Brossa puede resultar perjudicial porque lleva a la reproducción de sus fórmulas sin que se planteen la necesidad de estas en el mundo actual.*". Aquesta advertència, adreçada als artistes actuals, val també per als educadors: cal evitar fer poemes experimentals



i visuals *a la manière de*, és a dir, emulant l'estil o els efectes de determinats autors. Ben al contrari, cal que els infants integrin recursos eclèctics de poesia visual i se'ls facin seus, per a expressar i reflexionar sobre el que considerin oportú i per a fer-los avançar (per a fer la seva disruptió). Una bona mediació torna a ser indispensable: la interacció continuada durant la creació ha d'estimular la gosadia, la hibridació, la provatura de noves estratègies retòriques i la construcció de sentit intuïtiva o explícita.

Per això, cal tenir presents unes darreres orientacions extretes de les experiències (i els IC derivats) no tan reeixides: el mediador ha de convidar els infants a superar la mera juxtaposició i buscar la tensió, el solapament, la deformació i la mutilació dels components, per a cohesionar les seves creacions; cal propiciar molts tipus d'hibridació: lletres amb lletres, lletres i imatges, lletres i objectes, objectes i/o imatges amb títols que obrin pas a noves lectures. Finalment, si bé el DIEC defineix el collage com una "1 m. [AR] Tècnica artística que consisteix a ajuntar i encolar sobre un suport fragments de materials heterogenis com retalls de diari, teixits, etc.", la cola era sovint una limitació que portava molts problemes tècnics; per això fem servir ara la fotografia com a aglutinador (també en les activitats lletristes): es compon el poema i es fotografia, i guanya així una certa volatilitat. Aquest procediment ajuda a entendre també que tot allò enquadrat amb la càmera passa a tenir significat, esdevé part del poema (el fons i la proporció també).

Conclusions i futures direccions pedagògiques

Hem exposat diferents propostes didàctiques entorn de la poesia visual i hem definit orientacions per tal de contribuir a la seva disseminació en l'educació no reglada i obligatòria. Són propostes de lectura i creació que parteixen de l'estudi de la poesia visual, que van evolucionant i s'han d'adaptar necessàriament a diferents contextos; també proposem activitats de prospecció de l'entorn i de relació de la poesia visual amb altres gèneres que permetin veure poesia pertot i potenciar habilitats intermedials, crítiques i metareflexives.

Però cal recordar novament que la poesia visual és de naturalesa experimental i transgressora: no es pot transposar de manera fossilitzada; totes aquestes propostes han de seguir evolucionant com han fet fins ara: En primer terme, han d'anar integrant la lectura dels nous autors i dels nous dispositius poètics contemporanis i garantir que els infants se'ls miren amb curiositat (i no amb displicència).

En segon terme, cal treure partit de les eines tecnològiques actuals per a fomentar la creació poètica a les aules. Falguera i Selfa (2021, p.10) lamenten que els mitjans i dispositius a l'abast dels joves creadors d'avui rarament donin peu a noves formes d'experimentació poètica. És evident que l'ús de la tecnologia no garanteix la modernitat ni la transgressió per si mateixa però tampoc no ens hi podem tancar en banda; altre cop, el paper del mediador serà fonamental a l'hora de garantir que les TIC no esdevenen una fi en si mateixa, sinó un mitjà. Poden servir perquè els poemes visuals compostos pels nens no es concebin com productes tancats, sinó que puguin seguir evolucionant i donin peu a noves creacions (en forma de gif, poesia cinètica o vídeopoemes, per exemple); també poden permetre guanyar noves formes de difusió per a la creació infantil (combinant les vies analògiques, més matèriques, i les vies digitals, més volàtils) i arribar a un públic que hi estigui interessat, que al seu torn, tal vegada les predrà com a matèria prima per a les seves obres.



Conscient que la transgressió potser no es pot ensenyar a les aules (és gairebé un oxímoron), la poesia visual ha de ser, si més no, l'esclatxa per on plantejar-se la norma i saltar-se-la sempre que engavanyi la comunicació.

Agraïments

Aquest article ha rebut el suport del projecte Bones pràctiques digitals de lectura literària a l'aula en la formació inicial de mestres (2020 ARMIF 00020).

Referències

- Adler, J., i Ernst, U. (1987). *Text als Figur – Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. VCH, Acta humaniora.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 33-49.
- Aragon, L. (2001). *Los colages*. Síntesis.
- Arenas, C.; Madrenas, D. (2009). Per què poesia contemporània a l'aula? (pp. 77-92). En G. Bordons (Ed.), *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Graó.
- Bordons, G., i Cavalli, D. (2012). Mecanismes de percepció de poesia visual: Brossa i Viladot, 1970. *Catalan Review: International Journal of Catalan Culture*, 26, 85-106. <https://doi.org/jwd2>
- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45-60. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/6>
- Brög, H. (1977). Konkrete Kunst und Semiotik. En A. Senger, A. Stock, H. Brög i S.D.Sauerbier. *Konkrete Kunst-Konkrete Poesie. Programmatik, Theorie, Didaktik, Kritik* (pp. 51-104). Alloys Henn Verlag.
- Brossa, J. (1975). *Poesia visual*. Edicions 62.
- Brossa, J. (1983). *Askatasuna. Els entra-i-surts del poeta I*. Alta Fulla
- Campos, A. de, Campos, H. de, i Pignatari, D. (1999). *galaxia concreta*. Universidad Iberoamericana.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps i T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 19-31). Octaedro.
- Camps, A., i Fontich, X. (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 115-125). Universidad Nacional de San Juan.
- Canals, X. (1999). No caduca. Una història de la poesia visual catalana. *Poesia visual catalana*. Centre d'Arts Santa Mònica. Generalitat de Catalunya.
- Canals, X. (2000). *Poéticas visuales*. En J-C. Beltrán i M. J. Montía. *phayum. poéticas visuales*. Grupo Poético Espinela de Benicarló.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Empúries.
- Castellanos, J. (2013). *Literatura i societat. La construcció d'una cultura nacional*. L'Avenç.
- Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica de México.



- Contreras, E., i Torrents, J. (2020). Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 23-42. <https://doi.org/jwd3>
- Dencker, K. P. (1972). *Text-Bilder. Visuelle Poesie International. Von der Antike bis zur Gegenwart*. DuMont Schauberg.
- Falguera, E., Selfa, E. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3). <https://doi.org/jwd4>
- Foucault, M. (1981). El caligrama deshecho. *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Anagrama.
- Gibbs, (2016). *All or nothing and other pages*. Uniformbooks.
- Gomringer, E. (Ed.) (1972). *Konkrete poesie*. Reclam.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. En H. M. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities*. Supplementary Educational Monographs, 9. University of Chicago Press.
- Huerta, R. (2008). *Mueso tipográfico urbano*. Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Hooks, B. (2022). *Ensenyar pensament crític*. Raig Verd.
- Malaguzzi (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Edizioni Junior.
- Marín, R. i Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Marrugat, J. i Calleja, J. M. (2018). *Poéticas experimentales catalanas. Estudio y antología*. Ediciones del Lirio
- McLuhan, M. (1969). *Contraexplosión*. Paidós.
- Mihal, I. (2013). Actores y procesos en la gestión de la bibliodiversidad. *Revista Alteridades*, 45, 123-136. <http://bit.ly/3qTUxLy>
- Molas, J. (Ed.) (1995). *Manifestos d'avantguarda. Antologia*. Edicions 62.
- Molas, J. (Ed.) (2003). *La crisi de la paraula. Antologia de la poesia visual*. Edicions 62.
- Monereo, (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://bit.ly/3lsK24Z>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Pignatari, D. (1977). *Información, lenguaje, comunicación*. Gustavo Gili.
- Pons, M. (2021). *El codi torbat*. Lleonard Muntaner.
- Reig, A. (2020). Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en Secundaria. *Didacticae. Revista d'Investigació en Didàctiques Específiques*, 8, 40-58. <https://doi.org/jwd5>
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente*. Universidad de Antioquia.
- Spatola, A. (1978). *Verso la poesia totale*. Paravia.
- Turró, M. (2010). Una experiència didàctica a l'entorn d'un artista: Joan Brossa. *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Universitat de Girona, Universidad de Granada, Université Genève.
- Turró, M. (2019). Llegim i creem a partir del món poètic de Brossa. *Guix: Elements d'acció educativa*, 454, 31-35.
- Viladot, G. (1973). La poesia concreta i visual. *Cavall Fort*, 2a quinzena de juliol de 1973
- Wentzlaff-Eggebert, C. (2006). La evolución de la historiografía literaria en los siglos XIX y XX y algunos planteamientos recientes para la sistematización de la historia de la cultura en Alemania. *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria*, 11, 11-18. <https://bit.ly/3E16eJJ>



Reescrituras del *Cancionero popular infantil* desde la perspectiva de género: contribución de *Once damas atrevidas* y *Teresa la princesa* a la educación literaria

Recepción: 05/07/2022 | Revisión: 29/07/2022 | Aceptación: 24/09/2022 | Publicación: 01/03/2023

 **Antonia María ORTIZ BALLESTEROS**
Universidad de Castilla-La Mancha
amaria.ortiz@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0003-0322-7318>

 **Gema GÓMEZ RUBIO**
Universidad de Castilla-La Mancha
gemma.gomez@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0002-9008-7722>

Resumen: Este trabajo analiza el proceso de reescritura y recodificación por el que dos canciones populares de tradición infantil han sido recientemente transformadas en sendos álbumes ilustrados líricos que se presentan como un recurso privilegiado a la hora de desarrollar tanto la educación literaria de los jóvenes lectores como su sentido crítico ante representaciones estereotipadas del género. El objetivo es que ambas obras sirvan como ejemplo de la vigencia que el *Cancionero popular infantil* sigue teniendo en nuestros días, así como de las posibilidades didácticas que ofrecen las reescrituras de la tradición oral para desarrollar una educación literaria basada en el dialogismo, la creatividad y el pensamiento crítico.

Palabras clave: cancionero popular infantil; reescrituras; educación literaria; álbum ilustrado; intertextualidad.

REESCRITURES DEL CANCIONERO POPULAR INFANTIL DES DE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE: CONTRIBUCIÓ D' ONCE DAMAS ATREVIDAS I TERESA LA PRINCESA A L'EDUCACIÓ LITERÀRIA

Resum: Aquest treball analitza el procés de reescriptura i recodificació pel qual s'han transformat recentment dues cançons populars de tradició infantil en àlbums il·lustrats lírics que es presenten com un recurs privilegiat per desenvolupar tant l'educació literària dels joves lectors com el seu sentit





crític davant de representacions estereotipades del gènere. L'objectiu és que ambdues obres serveixin d'exemple de la vigència que segueix tenint el Cancionero popular infantil actualment, així com de les possibilitats didàctiques que ofereixen les reescriptures de la tradició oral per a desenvolupar una educació literària basada en el dialogisme, la creativitat i el pensament crític.

Paraules clau: cançoner popular infantil; reescriptures; educació literària; àlbum il·lustrat; intertextualitat.

REWRITINGS OF CHILDREN'S POPULAR SONGS FROM A GENDER PERSPECTIVE: THE CONTRIBUTION OF ONCE DAMAS ATREVIDAS AND TERESA LA PRINCESA TO LITERARY EDUCATION

Abstract: This paper analyzes the process of rewriting and recoding of two popular and traditional children's songs, by which they have recently been transformed into two illustrated lyrical albums, which are a privileged resource for developing both young readers' literary education and their critical sense of stereotyped gender representations. The objective is for both works to serve as an example of the validity that the Cancionero Infantil [Children's Popular Songbook] continues to have today, as well as of the didactic possibilities offered by the rewriting of oral tradition to develop a literary education based on dialogue, creativity and critical thinking.

Keywords: Children's Popular Songs; rewrites; literary education; picture book; intertextuality.

Introducción

El término *educación literaria* es hoy de uso común entre especialistas de Literatura y de Didáctica de la literatura, así como entre los docentes de cualquier nivel educativo, y supone un reto para el que estamos cada vez mejor preparados gracias a las investigaciones referidas, por ejemplo, a contenidos, metodologías y creencias. En efecto, la consolidación de la didáctica de la lengua y la literatura como disciplina específica en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI ha permitido reorientar los estudios sobre cuál debe ser el tratamiento y la finalidad de los textos literarios en el aula para posicionarse a favor de la calidad artística como cualidad irrenunciable en las obras, el tratamiento metodológico diversificado como respuesta a la heterogeneidad de lectores y lecturas y la relevancia de la dimensión emocional, en aras de conseguir el desarrollo de la competencia literaria, evidenciada en el hábito y el disfrute.

No obstante, la práctica de la educación literaria genera dudas y tensiones a la hora de delimitar qué textos deben recibir la consideración de literarios (particularmente en el caso de la literatura infantil y juvenil), así como el objetivo y el tratamiento que deben recibir en las aulas; de ahí que las investigaciones y propuestas sobre un posible canon escolar de lecturas, la hibridación de géneros, las estrategias de animación lectora o las variables que inciden en la motivación, entre otros temas, sigan resultando imprescindibles.

Junto al interés por los textos literarios, inherente a la didáctica de la literatura, existe hoy una atención externa que proviene del contexto actual en el que nos encontramos,



preocupado por satisfacer las expectativas que nuestra sociedad ha creado en torno a la función social de la lectura. Afirma Colomer que “no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo” (Colomer, 1999, p. 44) y esto se aplica no solo a la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos (Colomer, 1999, pp. 44-62) sino que afecta también a la denominada “educación en valores”. Al respecto, Morón y Martínez se plantean si “la eclosión de la llamada ‘educación en valores’ o el auge de lo ‘políticamente correcto’ no estarán condicionando en demasía la educación literaria que ofrecemos a nuestros alumnos” (Morón y Martínez, 2014, p. 40). Lo cierto es que quienes impartimos enseñanzas universitarias a los futuros docentes sentimos una doble necesidad: por un lado, contribuir a su madurez lectora mediante un acercamiento directo y personal a los textos y, por otra, ayudar a que la selección de estos posea potencial suficiente para provocar reflexiones críticas y autónomas sobre los procesos implicados en la educación literaria, de forma que los estudiantes puedan aplicar sus conclusiones en su futura práctica profesional, discriminando, interpretando y usando los textos en el aula.

El proceso de selección de obras necesita criterios claros y válidos, independientes de la voluntad comercial. El arraigo en la tradición puede ser uno de ellos, pues la literatura popular, durante muchos siglos, ha sabido realizar una selección natural y mantener los rasgos estéticos y críticos propios de las creaciones artísticas. Además, existe por parte de los niños una conexión libre y temprana con las formas tradicionales –tanto líricas como narrativas– a través de nanas, juegos o cuentos populares. Por otro lado, las características singulares de la literatura tradicional, gracias a las cuales se ha mantenido viva en el tiempo, así como la versatilidad de las funciones para la que fueron creados cada uno de los géneros, mantienen hoy su atractivo. Por eso, la aportación de los cuentos y también del Cancionero Popular Infantil (de ahora en adelante, CPI), lejos de cuestionarse, se reivindica (no así sus contenidos), pues se ha comprobado su potencial interdisciplinar en la educación, sea en infantil, primaria, secundaria o niveles superiores.

En este trabajo analizaremos dos cancioncillas populares de tipología diversa con sus respectivas reelaboraciones para corroborar la vitalidad del CPI en la actualidad y mostrar las posibilidades didácticas que ofrece el trabajo comparado con sus correspondientes reescrituras. Estas obras, publicadas en formato de álbum ilustrado, cuentan ya con aceptación por parte de los lectores y es posible encontrar propuestas en la red que se sirven de ellas para su trabajo en el aula, si bien no remiten al hipotexto de referencia, por lo que no contribuyen a conservarlo ni establecen un diálogo de carácter intertextual, como es nuestra propuesta. Son: *Teresa la princesa*, de Margarita del Mazo (texto) y Cecilia Moreno (ilustradora), editorial Jaguar y *Once damas atrevidas*, de Oli (texto) y Helle Thomassen (ilustradora), editorial Kalandraka.

1. Las reescrituras de géneros populares

Señala M.^a Victoria Sotomayor que “la reescritura de textos es una de las formas en que se manifiesta la circulación social de la literatura, desde sus orígenes, a lo largo de la historia” (Sotomayor, 2005, p. 217) y también que “las adaptaciones, traducciones, reescrituras y cualquier forma de transformación de textos tienen su lugar privilegiado (que no exclusivo, desde luego) entre niños y jóvenes, es decir, lectores en período de formación” (p. 221). En todas estas



expresiones ha intervenido, de una forma u otra, un mediador antes de que la obra llegue al niño. Si nos referimos a literatura de autor serán las editoriales y los canales de difusión social los encargados de acercar las obras; si se trata de literatura popular, igualmente hay un adulto responsable de preservar y validar la transmisión, sea recogiendo el texto por escrito, con los cambios que considere oportunos, sea manteniendo viva la transmisión oral, que también es susceptible de modificaciones personales. Así pues, y enlazando con las reflexiones iniciales, lo "políticamente correcto" siempre encontrará un resquicio para intervenir.

Hemos de considerar, por tanto, que aunque muchos de los géneros populares puedan englobarse en la denominada *literatura recuperada o ganada* (Cervera, 1989, p. 158), esto no implica que sean los propios niños los agentes exclusivos de los cambios y modificaciones, sino que el adulto también interviene a la hora de seleccionar, recopilar y transmitir los textos en el entorno social, familiar y escolar. En consecuencia, cuentos populares, leyendas, mitos, fábulas, entre otros, han sufrido un proceso de transformación (de adaptación, versión, reelaboración, etc.) que llega hasta hoy.

De todos estos géneros, tal vez haya sido el cuento el que ha motivado más enfrentamientos, oponiendo a quienes ven en sus argumentos y personajes sexismo, discriminación, conductas inadecuadas (en suma: contravalores), con quienes, en el otro lado, justifican estos elementos como propios de la época en que se crearon, necesarios para el sentido que quieren promover o susceptibles de interpretaciones alternativas a las que se vienen realizando. Ahora bien, en los últimos años, como señala García Carcedo, "la crítica simplista hacia los cuentos empieza de hecho a desaparecer para hacerse más abierta y seguir apreciando también las aportaciones beneficiosas de los cuentos y la ignorada fortaleza de las protagonistas femeninas" (García Carcedo, 2018, p. 92). Alude la autora a la responsabilidad de quienes recogieron los textos por escrito, dato este en el que también incide Díaz Armas:

Las actuales reescrituras femeninas del cuento popular toman como hipotexto un grupo de cuentos de hadas no tomados directamente de la tradición oral, sino de las versiones más conocidas, realizadas a partir de Perrault y los hermanos Grimm, o incluso de sus simplificaciones para el uso escolar o la lectura infantil o el cine familiar. (Díaz Armas, 2020, p. 115)

A esto mismo se refiere Etxaniz cuando señala el alcance en la literatura vasca de los cambios: "es muy común la visión católica de los personajes y sus acciones; los agresores o los oponentes son diablos o colaboradores suyos, mientras que, por ejemplo, la abuela que ayuda a Marixor (la Cenicienta vasca) no es un hada, sino la Virgen María..." (Etxaniz, 2020, p. 36). Lo indudable es que, en todo tiempo, como señalan Pérez y Soto:

las alteraciones sobre el hipotexto se aplican sobre dos dimensiones: una, textual, la cognitivo-educativa; y otra, extratextual, la moral o ideológica. Es decir, por un lado se modifica considerando lo que el adaptador piensa que el lector pretendido puede llegar a comprender (nivel educativo/cognitivo); por otro, se modifica considerando lo que el adaptador piensa que debe transmitir en valores, moral e ideología al lector pretendido (nivel educativo/ideológico). Sin embargo, el 'lector pretendido' no es una entidad real, concreta, sino una representación, una idea o concepto de niño (el concepto del adaptador) que condicionará cualquier proceso de adaptación que se opere sobre el hipotexto. (Pérez y Soto, 2015, p. 487)



Las implicaciones de cada tipo de reescritura en la educación literaria son distintas, pues mientras que en el caso de las adaptaciones el lector tiene la certeza de estar leyendo una obra *original* –que sustituye al hipotexto de referencia–, en el caso de las reelaboraciones, el conocimiento de dicho hipotexto es *conditio sine qua non* para que la nueva creación adquiera sentido, de forma que la interpretación procede del diálogo intertextual del que las condiciones del receptor son garantes. Cuando las reescrituras actuales de los géneros populares desarrollan este diálogo como debate, respuesta, oposición..., esta confrontación suele evidenciarse en el título o en su adscripción a un nuevo género cuya identificación es clara al incluir el prefijo *anti-*, *re-*, o *contra-*.

En referencia a las fábulas, cuya enseñanza moral ha tenido como destinatario preferente a los niños, Pack Carnes propuso *antifable* (antifábula) “*on analogy to Wolfgang Mieder’s term “Anti-Spruchwort”* o “*anti-proverb*” para referirse a “*a retelling of a known fable as a parody or satire of that form*” (Carnes, 1992, p. 18). El origen de estas *antifábulas* se remonta a finales del siglo XIX (Matić, 2017) y en la literatura infantil se han incrementado en las últimas décadas (Gómez y Ortiz, 2021; Marreiro, Balça y Azevedo, 2010; Montaner, 2014) con la intención de ofrecer nuevos valores con su consiguiente potencial educativo. Por lo que se refiere al cuento popular, cabe decir otro tanto. Si bien los *Cuentos en verso para niños perversos* (1982) de Roald Dahl y los *Cuentos políticamente correctos* (1995) de James Finn Garner son los ejemplos más conocidos de reescrituras críticas y humorísticas de los cuentos populares, Rodari ya había considerado que los “cuentos al revés” constituían una valiosa técnica de escritura creativa (Rodari, 1980) para la animación a la lectura.

También en la literatura infantil española, desde finales de los 60, se avista un movimiento de renovación a partir de formas populares (García Padrino, 2018, p. 153) y a mediados de los 70 la tendencia narrativa de la actualización crítica de relatos tradicionales se encuentra plenamente consolidada (García Padrino, 2018, pp. 233-240). La mayoría de estas reelaboraciones responden, *grosso modo*, a la denominación de *anti-tales*, término empleado para referirnos a tres tipos de textos literarios:

1) text that belong to a fairy tale genre, but have a tragic or sad rather than the expected happy ending; 2) modern literary reworkings of fairy tales that use the plots of original stories to reflect on the problems of modern society, and thus appear to be more realistic; 3) text of other than fairy tale genre forms (poems, lyrics, aphorisms, anecdotes, etc.) that incorporate some of the elements of the fairy tale genre to create a more vivid contrast between the perfect world of a fairy tale, the world-as-it-should-be, and the real world. (Prokhova, 2011, p. 51)

Por otro lado, se observa que muchos de los *anti-tales* nos sitúan de nuevo en el punto de partida de esta investigación: la reacción de los defensores de lo “políticamente correcto” contra los cuentos populares, con el fin último de eliminarlos o, en el mejor caso, provocar respuestas de repulsa y rechazo. Ahora bien, como sostiene Aguilar:

desde la LIJ, no podemos defender en ningún caso la introducción de cualquier libro en las aulas si carece de calidad literaria y estética, aunque traten el género. Porque ni la LIJ ni el género pueden trabajarse académicamente desde materiales que banalizan o reducen los conceptos más importantes. Debemos ofrecer, dar a conocer a nuestro



estudiantado, LIJ de calidad. Porque no debemos olvidar nuestro contexto: la DLLJ. Y nunca debemos hacer un uso utilitario de la LIJ, alejado de la necesaria educación literaria que siempre debe ir unida a la calidad. (Aguilar, 2021, p. 11)

Frente a los géneros apuntados, como advierte Pedrosa:

es quizás el ámbito de la literatura oral el que ha quedado más desatendido, al menos en el mundo hispánico, y el que sigue precisado de acercamientos y de análisis que hagan justicia a la operatividad y a la vitalidad de un fenómeno, el de la intertextualidad, que ha contribuido decisivamente a conformar el perfil de esa parcela de nuestro patrimonio literario, y en especial de nuestra poesía tradicional. (Pedrosa, 2004, p. 450)

Las reelaboraciones de textos líricos de carácter popular han existido desde los orígenes de la literatura en las denominadas *contrafacta*, definidas por Pedrosa como “canciones nuevas creadas sobre el molde formal –métrico y musical– de canciones anteriores, más antiguas y previamente conocidas por los artistas y por el público implicados en la creación y en la recepción de las nuevas composiciones” (Pedrosa, 2004, p. 451). Sin embargo, estas *contrafacta* son solo una de las maneras en que sobreviven las formas del CPI. Aquí el prefijo *contra-* no implica necesariamente el diálogo de oposición con los hipotextos de referencia y, como sucede en el caso de las adaptaciones, en ocasiones lo sustituye. Más interesantes por tanto para la educación literaria resultan otras formas de pervivencia y reelaboración de los géneros del CPI, a partir de subgéneros en la literatura infantil, los libros escolares, los medios audiovisuales y la web 2.0 (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2012; Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2017; Sánchez Ortiz, 2013).

2. Las reescrituras del CPI con perspectiva de género

Nuestro interés por las posibilidades didácticas que ofrece para la educación literaria se centra en subgéneros de la literatura infantil que parten del CPI como hipotexto de referencia para nuevas creaciones. Estos textos permiten un trabajo de literatura comparada a partir no solo del género discursivo, ya que las reelaboraciones son producciones escritas, sino también del cambio del contenido, entre los que la perspectiva de género toma cada vez más relevancia. Recordemos, a este respecto, las versiones que realiza Carlos Murciano de “Yo soy la viudita del conde Laurel” (Murciano, 1996, pp. 20-22), como ejemplo de una nueva sensibilidad en la representación de la figura femenina a partir de reescrituras del CPI. En la última versión, el poeta parte de lo popular pero introduce cambios que afectan sustancialmente a la caracterización del personaje femenino y, con ello, al sentido del texto: así la “viudita” pasa de la imposibilidad de tener marido (“no tengo marido/jamás lo tendré”) a la confianza en un matrimonio futuro (“no tengo marido,/pero lo tendré”) de vestir un atuendo poco cómodo y nada estético (“camisa cerrada,/falda de estameña, /corpiño de lana”) a otro que acaricia y seduce (“camisa de holanda”, /corpiño de seda,/refajos y sayas”) y, sobre todo, de una actitud silenciosa y resignada (“La viudita cruza,/triste y enlutada”) a otra activa y gozosa (“La viudita ríe,/hermosa y galana”). Tales cambios tienen una repercusión significativa sobre el tono de la canción y el efecto que provoca en los receptores actuales: si el futuro del personaje tradicional está cerrado, ante la “viudita” de la reescritura parece abrirse un porvenir excitante y lleno de oportunidades. En este caso, la reelaboración del personaje rompe con la visión determinista y estereotipada



de la mujer presente en algunas manifestaciones culturales pasadas, sin menoscabar la calidad literaria ni las convenciones genéricas del hipotexto. Por paradójico que parezca, son precisamente estos cambios y “adaptaciones” al sistema ideológico y a las expectativas del lector actual, los que garantizan la pervivencia de una literatura oral caracterizada específicamente por su carácter maleable y cambiante.

De ahí que propongamos esta nueva forma de acercamiento a la tradición a través de textos que superan los estereotipos sin menoscabar la calidad estética, como estímulo para una educación literaria basada en el comparatismo y en la reflexión a partir del diálogo intertextual e intercultural que los textos de diferentes épocas y sociedades mantienen entre sí (Ortiz y Gómez, 2016). No solo la encontraremos en reelaboraciones de poemas (Clemente, 2010) sino en otros géneros idóneos para la educación literaria y que permiten comparar formatos. Sirva de ejemplo la colección “Contar y Cantar” de Alhambra Pearson, con seis títulos de Montserrat del Amo que recrean narrativamente “Al pasar la barca”, “La reina de los mares”, “Tengo una muñeca”, “Cucú, cantaba la rana”, “El cocherito leré” y “Al limón, que se ha roto la fuente”, con niños y temáticas actuales. A modo de ejemplo, en este trabajo, hemos seleccionado dos muestras que comentaremos siguiendo un común esquema: primero caracterizaremos el hipotexto de referencia, que consideramos conveniente difundir y trabajar en el aula por su valor formativo (Cerrillo, 2006) y, posteriormente, sugerimos abordar las reelaboraciones actuales a partir de un breve análisis comparado que visibilice su calidad y el diálogo textual que generan a partir del CPI.

3. *Once damas atrevidas*, de Oli y Helle Thomassen

3.1. *Elas eran once damas: delimitación y caracterización del hipotexto*

El hipotexto de referencia lo hallamos en una cancioncilla gallega de origen popular, recogida ya por Milá y Fontanals (1877) de la que se hizo eco Braga (1885, p. 175). Según la clasificación de Pelegrín (1986), pertenecería, como la conocida “Yo tenía diez perritos” (Salido y Ortiz, 2014, p. 128), a las numerales de tipo acumulativo decreciente. Mantiene semejanzas muy estrechas con otras versiones brasileñas y portuguesas (Gomes, 1946), si bien ninguna de estas canciones comienza en el número once sino en el nueve; además, en ellas no queda al final ninguno de los elementos —hermanas— iniciales.

El texto es como sigue:

<p>Elas eran once damas, Pegou o tângano-mângano n-elas D’aquelas dez que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas Destas nove que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas D’estas oito que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas D’estas sete que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas D’aquelas seis que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas</p>	<p>todas amigas d’o Xuez non quedaron senon dez. foron a xulgar o probe, non quedaron senon nove. deron en comer bizcoito, non quedaron senon oito. deron en ir á San Vecente, non quedaron senon sete. deron en cantar os Reis, non quedaron senon seis. deron en beber viño tinto, non quedaron senon cinco.</p>
--	--



D'estas cinco que quedaron	deron en comer n-un prato,
Pegou o tângano-mângano n-elas	non quedaron senon catro.
D'estas catro que quedaron	deron en ir á Sant Andrés,
Pegou o tângano-mângano n-elas	non quedaron senon tres.
D'aquelas tres que quedaron	deron en comer n-as uvas,
Pegou o tângano-mângano n-elas	non quedaron senon duas.
D'estas dúas que quedaron	deron en andar a tuna,
Pegou o tângano-mângano n-elas	e non quedou senon unha.

(Milá y Fontanals 1877, pp. 70-71)

No hemos localizado documentaciones escritas anteriores a la de Milá, cuyo informante fue "D. Juan A. Saco Arce, Pbro, ventajosamente conocido por su *Gramática en lengua gallega*" (Milá y Fontanals, 1877, p. 47), que es fuente asimismo de la versión de Pérez Ballesteros (1886). Sin embargo, este recopilador no sigue la sugerencia de Milá sobre el contenido matemático y, en vez de incluirla en el grupo que reserva para las composiciones "aritméticas", prefiere clasificarla entre los trabalenguas; indica también que "es en rigor un juego de niños propio para ejercitar la memoria" (Pérez Ballesteros, 1886, p. 286).

Tal vez influyó en tal adscripción la falta de significado objetivo del término *tângano-mângano*, articulador del poema y de curiosa fonética. Si bien la invención de palabras, como mero juego, es frecuente en la poesía popular infantil hasta llegar a poemas contruidos enteramente como jitanjáfora, aquí este recurso se emplea de forma exclusiva en un vocablo. El desconocimiento del significado por parte de Milá pudo motivar la justificación en nota, a partir del valor que confiere al término su informante, quien le manifiesta que se trataría de un término *ad libitum*, es decir, a voluntad del creador, inventado, arbitrario. Tal argumento no debió de convencer al portugués Teófilo Braga, que atribuye a un posible sustrato prerromano el origen del vocablo y lo asocia con los nombres de dos divinidades persas cuyos atributos consistían en ocasionar males y desgracias (Braga, 1880, pp. 263-265). Este dato, además de ser sugerente, permite especular sobre la posible antigüedad de la cancioncilla, ya que un término similar figura en el *Cancionero Geral* de Resende (1459-1519) en un poema de Nuno Pereira (Gomes, 1946, p. 57). Formalmente también puede sustentarse un origen medieval. Valenciano (1994, p. 140) afirma que estamos ante pareados, aunque Milá incluye la canción entre los romances. A pesar del verso octosílabo y la asonancia en los pares, la falta de continuidad en la rima nos hace pensar que se trata más bien de coplas.

Por otro lado, en relación al vocablo *tângano-mângano*, puede suponerse que, si en algún momento fue de uso común, dejó de emplearse, hasta el punto de que, a finales del siglo XIX, cuando la canción se recoge por escrito, había quedado reducido a un "fósil lingüístico" difícilmente reconocible incluso para los eruditos, cuanto más para los niños que recitasen esta canción. Ciertamente la palabra ofrece un sonido divertido, jocosos, cuyo significado, si era inventado, podría deducirse fácilmente por el contexto, garantizando así una transmisión oral que ha llegado hasta nuestros días. El inicio de la versión moderna de Carreiro y Aguín (2000) es ilustrativa en este sentido. Dice así: "Ellas eran once damas, todas amigas del marqués, pero por culpa del "tángalo-mângano" solamente quedaron diez". El "tángalo-mângano" puede aludir a un ser fantástico, monstruoso, como propone Gomes (1946, p.57) pero también, simplemente, a la mala suerte o enfermedad.



Respecto al contenido, estamos ante once mujeres de un estatus social medio o alto, caracterizadas únicamente por acciones cotidianas (y aún diríamos biológicas) como comer, beber, jugar y caminar. Repentinamente, como parte del discurrir natural de la vida, interviene la mala suerte o el infortunio, que al sucederse de manera recurrente se convierte en algo lúdico, disparatado para todas, excepto para una de las damas, a la que no alcanzan las desgracias: “e non quedou senon una”. Podríamos concluir, por lo tanto, que la historia de estas damas, como sucede en los cuentos infantiles, tiene un desenlace feliz por cuanto hay un personaje (aquí una mujer) que consigue escapar a un destino que se profetiza desafortunado.

Otra cuestión que debe destacarse es la caracterización de las protagonistas y la falta de datos específicos. La única relación o rasgo parece ser que todas eran “amigas do xuez”, lo cual no sabemos si puede interpretarse como un factor que limita el riesgo —el juez sería figura de autoridad y protección— o más bien lo contrario, con lo que esta amistad les haría responder de manera solidaria e indirecta a los castigos que el juez debiera recibir por negligencia o incapacidad en su actividad profesional. La interpretación, por lo tanto, resulta bastante ambigua e incluso, si admitimos su origen medieval, podría entroncarse con la naturalidad con que aparece la muerte y su poder igualatorio en las danzas de la muerte: lo mismo da ser una mujer de campo que una dama amiga del juez, a todos nos puede llegar el “tángalo-mángalo”.

Llegados a este punto, no ahondaremos más en el hipotexto, toda vez que se ha mostrado su secular supervivencia, su capacidad para inspirar nuevas reescrituras y la ausencia de rasgos sexistas o de discriminación contra la mujer.

3.2. *Once damas atrevidas*: análisis comparado de la reelaboración a partir del hipotexto

Once damas atrevidas es un álbum lírico (Neira, 2012, p. 136) creado a partir de un texto preexistente. Inicialmente, apareció en gallego en 2004, con texto de Xosé Manuel González, ‘Oli’ e ilustraciones de Helle Thomassen. A pesar del cambio de formato, el hipertexto resultante conserva su carácter de canción de conteo regresivo, sin renunciar a la excepcionalidad del once ni a que quede al final uno de los elementos enumerados (Salido y Ortiz, 2014, p. 129, n. 11). También reproduce la estructura musical y el exclusivo protagonismo femenino del hipotexto tradicional, si bien ofrece novedades que, gracias a metodologías basadas en el intercambio de interpretaciones como pueda ser la tertulia dialógica, colaborarán eficazmente a desarrollar un pensamiento crítico y provocarán una reflexión sobre los textos, con lo que pueden contribuir a la educación literaria. Las ilustraciones expanden el texto y transportan al lector a un mundo maravilloso y exótico, poblado de personajes insólitos, cuya caracterización se aleja por completo de una representación estereotipada de la mujer. Si atendemos al texto de la canción, debemos resaltar los siguientes aspectos:

1. **El título:** se incluye la caracterización de las damas como “atrevidas”, de forma que este paratexto verbal, al que se une otro gráfico (la propia ilustración de la portada), provocan expectativas respecto a la aventura y la diversión que la lectura pueda conllevar.
2. **El género:** se conserva el tipo de canción numeral decreciente pero se recrea en forma de álbum ilustrado, compuesto por once dobles páginas, lo que permite proponer al lector juegos de observación (Lapeña, 2013, p. 84) para localizar a cada una de



las damas. Únicamente la primera doble página ofrece el texto partido a derecha e izquierda mientras que, en las siguientes, solo figura en una de las posiciones: en la derecha para diez, nueve, cuatro y tres damas; en la izquierda para ocho, siete, seis, cinco, dos y la dama que queda.

3. **La forma:** se mantienen las diez cuartetos, en las que se destaca visualmente en mayúsculas los números que las inician y acaban: ONCE... DIEZ, DIEZ... NUEVE, etc. Esto sucede en todas menos en la última, que funciona como extensión del hipotexto de referencia y amplía datos sobre el elemento que permanece: "Esta dama que quedó/ decidió regresar/ y quedarse junto al mar".
4. **La representación femenina:** a diferencia de las damas del hipotexto de referencia, que no estaban caracterizadas y se limitaban a realizar acciones cotidianas, las nuevas mujeres, al haberse definido desde el inicio como "atrevidas", ofrecen sus acciones como hazañas, logros o avances extraordinarios, que entrañan la superación del riesgo. En las ilustraciones, es posible localizar siempre a cada una de estas mujeres, aunque requiere cierta atención, pero resulta imprescindible, pues los dibujos interactúan complementariamente con el texto y ofrecen información adicional (paisajes, edificios, clima...) sobre los lugares que las damas visitan.
5. **Las actividades cotidianas** (comer/beber) que vertebraban las acciones en el hipotexto de referencia se sustituyen por el viaje. Se produce por tanto un interés por lo exterior, el otro, en detrimento de lo interior, lo propio. Las referencias locales presentes en la cancioncilla original se diluyen aquí entre otras del resto del mundo, lo que permite abordar contenidos geográficos y de multiculturalismo.
6. **La causa de la desaparición** de las damas en el hipotexto, (mángalo-tángalo) de la que solo una pudo escapar, se elimina. Como alternativa aparecen razones "lógicas" o reales para que vayan perdiéndose (desapareciendo) las damas, sin profundizar en ello, con apenas sugerencias que exigen la participación del lector en busca de respuestas: una se pierde en los cuentos, otra cae en las dunas, otra patina en la nieve...
7. **Las consecuencias** de la pérdida o desaparición de cada mujer, en coherencia con la ambigüedad de la causa, no son necesariamente luctuosas, sino que cabe contemplar que se trate de decisiones personales y, por tanto, desenlaces felices.
8. **El principio y el final** de la historia son ofrecidos circularmente, como un viaje de ida y vuelta sin dirección única ni predeterminada, que permite a la última dama, como a las anteriores, ser dueña de su destino y decisiones, entre las que se incluye regresar. Este final ratifica la idea de que también las otras damas se han quedado en los países por propia voluntad y genera la posibilidad de nuevas historias, que los lectores podrían inventar a partir de múltiples reescrituras referidas a cada una de las damas, como fórmula presente también en otras composiciones populares.

4. *Teresa la princesa*, de Margarita del Mazo y Cecilia Moreno

4.1 *Teresa la marquesa*: delimitación y caracterización del hipotexto

Teresa la marquesa pertenece al subgénero de *canción escenificada*, definido por Cerrillo como

canciones tradicionales (con predominio de elementos líricos, en unos casos, y narrativos, en otros) que, en su origen, tienen un autor individual (casi siempre desconocido), pero que al ser aceptadas enseguida por una colectividad pasan a ser



anónimas, enriqueciéndose con variantes que surgen debido a su transmisión oral, a la intervención de la propia colectividad en el proceso de transmisión (quitando, cambiando o añadiendo elementos) y a los diversos tiempos y espacios en que se suelen interpretar. (Cerrillo, 2005, p. 70)

Según afirma el mencionado investigador, el estudio de este tipo de canciones plantea el problema de delimitar su extensión, así como la variedad de términos con que se alude a ellas. Unas veces se incluyen bajo la denominación excesivamente genérica de *canciones infantiles* mientras que otras se tipifican de forma muy detallada de acuerdo a la acción lúdica (*canción de comba, canción de corro...*), pues lo habitual es que se vinculen con el juego y esté presente algún tipo de movimiento, sea este el salto, el corro, la rueda, el columpio o la fila.

Este rasgo –la necesidad de movimiento donde el niño es agente y no mero receptor– constituye el primero y más necesario del resto que identifican la canción escenificada, al que podemos añadir otros dos: por un lado, el carácter secundario del texto, supeditado al movimiento, lo que motiva que frecuentemente encontremos palabras inventadas, términos absurdos, como lo es el propio sentido de la canción, en coherencia con el fin último del movimiento: la pura diversión. El material lingüístico solo contribuye a mantener el ritmo; carece de valor en sí mismo. Por otro lado, junto a los contenidos lúdicos que aporta el movimiento y el texto, caracteriza a este tipo de canciones que seleccionan genéricamente su destinatario. Análogamente a lo que sucede con juegos y juguetes, se diferencian canciones escenificadas para juegos “de niñas” y otras que acompañan tradicionalmente a juegos “de niños”. Consideramos que el dato es pertinente dado el interés actual por evidenciar cómo los juegos (y los juguetes) reproducen y mantienen los estereotipos de género (Puerta y González, 2015; Rodríguez et al., 2004). El juego, como elemento de socialización, transmite ciertos roles y perpetúa ideas sobre el papel de cada género, por lo que las canciones escenificadas también pueden ser revisadas a la luz de esta variable.

No nos consta hasta el momento un estudio que compare el contenido textual de cada grupo en función del sexo, aunque sí existen trabajos sobre la diferencia entre canción popular y canción popular infantil. Se observa que

las imágenes de hombres y mujeres en la canción popular, antigua y tradicional, o de data más reciente, contienen diferencias según sea dedicada esta al público infantil o al adulto. Esto es, los modelos femeninos y masculinos son contemplados y difundidos desde perspectivas diferentes, lo cual seguramente no es casual y tiene que ver con la funcionalidad social y última de las letras de las canciones. (Fernández Poncela, 2005, p. 117)

Además, sería conveniente conocer qué interpretación o valor se realiza de las letras según el sexo del destinatario, incluyendo así la dimensión pragmática. Estudios sobre los contenidos de las canciones (Fernández Poncela, 2006, 2008; Berrocal y Gutiérrez; 2002; Pascual, 2010) podrían ser enriquecidos y reinterpretados a partir de las distintas connotaciones (positivas, negativas o neutras) según los agentes de la transmisión sean niños o niñas, e incluso según la edad y el entorno urbano o rural.

A falta de un estudio riguroso, parece que tanto niños como niñas, en sus juegos, aunque imiten comportamiento de los adultos, actúan menos condicionados por las normas sociales



y dejan aflorar de manera más natural sus propios sentimientos, más libre e igualitariamente que los adultos. Ahora bien, según algunos estudios “cuanto más urbana es una población, mayor diferenciación existe entre los juegos entre niños y niñas, mientras que a menor densidad demográfica los juegos se hacen menos diferenciados en términos de separación sexual” (Saco, 2001, p. 20).

Por lo que se refiere al caso que nos ocupa, su carácter “femenino” es evidente por la identificación de la protagonista con nombre propio: Teresa, así como sus atributos: una corona (porque le gusta lucir) y la presencia de personajes de la Iglesia (tal vez como muestra de devoción, aunque aventurar el sentido de este tipo de canciones siempre es muy arriesgado).

Hay numerosas versiones, de las cuales hemos seleccionado algunas que ejemplifican la diversidad textual y del juego. Como referencia, tomaremos el texto de Carmen Bravo Villante, tipificado como canción de corro y comba:

TERESA, LA MARQUESA,
tipití, tipitesa,
tenía una corona,
tipití, tipitona,
con cuatro monaguillos,
tipití, tipitillos,
el cura sacristán,
tipití, tipití, tan.

(Bravo, 1976, p. 88)

La versión de Díaz Roig y Miaja (1979, p. 47), aunque tenga informantes mexicanos, es casi idéntica; la única diferencia es que se elimina el “cura” y queda solo el sacristán. En el resto de muestras (Blanco, 1998, p. 207, Campos, 1989, s.p.; Sánchez, 1978, p. 25; García Nozal, 2011, p. 143; Asensio, 2006, p. 82; Díaz González, 1981; Cervera, 1990, s.p.; López Valero y Guerrero, 1996, p. 108), las posesiones de la marquesa difieren (corona, cura, sacristán, criada, monaguillos, molinillos...) y también el estribillo (tipití, chiriví, pirulí, tararí, chipitín...). En lo que se refiere al juego, varía el modo de jugar según los recopiladores: salto (López Valero, 1996), filas (Blanco, 1998), corro (Sánchez, 1978; Asensio, 2006).

4.2. *Teresa la princesa*: análisis comparado de la reelaboración a partir del hipotexto

La versión elegida en este caso también se presenta en formato de álbum ilustrado y, según la clasificación de Neira, podría englobarse en la categoría de *álbum-poema creado a partir de un texto preexistente* (Neira, 2012, p. 136). Como veremos, la transformación del sentido original del hipotexto y la ruptura con la caracterización estereotipada de la protagonista es posible gracias a algunas modificaciones introducidas en el texto y, sobre todo, a las ilustraciones que expanden, e incluso contradicen, el sentido denotativo de las palabras clave del texto, introduciendo un juego entre dos niveles de significación: el ficcional o imaginario al que se refiere la *letra* de la canción y el de la realidad cotidiana, actual, representada en las ilustraciones. En cuanto a los cambios o novedades que incorpora la reelaboración destacan los siguientes:



- 1. El título:** la protagonista pasa de ser “marquesa”, una condición seguramente desconocida para los niños, a “princesa”, estableciéndose una conexión con los cuentos de hadas.
- 2. El género:** desaparece la canción escenificada característica del hipotexto y se convierte en un poema que permite la recreación-expansión en forma de álbum ilustrado, con claro protagonismo de las convenciones que le son propias a este nuevo género. Se usan de modo preferente páginas simples que ofrecen en la izquierda el texto y en la derecha imagen, excepto en el final, en un caso en que las dos páginas simples simultanean texto-imagen y la última, que es doble página.
- 3. La forma:** el álbum incluye dos partes, con la reescritura de la canción tradicional (para cantar, texto lúdico) y a continuación una ampliación de la misma, de base narrativa. De hecho, la contracubierta indica: “Teresa es valiente. Teresa es audaz. Y tiene una historia que puedes cantar”. Las imágenes interactúan a modo de contrapunto, pues plantean visiones alternativas a la historia. Ya en la primera página de la izquierda se nos indica que “Tenía una corona/tipití/ tipitona” mientras que la página de la derecha ofrece a una niña que, en lugar de una corona, lleva puesto una cinta y una pluma, disfrazada de “india”. De forma similar, en la segunda doble página aparece como “posesión” lazos en el pelo” pero en la imagen encontramos gomas en las coletas. Igual sucede con el “vestido rosa” que se dibuja con rayas amarillas y verdes, o “los zapatos de cristal”, con apariencia de botas naranjas. En la siguiente página, el texto afirma que vivía en un castillo, pero en la imagen lo que vemos es un tipi de juguete. Más divertida aún es la lectura cuando se menciona “al príncipe azul”, que no es sino la mascota: un perro que, ciertamente, vive como un príncipe, pues aparece dormido en el sofá (eso sí: con una corona que lo identifica como príncipe). Es a ese “príncipe azul” al que debe salvar Teresa de las “fauces de un dragón”, que no es otro sino un niño disfrazado, al que se representa con cara de enfado y una flecha de ventosa en la frente, mientras Teresa se ríe frente a él. Esta doble página es el final feliz (para Teresa, lógicamente, que no para el “dragón”) de una historia en la que se mezclan diversos elementos del imaginario infantil, como los “indios”, los castillos, las princesas, los dragones...
El hilo de unión entre el texto reelaborado (las posesiones) y la expansión se consigue gracias al estribillo de base jitanjafórica, que se mantiene y adapta a las actividades de Teresa.
- 4. La representación femenina:** aunque se dice que Teresa es una princesa, sus “posesiones” son las de una niña cuando juega y, en la expansión narrativa, que continúa el juego, asume el papel del caballero en los cuentos de hadas, invirtiéndose los papeles tradicionales: el príncipe azul ha perdido todo rasgo de masculinidad (es la mascota), el dragón es la figura masculina y en lugar de resultar feroz aparece enfurruñado ante las risas de Teresa.
- 5. Las posesiones:** en la canción originaria, lo que singulariza a la marquesa son las posesiones, (la corona, el cura, el sacristán...), ahora, lo que Teresa tiene es lo habitual de una niña “princesa”: una corona, unos lazos, unos zapatos de cristal. Sin embargo, lo importante no es lo que la niña tiene o es, sino lo que hace: su historia.
- 6. Las actividades** que Teresa lleva a cabo la convierten en protagonista a través de la acción y proponen un juego alternativo al tradicional. Consisten, como sucedía en *Once damas atrevidas*, en una hazaña, una actividad de valentía, muy diferente de otras princesas que se muestran pasivas o son salvadas. Estamos, por lo tanto, ante un tipo de “princesa guerrera”, presente ya en la tradición, pero, sin embargo, frecuentemente excluida de los cuentos infantiles (Ferreira, 2017, p. 51).



- 7. El juego**, eje vertebrador del hipotexto de partida, sigue estando presente, pero actualizado. Si bien no hay rastro de la canción escenificada que está en el origen, lo que se narra es, precisamente, el juego de una niña con un niño (su amigo, su hermano) y su perro. Cada uno de ellos representa un papel y, a diferencia de lo que sucede en gran parte los cuentos de hadas o las canciones infantiles tradicionales, el más activo lo desempeña Teresa. Además, es la que más se divierte (se la muestra riéndose) y la que gana (pues el niño-dragón cruza los brazos y arruga la nariz en señal de disgusto).

Conclusiones

Los contenidos del Cancionero Popular Infantil poseen un gran valor para la didáctica de la literatura y, particularmente, para la educación literaria, por cuanto confluyen en él textos de indiscutible calidad poética, legados por la tradición, con la posibilidad de usarlos con las principales propuestas metodológicas actuales: la intertextualidad está presente gracias al diálogo que mantienen los hipotextos de referencia con sus reescrituras y pueden servir de garantía para su supervivencia; la literatura comparada también está presente por cuanto distintas culturas producen formas literarias análogas; así mismo, la interdisciplinariedad es posible en un género que reviste enorme interés para etnólogos, folcloristas, musicólogos, filólogos, docentes de disciplinas y etapas educativas diversas...

Esperamos que el breve análisis presentado abra al docente interesado la posibilidad de diseñar distintas situaciones de aprendizaje según edad e intereses. Como posible ejemplo, y a modo de cierre, siguiendo el modelo de López Valero, Encabo, Jerez y Hernández (2021), sugerimos dos propuestas básicas de trabajo destinadas al último curso de infantil o el primer ciclo de Educación Primaria. Requerirían de varias sesiones y cabría secuenciar el abordaje de los textos a gusto del docente (primero los dos del CPI y luego los dos álbumes, o a la inversa, o cada canción con su álbum). Ofrecemos el esquema, del que advertimos que algunas de las cuestiones se refieren exclusivamente a uno de los textos, sea el álbum o la canción.

Elas eran once damas/Once damas atrevidas

- A.** Temas para el tratamiento interdisciplinar y globalizado: viajes, riesgo, multiculturalidad, patrimonio artístico, geografía, amistad.
- B.** Cuestiones para guiar el diálogo y la interacción a partir del contenido:
- Descripción y características de la figura femenina; hipótesis sobre cada una de las damas (edad, profesión, relación entre ellas, razones para viajar, gustos, familia...).
 - Identificación de las protagonistas en las ilustraciones.
 - Generación de expectativas sobre cómo sucederá la siguiente desaparición.
 - Expresión de los sentimientos que genera la desaparición de cada dama.
 - Relación con experiencias lectoras o personales que incluyan personajes que desaparecen o que se enfrentan a viajes o riesgos.
 - Comentario sobre los espacios, culturas y países que aparecen en el álbum.



C. Otros aspectos susceptibles de tratamiento didáctico:

- Reconocimiento de la musicalidad y la estructura numeral decreciente.
- Conocimiento de otros géneros (suertes, adivinanzas, juegos mímicos...) del CPI con contenido numérico: Yo tenía diez perritos...; En un café/ se rifa un gato...; Pico, pico, menorico...; Cinco lobitos...etc.
- Dramatización de las acciones indicadas.
- Recreaciones personales de la canción o el álbum a partir del cambio de las protagonistas, los lugares, la ampliación numérica...
- Recreaciones a partir de la expansión: ¿qué pasó antes y qué va a pasar después? La historia de cada dama.
- Reflexión sobre la importancia de las relaciones entre personas: individuo y grupo.
- Reflexión sobre el riesgo y las situaciones arriesgadas. Ventajas e inconvenientes del riesgo.
- Países y culturas: ideas previas e investigación sobre otras sociedades.

Teresa la marquesa/ Teresa la princesa

A. Temas para el tratamiento interdisciplinar y globalizado: colores, vestimenta, partes del cuerpo, personajes de cuento, personajes fantásticos, mascotas, edificios, multiculturalidad, valentía, amistad, el juego.

B. Cuestiones para guiar el diálogo y la interacción a partir del contenido:

- Escucha/visionado de la canción "Teresa la marquesa" (Álvarez, 2014) y comentario.
- Caracterización de la figura femenina de Teresa: ¿por qué es una princesa? ¿cómo se viste? ¿dónde vive? ¿qué hace? Contraste entre lo que el texto dice y las ilustraciones.
- Características de los personajes presentes en el álbum.
- Expresión de sentimientos y opiniones ante la descripción y actuación de Teresa.
- Relación con experiencias lectoras o personales en las que estén presentes niñas, princesas, castillos, dragones...
- Comentario sobre las posesiones Teresa (marquesa y princesa: lugar donde vive y su relación con el entorno).
- Comentario sobre la actitud de Teresa y el dragón cuando juegan.

C. Otros aspectos susceptibles de tratamiento didáctico:

- Reconocimiento de los elementos narrativos: argumento, espacio, tiempo, personajes.
- Identificación de los efectos expresivos, lúdicos y musicales de la jitanjáfora y el juego verbal.
- Dramatización de las acciones expresadas en la canción y el álbum.
- Reflexión sobre la amistad y las relaciones con las mascotas.
- Conocimiento de otros géneros del CPI con juegos verbales y finalidad lúdica.
- Representación del juego "Teresa la marquesa".
- Recreaciones personales a partir de la jitanjáfora, practicando la rima.
- Recreación del álbum con imágenes propias que reproduzcan el texto literalmente.
- Reflexión sobre los juegos: saber ganar y saber perder.
- Personas y personajes valientes: presentación y diálogo de héroes y heroínas reales y de ficción.



En suma, en el terreno de la educación superior, los maestros en formación pueden acercarse al CPI desde múltiples vertientes, pues sus contenidos incluyen no solo el lenguaje textual sino también el musical y corporal e, incluso, el matemático. Por otra parte, y a diferencia de lo que sucede con fábulas o cuentos, la pluralidad de las funciones que realizan los géneros del CPI, así como la sencillez de las composiciones, ha permitido una selección natural a cargo del pueblo, no solo como receptor sino también como autor-emisor. Si algunas canciones populares de dudoso gusto han mostrado una imagen degradada de la mujer, podemos intuir que son reflejo de la sociedad del momento pero que, en modo alguno, sobrevivirán en las sociedades futuras, pues a nuestros niños esos textos no les dicen nada, no les sirven para jugar y por eso, prefieren y conservarán otras más flexibles y que responden preferentemente al valor lúdico y a la nueva sensibilidad respecto a la figura femenina. Al contrario que sucede en el caso de los cuentos populares, no parece necesario revisar el CPI a la luz de lo "políticamente correcto". Indudablemente muchas canciones no lo son pero las que se conservan, las que provocan el interés de los niños —y también de los escritores, que las recrean y difunden— son otras.

Tanto en *Elas eran once damas* como en *Teresa la marquesa* se encuentra la esencia de la poesía infantil de tipo popular y quizá por ello han suscitado el interés de los autores actuales y han obtenido reconocimiento por parte de los jóvenes lectores, razones válidas para reivindicar que esos pequeños poemas (su contenido, pero especialmente su forma: juegos de palabras, las rimas sencillas, el atrevimiento...) se conserven como un valioso legado a las generaciones futuras. Por otro lado, las reelaboraciones, cuando son de calidad, contribuyen no solo a mantener la tradición sino también a la educación literaria de los lectores en formación, en la línea del pensamiento crítico promovido por otras reescrituras subversivas de cuentos clásicos.

Referencias

- Aguilar, C. (2021). Proyecto "LIJ, maestras y género". *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 299, 8-21.
- Álvarez, I. (2014). *Las mejores rondas infantiles. Vol. 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=bGR7XJ3-HKw>
- Asensio, J. (2006). La tradición oral calahorrana (III). Canciones, oraciones, dictados y fórmulas. *Kalakorikos* 11, 75-116.
- Berrocal, E. y Gutiérrez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Comunicar-revista Científica de Comunicación y Educación*, 18, 187-190.
- Blanco, T. (1998). *Para jugar como jugábamos. Colección de juegos y entretenimientos de la tradición*. Diputación Provincial de Salamanca.
- Braga, T. (1880). Esboço de Mythologia Ibérica. O Tangro-mangro. *Á volta do mundo: jornal de viagens e de assumptos geographicos* (pp. 263-265). Empreza Litteraria Luso-Brazileira.
- Braga, T. (1885). *O povo português nos seus costumes, crenças e tradições-II*. Livraria Ferreira. <http://bit.ly/3YY85Y7>
- Bravo, C. (1976). *Una dola tela catola. El libro del folklore infantil*. Miñón.
- Campos, M. (1989). Cuando los niños juegan. Repertorio infantil de Villacidayo. *Revista de Folklore*, 108. <http://bit.ly/3XgMHvD>
- Carnes, P. (1992). The Japanese Face of Aesop: Hoshi Shin'ichi and Modern Fable Tradition. *Journal of Folklore Research*, 29(1), 1-22.



- Carreiro, P. y Aguin, M. C. (2000). *As once damas*. A Nosa Terra.
- Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2006). El Cancionero Infantil. Su aprovechamiento didáctico. *CLLJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 195, 15-24.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2012). “Reaprender” el cancionero: nuevas vidas del cancionero popular infantil. *Lazarillo*, 26, 26-45.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. <http://bit.ly/3RWY2A3>
- Cervera, J. (1990). *El árbol de la amistad*. En *Manos a la obra. Teatro de Navidad*. Caja España/Fuente Dorada. <http://bit.ly/3XneXNt>
- Clemente, J. (2010). *Tras, tras, cucutrás*. Il. Aitana Carrasco. Faktoría K de Libros.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Díaz Armas, J. (2020). Parodia e ironía intertextual como estrategias subversivas. Tradición literaria y ruptura de estereotipos (pp. 111-146). En A. J. Moya y C. Cañamares. (Coords.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Roig, M. y Miaja, M. T. (Sels.) (1979). *Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana*. Il. Iliana Fuentes. El Colegio de México.
- Díaz González, J. (1981). Referencia 3000c y signatura ATO 00019 44 en el Registro sonoro del Archivo de la Tradición Oral de la Fundación Joaquín Díaz. <http://bit.ly/3jO1Fvy>
- Etxaniz, X. (2020). Los cuentos populares hoy. *CLLJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 293, 32-39.
- Fernández Poncela, A. M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensaje*. Anthropos.
- Fernández Poncela, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y Cultura*, (26), 35-68. <https://bit.ly/3XgMYi9>
- Fernández Poncela, A. M. (2008). La canción popular infantil como vehículo ideológico. En J. Morales, V. Esponda, V. y M. Lisbona (Coords.), *Anuario CESMECA* (pp. 525-552). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://bit.ly/3jKWtIX>
- Ferreira, C. (2017). El personaje en el cuento maravilloso: la subversión de arquetipos femeninos de brujas, princesas y hadas. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 15, 41-56.
- García Carcedo, P. (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 87-103. <https://doi.org/gmm6nh>
- García Nozal, J. M. (2011). *Juegos de nuestra infancia*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*. Marcial Pons.
- Gomes, A. O. (1946). Variações de temas folclóricos. *Revista Brasileira*, 18, 55-64.
- Gómez Rubio, G. y Ortiz, A. M. (2021). De anciana avariciosa a joven emprendedora: la evolución del personaje femenino en las reescrituras infantiles de La lechera. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 19, 23-40. <https://doi.org/jwbn>
- Lapeña, G. (2013). Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 81-92.



- López Valero, A. y Guerrero, P. (1996). *Poesía oral murciana*. Universidad de Murcia.
- López Valero, A., Encabo, E., Jerez, I. y Hernández, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Marreiros, S., Balça, Â. y Azevedo, F. (2010). “Confabulando” valores: La cigarra y la hormiga. *Ocnos*, 6, 61-70.
- Matić, G. (2017). *Aesopus emendatus: la fábula contemporánea iberoamericana. Precursores, exponentes y situación actual*. Tesis Doctoral. Universidad de Zagreb. <https://www.bib.irb.hr/931362>
- Milá y Fontanals, M. (1877). De la poesía popular gallega. *Romania*, 6(21), 47-75.
- Montaner, A. y Palomares, M. C. (2014). Un recorrido histórico y cultural por el relato de “El traje nuevo del emperador”. Análisis y posibilidades didácticas en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 12, 57-78. <https://doi.org/jwbn>
- Morón, E. y Martínez, C. (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 40-53.
- Murciano, C. (1996). *Un ave azul que vino de las islas del sueño*. Ajonjolí.
- Neira, R. (2012). Poesía e imágenes, una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131-138.
- Ortiz, A. M. y Gómez Rubio, G. (2016). Otra literatura intercultural: propuestas desde la intertextualidad, la literatura comparada y el motivo AT 1430 castillos en el aire. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. (pp. 187-196). Publicacions de la Universitat d’Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/64758>
- Pascual, D. (2010). Construcción social de género en el cancionero infantil español. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 141-155.
- Pedrosa, J. M. (2004). Las canciones contrahechas: hacia una poética de la intertextualidad oral (pp. 449-470). En P.M. Piñero Ramírez. (coord.). *De la canción de amor medieval a las soleares: profesor Manuel Alvar “in memoriam”: Actas del Congreso Internacional de literatura oral III*, Sevilla, 26-28 de noviembre de 2001.
- Pelegrín, A. (1986). *Cada cual atiende su juego: de tradición oral y literatura*. Cíncel.
- Pérez Ballesteros, J. (1886). *Cancionero popular gallego y en particular de la provincia de La Coruña*. Tomo III, Ricardo Fé, <http://bit.ly/3JTdUSd>
- Pérez, R. y Soto, J. (2015). ¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura. *Revista Española de Pedagogía*, 262, 483-498.
- Prokhorova, L. (2011). Some notes on intertextual frames in anti-fairy tales. (pp. 51-61.) En C. McAra y D. Calvin (Eds.), *Anti-tales: The uses of disenchantment*. Scholars Publishing.
- Puerta, S. y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, (85), 63-74. <https://bit.ly/3jSzqf5>
- Rodari, G. (1980). *Filastrocche in cielo e in terra*. Einaudi.
- Rodríguez, A.; Hernández, J. y Peña, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 455-466.
- Saco, M. (coord.) (2001). *Los juegos populares y tradicionales. Una propuesta de aplicación*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.



La interacción adulto-estudiante y su influjo en el desarrollo del input¹ lingüístico y las capacidades humanas

Recepción: 16/06/2021 | Revisión: 01/09/2021 | Aceptación: 22/09/2021 | Publicación: 01/03/2023



Richard URIBE HINCAPIÉ

Universidad Pontificia Bolivariana

richard.uribe@upb.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4025-9688>



Sara Victoria DÍAZ VALENCIA

Universidad Pontificia Bolivariana

sara.diazv@upb.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6386-1316>



María Camila LÓPEZ OROZCO

Universidad Pontificia Bolivariana

maria.c.lopez@upb.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4633-2919>

Resumen: El presente texto busca identificar la influencia de la interacción adulto-estudiante en el input lingüístico como base y mediación fundamental de los procesos de aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de las capacidades humanas como sustentos de las relaciones y los procesos de construcción social. Para ello, se presentan algunas perspectivas conceptuales acerca del input lingüístico, se precisa la lectura en voz alta como factor fundamental en la interacción adulto-niño, se exponen evidencias acerca de la influencia del input en el proceso de aprendizaje del estudiantado, y se describen las posibilidades de formación y transformación de la interacción cuando esta se piensa en términos del desarrollo de las capacidades humanas. Esta contribución teórica corresponde a la fase pretest del proyecto de investigación *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de Lectura* (2020-2021) desarrollado por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín/Colombia) y la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).

Palabras clave: interacción; input lingüístico; lectura; procesos de construcción social; capacidades humanas.

¹Se usa el término “input” (voz inglesa), en vez de los términos aducto o caudal lingüístico, en la medida que esta denominación es de mayor comunicabilidad en el contexto educativo.





LA INTERACCIÓ ADULT-ESTUDIANT I LA SEVA INFLUÈNCIA EN EL DESENVOLUPAMENT DE L'INPUT LINGÜÍSTIC I LES CAPACITATS HUMANES

Resum: L'objectiu d'aquest text és identificar la influència de la interacció adult-estudiant en l'input lingüístic com a base i mediació fonamental dels processos d'aprenentatge de la llengua en el desenvolupament de les capacitats humanes com a suport de les relacions i processos de construcció social. Es presenten algunes perspectives conceptuals sobre l'input lingüístic, es precisa la lectura en veu alta com a factor fonamental en la interacció adult-nen, s'exposen evidències sobre la influència de l'input en el procés d'aprenentatge de l'estudiantat, i es descriuen les possibilitats de formació i transformació de la interacció en relació al desenvolupament de les capacitats humanes. Aquesta contribució teòrica correspon a la fase pretest del projecte de recerca La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de Lectura (2020-2021) desenvolupat per la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín/Colòmbia) i la Universitat de Barcelona (Barcelona/Espanya).

Paraules clau: interacció; input lingüístic; lectura; processos de construcció social; capacitats humanes.

ADULT-STUDENT INTERACTION AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC INPUT AND HUMAN CAPABILITIES

Abstract: This text seeks to identify the influence of adult-student interaction on linguistic input, as the basis of and fundamental mediation in language learning processes, and the development of human capacities which support relationships and processes of social construction. To achieve this, some conceptual perspectives about linguistic input are presented, reading aloud is considered an important factor in adult-child interaction, evidence is displayed about the influence of input on the students' learning process, and the possibilities regarding formation and transformation of the interaction are described in terms of human capacities' development. This theoretical contribution corresponds to the pre-test phase of the research project La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de Lectura (Adult-child spontaneous interaction and interaction supported by the Reading Space resource, 2020-2021) developed by the Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín/Colombia) and the Universidad de Barcelona (Barcelona/España).

Keywords: interaction; linguistic input; reading; social construction processes; human capabilities.

Input, lectura en voz alta e interacción

Los adultos tienen un importante papel en la adquisición del lenguaje por parte del niño al ofrecer modelos comunicativos que ellos puedan imitar, en la medida que adquieren gran parte de las habilidades del lenguaje a partir de aquello que le escuchan decir/leer a los adultos con los que comparten la vida cotidianamente (Teberosky y Jarque, 2014), ya sea en el contexto familiar del hogar o en aquel que corresponde a las dinámicas de la escuela. Gran parte de la interacción entre el adulto y el niño se da a través de las prácticas orales y por medio de la lectura en voz alta –la segunda, aunque se desarrolla con mayor constancia en la escuela, se



da igualmente en el hogar, aunque es dependiente de determinados hábitos y costumbres de carácter contextual y familiar. En el caso particular de la lectura en voz alta, esta permite la introducción de diferentes temas de carácter social, cultural y lingüístico que se pueden afinar a partir del input generado por la lectura o, más bien, la calidad de las interacciones generadas a través de prácticas de lectura, como ya se dijo, en el hogar o la escuela.

Este input, de acuerdo con Fernández (2013), se define como:

[...] la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo. Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve (en el caso de lenguas de señas) y que atiende con el fin de interpretar un mensaje. (p. 1)

En este sentido, el input es un producto de la interacción del individuo con el contexto que habita, lo que le propicia una serie de saberes a partir de lo que oye, lee o ve en su entorno comunicativo. No sería, entonces, un mero resultado que se da a partir de encuentros fortuitos, sino que es un logro que se desarrolla con base en la interacción, entendida esta, desde el punto de vista de la comunicación, como un proceso discursivo que se da a través del lenguaje y que genera impactos recíprocos, los cuales producen eventos de socialización, identificación y comprensión (Rizo, 2004).

Krashen (1992) apuntala la definición de input como un resultado del contexto al plantear que "[...] *we acquire language by understanding messages: that "comprehensible input" (CI) is the essential environmental ingredient in language acquisition*" (p. 409). Este autor lo describe como una serie de mensajes que surgen del contexto o el ambiente en el que se encuentra el niño y, de esta forma, dichos mensajes, comprensibles para él, se vuelven esenciales en el proceso de adquisición del lenguaje. Asimismo, la condición comunicable y fundada en la comprensión del input configura unas claves contextuales propicias para los procesos de adquisición de una lengua, esto es, a la manera de una reiteración, el input por sí mismo no construye un proceso exitoso de adquisición de la lengua, sino que se consolida en la interacción acaecida entre ese input, los medios, los mediadores y los sujetos.

El input lingüístico es fundamental en la adquisición del lenguaje al referirse a todo aquello que el estudiante escucha o ve a partir de su contexto y de la interacción con los demás. Va configurando un referente en términos del lenguaje a partir de los sonidos, las imágenes y las representaciones escritas de las palabras que se van codificando y agrupando en la mente del niño. Para que sea procesado adecuadamente, demanda una relación entre aquello que se presenta como input y las estructuras cognitivas previas del estudiante, es decir, debe tener una relación con algo que el niño ya conozca, por lo que este debe estar en la capacidad de comprender parte de aquello que se le está presentando como input (Fernández, 2013). De esta forma, el niño estará en la capacidad de generar un output o producción propia a partir de lo que habla o escribe, por lo que la relación entre la calidad y la forma en la que el niño recibe el input y los resultados en términos de output es de reciprocidad y correspondencia.

El papel del input es trascendental en los procesos de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas (Hatch, 1978), por lo que se ha convertido en un tema clave en las reflexiones acerca de las estrategias más adecuadas para el contacto del estudiantado con docentes de lengua que permitan aprendizajes que no solo comprometan las



competencias lingüísticas, sino aquellas de carácter social e intercultural. El input con el que convive el estudiantado es, en ocasiones, producto de un ejercicio de modificación y transformación por parte de los docentes, con el fin de hacerlo más cercano y comprensible para los aprendices en el plano fonético, semántico y sintáctico (Gaies, 1982). Por esta razón, la pregunta sobre cómo enfrentar a los aprendices a formas más refinadas y situadas de input ha suscitado apuestas de diversa índole que permitan aprendizajes relacionados con la lengua, pero también con el desarrollo humano.

De esta manera, la lectura en voz alta de narraciones con contenido lingüístico surge, entonces, como una propuesta de aprendizaje a partir de la cual el niño ve y escucha en la interacción con el adulto, de ahí la importancia de que el contenido lingüístico de las narraciones esté acompañado por recursos visuales que faciliten la interpretación que el niño hace de aquello de lo que se está hablando. La lectura en voz alta facilita y propicia el desarrollo de las habilidades para leer, hablar, escuchar y escribir al permitir la elaboración de una variedad de actividades a partir de aquello que se lee (Flores et al., 1999). De acuerdo con lo anterior, la lectura se concibe como una fuente de input importante en el aprendizaje del estudiante al favorecer otras formas del input y unos resultados, output, fundamentados en procesos situados y reflexivos de interacción.

El recurso web Espacio de Lectura (<http://espacodelectura.labedu.org.br/?lang=es>), construido por Ana Teberosky y un grupo interdisciplinar de docentes de varios países, presenta una compilación de siete narraciones que fomentan la lectura compartida entre docentes, niños y niñas y sus familias, las cuales fortalecen los procesos cognitivos de estos al relacionar lo que en las narraciones se plantea con temas de la cotidianidad: cercanos y comprendidos por los niños y niñas. De esta forma, además del desarrollo de las habilidades propuestas por Flores et al. (1999), también se adquieren nuevos conocimientos que son fácilmente asimilados por los niños y niñas gracias a la existencia de saberes previos que permiten relacionar aquello que se está aprendiendo con aquello que ya se sabe.

Estas narraciones hacen parte, precisamente, de las estrategias pensadas por los maestros para favorecer el contacto del alumnado con textos, en este caso, a partir de la creación de relatos elaborados de manera intencional de acuerdo con diversos intereses de carácter lingüístico, cognitivo y social. En este sentido, los relatos presentados a los niños y niñas son, en sí mismos, productos de investigación de las formas en que aprende el estudiantado y objetos de reflexión de las estrategias para la formación; asimismo, la composición intencional de los textos se interroga por nuevas formas de mejorar la comprensión a través de relatos auténticos y situados en relación con el contexto de los aprendices (Yano et al., 1994).

Precisamente, para Teberosky y Jarque (2014), "la relación entre lenguaje y aprendizaje se basa en la interacción entre la adquisición y el uso de la lengua en la construcción del conocimiento a través de hablar y de pensar" (p. 1), por lo que esos nuevos conocimientos que el niño adquiere, de diversa índole, no son solo resultados de un encuentro de saberes y experiencias vividas y razonadas, sino de los procesos de interacción, integración, debate y creación por parte de adultos, niños y niñas. Este punto es de especial trascendencia, en la medida que no solo se estaría gestando una dinámica de formación de carácter cognitivo, sino todo un proceso de establecimiento de relaciones que permite que el conocimiento sea un producto social de carácter dialógico y participativo.



Las narraciones del recurso Espacio de Lectura están enfocadas a desarrollar, a través de la lectura y las interacciones que propicia la lectura, una serie de conocimientos lingüísticos que se entrelazan con historias y situaciones de la vida cotidiana generando un input situado y perceptible para los niños y niñas. Es el caso de las narraciones *El álbum de Irina*, *Las siete cabritas y el lobo* y *Dos hermanos*, las cuales se fundamentan en contextos cotidianos familiares y presentan historias que se desarrollan a través de personajes que hacen parte del núcleo familiar y, a partir de estos entornos, incluyen nuevos contenidos lingüísticos para los niños y niñas. En palabras de Teberosky: “[...] son textos que a través de la ilustración y del formato introducen al niño en el tema, le dan significado y ayudan a la lectura” (citada en Sastre y Villanueva, 2015, p. 132).

De esta forma, el hecho de emplear las narraciones propuestas por el recurso Espacio de Lectura en el entorno educativo, como mediadoras en la interacción estudiante-docente-padres de familia, permiten una mayor familiarización del niño con el contenido que se quiere enseñar a través de la lectura y, más aún, con las formas de relación que establece y exige la lectura compartida de textos: escucha activa, comprensión mutua, respeto por la palabra, concentración en lo que se lee, quién lee y escucha. Así, además de fortalecer los conocimientos de los niños y niñas en lo atinente a la lengua, la lectura y la escritura, se valora su contribución para el desarrollo de las capacidades humanas: valores, comportamientos, percepciones, creencias, actitudes (Nussbaum, 1997; Villarini, 2003).

Además de las narraciones, este recurso presenta una serie de instrucciones para la lectura en voz alta, las cuales son empleadas, incluso, en las interacciones que son espontáneas, puesto que una adecuada lectura en voz alta requiere de una serie de características y criterios de desarrollo para que sea fructífera. La lectura en voz alta tiene un importante papel en el desarrollo del input al involucrar al adulto en el proceso de lectura y permitirle a este enriquecerlo a través de recursos como la gesticulación, los movimientos del cuerpo (kinésica), la prosodia, la entonación y otros elementos del lenguaje paraverbal, al proporcionar una mayor comprensión de aquello que se está leyendo. La participación del adulto en la lectura en voz alta es notable, en la medida que, cuando el niño no tiene la capacidad de leer por sí solo, se hace necesario de alguien que realice, a través de la lectura en voz alta, una traducción de aquello que está escrito (Silva, 2001).

En este caso, la idea de traducir no corresponde a un ejercicio de repetición y reproducción de un adulto activo hacia un niño pasivo, sino toda una práctica de construcción colectiva en la cual se conjugan saberes, habilidades, deseos y cosmovisiones. Por tanto, estas traducciones no se corresponderán en transcripciones que se dirigen al niño (*traduttore traditore*), sino en ejercicios de comprensión, interpretación y reflexión crítica: el niño, de ese modo, estaría escuchando al adulto como una forma de desarrollo del pensamiento crítico, el cual brota en el diálogo, produce acciones de autocorrección y construye las bases para la transformación (Lipman, 1998; Siegel, 1990, Valenzuela y Nieto, 2008; Yang, 2012).

El adulto no es solo el encargado de traducir aquella información que se encuentra escrita, sino que debe generar una interacción con el niño más allá del plano del solo leer, en la cual los gestos, la entonación y las preguntas que se hacen en torno a la lectura son parte importante del proceso lector en cuanto a la generación del input lingüístico. Todo esto se puede evidenciar en lo expresado por Cova (2004) al plantear que:



La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. (p. 55).

En este sentido, la calidad del input lingüístico se ve permeada por la calidad de las interacciones que el adulto tiene con los niños y niñas a través de la lectura en voz alta, en la medida que este acto no se comprende como un producto que mana del adulto y se deposita en el niño, sino como una práctica social, participativa y reflexiva en la cual niños y adultos comparten estructuras contextuales, identidades, comprensiones, interrogantes y visiones del mundo. Por consiguiente, "la persona que lee en voz alta no se limita a recitar una narración, sino que se la cuenta directamente a quien la escucha utilizando tanto su contenido como su forma de transmitirlo para establecer un vínculo común entre ellos" (Bettelheim et al., 1983, p. 41), en el cual no solo se crean estructuras fundamentales relacionadas con la lengua y la cultura oral y escrita, sino conexiones humanas que propician y fundan las posibilidades, por ejemplo, para la vida en comunidad y el intercambio verbal y físico entre los sujetos.

El input lingüístico se ve representado en cuanto a que la actitud del adulto, quien realiza la lectura, permite una mayor atención por parte del niño, de forma que aquello que se está leyendo sea más perceptible y llamativo y, por tanto, el input lingüístico sea más efectivo. Fernández (2013), citando a Wong (2005), sostiene que aquel que escucha, lee o ve un mensaje que se expresa en el input lo hace porque tiene una razón. Las variaciones en cuanto a la lectura del texto serían el aspecto llamativo para el niño que propiciaría una escucha activa y un mayor aprovechamiento del input que se está recibiendo, es decir, la razón por la que estaría atendiendo a dicho mensaje. Esta situación es de particular trascendencia, en la medida que la naturalización de la lectura en voz alta puede generar la pérdida de su condición reflexiva y analítica que la hace única y fructífera, esto es, la interacción que suscita la lectura en voz alta no se puede entender solo como una práctica que genera atracción y sentimientos de fruición, sino como una práctica que se piensa, se diseña y se ejecuta de manera consciente y situada.

A partir de la comprensión de los mensajes que se le están transmitiendo al niño, este puede tener un crecimiento lingüístico, por esto es importante que el input no se quede solo en los contactos en el aula de clase, sino que se debe incrementar esa exposición al input (Flores et al., 1999). En ese sentido, es importante que la interacción se dé también en el entorno familiar, más aún si se parte del hecho de que la mayor parte del contenido léxico que se evidencia en los niños y niñas es aquel que escuchan en su entorno más cercano (Cameron-Faulkner et al., 2003). Así pues, la lectura debería estar enfocada o dirigida no solo a la interacción docente-estudiante, sino también a la interacción del núcleo familiar, puesto que esto permite que aquellas adquisiciones lingüísticas que se dan en el entorno académico se refuercen en el entorno familiar y, de esa forma, el input lingüístico sea más fácil de comprender y procesar por parte del estudiante al generar una mayor producción oral y escrita.

Al hablar de forma más concreta en la interacción adulto-niño, representada en el contexto educativo como encuentro discursivo entre docente-estudiante, es importante plantear esta interacción como fuente del input lingüístico: es en el contexto educativo en el cual se hace esencial que el input proporcionado esté asociado con conocimientos previos del estudiante y que tenga una frecuencia más alta, pues, como lo plantean Storkel y Morrisette



(2002), cuanto más bagaje lexical tiene el estudiante, es posible encontrar más variedad y combinación de sonidos.

El bagaje lexical estaría dado por la familiaridad que encuentre el estudiantado entre las nuevas palabras que escuchan y las que ya conocían. Se entiende la producción de sonido, para este caso, como el desarrollo de la capacidad oral, por lo que la frecuencia del input en términos de variedad de sonidos, que surgen de la interacción docente-estudiante, supone una mayor producción de output en cuanto a la diversidad y la combinación de sonidos en la expresión oral del estudiante.

De acuerdo con Trelease (2013), cuando un adulto le lee a un niño, se desatan tres acontecimientos:

1. Se crea una conexión placentera entre el niño y el libro.
2. Tanto el niño como el adulto están aprendiendo algo del libro que comparten – doble aprendizaje.
3. El adulto vierte sonidos y sílabas llamadas palabras en el oído del niño, formando lo que se llamará vocabulario auditivo.

En términos del primer acontecimiento, la conexión placentera entre niño y libro, esa experiencia de fruición se desarrolla a través de la interacción que suscita el profesor. En este caso, el libro es un objeto extraño cargado de imaginarios y percepciones sociales que el niño ha absorbido de su contacto con la cultura (diverso y heterogéneo). El profesor, que asume un rol de lector de otros, tiene la posibilidad de suscitar un acontecimiento que no solo produciría placer, sino que desataría en el alumnado relaciones con la lengua, con los libros, con la formación, con los profesores y con ellos mismos. Por tanto, leer a los niños y niñas va más allá de un ejercicio activo con la voz y establece una práctica de comprensión de la lengua y el mundo y una metodología para construir relaciones a través de los sentidos, la imaginación, el pensamiento, la razón práctica y la interacción (Nussbaum, 2012).

El segundo acontecimiento, el doble aprendizaje entre el niño y el adulto, determina un cambio de paradigma en las relaciones que se gestan en el aula de clase: no existe, ineludiblemente, un rol activo/reflexivo (el profesor, el padre o la madre) y un rol pasivo/receptivo (el niño), sino que tanto el adulto como el niño participan activamente en un proceso de formación que tiene implicaciones en los conocimientos específicos que se desarrollan en la escuela/familia, pero también en las formas de existencia de las personas. Esa experiencia de transformación que genera la lectura compartida de textos, se instaura como una arquitectura circular entre lectores, autores, contextos y lecturas que se encuentran, se debaten, se prolongan y, quizá, se amalgaman en un estado de reciprocidad y continuidad.

Este doble aprendizaje sustenta uno de los criterios fundamentales relacionados con la formación familiar y escolar que se produce a partir de prácticas dialógicas y participativas de lectura: la experiencia transformativa de la escucha activa, en la cual se presentan diversos universos interpretativos a partir de los cuales se construye la vida y la vida en sociedad (Calsamiglia y Tusón, 2002). Así pues, el reconocimiento y la comprensión del adulto como aprendiz, a la hora de leer a un niño, no solo es un cambio en los paradigmas de los procesos de enseñanza y aprendizaje (sumidos en jerarquías y juegos de poder), sino una posibilidad para crear formas inéditas de relacionarse, aprender y dejarse enseñar de/con otros.



En términos de la lectura, esta escucha activa demanda atención a lo que se lee, cómo se lee, para quién se lee, qué emerge de la relación entre aquel que lee, quién escucha lo leído y el producto mismo de la interacción entre lectores. En este punto, la interacción es una emergencia para actuar de manera activa, crítica y comprensiva, en la medida que la posibilidad de la criticidad y la comprensión son herramientas para construir el diálogo (Gadamer, 1992).

En el tercer acontecimiento, en el cual se forma un vocabulario auditivo a través de las palabras, se desarrolla un estado tónico que emana de unos ritmos, una cadencia, una musicalidad y unos acordes que proyectan no solo las condiciones fundacionales de la lengua, sino el carácter del adulto/formador que se desdobra en formas de narrar, gesticular, pronunciar y construir realidades a través de palabras proferidas. Ese vocabulario auditivo es un encuentro fundamental del niño con la lengua que aprende y un ejercicio de contraste entre una lengua y las características variopintas de sus usuarios, por lo que no solo es un descubrimiento de la lengua en uso social, sino de la sociedad que usa esa lengua. Del mismo modo, esas palabras pronunciadas y convertidas en sonidos, se convierten en herramientas de construcción de la intersubjetividad, entendida esta como un proceso de construcción de la identidad que se cimienta en el marco de relaciones discursivas de carácter dialógico y participativo (Dussel, 2001).

Así, el input al cual se enfrentan los niños y niñas tanto en el ámbito familiar como escolar, se consolida como una construcción reflexiva y crítica que se desarrolla a través de prácticas de lectura en voz alta de textos pensados y diseñados con un enfoque situado, los cuales se interrogan por las condiciones integrales de los aprendices y los objetivos propios de la formación. Todo esto, por supuesto, en el marco de un ejercicio de interacción entre personas que no solo permite el desarrollo de habilidades y conocimientos relativos a la lengua, la lectura, la oralidad y la escritura, sino que activa el desarrollo de capacidades y habilidades para vivir de manera digna y justa con los demás (Nussbaum, 2012).

Las interacciones entre docentes y estudiantado a través de la lectura en voz alta para el desarrollo del input y de las capacidades humanas

El proyecto de investigación *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta del recurso Espacio de Lectura* tuvo como propósito comparar la interacción espontánea del adulto con el niño, con la interacción apoyada en el recurso multimedia, y, en relación con las singularidades del contexto colombiano, determinar cómo esta herramienta posibilita, igualmente, el desarrollo de las capacidades humanas tanto de docentes como del estudiantado.

En términos de este contexto, y en relación con pruebas censales de carácter nacional e internacional, la lengua, la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas que necesitan acciones de mejoramiento, con el fin de que los procesos de formación en la Educación Básica en Colombia se transformen. Asimismo, en relación con las problemáticas sociales, políticas, económicas y ecológicas del país, un recurso como *Espacio de Lectura* contribuye al desarrollo de habilidades para la crítica, la reflexión y la interacción activa, comprensiva y respetuosa, asuntos cardinales no solo para el mejoramiento de los procesos educativos, sino de la vida en su perspectiva más integral.



Por tanto, a partir de la observación de diversas interacciones entre docentes-estudiantes en las aulas de clase del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín/Colombia) fue posible apreciar cómo el input recibido comenzaba a ser interiorizado por el estudiantado a partir de diferentes estrategias de formación. Una de las estrategias empleadas se evidencia en el interés por relacionar la información nueva que será presentada al estudiantado a través del cuento *Dos Hermanos*, tomado del recurso *Espacio de Lectura*, con la información del contexto familiar del estudiantado. Así lo describe una de las profesoras en su diario de campo al manifestar que se preguntó sobre quiénes, cuántos y de qué edades tenían hermanos o hermanas, y qué hacían con ellos. Se hizo un cuadro de datos respondiendo a quiénes tenían dos hermanos o hermanas, menos de dos, más de dos o cero hermanos o hermanas. Esta información fue graficada por una estudiante, lo que generó la conclusión grupal de que la mayoría tenía un hermano².

La etapa previa a la lectura del cuento consiste, como se evidencia, en una familiarización del estudiantado con el título del mismo a partir de las semejanzas o diferencias que tienen los estudiantes en sus contextos cotidianos con respecto a la narración. De esa forma, hay quienes establecen relaciones de semejanza al tener dos hermanos, como quienes establecen diferencias al tener más o menos, e incluso, ninguno. A través del establecimiento de conexiones previas a la lectura se posibilita una mayor comprensión de la narración por parte del estudiantado y esto propicia que el contenido lingüístico que se va a presentar por medio de la narración constituya un input comprensible para el estudiante; del mismo modo, estrategias como remarcar el título del cuento con una actividad lúdica permiten un acercamiento previo con la lectura. Así se indica en uno de los diarios de campo: "La profesora, nuevamente, hizo con el estudiantado el ejercicio de mencionar el nombre del cuento trabajado con varias expresiones de sentimientos como alegría, tristeza, etc."

Hudson (2003) sostiene que el nuevo vocabulario aprendido se conecta a través de grupos de palabras con características similares a una serie de vínculos y esos vínculos garantizan que la palabra tenga una vida larga y útil. En el caso del ejercicio presentado, se puede evidenciar que el título de la narración se vincula con un grupo de vocabulario que hace parte del entorno cotidiano del estudiantado y, seguramente, tendrá una perdurabilidad y un uso mayores. Particularmente en este caso, la construcción de campos semánticos por parte del estudiantado no solo activa los conocimientos semánticos y pragmáticos de los mismos, sino que demanda la necesidad de trazar conexiones y analogías con su vida cotidiana, lo que no solo favorece el aprendizaje de la lengua desde el punto de vista de su uso, sino el reconocimiento de la realidad como una instancia social y de construcción participativa. Precisamente, para Urán-Iriarte (2019), "La convergencia del uso de contextos reales y el aprendizaje significativo aumentan el desarrollo de la producción escrita con composiciones que reflejan la incorporación del nuevo léxico aprendido por el desarrollo de campos semánticos" (p. 2), lo que define una ruta importante en el desarrollo de la competencia lexical por parte del estudiantado al usar el vocabulario aprendido en contexto y trazar analogías y conexiones a partir de la generación de campos semánticos, cuyo fin es la construcción de la significación: ¿cómo se construye el significado y el sentido?, ¿cómo se desarrolla la interacción?, ¿cómo nos vinculamos a la cultura y al mundo del conocimiento?, ¿cómo se transforma la experiencia en significación? (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

² Diarios de campo de las docentes.



Del mismo modo, en los procesos de observación de las clases, se puede apreciar la influencia de las diferentes técnicas de lectura en voz alta empleadas por los y las docentes en la interacción con el estudiantado, las cuales posibilitan la comprensión y la socialización del input. Cova (2014) menciona la importancia de la entonación y el ritmo en la lectura en voz alta; respecto a esto, uno de los diarios de campo describe que la profesora utiliza una estrategia para que el estudiantado preste atención, se siente y guarde silencio, la cual consiste en pedir en voz muy baja que quien la esté escuchando levante la mano. Dicha estrategia funcionaba y hacía que el estudiantado se reincorporara en sus sillas y se recuperara el orden. Asimismo, a la hora de leer, la profesora hacía cambios en el tono de acuerdo con las características del texto, pero también en relación con las circunstancias que se daban en el aula de clase en el momento mismo de la lectura.

De esta manera, se aprecia la importancia de los cambios de ritmo y entonación en la escucha activa y en la atención del estudiantado, puesto que aquello que se lee llama su atención y facilita la comprensión de la lectura, además de la construcción del input. A partir de la atención que se pone en aquello que el o la docente está leyendo, se hace posible la comprensión de una mayor variedad de sonidos y palabras que hacen parte del contenido lingüístico proporcionado por el cuento; de esta forma, ese contenido lingüístico es el input que el estudiante adquiere de esa lectura y que, a partir de la comprensión, posibilita la producción por parte del estudiantado, el output.

Los cambios en la cadencia de la lectura y la entonación de palabras y expresiones, en relación de reciprocidad con lo que pasaba en el cuento y en el aula de clase, producía no solo una reacción de respeto en el estudiantado por su influjo en el desarrollo de la trama del texto, sino una reacción de empatía con el estudiantado que escuchaba con atención el relato, pero también con los personajes y las circunstancias de la historia. Esta reacción empática daba pie a que el relato leído por el profesorado se convirtiera en un evento que era necesario escuchar para entender y comprender, puesto que hacía parte de una situación más de interacción: con la lengua, con el docente, con los compañeros, con los personajes del cuento, con la cotidianidad.

Para Gutiérrez y Uribe (2015), en las prácticas del hablar y el escuchar “[...] están implicadas acciones de sentido éticas, sociopolíticas y estéticas; es una construcción social, en tanto tiene lugar en la experiencia cotidiana y adquiere características propias del contexto cultural” (p. 194), lo que en términos de esta experiencia se traduce en las diversas posibilidades de formación en la lectura, la escritura y la oralidad, pero también en toda una imagen de cómo funciona una sociedad que se rige por el respeto, la equidad y la solidaridad.

En los diarios de campo de los investigadores se evidencia que, a partir de la lectura en voz alta, tal y como lo plantean Flores et al. (1999), es posible trabajar las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir. En uno de estos diarios se describe que el alumnado pudo trabajar las cuatro habilidades comunicativas partiendo del cuento: hicieron ejercicios de escucha en el momento de lectura, del habla con sus participaciones orales y el diálogo que produjo la historia; de escritura cuando debían hacer un ejercicio más propositivo describiendo el personaje que eligieron y de lectura cuando revisaron tanto su ejercicio como el de los compañeros.



En este caso, se señala la influencia que tiene la lectura como input, al involucrar la escucha activa de los textos a través de la interacción docente-estudiante y cómo este input se manifiesta en un output a partir de la producción propia del estudiante mediante lo que escribe y lo que habla, por lo que se puede sostener que el input lingüístico surge, principalmente y con mayor agilidad, a partir de la interacción entre el adulto y el niño, y que hay variadas formas de input. La lectura en voz alta requiere, a su vez, de características que permitan la atención y la escucha activa por parte del estudiante y que, de esa forma, el contenido lingüístico que se encuentra en esa lectura sea comprendido por el estudiante y se convierta en información disponible para ser utilizada en el output enfocado en aquello que habla y escribe.

Por consiguiente, el adulto, ya sea el profesor o el padre de familia, se instituye como un modelo de cómo leer y emprender la tarea de la comprensión de un texto, en la medida que sus comportamientos en el proceso lector atestiguan formas de leer y actuar ante las fases de la lectura en relación con sus logros y dificultades (Solís et al., 2011). El estilo de leer del profesor, la forma cómo pronuncia las palabras, las estrategias que usa para imponer énfasis, emociones e ideas, la velocidad consciente en la que lee y el manejo de su cuerpo describen toda una cátedra en relación con los procesos de leer, comprender y producir conocimientos a partir de la lectura.

Ahora bien, en relación con el input, otro aspecto por tener en cuenta es que, como variados autores lo sustentan, este debe estar relacionado con el contexto del estudiante, pues a medida que se establecen relaciones del input con los conocimientos previos, este se hace más comprensible y, sobre todo, significativo en términos de formación y transformación:

“El proceso psicolingüístico esencial requiere de un input, adaptado a la capacidad comprensiva del estudiante de manera que pueda tener lugar en su cerebro la percepción y el reconocimiento de la forma fonética, morfológica, semántica, sintáctica y pragmática de las formas léxicas.” (Baralo, 2011, p. 1).

Es pertinente especificar por qué tratar el input como centro de esta reflexión y su relación con el aprendizaje, en la medida que “[...] el lenguaje es la base del aprendizaje y la competencia lingüística madura se concibe como un inventario estructurado de construcciones lingüísticas significativas.” (Teberosky y Jarque, 2014, p. 2), por lo que se puede plantear que los aprendices adquieren el lenguaje a través del input que se les proporciona y el lenguaje mismo es la base de ese input y el fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado.

Ahora bien, un punto trascendental acerca de esta reflexión está relacionado con las posibilidades que este encuentro para el desarrollo del input, a través de las interacciones entre adultos y niños/estudiantes que han sido propiciadas por la lectura en voz alta, funda en lo atinente a las capacidades humanas. En el marco de las aseveraciones descritas por los investigadores a través de los diarios de campo, es posible establecer una conexión contundente entre el desarrollo del input y el desarrollo de estas capacidades, en la medida que el input que florecía en el alumnado en las interacciones, con esos textos vividos por docentes y estudiantes, construía nuevas formas de relacionamiento tanto con las personas como con las historias leídas.



En este sentido, el desarrollo del input se instituye en el marco de unas relaciones discursivas entre personas, lo que, al mismo tiempo, configura unos tipos de relacionamiento que influyen notablemente en las formas de construir vínculos y entenderlos. Así, entre maestros y estudiantes se producen vínculos afectivos y relaciones de poder por medio del intercambio de conocimientos, significaciones, sentidos y cosmovisiones (Gutiérrez, 2014), lo que hace posible, como se ha dicho, el desarrollo del input en una base que no solo compromete lo lingüístico, sino, en general, lo humano.

Todo esto, en términos de Maturana y Bloch (1996), se podría describir desde la idea del lenguaje, en la medida que no se usa el lenguaje para lograr la humanidad, sino que es el lenguaje el espacio en el cual opera lo humano, esto es, la interacción es un espacio discursivo, de lenguaje, en el cual se desarrollan ejercicios que construyen humanidad a partir de las relaciones, diversas y heterogéneas, que se dan en las múltiples interacciones, en las cuales la emoción de estar con el otro, escucharlo, debatirlo, interrogarlo, crean posibilidades para construir convivencia y forjar las bases de la identidad.

Precisamente, Maturana y Verden-Zöllner (1993) sostienen que la condición de la adultez emerge en un niño cuando “[...] en su conducta cotidiana surge espontáneamente como un ser autónomo y ético, capaz de colaborar desde el respeto por sí mismo y por los otros, pues no tiene miedo a desaparecer en la colaboración” (p. 48). En este caso, ese input, que se desarrolla través de la lectura en voz alta, es el resultado de concebir la interacción como una construcción colectiva, en la medida que se comprende el desarrollo del input como un logro que se presenta por una serie de acciones participativas y cooperativas.

A modo de colofón

La calidad, la cantidad y la forma en la que llega el input lingüístico, al cual se enfrentan el alumnado en su cotidianidad, debe tenerse en cuenta por padres de familia y profesores en los intercambios habituales, dada su trascendencia en los procesos de desarrollo de la lengua, la lectura, la escritura, la oralidad y, por supuesto, lo humano. Los procesos de intercambio de este input se deben presentar en una dinámica de interacciones conscientes y situadas que hagan posible aprendizajes significativos, comprensivos y consecuentes con los saberes previos y las experiencias contextuales del estudiantado, por lo que es ineludible reflexionar en torno a nuevas formas de circulación e intercambio de input tanto en la esfera familiar como escolar.

El conocimiento en los niños y niñas se desarrolla a través de prácticas que fomentan y se apoyan en la interacción (hablar, leer, escribir, pensar, escuchar), lo que define la tarea de pensar y edificar pensamiento como ejercicios de carácter colaborativo y participativo (Teberosky y Jarque, 2014) y el diálogo como base fundamental para la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1995). Estas prácticas colaborativas se gestan, por ejemplo, a través de la lectura compartida de textos, en las cuales, además de desarrollar competencias relativas a la lengua, la lectura y la escritura, se desarrollan competencias de carácter sociolingüístico, pragmático e intercultural: “[...] *intercultural speakers will be successful not only in communicating information, but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures*” (Byram, 1997, p. 7).



Así, la lectura compartida de textos en voz alta debe ser considerada una práctica reflexiva, esto es, un ejercicio pensado con antelación y analizado en prospectiva, en la medida que debe tener en cuenta aspectos de diverso tipo como la formación del niño, su edad, sus saberes previos, su contexto familiar y escolar, sus potencias y debilidades, entre otros. Este aprendizaje compartido que se desenvuelve en prácticas de lectura (Teberosky, 2013), se construye a través del intercambio de palabras y la consideración de la escucha activa como una herramienta ineludible para enseñar y aprender la lengua, y vivir y comprender la vida en sociedad (Calsamiglia y Tusón, 2002). De esta manera, los procesos de intercambio verbal y no verbal del adulto hacia el niño, a través de la lectura en voz alta, hacen posible:

[...] crear importantes oportunidades de desarrollo y aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura. Se trata de un modo privilegiado de enriquecer la lengua al que se expone a los niños, pues a diferencia de la interacción conversacional de la vida cotidiana, el lenguaje de los libros contiene diversidad de ejemplares de formas y usos de la lengua para expresar significados (Teberosky y Sepúlveda, 2018, p. 86).

La posibilidad de interactuar del adulto con niños/estudiantes a través de la lectura compartida en voz alta, no solo es una fuente valiosa para el desarrollo del input lingüístico, el mejoramiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad, sino que es una herramienta para construir la significación, esto es, cómo se construye la comprensión y cómo esta se transforma en cosmovisiones para existir en el mundo. Asimismo, ese desarrollo del input del niño/estudiante, aunado al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura (cómo lee, siente y vive un texto el adulto), se consolida y repercute en el desarrollo de capacidades humanas (Nussbaum, 2012) que serán fundamentales para el niño a la hora de entender el propio papel del lenguaje en la realidad y en construir una existencia compartida con otros en un ambiente de empatía, respeto, equidad y solidaridad.

El recurso Espacio de Lectura, en la dinámica de su propuesta integral, no solo es una herramienta que favorece los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, sino que demanda de los adultos (profesores y padres de familia) la ideación de nuevos caminos y formas del acompañamiento que permitan la construcción de lazos con la lengua, la cultura, la literatura y la sociedad, todo esto en términos de la preocupación por el papel que cada adulto tiene en torno a la formación de los niños y niñas.

De igual manera, Espacio de Lectura consolida las interacciones entre adultos y niños y niñas, pero en relación con preguntas de trascendental reflexión que deben ser previas a cualquier proceso de formación: ¿cómo piensa el niño?, ¿qué podría hacer?, ¿cuál es el contexto?, ¿qué necesita?, ¿cómo comprende?, ¿cómo construye la comprensión?, ¿cómo construir cooperativamente la comprensión y la significación con el niño? Esto determinaría no solo la apropiación de estrategias y recursos para favorecer el aprendizaje del niño, sino que exige el diseño de nuevas maneras de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje y los roles que los adultos cumplen en ellos. Por tanto, el proceso de formar al niño en relación de reciprocidad entre la escuela y la familia tendría que ser el camino correcto para el desarrollo de habilidades y actitudes hacia la lengua, la lectura, la escritura y la oralidad, y, de manera clara, una estrategia para consolidar esa pareja de difícil interacción activa, aunque esencial, entre el hogar y la escuela.



Con una potencia evidente en la narración, Espacio de Lectura es un recurso que establece una relación directa entre la trascendencia de transmitir informaciones y cómo hacerlo, esto es, usa las narraciones como vías para el conocimiento de la lengua oral y escrita (Contursi y Ferro, 2000), y las diversas formas de establecer comunicaciones, crear sentido y permitir la comprensión de las razones por las cuales un sujeto narra y cómo esos modos de narrar relatan unas historias acerca del qué, cómo y por qué se piensa, se siente y se vive de determinadas maneras. Las narraciones en Espacio de Lectura, por tanto, son herramientas cognitivas, comunicativas y sensoriales (Adam, 1992) que permiten descubrir la lengua en relación con unas culturas, pero que, sobre todo, entregan herramientas a los niños y niñas para que rastreen aquello que se llama humanidad a través de representaciones discursivas (Ricoeur, 1996) que brotan en las palabras, pero que se conectan en los sonidos, las ilustraciones, la voz, el gesto y el cuerpo. En síntesis, Espacio de Lectura, en clave de interacción y a través de la lectura en voz alta, permite a los niños y niñas conocer su lengua, mejorar los procesos de lectura y escritura, reconocer la estructura de la narración, y, a partir de esta, comprender de manera plena los procesos de construcción solidaria de la realidad.

Agradecimientos

Desde la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín/Colombia) agradecemos a la doctora Ana Teberosky por compartir con nosotros este recurso y sus posibilidades para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Lenguaje en Colombia.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Los textos: heterogeneidad y complejidad*. En A. Mendoza, C. Romea y F. Cantero (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 3-12). Servicio de publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Baralo, M. (2011). Aprendizaje léxico y adquisición gramatical en ELE: la importancia del procesamiento del input. En *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera* (pp. 1-10). Universidad del Salvador. <https://bit.ly/3kKF2pp>
- Bettelheim, B., Zelan, K. y Beltrán, J. (1983). *Aprender a leer*. Crítica.
- Byram, M., Grobkova, B. y Starkey, H. (1997). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers* (pp. 1-35). Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. y Tomasello, M. (2003). A construction-based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27(6), 843-873. <https://doi.org/b3zch2>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Contursi, M. & Ferro, F. (2000). *La narración: Usos y teorías*. Norma.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. <https://www.bit.ly/3ID1NrJ>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 295-306. <https://bit.ly/39GCvGr>
- Flores, C., Rubio, E., da Silva, L., Eça, M., Carvalho, R., Moreira, S. y Barroso, T. (1999). Hacia una nueva práctica de lectura. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9, 53-58. <https://bit.ly/39I13ik>
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*. Sígueme.



- Gaies, S. (1982). Native speaker-nonnative speaker interaction among academic peers (research note). *Studies in Second Language Acquisition*, 5(1), 74-81. <https://doi.org/c8bc8w>
- Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/gxgr>
- Gutiérrez, M. y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Revista Oralidad-es*, 1(2), 192-204. <https://bit.ly/3CQA7JT>
- Hatch, E. (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Newbury House Publishers.
- Hudson R. (2003). Word grammar. En W. Frawley (Ed.), *International encyclopedia of linguistics*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp. 409-431). Georgetown University Press.
- Lipman, M. (1998). Critical thinking and the use of criteria. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1(2), 1-7. <https://doi.org/fz7bpg>
- Maturana, H. y Bloch, S. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting: Respiración y emoción, bailando juntos*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. MEN.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración, III. El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Rizo, M. (2004). Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Global Media Journal*, 1(2), 1-7. <https://bit.ly/3rgXg57>
- Sastre, M. y Roa, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135. <https://bit.ly/3HmRSTK>
- Siegel, H. (1990). *Educating reason. Rationality, critical thinking and education* (2.ª ed.). Routledge.
- Silva, M. (2001). *Escuelas para la lectura: cómo transformar la escuela en un entorno lector*. Banco del libro.
- Solís, M., Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos: un desafío para los educadores*. Ediciones Universidad Católica.
- Storkel, H. y Morrisette, M. (2002). The lexicon and phonology: Interactions in language acquisition. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(1), 24-37. <https://doi.org/cskf9m>
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, 8, 21-26. <https://bit.ly/2ZrVB18>
- Teberosky, A. (2017). *Espacio de Lectura*. Laboratório de Educação. <https://bit.ly/3HkPoW2>
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 7(2). <https://doi.org/gxgt>
- Trelease, J. (2013). *Qué hacer y qué evitar al leer en voz alta. A viva voz lectura en voz alta*. Bibliotecas Escolares CRA.
- Urán-Iriarte, I. (2019). *La producción escrita y el léxico en niños de primero de Primaria*. (Trabajo de grado de maestría, Universidad Internacional de La Rioja). Repositorio institucional de la Universidad de La Rioja. <https://bit.ly/39F6crl>



- Valenzuela, J. y Nieto, A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *REME*, 11, (28). <https://bit.ly/39JEN7H>
- Villarini A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 33- 42. <https://bit.ly/3IRrpOl>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Yang, Y. T. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116 -1130. <https://doi.org/f4bqmg>
- Yano, Y., Long, M. y Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44(2), 189-219. <https://doi.org/b3f45v>



- Salido, J. V. y Ortiz, A. M. (2014). De “Los diez negritos” a “Los diez perritos”: del cancionero popular al cancionero infantil. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 12, 125-140.
- Sánchez, M. E. (1978). Juegos y juguetes en la Rioja. *Narria*, 10, 20-25. <http://hdl.handle.net/10486/7965>
- Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: el cancionero popular en la escuela 2.0*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sotomayor, M.^a V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación*, número extraordinario, 217-238. <http://bit.ly/3HSsxQW>
- Valenciano, A. (1994). *Los romances tradicionales de Galicia: catálogo ejemplificado de sus temas*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3358/>



Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta *Wonder Ponder. Filosofía visual para niños*

Recepción: 06/02/2022 | Revisión: 15/03/2022 | Aceptación: 17/08/2022 | Publicación: 01/03/2022

Aparicio Ibarreche, M., Tabernero, R. y Calvo Valios, V. (2023). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta "Wonder Ponder. Filosofía visual para niños". *Didacticae*, (13), 103-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.103-125>

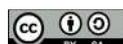
 **Maite APARICIO IBARRECHE**
Universidad de Zaragoza
maiteaparicioibarreche@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9448-6846>

 **Rosa TABERNERO**
Universidad de Zaragoza
rostab@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

 **Virginia CALVO VALIOS**
Universidad de Zaragoza
vcalvo@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0002-5753-7680>

Resumen: Es necesario fomentar la competencia argumentativa (CA) en la sociedad actual, siendo positivo comenzar en las primeras etapas educativas. Así, interesa conocer cómo distintas propuestas ayudarían a desarrollar la CA del alumnado. En este estudio se analizan las respuestas orales de 23 estudiantes de 1.º de Educación Primaria en un taller de conversaciones filosóficas con la propuesta *Wonder Ponder. Filosofía visual para niños* (Duthie y Martagón, 2016), para identificar empíricamente las claves de este libro-objeto (Samperiz et al., 2020; Tabernero, 2017) en el desarrollo de la CA. Se escogió un diseño de investigación cualitativo de corte etnográfico, de acuerdo con el objeto de estudio. Partiendo de los resultados obtenidos del análisis categorial con el software NVivo, se deduce que el estudiantado desarrolla su CA gracias al discurso gráfico y objetual que apela a su experiencia vital y le permite organizar sus ideas mediante la manipulación, y al input lingüístico de la propuesta y la mediadora. Así, la comunicación oral del alumnado evoluciona del pensamiento narrativo a la apropiación del lenguaje argumentativo, que se va construyendo en la interacción del lector con el libro-objeto y en la conversación con sus iguales al compartir pensamientos y emociones suscitadas por la lectura.

Palabras clave: competencia argumentativa; libro-objeto; modelo dialógico; pensamiento crítico.





DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DE LA PROPOSTA WONDER PONDER. FILOSOFIA VISUAL PER A NENS.

Resum: Cal fomentar la competència argumentativa (CA) en la societat actual, essent positiu començar durant les primeres etapes educatives. Interessa, per tant, conèixer com propostes diferents ajudarien a desenvolupar la CA de l'alumnat. En aquest estudi s'analitzen respostes orals de 23 estudiants de 1r d'Educació Primària en un taller de converses filosòfiques amb la proposta Wonder-Ponder. Filosofia visual per a nens (Duthie i Martagón, 2016), per identificar empíricament les claus d'aquest llibre-objecte (Samperiz et al., 2020; Tabernero, 2017) en el desenvolupament de la CA. Se segueix un disseny de recerca qualitatiu de tall etnogràfic d'acord amb l'objecte d'estudi. Partint dels resultats obtinguts de l'anàlisi categorial amb el software NVivo, es dedueix que els estudiants desenvolupen la seva CA gràcies al discurs gràfic i objectual que apel·la a la seva experiència vital i li permet organitzar les seves idees mitjançant la manipulació i l'input lingüístic de la proposta i la medidora. Així doncs, la comunicació oral de l'alumnat evoluciona del pensament narratiu a l'apropiació del llenguatge argumentatiu, que es va construint en la interacció del lector amb el llibre-objecte i en la conversa amb els seus iguals en compartir pensaments i emocions suscidades per la lectura.

Paraules clau: competència argumentativa; llibre-objecte; model dialògic; pensament crític.

DEVELOPMENT OF ARGUMENTATIVE COMPETENCE THROUGH THE PROPOSAL WONDER PONDER. VISUAL PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Abstract: It is necessary to foster argumentative competence (AC) in today's society, it being positive to begin in the early stages of education. Thus, it is interesting to know how different proposals would help to develop the students' AC. This study analyses the oral responses of 23 students of 1st grade of Primary Education in a workshop of philosophical conversations with Wonder-Ponder. Visual Philosophy for Children (Duthie & Martagón, 2016), in order to empirically identify the key aspects of this object-book (Samperiz et al., 2020; Tabernero, 2017) in the development of AC. A qualitative and ethnographic research design was chosen according to the object of study. Based on the results obtained from the categorical analysis using the NVivo software, it is deduced that students develop their AC thanks to the graphic and objectual discourse that appeals to their vital experience and allows them to organize their ideas through manipulation, as well as thanks to the proposal and the mediator's linguistic input. Therefore, the students' oral communication evolves from narrative thinking to the appropriation of argumentative language, which is built on the reader's interaction with the object-book and in conversation with their peers by sharing thoughts and emotions raised from reading.

Keywords: argumentative competence; object-book; dialogical model; critical thinking.



Introducción

La competencia argumentativa (CA) se muestra como una destreza indispensable en el contexto educativo, puesto que el estudiante necesita desarrollar esta habilidad para participar en actos comunicativos en diversos contextos sociales en virtud de expresar sus pensamientos, defender sus ideas, justificar sus argumentos y establecer diálogos aceptando diversos puntos de vista (Ferrer Ripollès y Miró Escuder, 2022; Larraín et al., 2014). Por ello, se trata de una de las competencias más complejas en el dominio del lenguaje ya que el estudiante tiene que aprender a fundamentar una idea, juzgar críticamente nueva información, entender distintos puntos de vista y refutar aquellos discordantes con el propio, brindar alternativas e, incluso, cambiar la propia opinión o la de los demás (García-Barrera, 2015; Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020; Kuhn et al., 2016), aunque se partiera de supuestos distintos (Bermúdez Vázquez y Casares Landauro, 2017).

Esta investigación, a partir de los estudios de Cano Ortiz y Vilà Santasusana (2022), Guzmán-Cedillo y Flores Macías (2020), Kuhn et al. (2016), Lipman (2016), Lo Cascio (1998), Plantin (2015), Rapanta (2019) y Rapanta et al. (2013), entre otros, asume el concepto de Competencia Argumentativa (CA) como la habilidad para expresar de manera coherente y con argumentos un punto de vista, así como fundamentar o refutar una opinión. Implica, por tanto, una progresión del aprendizaje lógico y dialógico en el que los interlocutores pretenden guiar al otro hacia la aceptación de su propia opinión, haciendo uso de distintas estrategias comunicativas y un proceso reflexivo, que somete a juicio el propio pensamiento y el de los demás.

Esta exposición de argumentos, así como los vínculos que se realizan entre las distintas ideas, posibilitan al estudiante responder e integrar nueva información, elaborando un conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988; García-Barrera, 2015) y ayuda a mejorar la capacidad de "aprender a pensar" (Lipman, 2015). Por tanto, el fomento de la CA es indispensable para la vida en sociedad ya que permite al ser humano desarrollar habilidades sociales y lingüísticas, y mejorar la capacidad para participar en prácticas socioculturales analógicas y virtuales (Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020 y Guzmán-Cedillo et al., 2012).

A este respecto, Bloom et al. (1956) y Krathwohl (2002) consideran que la CA mantiene una estrecha relación con el pensamiento crítico, porque se trata de una destreza fundamental para la construcción del mismo. Por esta razón, la CA es una de las competencias más discutidas en el ámbito educativo como se refleja en dos líneas de investigación. La primera se ocupa de aportar una definición de la CA a partir de la identificación de los marcadores textuales más comunes que se utilizan en un discurso argumentativo, tanto oral como escrito, así destacan los estudios de Golder y Coirier (1996), las teorizaciones de Rapanta et al. (2013), Rapanta (2019), Gutiérrez Ordoñez (2015), Pérez-Echeverría et al. (2016) y el estudio de Gille (2001) sobre el tipo de movimientos argumentativos que pueden darse en una situación de diálogo en el aula. La segunda línea se centra en el análisis de las interacciones sociales como objeto de aprendizaje de la argumentación y la aplicación de programas específicos en distintas etapas educativas (Santos Velandia, 2012; Lipman, 2016; Roche, 2014; Cano y Castelló, 2016; Ortega de Hocevar, 2016; Kuhn et al., 2016; Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020; Iordanou y Rapanta, 2021).



Ambas líneas coinciden en incorporar el trabajo de la CA en actividades orales de carácter dialógico en las que los participantes pueden asumir diferentes roles para explorar otros puntos de vista, construir argumentos y contraargumentos, utilizar estrategias comunicativas y, en algunos casos, la lectura de obras literarias como inicio del proceso argumentativo, en virtud de mejorar el discurso del estudiantado y, por tanto, su pensamiento crítico.

Sin embargo, algunos autores consideran que los niños de menor edad solo son capaces de narrar hechos y no tanto de defender una opinión (Santos Velandia, 2012). Aunque Bassart (1995), Santos Velandia (2012), Gutiérrez-Ordóñez (2015), Rapanta (2019), y Vilà Santasusana y Medina Mayol (2021) remarcan la importancia de trabajar la competencia argumentativa desde edades tempranas a través de la creación de situaciones conversacionales y espacios para el diálogo, la escucha y el cuestionamiento de temas, siguiendo un proceso gradual y progresivo. De hecho, se asume que aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje para funciones distintas como relatar, discutir, argumentar, convencer, entre otras, y que estas funciones están estrechamente vinculadas a las actividades de aprendizaje que se proponen en el contexto escolar (Bigas, 2008).

Desde estas premisas, la escuela como institución presenta un espacio en el que se promueven cambios y aprendizajes vitales para el desarrollo del estudiantado. Según Vygotsky (2010), lenguaje y pensamiento van unidos en el aprendizaje, de manera que en la etapa pre-operacional (de 2 a 7 años), los niños y niñas empiezan a verbalizar su interés por el “porqué” de las cosas (Piaget, 1984; Piaget e Inhelder, 1997) mediante preguntas y opiniones. Por ello, teniendo muy presente el proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje del niño, si se proporcionan recursos y situaciones de interacción oral adoptando las formas de los distintos discursos que se realizan en la sociedad (Bruner, 2006; Vygotsky, 1987), como, por ejemplo, el debate y la conversación, el estudiantado tendrá oportunidades para desarrollar su lenguaje hacia una construcción discursiva argumentativa.

De acuerdo con este marco, el individuo necesita aprender distintas estrategias lingüísticas que le ayuden a negociar, refutar o consensuar con los interlocutores en situaciones comunicativas. De hecho, este desarrollo se vincula con la destreza conversacional dentro del componente estratégico de la competencia en comunicación lingüística (Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España, 2021). Así, la conversación y la competencia argumentativa cobran gran importancia en la educación, aunque en los últimos años ha sido objeto de estudio en el ámbito de la didáctica de las ciencias naturales y experimentales (Aragón et al., 2021; Uskola et al., 2021; Vargas Sandoval y Álvarez Tamayo, 2019; Villanueva Meneses y Prieto López, 2021, entre otros), y en la educación superior o universitaria (Rubio-Navarro, 2022; Ruiz Ruiz y Solbes Matarredona, 2022, entre otros). Sin embargo, en la educación temprana solo un 19% de las investigaciones se han centrado en la CA (Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020).

En este sentido, la investigación que se presenta refleja la función de la Literatura Infantil en el proceso de adquisición y aprendizaje de la competencia argumentativa en alumnado de 1ª de Educación Primaria. Este estudio toma en consideración el marco expuesto y se centra en la propuesta *Wonder Ponder. Filosofía visual para niños* (Duthie y Martagón, 2016) para fomentar el pensamiento argumentativo del alumnado a través del cuestionamiento y la discusión de situaciones cercanas a su contexto.



1. Wonder Ponder. Filosofía visual para niños

Wonder Ponder. Filosofía visual para niños es un libro-juego creado por Ellen Duthie y Daniela Martagón, que pretende acercar al lector a grandes temas como la crueldad, la humanidad o la libertad; y conducirlo a procesos de cuestionamiento, discusión y pensamiento. Esta propuesta ha sido utilizada en diversos centros desde el ámbito educativo, filosófico y literario (Duthie et al., 2018; Linden, 2019; Wonderponderonline, 2021), subrayando la importancia de indagar sobre su utilidad real en el aula respecto al desarrollo del pensamiento argumentativo.

Wonder Ponder (Duthie y Martagón, 2016) se entiende como libro-objeto y requiere de un lector interactivo que explore lo que se plantea (Sampériz et al., 2020; Taberero, 2017). Se compone de una caja interactiva de diferentes tarjetas con una imagen y frases frontales y una batería de preguntas al dorso específicas de cada tarjeta. Cada escena de las láminas representa elementos cotidianos con características que pretenden causar asombro, incitando al lector a replantearse su entorno. Las escenas son muy importantes porque hacen que el receptor establezca conexiones, permitiéndole interactuar de manera activa con lo que percibe según cómo actúe junto a la obra.

Por tanto, la brevedad y la intensidad expresivas son determinantes para comunicar mucho con muy poco en cada tarjeta. Como expresa Bader (1976, citado en Taberero, 2009: 14-15), el dramatismo simultáneo ilustración-texto proporciona un juego de imagen, letra y pensamiento. Por tanto, hay que tener en cuenta las múltiples sinergias que se materializan entre el texto y el componente visual de este material de forma que, aunque se puedan leer individualmente, necesitan el uno del otro para construir el significado completo (Dueñas, 2013; Silva, 2016), ya sea con la frase que acompaña a la ilustración o con las preguntas en la parte trasera de la ficha. Esto permite lecturas profundas y la exploración desde el objeto y la manipulación del mismo (Ramos, 2017), y este factor podría ayudar a iniciar una interacción entre individuos que desemboque en un proceso argumentativo a través de la conversación y la construcción conjunta de sentido.

2. Objetivo del estudio

La adquisición y fomento de la argumentación se muestra como una capacidad necesaria para que un individuo se desenvuelva y participe en la sociedad del conocimiento de manera crítica y reflexiva. Autores como Bøe y Hognestad (2010), Jones e Idol (1990), entre otros, consideran que la apropiación del discurso argumentativo incide en el desarrollo de la autonomía intelectual. En consecuencia, la exploración e indagación empírica sobre qué propuestas pueden contribuir en promover la competencia argumentativa del alumnado se presenta como objetivo de este estudio. Así, esta investigación se ha centrado en identificar y analizar las claves desde las que *Wonder Ponder* (Duthie y Martagón, 2016) puede fomentar el desarrollo de las estrategias argumentativas complejas de estudiantes en formación en un intercambio oral y, por consiguiente, de la competencia argumentativa. Para ello, la investigación se sustenta en el marco teórico expuesto y en la recepción de la propuesta en un aula de primero de Educación Primaria (23 estudiantes) de un colegio público urbano a través de la implementación de un taller de conversaciones filosóficas con el libro objeto seleccionado.



3. Método

3.1 Diseño de la investigación

La investigación realizada corresponde con un estudio de caso de corte cualitativo (Stake, 2007) y modalidad etnográfica (Simons, 2011). Esta opción metodológica ha permitido una descripción e interpretación exhaustiva del fenómeno a estudiar desde un enfoque global. Así, se registraron y analizaron las respuestas que aportó el alumnado a partir de la lectura de las tarjetas *Wonder Ponder*, así como el diálogo surgido y las respuestas generadas en la actividad de creación. Se ha llevado a cabo un análisis categorial inductivo de los datos a fin de encontrar una serie de rasgos comunes entre las respuestas de los participantes que subrayasen lo específico del caso (Arraiz et al., 2016). En este sentido, se ha utilizado el software informático NVivo especializado en el tratamiento de datos cualitativo que ha hecho posible apreciar las conexiones entre los datos. Asimismo, se ha asegurado la ética de la investigación a través del consentimiento informado de progenitores de los alumnos y las profesoras del aula, así como la confidencialidad ocultando cualquier dato que pudiera poner en peligro la identidad e intimidad de los participantes.

3.2 Desarrollo del trabajo de campo

En el contexto de estudio se realizó un taller de conversaciones filosóficas siguiendo la propuesta *Wonder Ponder*. Este taller se dinamizó por una figura mediadora, según la definen Lluch y Zayas (2015), mediante "conversaciones exploratorias", en las que el alumnado tiene la posibilidad de razonar e indagar, estableciendo vínculos entre su conocimiento previo y otros nuevos a través del intercambio de los niños con la mediadora y con sus compañeros, lo que estimula un tipo de "co-razonamiento" que les ayuda a compartir conocimientos y usar el lenguaje para pensar colectivamente, de esta manera el razonamiento se hace visible en la conversación (Mercer, 2001). Los participantes del estudio fueron 23 alumnos (12 niños y 11 niñas) de un aula de primer curso de Educación Primaria de un colegio público de Zaragoza, que participaron en sesiones de una hora a la semana durante tres meses. Se mantuvo el grupo-clase homogéneo, siendo todos los participantes de un nivel socioeconómico medio y entorno cultural similar, y se situó el taller en su contexto real de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que, como demuestra Cano et al. (2019), esto permite que los debates y conversaciones se den de forma funcional y significativa.

3.3 Desarrollo del trabajo de campo

Durante el taller de conversaciones filosóficas se realizó una observación tomando notas de campo y realizando grabaciones de voz de cada una de las sesiones, las cuales fueron transcritas para su mejor muestra y análisis. Este tipo de recogida de datos se considera interactiva (McMillan y Schumacher, 2005). También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a la profesora-tutora del aula y a la profesora de Educación Infantil que acompañó al alumnado durante sus tres cursos anteriores para explorar su experiencia previa con *Wonder Ponder*, los temas tratados en el taller y cómo pudo afectar al desarrollo de la capacidad argumentativa del alumnado.

3.4 Tarjetas Wonder Ponder seleccionadas

Todas las tarjetas que forman parte del proyecto *Wonder Ponder* pueden identificarse con el concepto de sombra textual definido por Nodelman (2008), según el cual se entienden dos vías de interpretación: adulto y niño. Por un lado, el narrador adulto crea desde su prisma un discurso dual dirigido al niño, que se encuentra en una época de cambios que le harán transformarse en adulto. Durante la investigación se han utilizado 5 tarjetas (Figura 1) escogidas de *Wonder Ponder: Lo que tú quieras*, obra que versa sobre libertad y derechos individuales y colectivos. Dichas tarjetas han sido seleccionadas según la cercanía del tema tratado en cada una al contexto natural de los participantes, ya que, para conocer los procesos de pensamiento del alumnado y la efectividad de una propuesta, es mejor plantear situaciones de su vida diaria con las que se puedan sentir identificados (Saiz Sánchez y Fernández Rivas, 2012). En este caso se exponen situaciones madre e hijo, la prohibición por parte de una figura autoritaria, hacer una pillería o ser informado de que un acto no es correcto, teniendo en cuenta que el alumnado participante conoce este tipo de situaciones, ya que las ha vivido y han sido explicadas en el aula por su maestra previamente al taller de conversaciones filosóficas. Cada tarjeta, como se ha explicado anteriormente, viene acompañada de una serie de preguntas para iniciar el diálogo. Estas preguntas proponen tomar otra perspectiva, cuestionando cada una de las partes de la situación presentada, por ejemplo: "¿Tiene derecho el gaitero a tocar? ¿y el niño a dormir?" O "¿Quién crees que disfruta de una mayor libertad, los que están dentro del país amurallado o los que están fuera? ¿por qué?". Este uso del lenguaje proporciona una oportunidad al receptor para ponerse en el lugar del otro, explorar ideas a favor o en contra de cada situación y proponer alternativas desde la experiencia vivencial en concordancia con la de los demás, de forma que no existe respuesta errónea o absoluta, sino diversos puntos de vista.

Aparicio Ibarreche, M., Tabernero, R. y Calvo Valios, V. (2023). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta "Wonder Ponder. Filosofía visual para niños". *Didacticae*, (13), 103-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.103-125>

Tarjeta 1



Tarjeta 2



Tarjeta 3



Tarjeta 4**Tarjeta 5**

Figura 1. Tarjetas “Wonder Ponder” seleccionadas para las sesiones.

4. Análisis y discusión de resultados

Se han analizado las respuestas generadas por las láminas *Wonder Ponder* y la actividad de creación de tarjetas. Los datos recogidos han permitido un análisis bidireccional. De manera que se han tomado datos en cada sesión del taller, comparándolos intersesionalmente. También, durante una de las sesiones el alumnado trabajó sobre la misma tarjeta en grupos separados analizando las respuestas de forma intergrupar. Este análisis bidireccional ayuda a conferir validez a las categorías emergentes (Arraiz et al., 2016). Asimismo, se ha llevado a cabo un proceso de triangulación entre la información recabada de las respuestas, las entrevistas con las profesoras y las notas de campo de la investigadora a fin de contrastar datos.

Desde el inicio del trabajo de campo, las ilustraciones de las tarjetas provocaron asombro en el alumnado y una verbalización espontánea. La manipulación de las láminas activó un proceso inicial de discusión de opiniones mediante la apropiación del objeto como elemento de exploración, uniendo la realidad del niño y lo físico del discurso (Taberero, 2016) para fundamentar sus argumentos con pruebas palpables de lo que observaban en ellas. Las preguntas propuestas en el dorso de las láminas suscitaron un diálogo rico en matices que avivó el proceso de construcción de sentido y el uso de estrategias argumentativas para defender sus puntos de vista que más tarde se reflejaron en la creación de sus propias tarjetas *Wonder Ponder*.

Las categorías detectadas en el análisis parten del estudio de Gille (2001) en torno a las estrategias argumentativas utilizadas en procesos de debate, así como de Sipe (2008), respecto a los tipos de respuesta personal que da el alumnado. Estas categorías se dividen en: categoría argumentativa, categoría personal y categoría lingüística.

La categoría argumentativa (Tabla 1) hace referencia a las estrategias argumentativas utilizadas por los participantes en el proceso de recepción y conversación originado por la propuesta visual y las preguntas para exponer opiniones sobre la escena presentada, realizar hipótesis, defender su idea, refutar la de otros o apoyar el argumento de compañeros con los que coincidían. El estudio de Gille (2001) propone una serie de movimientos argumentativos comunes a los procesos de debate que han servido como referencia para identificar las estrategias argumentativas utilizadas por el alumnado, que se dividen entre estrategias argumentativas simples y estrategias argumentativas complejas. Dentro de estos dos tipos, son las estrategias argumentativas complejas las que interesan desarrollar para fomentar la CA.

	Estrategias argumentativas simples	Estrategias argumentativas complejas
Subcategoría 1	Introducir una opinión inicial en la conversación. Ej.: “Yo creo que se va a enfadar y le va a quitar la gaita”	Sustentar una opinión propia con argumentos. Ej.: Ante la pregunta <i>¿creéis que tienen derecho a cambiarle sus pensamientos?</i> “Sí, porque si tiene malos pensamientos de pegar a lo mejor hace daño a alguien, y las personas no están felices cuando les pegan o cuando se pelean”
Subcategoría 2	Apoyar la opinión de otro sin uso de argumento claro. Ej.: “Sí, lo que dice M. es verdad”	Proargumentar: Apoyar la opinión de otro con argumentos. Ej.: “Yo creo que tiene razón, que comer chocolate puede ser malo, porque te salen caries y eso hace daño a los dientes”
Subcategoría 3	Refutar la opinión de otro sin uso de argumento claro. Ej.: “Pues yo creo que no tienes razón”	Contrargumentar: Refutar la opinión de otro con argumentos. Ej.: “Pero, aunque tenga sueños bonitos, cuando se despierta sigue con las esposas en la cárcel, entonces no es libre del todo como dices tú”
Subcategoría 4	Reanudar una opinión expuesta anteriormente, sin añadir aspectos nuevos. Ej.: “Yo he dicho antes que molestaba”	Pedir más información a otro sobre un argumento expuesto. Ej.: “Hay muros en sitios que no son cárcel, ¿qué más cosas ves de cárcel?”
Subcategoría 5		Aclarar y explicar a otros una opinión y/o argumento no entendido. Ej.: “Empujar no es ser malo, nosotros a veces lo hacemos y no somos malos (...) A lo mejor se estaba defendiendo o ha sido sin querer. Como cuando nos pegamos de jugar y nos hacemos daño sin querer.”

Tabla 1. Categoría Argumentativa. Fuente: elaboración propia, inspirada por Gille (2001).
 Nota: Se presenta con transcripciones del discurso de los participantes para ejemplificar cada subcategoría.

Al inicio, el estudiantado prestaba más atención a los detalles de las ilustraciones y su discurso era descriptivo, sin embargo, al proponer las preguntas de las tarjetas, empezaron a hacer inferencias, a cuestionarse lo que veían, expresaban opiniones de aceptación o rechazo de una opinión. Estas intervenciones se caracterizaron por el uso de estrategias argumentativas simples, a modo de ejemplo:



- N.: Yo creo que se va a enfadar y le va a quitar la gaita
R.: el niño puede tener pesadillas y le ha pedido al gaitero que toque para despertarle y así no tenerlas
(...)
R.: Es un bebé y la mamá le está dando de comer.
I.: Y se hace pis, se agarra así (imita el gesto)
(...)
A.: Que lo del pis de antes, yo creo que no es verdad, dice que ya ha ido al baño
(...)
M.: ¿por qué tiene el pelo verde?
R.: Se lo ha pintado
N.: ha nacido así. Puede ser extraterrestre.
A.: Yo creo que es del futuro, y están probando la maquina
(...)
N.: Si pita es que tiene pensamientos malos. El niño ha pensado algo malo.
S.: Algo que le asuste, como pesadillas
(...)
L.: Lo de ahí atrás parece una cárcel.
A.: Sí tiene razón, por eso habrá un muro porque es para que no salgan los ladrones
(Respuestas a las tarjetas 1, 2, 3 y 5)

Conforme las sesiones fueron avanzando, los participantes fueron ampliando las estrategias argumentativas con estructuras discursivas más complejas y, en este proceso, se observó una menor intervención de la mediadora. Si bien el estudiantado estaba familiarizado con actividades de debate que se centraban principalmente en explicar el porqué de una opinión propia, según explicó su tutora en la entrevista realizada; el análisis de los datos indica un desarrollo de las estrategias "Sustentar opinión con argumentos", "proargumentar" y "contrargumentar" desde la sesión inicial a la final, en las respuestas surgidas a las preguntas de las tarjetas y en la actividad de creación de sus propias tarjetas. Por tanto, el alumnado expresó sus opiniones con argumentos, aportó proargumentos para apoyar otras ideas y, en ocasiones, contrargumentos para refutarlas, y también propuso ideas alternativas a dos puntos de vista contrapuestos. Sirva el siguiente segmento de la conversación como muestra:

Mediadora: ¿Qué haríais si no os vieran vuestros padres?

- I.: yo comer mucho chocolate porque no me dejan
G.: pero si no te dejan es por algo, como que te salen caries, y lo hacen para que estés bien.
P.: pero si quiere comérselo se lo puede comer porque eso le pone contenta.
Y estar contento es bueno
A.: pero luego tiene que ir al dentista y eso es peor
(...)

Mediadora: ¿creéis que tienen derecho a cambiarle sus pensamientos?

- O.: Sí, porque si tiene malos pensamientos de pegar a lo mejor hace daño a alguien, y las personas no están felices cuando les pegan o cuando se pelean.



- M.: pero, aunque sean malos son suyos entonces no pueden quitárselos solo porque no les gusten.
- S.: Es verdad, porque si a mí no me gusta algo que tienes pues no te lo quito, porque es tuyo, no es mío.
- A.: pero, aunque sean sus pensamientos, si piensa que quiere pegarle a alguien entonces hay que cambiarle para que no haga daño.
- (...)
- T.: Puede ser una cárcel, porque hay muros para que no salgan como dice el señor.
- R.: Hay muros en sitios que no son cárcel, ¿qué más cosas ves de cárcel?
- (...)

Mediadora: Los que están encerrados dentro del muro, ¿pueden ser libres?

- L.: no, porque están en la cárcel
- M.: pero puedes imaginarte que lo eres en tu imaginación
- G.: pero sigues en la cárcel
- M.: pero a ratos puede porque lo sueñas

Mediadora: ¿Cómo cuando te duermes?

- S.: sí, sí, que si estas soñando ves otras cosas en tu cabeza y puedes soñar que estas en otro sitio.
- A.: pero cuando te despiertas estás con las esposas y no te puedes mover
- (Respuestas a las sesiones 3, 4 y 5)

Los y las participantes abordaron las ideas de los compañeros de forma crítica pero constructiva y ofrecieron alternativas basadas en razones para llegar a un acuerdo conjunto. Esta situación comunicativa se vincula con la "conversación exploratoria", tercer tipo de "conversación educativa" según propone Mercer (2001, 131). Puede decirse que *Wonder Ponder* propicia el desarrollo de conversaciones exploratorias ya que muestran una manera de usar el lenguaje para pensar colectivamente. Tanto las imágenes como las preguntas estimulan a los niños y niñas a dar su opinión y establecer intercambios para preguntar y compartir ideas, de modo que el conocimiento y el razonamiento se hacen visibles en la conversación.

En las Tablas 2 y 3 se presentan los porcentajes de cobertura de las distintas estrategias argumentativas simples y complejas, utilizadas por los participantes durante las sesiones. Ha de tenerse en cuenta que estos porcentajes de cobertura corresponden con la cantidad de veces que una intervención coincidía con cada subcategoría de las estrategias argumentativas, no con el número de participantes que las utilizaron. También es importante mencionar que, en ocasiones, una misma intervención podía contabilizarse bajo dos subcategorías distintas como, por ejemplo, aquellos momentos en los que los participantes "reanudaban/referenciaban una opinión anterior" a fin de "apoyar o refutar sin argumento claro" o para "proargumentar" o "contrargumentar", realizando este acto discursivo de manera simultánea. Igualmente, cabe destacar que las intervenciones de la mediadora dentro de las transcripciones totales de las conversaciones no se han contabilizado dentro de este mismo computo, puesto que interesaba el desarrollo de la CA del alumnado, no el de dicha maestra.

ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS SIMPLES	Sesión 1	Sesión 3	Sesión 5
Introducir una opinión inicial	10,14%	38,04%	28,21%
Reanudar una opinión anterior	8,24%	11,45%	9,54%
Apoyar sin argumento claro	11,55%	32,10%	9,12%
Refutar sin argumento claro	4,42%	13,73%	5,71%

Tabla 2. Porcentajes de cobertura de Estrategias argumentativas simples (sesiones 1, 3 y 5).
 Nota: Elaboración con NVivo 12.

ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS COMPLEJAS	Sesión 1	Sesión 3	Sesión 5
Sustentar opinión con argumentos	18,21%	17,22%	39,81%
Proargumentar	10,84%	6,03%	24,94%
Contrargumentar	5,64%	14,65%	19,76%
Pedir información adicional sobre un argumento	4,34%	3,21%	2,94%
Aclarar opinión no entendida	12,20%	13,01%	24,41%

Tabla 3. Porcentajes de cobertura de Estrategias argumentativas complejas (sesiones 1, 3 y 5).
 Nota: Elaboración con NVivo 12.

Como reflejan los datos, las intervenciones de los y las participantes durante la sesión 3, que se realizó en pequeños grupos, se caracterizaron por un mayor uso de las estrategias argumentativas simples "introducir una opinión inicial", "apoyar sin argumento claro" y "refutar sin argumento claro", con un 38,04%, un 32,10% y un 13,73% respectivamente. En comparación con las sesiones 1 y 5, realizadas en gran grupo, debe destacarse el decrecimiento medio del uso de la estrategia simple "apoyar sin argumento claro", que disminuye un 22% en la sesión 1, resultando en un 11,55% de cobertura, y decrece un 22,98% en la sesión 5, resultando en un 9,12% de cobertura. También ha de destacarse el nivel de cobertura de la estrategia simple "refutar sin argumento claro", que presenta un aumento, aunque bajo, en la sesión 3. Ante esto, como apuntó la maestra de aula y como se comprobó en la sesión, el alumnado tenía problemas para encontrar razones para refutar opiniones, ya fuera con o sin argumento claro, puesto que, al encontrarse en grupos de trabajo tan pequeños, no aportaban gran diversidad de opiniones que se diferenciaran.

Conjuntamente, ha de destacarse como el porcentaje de cobertura de las estrategias argumentativas complejas "Sustentar una opinión con argumentos" y "Proargumentar" es menor durante la sesión 3, con un 17,22% y un 6,03% respectivamente, a diferencia de en la sesión 5, que presenta un aumento medio de 22,59%, para resultar en un 39,81% en "sustentar una opinión con argumentos", y muestra un aumento medio de 18,91% para resultar en un 24,94% para la estrategia compleja "Proargumentar".

Así pues, al triangular los datos obtenidos entre grupos de la sesión 3, con los datos referentes a las sesiones de trabajo a nivel grupo-clase, el cuaderno de campo de la investigadora y las entrevistas a las maestras, se apreció un menor uso de las estrategias argumentativas complejas destacadas durante el trabajo en pequeños grupos, acompañado de un aumento de las estrategias argumentativas simples subrayadas. Esta diferencia, según



indicaban las maestras en sus entrevistas y el cuaderno de campo de la investigadora, puede deberse a que, al encontrarse en pequeños grupos, no recibían tantas opiniones distintas de sus compañeros como en la conversación en gran grupo que tuvo lugar en las otras sesiones. Por ejemplo, el uso de proargumentos disminuyó en la sesión 3 dado que el alumnado, dentro de sus grupos, solía coincidir en sus opiniones y no veía necesidad de añadir información complementaria que respaldara lo que se decía, lo cual les llevaba a apoyar opiniones sin usar una argumentación clara ni específica, o simplemente a introducir descripciones y datos de lo que veía y de forma casi constante. Este hecho provocó que la mediadora interviniera más que en otras ocasiones para proporcionar un apoyo a la diversidad.

Nótese, por otro lado, la diferencia en el uso de las estrategias argumentativas complejas "sustentar opinión con argumentos", "Proargumentar", "contrargumentar" y "aclarar una opinión no entendida" entre las sesiones 1 y 5. Desde la sesión inicial hasta la final, la estrategia compleja "sustentar opinión con argumentos", aumentó un 21,6%, resultando en un 39,81% en la última sesión; la estrategia "proargumentar" presentó un aumento medio de 23,39%, resultando en un 34,23% final; y la estrategia "contrargumentar", mostró un aumento medio de 15,03%, para resultar en un 20,67% en la última sesión. De ello se infiere que, para impulsar el desarrollo de estas estrategias argumentativas complejas y, por consiguiente, promover la Competencia Argumentativa mediante *Wonder Ponder*, es necesario explorar distintos puntos de vista en conjunción con lo compartido con otras personas, como es el caso del alumnado y la mediadora, de manera que los niños accedan a numerosas concepciones como sujetos activos en una construcción conjunta de sentido con oportunidades para la participación y la escucha. Así lo reflejaron los apuntes en el cuaderno de campo de la investigadora, así como las maestras en sus entrevistas, que defendieron que habían apreciado un aumento en la autonomía del alumnado durante las sesiones, en lo referente a argumentar sus opiniones o apoyar las de otros mediante las ilustraciones de las tarjetas, experiencias vividas y comentarios de compañeros y figuras de autoridad, no dependiendo tanto de la mediadora conforme avanzaba el taller. También puntualizaron que las estrategias argumentativas complejas "pedir más información" o "aclarar opinión no entendida", probablemente permanecieron similares a lo largo de las sesiones, o presentaron aumentos, pero de baja significación, dado que el alumnado estaba acostumbrado a preguntar y describir fenómenos y hechos en el aula.

La categoría personal (Tabla 4) identifica los momentos en que el alumnado vinculó sus experiencias personales a lo tratado en las sesiones para construir un significado y su argumento. Esta conexión les permitió argumentar desde lo conocido, de manera que este tipo de respuesta corresponde con la caracterización que Sipe (2008) denomina respuestas personales. En la siguiente tabla se identifican nueve subcategorías emergentes del análisis de esta categoría que han facilitado la comprensión e interpretación de los datos.



	Respuestas personales
Subcategoría 1	Identificarse con un personaje/persona
Subcategoría 2	Reconocer a otros en un personaje/persona
Subcategoría 3	Evocar una vivencia similar
Subcategoría 4	Señalar causa en una vivencia similar
Subcategoría 5	Indicar consecuencia en una vivencia similar
Subcategoría 6	Referir sentimientos propios
Subcategoría 7	Identificar sentimientos ajenos
Subcategoría 8	Empatizar con un personaje/persona
Subcategoría 9	Empatizar con una vivencia similar

Tabla 4. Categoría personal. Fuente: Elaboración propia, inspirada por Sipe (2008).

En consecuencia, la relación entre experiencia vital del participante y situación representada en la propuesta *Wonder Ponder* se muestra como una clave para la elaboración de opinión, puesto que el estudiante utiliza sus conocimientos previos y experiencias vitales en la construcción de sus argumentos. A modo de ejemplo el siguiente extracto:

Mediadora: ¿Creéis que el señor tiene más derecho a tocar la gaita que el niño a dormir?

R.: A lo mejor tiene que tocar la gaita porque son deberes. Y tiene que practicar.

M.: Como mi hermano la flauta. Y no lo hace para molestar. Es porque tiene que hacerlo

O.: Claro, y tiene derecho porque si no lo hace le pueden castigar. O poner mala nota.

A.: Pero si le molesta se lo tiene que decir, que tiene que dormir porque es de noche y no le deja con el ruido. En mi casa una vez había ruido de obras y los vecinos se quejaron porque no le dejaba dormir

(...)

L.: Pero si se la tira a lo mejor el gaitero se pone triste. A mí cuando mi hermana me tira los juguetes al suelo no me gusta. A lo mejor el gaitero no lo hace queriendo.

H.: Mi papá dice que hay que decir "por favor, ¿puedes parar?". No pelearse.

(...)

M.: Pues a mi hermana cuando no le gusta la comida la escupe.

S.: Pero se tiene que comer la comida para crecer, aunque no te guste, como con la verdura

R.: Eso dice mi abuela

(...)

I.: A lo mejor es que un niño malo en el cole le ha empujado y se ha acordado

S.: llámale niño, pero no le digas malo

Mediadora: ¿Por qué?

S.: Porque empujar no es ser malo. A lo mejor se estaba defendiendo o ha sido sin querer. Como cuando nos pegamos de jugar y nos hacemos daño sin querer.

R.: Sí que tienen derecho [a quitarle sus pensamientos] si son malos porque te pueden dar miedo, como cuando me desperté llorando de una pesadilla y quería que se me fuera.

(Respuestas a las tarjetas 1, 2, 3 y 4)

Como muestra el análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las maestras, en concordancia con el análisis de los datos, el hecho de abordar temas como la libertad y los derechos humanos desde situaciones conocidas por los participantes, facilita el proceso de argumentación (Figura 2). De hecho, como defiende una de las maestras entrevistadas, la ambivalencia que se plasma en las ilustraciones y las preguntas admite barajar diversas posibilidades, lo cual permite abordar las situaciones representadas eliminando juicios de valor para explorar las razones de una perspectiva u otra.



A: Es un zombie y le estamos disparando porque se nos quiere comer y nos mata.

L: El zombie es malo.

Mediadora: Entonces, ¿El zombie es malo porque quiere comer?

A: No malo malo. Come porque tiene hambre. Pero no queremos que se nos coma y cuando le disparamos tiene miedo porque se va a morir. Y como queremos vivir nos defendemos.

Mediadora: ¿Y qué crees que piensa el zombie?

A: No sé, pero él también quiere vivir y por eso se nos quiere comer.

Mediadora: ¿Y quién tiene derecho entonces. vosotros a vivir o el zombie?

A: Un poco los dos. Porque para nosotros es malo porque nos mata. Y si le matamos no nos come y eso es malo para él. Y los dos somos buenos y malos así.

Figura 2. Actividad de creación. Respuesta del participante A., con intervención del participante L.

La capacidad de pro-argumentar y contrargumentar a favor de diferentes puntos de vista simultáneamente puede indicar uso de estrategias argumentativas complejas, según Gille (2001), pues admiten varias opiniones, se ponen en el lugar del otro y son capaces de basar su argumentación en la perspectiva pertinente para cada parte del problema.

La categoría lingüística (Tabla 5) se refiere al desarrollo del discurso de los participantes caracterizado por el empleo de distintas estrategias proargumentativas y contrargumentativas. En este sentido, se identifican en las marcas morfosintácticas del discurso como la 3ª persona del singular y el plural para hacer referencia a personas ajenas o la 2ª persona del singular y el plural para realizar interpelaciones a otros hablantes que participan en la conversación, así como la utilización de diversos tiempos verbales que expresan condición o causalidad, diversas expresiones de opinión como "yo creo", "(no) estoy de acuerdo", "yo pienso que" o "yo creo que", el uso de locuciones causales como "porque" y locuciones adversativas como "sino" o "aunque".



Características del discurso de los participantes	
Subcategoría 1	Uso de marcas morfosintácticas del discurso (2ª y 3ª persona del singular y el plural)
Subcategoría 2	Uso de tiempos verbales condicionales y causales
Subcategoría 3	Uso de expresiones de opinión (Ej.: "yo creo", "estoy de acuerdo" o "no estoy de acuerdo")
Subcategoría 4	Uso de locuciones causales (Ej.: "porque")
Subcategoría 5	Uso de locuciones adversativas (Ej.: "sino" o "aunque")
Subcategoría 6	Uso de estrategias proargumentativas
Subcategoría 7	Uso de estrategias contrargumentativas

Tabla 5. Categoría lingüística. Fuente: elaboración propia.

Al principio de las sesiones se generaron lo que Sipe (2008) entiende por respuestas personales, en las que predomina un discurso eminentemente en 1ª persona basado en la narración. Es común que su estructura mental se construya sobre un postulado narrativo, puesto que está interrelacionado con el contexto social que les permite facilitar la comprensión de la realidad (Bruner, 2006):

- R.: Yo toco música en casa porque son deberes, y tengo que practicar.
M.: Como mi hermano la flauta. Y no lo hace para molestar. Es porque tiene que hacerlo
O.: Si no te ponen notas, a mí una vez me castigaron por saltarme los deberes.
(...)

Mediadora: ¿Qué haríais si no os vieran vuestros padres?

- I.: yo comer mucho chocolate porque no me dejan
S.: Porque salen caries. Y es mejor no comer mucho porque el dentista no me gusta y mejor no ir.
(Respuesta a tarjetas 1 y 3)

El discurso narrativo oral del alumnado evolucionó hacia respuestas analíticas y argumentativas, que se refleja en el uso de marcas morfosintácticas del discurso como la tercera persona, los tiempos verbales condicionales, el uso de conjunciones, y de estrategias complejas proargumentativas y contrargumentativas:

Mediadora: ¿Quién tiene más derecho, el papá a dormir cuando trabaja por las noches o los vecinos a hacer obras?

- A.: tu papá porque tiene que descansar y que las hagan en otro rato.
L.: Sí, porque necesitamos dormir para que nos descanses las pupilas y para no ponernos enfermos.
R.: Pueden hacerlas cuando tu papá trabaje de noche

- N.: Yo creo otra cosa, porque los vecinos no dormirían y ellos también tienen que dormir
- A: pero los demás pueden dormir más por la tarde o la noche, pero su papá si no duerme y si se duerme en el trabajo podría tener un accidente.
- S.: Pero es que creo que N. tiene razón, eso puede pasar con los vecinos que trabajen por la mañana.
- O.: Sí, y los de las obras hacen su trabajo y no pueden venir de noche.

Este proceso discursivo subraya la importancia del componente lingüístico de *Wonder Ponder* y el discurso de la mediadora, que actúan como "andamiaje" para el discurso interno del niño a través de las preguntas formuladas y ejemplos léxico-gramaticales que han incorporado en su actuación (Bruner, 1976, citado en Mercer, 2001). Además, la utilización de expresiones como "yo creo", "(no) estoy de acuerdo", de locuciones causales como "porque" y locuciones adversativas como "si no" o "aunque", entre otras encontradas en el análisis de las transcripciones, indica un pensamiento complejo que busca un razonamiento conjunto, crítico y constructivo a través de conversaciones exploratorias, como apunta Mercer (2001). Este hecho se refleja tanto en su discurso oral del alumnado como en la actividad de creación de sus propias tarjetas *Wonder Ponder* (Figura 3 y Figura 4), en las que se sirven de las originales y del discurso de la mediadora como modelo tanto a través de la apropiación del objeto material como la integración del discurso gráfico y verbal, y así representan una situación y la argumentan, como se hizo durante las sesiones:



Figura 3. Actividad de creación. Respuesta de la participante I.

I: La niña tiene pis, pero el niño le ha preparado una fiesta de cumpleaños y quiere que sopla las velas. Y le están esperando a que sopla. Pero es que tiene que ir al baño, porque no se lo pueden prohibir.

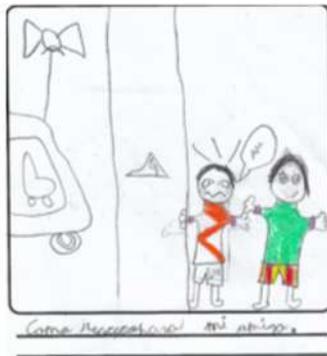


Figura 4. Actividad de creación. Respuesta del participante D.

D: Pensaba que si te das un golpe cómo reaccionaría mi amigo, si se reiría o no. ¿Y si se ríe es buen amigo? ¿Tiene derecho a reírse, aunque sea gracioso si la otra persona esta llorando?



La situación de conversación generada en el aula se convirtió en un espacio comunicativo y colaborativo que ha incidido en el desarrollo del discurso narrativo oral de los participantes hacia un pensamiento argumentativo, en concordancia con la necesidad de una acción comunicativa real (Bruner, 1986) que permite el uso de nuevas estructuras para un fin argumentativo en un contexto social.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis presentado, se pueden extraer diversas conclusiones. Primeramente, el input objetual y gráfico-lingüístico de *Wonder Ponder* propició un diálogo entre el estudiantado que les permitió un proceso argumentativo caracterizado por el uso del lenguaje para pensar colectivamente. De esto se infiere que el dinamismo de la propuesta y el acto de manipulación del objeto-libro, puede ayudar en las primeras edades a ordenar y visualizar sus ideas de manera física, y así propiciar el cambio de un discurso narrativo a un discurso argumentativo más organizado, ya que el estudiantado se apropia del objeto y el lenguaje de este como elemento exploratorio, y lo usa como prueba palpable para ejemplificar y fundamentar argumentos, como ocurrió durante las sesiones.

Así pues, la conversación se muestra como contexto en el que se hace visible el razonamiento del alumnado a través del uso de estrategias argumentativas simples, como la exposición, y complejas, como la proargumentación y la contrargumentación (Gille, 2001). El análisis de los resultados refleja un menor empleo de estrategias argumentativas complejas como el "sustento de opinión con argumentos" y la "proargumentación", y un mayor uso de las estrategias argumentativas simples como "introducir una opinión" y "apoyar sin argumento claro" cuando el alumnado trabajaba en pequeños grupos, obligando a la mediadora a intervenir más para que la conversación fluyera. De esto se concluye que, para propiciar el uso de estrategias argumentativas complejas, sin necesitar la intervención constante de la mediadora, debe asegurarse el debate en grupos más amplios y la participación de todos, ya que esto aporta al alumnado un input rico en diversos puntos de vista, que facilita un cuestionamiento activo por parte de los y las participantes y la construcción conjunta de sentido.

Por otra parte, el discurso oral de los participantes evolucionó de un modelo narrativo a estructuras sintácticas propias de un pensamiento analítico y argumentativo gracias al "andamiaje" lingüístico (Bruner, 1976, citado en Mercer, 2001) proporcionado por las preguntas de la propuesta y el discurso de la mediadora. Concretamente, se infiere que las preguntas de la propuesta que implicaban escoger entre dos alternativas, para después mostrar la ambigüedad y perspectiva de ambas (ej.: ¿Puede haber libertad sin seguridad?/¿Puede haber seguridad sin libertad?, ¿Pensáis que tiene derecho a decirle lo que tiene que hacer?/¿Y él a hacer lo que le dé la gana?), así como las preguntas y cuestiones que apuntaban directamente a sus propias experiencias, expuestas tanto en las tarjetas como por la mediadora (ej.: ¿Habéis pensado cosas malas alguna vez?/¿Creéis que eso os hace malos?, ¿Cuándo y por qué castigaríais a alguien?/¿Podemos castigarnos a nosotros mismos?), ayudaron al alumnado a explorar y explicar argumentos tanto a favor como en contra de distintas alternativas, propiciando la proargumentación y la contrargumentación. También destaca el acto por parte de la mediadora de recalcar en las preguntas de la tarjeta el uso de marcas morfosintácticas concretas, conforme se exploraba la imagen y texto de las mismas antes y durante la conversación. Se



deduce que esto provocó que el propio alumnado pusiera más atención al input lingüístico del discurso de las tarjetas y la mediadora, ya que ellos mismos comenzaron de manera autónoma a destacar frases y palabras durante su exploración, y a introducirlas en su discurso. Esto se refleja en el uso que hicieron de marcas morfosintácticas como la tercera persona, verbos condicionales, expresiones como “yo creo”, “(no) estoy de acuerdo” y locuciones causales y adversativas para opinar, proargumentar y contrargumentar, estructuras características de una conversación exploratoria (Mercer, 2001) en busca del razonamiento colectivo.

Finalmente, ha de puntualizarse que las conexiones que realizó el alumnado entre su contexto natural, y la temática y situaciones representadas en *Wonder Ponder* les ayudó a construir argumentos desde lo conocido. Esto puede relacionarse con lo expuesto por Sipe (2008) y la teoría transaccional de Rosenblatt (2002), que entiende la elaboración de significados mediante la vinculación de discurso a emociones y experiencias personales. Por ello, se deduce que exponer al alumnado, al inicio y durante la conversación, a imágenes de apoyo y situaciones ejemplo de la temática que conecten con su experiencia vital, como ocurrió con las preguntas e ilustraciones de las tarjetas escogidas, en vez de meramente proponerle un tema a debate en el que deban escoger un bando, es beneficioso para un primer desarrollo de su discurso argumentativo y organización de ideas. Más concretamente, las imágenes y situaciones que vinculen con sus vivencias personales, les permitirán utilizar su experiencia de vida como base para generar una opinión y construir un argumento, que toma como referencia lo aprendido de esa vivencia previa y las figuras de autoridad participantes de ella. Esta construcción de sentido favorece la interacción social (Calvo, 2019) y un proceso de reflexión que les permite entender diferentes perspectivas y argumentar tanto a favor como en contra.

Dado lo expuesto anteriormente, se derivan del estudio las siguientes implicaciones didácticas: En primer lugar, trabajar sobre la Competencia Argumentativa y su desarrollo en el aula, no puede hacerse sin la práctica. Debe aprenderse a argumentar, argumentando, exponiendo al alumnado a propuestas y situaciones de diálogo que despierten su interés y les permitan participar e intercambiar ideas y opiniones. De hecho, el aprendizaje de esta competencia debería continuarse a lo largo de la vida. Sería conveniente comenzar trabajando la CA desde los primeros años, no solo en cursos superiores, así como continuar con su desarrollo de manera longitudinal a lo largo de los distintos cursos por los que pasa el alumnado, consiguiendo así un aprendizaje continuo e ininterrumpido que podría ayudarles en las distintas etapas presentes y futuras de su educación. En segundo lugar, tampoco se puede aprender a argumentar de manera individualizada, por lo que el trabajo de la argumentación debe realizarse en grupo. Sería positivo habilitar espacios y momentos en el aula para la participación y la escucha del estudiantado, permitiéndoles dialogar entre ellos de manera regular a lo largo de la semana escolar, y dándoles libertad para expresar sus opiniones y explorar distintos puntos de vista en conjunción con lo compartido con otras personas. Finalmente, una manera positiva de comenzar con el desarrollo de los distintos componentes de la CA desde los primeros años escolares podría ser a través de la lectura y trabajo de diferentes obras de literatura infantil, que permitan el diálogo y la interacción con las mismas. Debería empezarse por introducir en el aula propuestas que partan desde temáticas cercanas al alumnado con elementos y preguntas que generen asombro, como *Wonder Ponder*, entre otros. Esto puede convertirse en una actividad de descubrimiento y construcción de significados. Además, estos textos y/o propuestas a presentar al grupo-clase deberían tener un rico input lingüístico, permitiendo al alumnado explorar como están formuladas las oraciones y preguntas, y las diversas formas de



expresarse en torno a ellas. Esto permitiría al alumnado realizar conexiones entre su contexto natural, la temática tratada y el discurso, ayudando a la construcción de argumentos.

Se espera que el presente estudio evidencie el valor de la propuesta *Wonder Ponder* para potenciar la capacidad argumentativa, indispensable como sustento del pensamiento crítico y la destreza conversacional, y cimiente su presencia en distintas realidades educativas. Han de tenerse en cuenta una serie de limitaciones que podrían haber influido en los resultados. Primero, la limitación temporal con la que se contó para realizar el taller de conversaciones filosóficas y permanecer en el campo. Segundo, en cuanto a las limitaciones metodológicas derivadas del análisis de datos, hubiera sido positivo compatibilizar el análisis de datos cualitativo con un análisis de datos cuantitativo, de esta manera, los datos obtenidos habrían sido más abundantes y reflejado mejor la realidad del caso. Asimismo, aunque las respuestas del alumnado participante fueron abundantes, resultaría positivo para próximas investigaciones contar con un tamaño de muestra mayor. Finalmente, como limitación derivada del diseño de investigación, debería haberse tenido más en cuenta la posible influencia de las intervenciones de la mediadora en las respuestas del alumnado en lo que al desarrollo de la CA se refiere. Sin embargo, este se considera un primer estudio de partida, y las diversas limitaciones que hayan podido afectar los resultados se tendrán en cuenta para diseñar próximas investigaciones, que confirmaran y/o contrastaran los datos obtenidos.

De cara a líneas de trabajo futuras, se sugieren algunas perspectivas de investigación: cabe plantear la replicación del diseño con una muestra de participantes mayor de diferentes contextos socioculturales y centros escolares urbanos y rurales a fin de llevar a cabo una comparativa de la brecha entre distintos contextos, así como el análisis de la posible influencia de la mediadora en las respuestas del alumnado participante. También, entre los futuros desarrollos de esta línea de investigación, cabe plantear la inclusión en las sesiones de conversaciones filosóficas, de un corpus construido de distintos libros infantiles de ficción y no ficción, en aras de realizar un análisis comparativo que permita determinar qué tipo de obras infantiles y/o propuestas ayudan a fomentar los distintos componentes de la Competencia Argumentativa, así como qué características discursivas del corpus seleccionado favorecen el desarrollo de esta competencia y el discurso oral del alumnado.

Agradecimientos

Este artículo se enmarca dentro del proyecto "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural". PID2021-126392OB-I00 - Proyectos I+D+I. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Investigadora Principal: Rosa Taberero Sala. Universidad de Zaragoza.

Referencias

Aragón, L., Sánchez, S. y Enríquez, J.M. (2021). El discurso científico en la etapa de infantil en el contexto del huerto ecológico escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 18(1), 1103. <https://doi.org/h8b6>



- Arraiz, A., Sabirón, F. y Azpillaga, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 189-201. <https://bit.ly/3QNIQ6B>
- Bassart, D. G. (1995). Elements for teaching argumentation in primary school. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 41-50. <https://doi.org/c2zs8k>
- Bermúdez Vázquez, M. y Casares Landauro, E. (2017). Fomento de la expresión oral y el pensamiento crítico a través del debate. En *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 4, 23-31. <https://doi.org/h8b7>
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, 17, 33-39. <https://bit.ly/3bVW5DB>
- Bøe, M. y Hognestad, K. (2010). Critical thinking in kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 151-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051599011>
- Bloom, B, Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company, Inc.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje* (1.ª ed.). Paidós.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva* (1.ª ed.). Alianza Editorial.
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos*, 18(1), 41-51. <https://doi.org/h8b8>
- Cano, M. y Castelló, M. (2016). Argumentar para aprender: Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 84-118. <https://doi.org/gjtcsw>
- Cano, M., Castelló, M. y Leitão, S. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 383-410. <https://doi.org/h8b9>
- Cano Ortiz, M. y Vilà Santasusana, M. (2022). Argumentar para aprender: Del debate a la argumentación escrita. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 95, 21-27. <https://bit.ly/3dCkr5K>
- Dueñas, J. (2013). Contención expresiva y propuestas de fabulación: grandes autores para primeros lectores. *Revista Orillas*, 2, 1-11. <https://bit.ly/3Qs7ycQ>
- Duthie, E. y Martagón, D. (2016). *Wonder Ponder, Lo que tú quieras*. Traje de Lobo S. L.
- Duthie, E., Martagón, D. y Martínez, R. (2018). Carta blanca: Matrioska «Wonder Ponder» ¿Cuántas series caben en una serie? *Fuera [de] Margen*, 22, 34-35.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula* (1.ª ed.). Paidós Ibérica.
- Ferrer Ripollès, M. y Miró Escuder, M. (2022). Enseñar a argumentar en sexto de primaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 7-14. <https://bit.ly/3w9shds>
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 45, 1-20. <https://doi.org/h8cb>
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo: Un estudio de conversaciones intra e interculturales* (Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo). <https://n9.cl/pz3go>
- Golder, C. y Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10(2), 271-282. <https://doi.org/b39kbq>
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2015). *De pragmática y semántica* (2.ª ed.). Arco/Libros S. L.
- Guzmán-Cedillo, Y., Flores Macías, R. y Tirado Segura, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40. <https://bit.ly/3QIn9og>
- Guzmán-Cedillo, Y. y Flores Macías, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/ghcwtp>



- Iordanou, K. y Rapanta, C. (2021). "Argue With Me": A method for developing argument skills *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/gjg79r>
- Jones, B. e Idol, L. (Eds.). (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (1.ª ed.). Routledge.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://doi.org/c6z6ht>
- Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, K. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/h8c8>
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/h8c9>
- Linden, T. (2019). Das Philosophische Kinderbuch: Ellen Duthie, Daniela Martagón. Grausame Welt? Nachdenken über Gut und Böse. *Philosophie Magazin*, 46, 90.
- Lipman, M. (2015). *Natasha, aprender a pensar con Vygotsky: Una teoría narrada en clave de ficción* (4.ª ed.). Gedisa.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación* (1.ª ed.). Ediciones Octaedro.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar: El plan de lectura* (1.ª ed.). Ediciones Octaedro.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras* (1.ª ed.). Alianza.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Pearson Addison Wesley.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Como usamos el lenguaje para pensar juntos* (1.ª ed.). Paidós.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España. (29 sep. 2021). Competencia en comunicación lingüística. <https://bit.ly/3QySonU>
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining children's literature* (1.ª ed.). The Johns Hopkins University Press.
- Ortega de Hocevar, S. (2016). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura y Escritura*, 3(6), 47-77. <https://bit.ly/3c6qUVX>
- Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y. y García-Mila, M. (2016). Argumentación y educación: apuntes para un debate. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 1-24. <https://doi.org/h8db>
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (1.ª ed.). Paidós.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (14.ª ed.). Morata.
- Plantin, C. (2015). *La argumentación* (1ª. Ed.). Ariel Quintaesencia.
- Ramos, A. M. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropicália et Companhia.
- Rapanta, C. (2019). *Argumentation strategies in the classroom*. Vernon Press.
- Rapanta, C., García-Mila, M., y Gilbert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83, 483-520. <https://doi.org/ghgd9t>
- Roche, M. (2014). *Developing children's critical thinking through picturebooks* (1.ª ed.). Routledge.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración* (1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Rubio-Navarro, G. (2022) ¿Preparamos al alumnado para que exprese su opinión por escrito? Una visión desde bachillerato. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 42-50. <https://bit.ly/3pnqbmf>
- Ruiz Ruiz, J. J. y Solbes Matarredona, J. (2022). Los «detectores» de falacias en los debates de los estudiantes sobre cuestiones sociocientíficas. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 28-35. <https://bit.ly/3T6KUIW>
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://doi.org/h8dc>



- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos* 124, 73-90. <https://doi.org/h8dd>
- Santos Velandia, N. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. En *Infancias Imágenes*, 11(2), 8-15. <https://bit.ly/3w9SU21>
- Silva, S. (jun. 2016). O livro-jogo na literatura para a infância: brincar às/com as histórias. Lecture. En *CONFIA. International Conference on Illustration & Animation Barcelos*. Congreso celebrado en Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/42177>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica* (1.ª ed.). Morata.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom* (1.ª ed.). Teachers College Press.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Morata.
- Tabernero, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. En *Literatura Infantil y Matices. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate*, 9-44.
- Tabernero, R. (2016). A fondo. El lector en el espacio del libro. *Fuera [de] Margen*, 19, 22-25.
- Tabernero, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. En A. M. Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Tropelias & Companhia.
- Uskola, A., Burgoa, B. y Maguregi, G. (2021). Integración del conocimiento científico y de la capacidad argumentativa en tomas de decisión sobre temas sociocientíficos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1101. <https://doi.org/h8df>
- Vargas Sandoval, B.E. y Álvarez Tamayo, O.D. (2019). La competencia argumentativa en la construcción del aprendizaje en profundidad en estudiantes de básica primaria. *Biografía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, edición extraordinaria*, 187-196. <https://bit.ly/3QQgZT8>
- Vilà Santasusana, M. y Medina Mayol, J. (2021). "De mayor quiero ser..." La argumentación oral (y escrita) paso a paso. *Aula de Innovación Educativa*, 301, 21-25. <https://bit.ly/3QwAtwj>
- Villanueva Meneses, R. y Prieto López, J.O. (2021). La enseñanza de la argumentación escrita en ciencias naturales a partir del uso de rutinas de pensamiento. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 189-208. <https://bit.ly/3JZYnOo>
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2.ª ed.). Paidós Ibérica.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1*. (pp. 39-243). Plenum Press.
- Wonderponderonline (2021). *Proyectos de aula*. <https://bit.ly/3zZxdCU>



Análisis de imágenes para la enseñanza de la producción oral de ELE en dos colecciones de manuales marfileños

Recepción: 15/12/2021 | Revisión: 30/01/2022 | Aceptación: 09/08/2022 | Publicación: 01/03/2023



Konan Hervé KOFFI

Universidad Alassane Ouattara

konanvecho@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6710-1787>

Resumen: Las imágenes, además de ser parte integrante de la vida diaria de la nueva generación de jóvenes, poseen un enorme potencial para el desarrollo de las destrezas en el marco de la enseñanza de lenguas. En este estudio de carácter cualitativo, se analizan dos manuales de ELE marfileños, *iYa estamos!* y *iMás allá!*, no solo con la intención de estudiar la presencia de esos elementos visuales, sino también su uso como soporte para fomentar la producción oral en el aula. Se llega a la conclusión de que, con estos manuales, ha habido una evolución relativamente positiva en cuanto a estrategias de su estudio, en comparación con los libros de texto anteriores. Sin embargo, se espera que se las tome más en cuenta en los procesos de enseñanza, especialmente para la producción oral auténtica.

Palabras clave: imágenes; materiales didácticos; enseñanza-aprendizaje de ELE; producción oral.

ANÀLISI DE LES IMATGES PER A L'ENSENYAMENT DE LA PRODUCCIÓ ORAL D'ESPANYOL LLENGUA ESTRANGERA EN DUES COL·LECCIONS DE MANUALS MARFILENYS

Resum: Les imatges, a més de ser part integral de la vida diària de la nova generació de jovent, presenten un enorme potencial per al desenvolupament de les destreses a l'ensenyament de llengües. En aquest treball de caràcter qualitatiu s'analitzen dos manuals d'espanyol llengua estrangera marfilenys, *iYa estamos!* i *iMás allá!*, amb la intenció d'estudiar no només la presència d'aquests elements visuals sinó també del seu ús com a suport per a fomentar la producció oral a l'aula. Es conclou que, amb aquests manuals, hi ha hagut una evolució relativament positiva quant a estratègies del seu estudi, en comparació amb llibres de text anteriors. No obstant això, s'espera que se les tingui més en compte en els processos d'ensenyament, especialment per a la producció oral autèntica.

Paraules clau: imatges; materials didàctics; ensenyament-aprenentatge d'espanyol llengua estrangera; producció oral.

Koffi, K. H. (2023). Análisis de imágenes para la enseñanza de la producción oral de ELE en dos colecciones de manuales marfileños. *Didacticae*, (13), 126-144. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.126-144>





ANALYSIS OF IMAGES FOR TEACHING ORAL PRODUCTION OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TWO COLLECTIONS OF IVORIAN TEXTBOOKS

Abstract: *Images being an integral part of the lives of new generations of young people, they have an enormous potential for the development of skills in language teaching contexts. In this qualitative work, two Ivorian textbooks for teaching Spanish as a foreign language, ¡Ya estamos! and ¡Más allá! are analyzed. The aim of this study is twofold: studying the presence of visual elements in these textbooks and their use as a catalyst for oral production in the classroom. It is concluded that there has been a relatively positive evolution in terms of image study strategies in the classroom through these manuals, compared to previous textbooks. However, a greater consideration of these supports in teaching processes is expected, especially regarding authentic oral production.*

Keywords: *images; didactic materials; teaching/learning Spanish as a foreign language; oral production.*

Introducción

Desde hace medio siglo, queda asumido casi universalmente que la clase de lenguas extranjeras es un proceso de práctica que se inspira en situaciones del entorno vital, con vistas a desembocar en un aprendizaje significativo. En efecto, desde los trabajos de Hymes de los años 1970 hasta las más recientes conclusiones del Consejo de Europa (2002), se admite que el objetivo de la enseñanza de lenguas es la consecución de la competencia comunicativa (Agustín Llach, 2007). Con ello, el alumnado debe ser capaz de adaptarse a diferentes situaciones de comunicación social, y negociar adecuadamente los significados de acuerdo con el principio de cooperación.

En el aula, esto implica la necesidad de que, en términos de materiales didácticos, la labor docente se apoye en una multitud de soportes susceptibles de encontrarse en la vida real, no solo en el texto escrito. Del mismo modo se responde a la cuestión de la familiarización de los aprendices con una diversidad de actividades y situaciones comunicativas, para “corresponder a la idea de que las estrategias de aprendizaje son diversas” (Bérard, citado por Puren (2021, p. 33).

En este contexto, las imágenes vuelven a adquirir un estatus de material didáctico de pleno derecho, en teoría, con la misma importancia que la del texto escrito. Dicho estatus se mantiene con firmeza en los tiempos actuales del enfoque orientado a la acción, respaldado por el MCER (Lenoir, 2018). En efecto, pese a las dudas originadas en torno al valor didáctico de las imágenes y que, en parte, ocasionaron el abandono de los métodos audiovisuales (donde aparecían como el soporte didáctico central), hoy, muchos autores vuelven a reconocer su capacidad para favorecer el aprendizaje. Tórriz (2021, p. 1) señala “*their power to facilitate student comprehension of material and vocabulary learning, as well as creativity and engagement*”. Por su parte, Seymour y O’Connor, citados por Sánchez Benítez (2009, p. 2), apuntan que “recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos”. En la misma línea, Shahidzadeh, Bakhshandeh y Mohammadi (2021, p. 5) rematan: “*when we use visual aids as teaching aid, it is one of the aspects which root participation of students in the lesson [...]*”. A ojos vistas, la capacidad de los elementos visuales para facilitar el aprendizaje es innegable.



De ahí, nos proponemos analizar el papel dedicado a las imágenes fijas en la enseñanza-aprendizaje de la expresión e interacción orales en el marco del español lengua extranjera (ELE) en Costa de Marfil. En efecto, si bien se promueve el desarrollo de todas las habilidades en los enfoques comunicativos (Consejo de Europa, 2002), autores como Agustín Llach (2007, p. 171) asumen que “las destrezas orales se sitúan en primer puesto de importancia en el proceso de aprendizaje de idiomas”. Es más, Araujo Portugal (2017, p. 406) afirma que “en el aprendizaje de idiomas, la expresión oral es la destreza más importante”. Por tanto, parece legítimo fijarse en el uso de los elementos visuales en los manuales de ELE marfileños para el tratamiento de la producción oral.

¿Cómo puede calificarse la presencia de esas imágenes en los nuevos manuales de ELE, y cómo contribuyen a la facilitación de la producción oral en la enseñanza de este idioma en Costa de Marfil? He aquí las principales cuestiones que guiarán nuestra reflexión en el presente estudio.

1. Las imágenes en la enseñanza de lenguas

El uso de las imágenes con fines comunicativos primero, y luego escolares, se remonta a tiempos muy remotos de la historia humana. Aún tenemos testimonios procedentes de los tiempos primitivos, donde era costumbre pintar figuras de diversa índole en cuevas, rocas o piedras. Los hombres las usaban entonces para comunicarse entre sí (Joly, 2002, citado por Ibinga y Ndzang (2018, p. 785) o para dar cuenta de los eventos esenciales de su existencia.

En el ámbito académico, pese a unas tímidas manifestaciones anteriores, es en el siglo XVII cuando Jan Amós Comenio establece con claridad la imagen como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras (Caravolas, 1984; Germain, 1993). Para el pedagogo moravo, en el proceso de enseñanza de LE, cada objeto se debe someter al examen de un sentido, y, a poder ser, a varios sentidos a la vez; pues cuantos más sentidos haya implicados en la presentación de un concepto, más profunda y duradera será su comprensión. Nada, según él, puede ser objeto de inteligencia a menos que haya sido previamente objeto de sensación. Como dice,

Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos [...] (Comenio, 1988, citado por Aguirre Lora, 2001, p. 6).

En el mismo sentido, en su manual *Orbis Sensualium Pictus* (1658) [el mundo por medio de las imágenes], Comenio introduce, no solo textos, sino también imágenes en cada uno de los 150 capítulos o temas (Aguirre, 2001; Caravolas, 1984) como ilustraciones para ayudar a los aprendientes en la comprensión de los términos.

Además de la comprensión léxica, las imágenes también han servido en los manuales como soporte para varias otras metas (Barrallo Busto y Gómez Bedoya, 2009; Sánchez Benítez, 2009; Van Der Sanden, 2012). Unas de sus caracterizaciones principales las menciona Tardy (1975), citado por Mazingue (2017), quien les identifica cuatro funciones trascendentales:



una función psicológica de motivación; una función de ilustración; una función de mediador inter-semiótica o cultural; y una función inductiva, al ser usada para crear situaciones reales de comunicación.

En el ámbito específico de la lengua hablada, autores como Muller (2012a; 2012b; 2014) y Demougin (2012) hacen hincapié en el poder de las imágenes para suscitar producciones verbales, y recomiendan encarecidamente que los profesores se animen a usarlas como un incentivo para tratar la expresión oral en clase. Esta última apunta claramente que los elementos visuales constituyen “los ingredientes que necesita la palabra espontánea para nacer” (p. 107).

En este contexto, pese a los intentos del método directo para fomentar la enseñanza de la destreza oral, será a partir de los años 50 del siglo XX cuando la imagen se convierta en un recurso imprescindible para desarrollarla en el aula. El ya mencionado método audiovisual ponía en relación unas bandas magnéticas y unas diapositivas proyectadas. Las imágenes servían para traducir visualmente los enunciados, lo cual facilitaba la comprensión a los discentes. El abandono prematuro de este método se debe a razones de diversa índole. Germain (1976) indica, por ejemplo, inexactitudes a la hora de representar visualmente los verbos de acción, los conceptos abstractos o los sentimientos, la mala interpretación de la mímica, e insiste particularmente en la imprecisión de las situaciones comunicativas. En efecto, al someter la imagen al desciframiento de discursos ya establecidos, no solo se corre el riesgo de interpretar mal la idea planeada, sino que la propia pictografía pierde parte de su naturalidad.

A la luz de lo que precede, surge la idea de que una situación comunicativa fructífera para el alumno ha de ser auténtica y tender a favorecer la creatividad, la imaginación y la espontaneidad. Asimismo, la presentación de la imagen deberá dar rienda suelta a la capacidad del aprendiente para generar discursos más naturales y reflexivos que previsibles. Desde un punto de vista puramente constructivista, Dodge (2017) apunta que el aprendizaje es un proceso que incorpora experiencias concretas, colaboración, y sobre todo reflexión.

Por eso, nuestra intención aquí es cómo la imagen puede permitir al alumno pensar o hablar de forma real y auténtica. Con esta idea, esta investigación intenta destacar los puntos positivos y lo que se podría mejorar en la explotación de la imagen para un desarrollo óptimo de la competencia expresiva oral, a través del análisis de los manuales *iYa estamos!* (Niango et al., 2018; 2019) y *iMás allá!* (Kouassi et al., 2000a; 2000b; 2000c).

2. Metodología

El estudio que emprendemos se basa esencialmente en el análisis de los manuales vigentes de ELE marfileños, *iYa estamos!* y *iMás allá!* Ambas colecciones han sido elaboradas en Costa de Marfil gracias a la colaboración de varios consejeros pedagógicos locales del ministerio de Educación. Después de dos décadas de uso de la colección *Horizontes* (1998-2020), surgen a modo de continuación de la labor de creación de manuales de enseñanza editados por y para países africanos¹. Según Bekale et al., (2020, p. 9), esta renovación interviene con el objetivo

¹ Hasta el año 1998, los manuales de enseñanza del español lengua como extranjera en Costa de Marfil se habían elaborado en Francia, la antigua metrópoli. Ese año marcó la edición del primer manual hecho por y para los marfileños, *Horizontes*, en vigor hasta la publicación de las colecciones que se estudian en estas líneas.



de colmar una serie de deficiencias referentes a los contenidos, pero también “supone (...) un gran esfuerzo de adecuación de los materiales a la metodología imperante en las aulas marfileñas de ELE; esto es, al enfoque por competencias”. En efecto, pese a las reformas sucesivas de las últimas décadas para mejorar el paradigma pedagógico², no solo el profesor ha seguido siendo la figura dominante en el aula, sino que los libros de texto han quedado sin cambiar. De ahí que los nuevos manuales pretendan ofrecer algo nuevo, y, sobre todo, “fomentar una participación más activa del aprendiente en su desarrollo global por medio de la comunicación en ELE” (ibid.), para centrar así el proceso de enseñanza-aprendizaje en él.

Asimismo, este trabajo se apoya principalmente en dos estudios. Por una parte, Tórriz (2021) describe dos grandes formas de explotación de las imágenes en los manuales de estudio de lengua. La primera consiste en repetir o aclarar el *input* procedente del texto verbal, o sea, facilitar la comprensión de este. En cuanto a la segunda, radica en favorecer el *output* del alumnado; es decir, ayudar a que hablen. Desde esta segunda perspectiva, el autor establece tres principios que tener en cuenta en el tratamiento de la producción lingüística:

- a. El principio de significado: cuando el lenguaje es significativo para el alumno, apoya más fácilmente el proceso de aprendizaje.
- b. El principio de tarea: las actividades en las que se utiliza el lenguaje para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- c. El principio de la comunicación: las actividades que involucran una comunicación real promueven el aprendizaje.

Por su parte, Demougin (2012) indica varios prototipos de preguntas que se observan habitualmente en los manuales, al utilizar las imágenes en concepto de estimuladores verbales:

1. Para hablar **de** la imagen: *¿Qué ves/observas en la imagen?* Se trata de una “transposición verbal” (p. 109) y el alumno permanece dentro del documento visual, describiendo diferentes aspectos de él.
2. Para hablar **de** y **sobre** la imagen: *¿Qué entiendes en esta imagen?* Se trata de una lectura personal relacionada con la sensibilidad de la mirada singular del alumno.
3. Para hablar **sobre** y **con** la imagen: *¿Qué significa esta imagen?* Se solicita una doble competencia, lingüística y cultural, pero que provoca, ante todo, una reflexión personal. Por lo que, se aborda generalmente como estimulador verbal.
4. Para hablar **a partir de** la imagen: *¿Qué te inspira esta imagen?* Se activa aquí el deseo del alumno de realizar un discurso prolijo, auténtico y necesario.

Lo anterior evidencia que las consignas relacionadas con las últimas tres preguntas aludidas favorecen un lenguaje más cercano a lo real, mientras que la primera suscita la expresión de una información más bien previsible.

Nuestro principal objetivo es examinar cómo se desarrolla el *output* de los aprendientes gracias a los elementos visuales. Esto nos lleva a analizar en qué medida las imágenes del manual favorecen la producción oral de la lengua, especialmente en su forma auténtica y espontánea.

² Se han adoptado sucesivamente, la Pedagogía por Objetivos (PPO en 1998); la Formación por Competencias (FPC, en 2004), y el Enfoque por Competencias (EPC, 2012).



Para alcanzar este objetivo, clasificaremos dichas imágenes según la noción de actividades abiertas o cerradas. Según Tórriz (2021), las primeras permiten a los alumnos tomar sus propias decisiones y expresar sus propias opiniones, por ejemplo, solicitando explicaciones o debates. En cambio, las cerradas (o internas) se limitan a exigir que se extraiga información específica de la imagen, originando así un discurso más bien mecánico y estereotipado. Si nos referimos a Araujo Portugal (2017, p. 419), las actividades abiertas se perciben bien entre los alumnos, quienes las encuentran "auténticas y realistas a la hora de desarrollar la expresión oral en el aprendizaje de lenguas". Asimismo, según la tipología de las preguntas o consignas que acompañan cada imagen, podremos clasificar la actividad solicitada en la categoría *cerrada* o *abierta*.

En definitiva, hemos optado por un estudio de tipo documental que ha consistido en un análisis cualitativo de manuales didácticos (Bertoletti, 1984; Puren, 2020). De esta forma, se identifican las principales imágenes cuya intención radica en desarrollar la producción de lengua oral. Todas ellas son procedentes de los nuevos manuales de tercero y cuarto de Secundaria (colección *iYa estamos!*) y de bachillerato (colección *iMás allá!*). Se analizan las actividades sugeridas con dichas imágenes, para destacar si cumplen con la labor de estimular el habla. Pero, ante todo, examinemos el contexto de elaboración de dichos manuales.

3. El uso escolar de las imágenes y el contexto de elaboración de las colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Hoy en día, más que nunca, vivimos una era mediática gobernada por la imagen. Buena parte de nuestros procesos de intercambio masivo de información descansan en el impacto de los signos visuales. La televisión, Internet, la publicidad, etc. inundan todas las esferas de la vida diaria. No en vano Sönesson (2004) ha denominado la nueva era "la sociedad de imágenes".

Testigos y partícipes de su tiempo, muchos jóvenes se educan y consumen permanentemente estos estímulos sociales. Paradójicamente, a nivel escolar, desde el abandono de las metodologías audiovisuales, y pese a los elogios a su favor, en realidad, las imágenes han venido perdiendo mucho peso en los procesos de enseñanza/ aprendizaje frente al texto escrito. Como denuncian Arizpe y Styles (2004, pp. 26-27):

Los niños viven en un mundo visual complejo y, más que las generaciones anteriores, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales. Y, sin embargo, muy pocos maestros se toman el tiempo para ayudarlos a ordenar, reconocer y comprender las muchas formas de información visual que encuentran, ciertamente no del mismo modo en que tratan con el texto escrito.

En el contexto educativo marfileño, desde los inicios de la enseñanza del español, antes de la independencia del país en 1960, siempre han sido muy visibles las imágenes en los diferentes libros de texto. Pero esta presencia pocas veces ha reflejado una aspiración por tratar y mejorar la lengua oral en el aula. Para no ir muy lejos en el tiempo, dejaremos de lado los primeros manuales de ELE, de elaboración francesa, y tomaremos la Colección *Horizontes* como punto de partida. Asimismo, de acuerdo con Barrallo Busto y Gómez Bedoya (2009, p. 5),

consideramos como imágenes fijas, “las tiras cómicas, las fotografías, los dibujos, los anuncios publicitarios, los símbolos, las estadísticas, los planos y mapas, los diagramas y esquemas, y los hologramas en los diferentes libros de texto”. De ahí, en los “*horizontes*” se observa que la gran mayoría de las imágenes se colocan en páginas conexas con los diferentes textos para ilustrar los temas de estudio. Su función se suele limitar a la facilitación de la comprensión de dichos textos, siempre que el alumno sea capaz de establecer por sí mismo la relación entre ambos. Otra parte, muy escasa, diseminada a través de las páginas de cada libro, aparece con ciertas actividades de estimulación de la comunicación. Sin embargo, esas actividades revisten un carácter principalmente cerrado, dejando poco margen a las tareas abiertas, como lo indica el siguiente cuadro:

Libros por nivel de estudio	Horizontes 4 ^{ème}	Horizontes 3 ^{ème}	Horizontes 2 ^{de}	Horizontes 1 ^{ère}	Horizontes 1 ^{ère}
Número de páginas	111	127	141	192	189
Número total de imágenes	138	142	131	73	81
Imágenes de input	123 (89%)	131 (92%)	118 (90%)	65 (89%)	64 (81%)
Imágenes de output	15 (11%)	11 (8%)	13 (10%)	8 (11%)	15 (19%)
Imágenes con actividades cerradas	11 (8%)	7 (5%)	13 (10%)	6 (8%)	12 (15%)
Expresar un punto gramatical	2	1	0	0	0
Descripción	4	4	5	0	7
Identificar elementos, relacionados con el texto	3	2	5	0	4
Localizar/orientar(se) en un mapa	1	0	3	0	1
Expresar la hora	1	0	0	0	0
Comparar dos imágenes	1	0	0	0	0
Imágenes con actividades abiertas	4 (3%)	4 (3%)	0 (0%)	2 (3%)	3 (4%)
Comentar, imaginar	4	4	0	2	3

Tabla 1. Clasificación de las actividades de *output* con imágenes en la colección *Horizontes*.

De la revisión de los diferentes libros de la colección *Horizontes* se observa que la cantidad de imágenes con actividades de *output* gira en torno al 10% del total. Además, la mayor parte de ese porcentaje sirve para realizar actividades cerradas, o sea, para identificar elementos o describir diferentes aspectos de los documentos visuales. Del total, solo un 3% de ellas proponen tareas de expresión de la opinión y emociones personales.

También se ha notado que dichas imágenes no incluyen metodología alguna de explotación. Solo en una página de *Horizontes Terminale* se propone una sección final de dos páginas denominada *prepac oral*. En una de ellas (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 142), se ofrece una corta concepción de lo que debería ser el comentario de una foto. Se sugieren las siguientes fases:

1. Presentación del documento: Origen, tema, ubicación
2. Descripción objetiva: Decir lo explícito
3. Descripción subjetiva: Decir lo implícito
4. Conclusión: mensaje transmitido e impresión del alumno



En general, los alumnos aprendían a manejar esta metodología, solo en la clase de Terminale (3.º de bachiller), a escasas semanas del examen final de bachillerato, donde se someten a una prueba oral de español, además de la prueba escrita.

Indiquemos también que en la colección *Horizontes*, las imágenes aparecen en blanco y negro, o con un fondo de color único, lo cual no tiende a favorecer la motivación del aprendiz.

Hacia falta un esfuerzo para mejorar toda esta situación, pues para aprender una lengua, no solo hace falta asimilar sonidos, palabras y reglas. Se sabe que las imágenes constituyen una fuente potente para desencadenar sentimientos o provocar imaginación (De Serres, 2009; Obando Velázquez, 2000). Pero en el contexto marfileño, el alumnado parece sentir generalmente indiferencia o incluso rechazo frente a ellas, cuando en realidad, lo que deberían inspirar es motivación, admiración o entusiasmo.

Asimismo, al igual que en otros muchos países del África subsahariana, aunque se reconoce la gran capacidad de los documentos iconográficos para crear contextos de aprendizaje y facilitar la expresión oral (Ibinga y Ndzang, 2018), la enseñanza del español ha venido respaldada casi exclusivamente en el texto escrito.

La experiencia propia como antiguo alumno del sistema escolar y el análisis de *Horizontes* permiten apuntar una insondable ausencia de planificación de las imágenes como una actividad en los primeros cuatro años de aprendizaje. Sorprende también que en el programa escolar no se le asigne tiempo ni espacio dentro de las tareas del aula. Es más, varias tertulias con multitud de profesores confirman que su uso es opcional; esto es, a iniciativa de cada profesor. Claro que se les recomienda que presenten de vez en cuando ciertas iconografías a modo de introducción de una nueva clase, pero sin ninguna intención de explotarlas para tratar las destrezas comunicativas. En fin, rara vez los elementos visuales han aparecido como parte central de una actividad o tarea.

En este contexto se han elaborado las colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!*, después de veinte años de explotación de la colección *Horizontes*.

3.1 Las imágenes en los manuales *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Considerando la organización anterior de Barrallo Busto y Gómez Bedoya (2009), se han contabilizado las imágenes en los cinco libros de texto de ELE vigentes, comparándolas con el número de textos de estudio. Los resultados se sintetizan en la tabla que sigue:

Manuales	Niveles de estudio	Imágenes	%	Textos	%
<i>iYa estamos!</i> 4 ^e	3º de ESO	53	63	31	37
<i>iYa estamos!</i> 4 ^e	4º de la ESO	76	73	28	33
<i>iMás allá!</i> 2 ^{de}	1º de bachillerato	83	74	29	26
<i>iMás allá!</i> 1 ^{ère}	2º de bachillerato	101	79	28	21
<i>iMás allá!</i> T ^{re}	3º de bachillerato	75	73	28	27
	Total	388	73%	144	27%

Tabla 2. Repartición de imágenes y textos en *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Lo primero que llama la atención en esta exposición es el gran número de signos icográficos frente a los textos escritos. El 73% del contenido de todos los manuales reunidos se refiere a ellos. Podría hacernos pensar que tienen una variedad de funciones o una centralidad en la realización de las actividades de clase. Sin embargo, como veremos más adelante, su abundancia no va pareja con un grado elevado de explotación docente. Al contrario, el texto escrito se sigue llevando casi toda la atención de los actores del aula.

También destaca, especialmente en la colección *iYa estamos!*, la gran cantidad de dibujos, diseñados con el único objetivo de servir a la enseñanza, frente a las fotos y otros tipos de imágenes, como se nota a continuación.

Niveles Imágenes	<i>iYa estamos!</i> 4 ^{ème}	<i>iYa estamos!</i> 3 ^{ème}	<i>iMás allá!</i> 2 ^{de}	<i>iMás allá!</i> 2 ^{de}	<i>iMás allá!</i> T ^{te}
Dibujos	42	64	33	26	36
Fotos	5	4	25	65	23
Mapas	5	6	11	3	8
Planos	1	1	1	1	0
Anuncios	0	1	2	7	5
Gráficos	0	0	3	0	1
Viñetas	0	0	8	0	2
Total	53	76	83	101	75

Tabla 3. Tipos de imágenes en las colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Al respecto, Prendes Espinosa (1995) distingue dos clases de imágenes usadas en el aula. Según él, las hay que se crean expresamente para explicar alguna idea o concepto (imágenes didácticas *per se*), y aquellas que fueron creadas para cualquier otro fin, pero que los autores de manuales o profesores recontextualizan para ilustrar algún pasaje de contenido textual (imágenes *per accident*). En el mismo sentido, Bertolletti (1984) distingue entre imágenes escolares e imágenes sociales. Lo anterior evidencia que los autores de las colecciones *iYa estamos!* han optado por un uso casi exclusivo de las imágenes *per se*, en detrimento de los códigos visuales auténticos; un fenómeno que, por cierto, también prevalece en lo referente a textos escritos, como ya lo mencionaron Djuandú et al. (2019, p. 100). En cambio, los elementos visuales auténticos como las fotos aumentan sustancialmente en la colección *iMás allá!*, aunque sin poder igualar el número de imágenes *per se*. Según Bertolletti (1984, p. 59), para estimular la producción verbal del alumno, es preferible que las imágenes sean auténticas.

3.2. La producción oral y el papel de las imágenes

El análisis de los manuales indica un claro énfasis en las destrezas productivas (Expresión e interacción orales, y expresión e interacción escritas) frente a las destrezas receptivas (comprensión oral y comprensión escrita). En cada libro de texto, tanto las unidades didácticas

como las lecciones que encierran son siempre más representativas. Las Tablas 4 y 5 que se proponen a continuación corroboran lo dicho.

Manuales	Unidades didácticas	Unidades didácticas por destreza			
		Comprensión oral	Expresión e interacción orales	Expresión e interacción escritas	Comprensión escrita
<i>iYa estamos! 4^e</i>	7	1	3	2	1
<i>iYa estamos! 4^e</i>	7	1.5	1	3	1.5
<i>iMás allá! 2^{de}</i>	6	1	2	2	1
<i>iMás allá! 1^{ère}</i>	6	1	2	2	1
<i>iMás allá! 1^{le}</i>	6	1	2	2	1
Total	32	5.5	10	11	5.5

Tabla 4. Distribución de unidades didácticas en *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Libros de texto	Lecciones por destreza			
	Comprensión oral	Expresión e interacción orales	Expresión e interacción escritas	Comprensión escrita
<i>iYa estamos! 4^e</i>	4	12	8	4
<i>iYa estamos! 4^e</i>	6	4	12	6
<i>iMás allá! 2^{de}</i>	5	10	10	5
<i>iMás allá! 1^{ère}</i>	5	10	10	5
<i>iMás allá! 1^{le}</i>	5	10	10	5
Total	25	46	50	25

Tabla 5. Distribución de lecciones en *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Como se observa, las unidades y lecciones son dos veces más numerosas en las destrezas de producción lingüística que las de comprensión. Se destaca también que, en estos manuales, cada unidad didáctica se dedica a desarrollar una destreza particular, como lo enseñan, por ejemplo, los siguientes sumarios de *iYa estamos 4^{ème}!* y *iMás allá! 2^{ème}!*

Esta disposición parece haberse hecho a iniciativa expresa de los autores, obligando así a los docentes a dedicar más tiempo a la expresión y la interacción, tanto escritas como orales.



Imágenes 1 y 2. Sumarios de *iYa estamos 4^{ème}!* y *iMás allá! 2^{ème}!*

Así las cosas, en materia de producción oral, ¿qué protagonismo tienen las numerosas imágenes? La consulta de los manuales permite evidenciar que no sirven para mucho. En efecto, tanto en los dos libros de texto *iYa estamos!* como en el de *iMás allá! Seconde*, no se ha encontrado ninguna unidad ni lección dedicada al estudio sistemático de imágenes. En lo que se refiere a su uso en el desarrollo de la expresión e interacción orales, en las 316 páginas recorridas en esos tres manuales juntos, solo se han observado en dos páginas un tímido intento de recurrir a la imagen como punto de partida para provocar la toma de palabra entre los alumnos. En *iYa estamos!* 4^e, página 45, [Véase Imagen 3] aparece una foto con tres niños recogiendo objetos reciclables en un vertedero. A raíz de ella se hacen dos preguntas:

- a. Di lo que ves en la imagen.
- b. ¿Qué piensas de la vida de estos niños?



Imagen 3. El vertedero (Niango et al., 2018, p. 45) *iYa estamos! español 4^e*.

Luego, en la página 74 del mismo libro de texto, se puede ver un mapa de orientación después del cual se pide al alumno: "Di a tu amigo por dónde se va al Museo Nacional". Conviene subrayar que esta última tarea se localiza al final de una lección de comprensión escrita, si bien la explotación lingüística puede realizarse oralmente.

Después de estas dos apariciones esporádicas de la iconografía como recurso provocador del discurso oral, hay que ir hasta las páginas finales de *iMás allá! español, 1ère* (2^{do} de bachillerato) para percibir las primeras manifestaciones de una verdadera intención de estudiar la imagen como material de apoyo para el tratamiento de las destrezas de "expresión e interacción orales" (pp. 93-109). Asimismo, los autores dedican dos de las treinta lecciones del libro; esto es, dos de las diez lecciones sobre producción oral, al estudio de/sobre las imágenes visuales. Primero, la lección 1 de la unidad 6 lleva como función lingüística "Cómo comentar imagen o texto" (p. 95). Enseguida, se puede observar la siguiente foto:

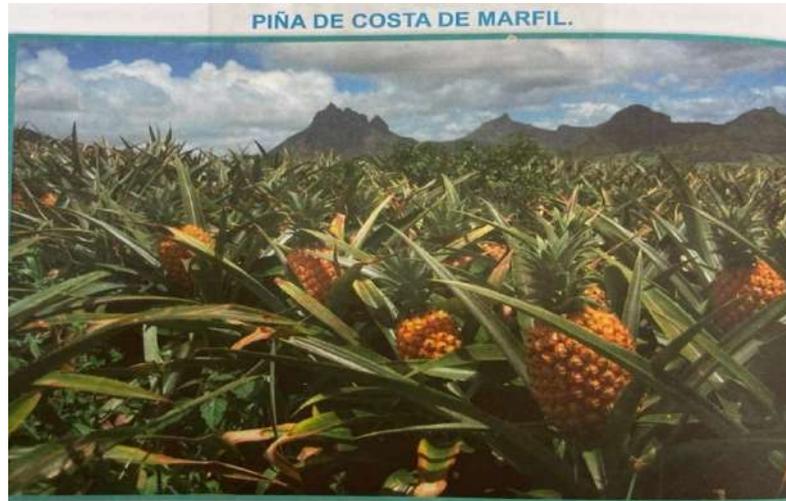


Imagen 4. Piña de Costa de Marfil (Kouassi et al., 2020, p. 94). *iMás allá! espagnol* Première..

Esta foto viene acompañada de una serie de actividades para “describir” la representación visual en gran parte, aunque se habla de comentario. Sin embargo, si bien las primeras 5 preguntas son actividades de tipo cerrado, la del número 6 solicita la reflexión personal del alumno para hablar, y, por tanto, se puede considerar como una actividad abierta.

Las instrucciones demandan que se trabaje tanto individualmente como en grupos, como podemos notar a continuación:

1. Observa e identifica el tipo de documento.
2. Determina el léxico adecuado.
3. En parejas, determinad el tema del documento.
4. En grupos, analizad los detalles del documento.
5. Entresacad la intención del autor.
6. Al mirar el documento, dad vuestra impresión.

La segunda lección de la misma unidad didáctica apela a “Cómo describir una imagen”. Y la foto que viene a continuación constituye el soporte para las actividades previstas:



Imagen 5. Coronavirus (Kouassi et al., 2020b, p. 97). *iMás allá! espagnol* Première..

Luego, hay una serie de actividades para “describir” la representación visual. Las instrucciones también solicitan trabajos tanto individuales como en grupos, como sigue:

1. Observa e identifica el tipo de documento.
2. Determina el léxico adecuado.
3. En parejas, determinad lo que evoca el documento.
4. En grupos, analizad detalladamente el documento.
5. Examinad la organización de los elementos.

Con las preguntas mencionadas, se solicita el habla del alumnado; y al inicio de la lección se presenta una serie de recursos lexicales que deben servir de guía para tratar la función lingüística: formas, colores, lugar, ambiente, personajes, despistes, siniestrado, empático, desértico, planos, icono, dibujo, cuadro, foto, viñeta, etc. Sin embargo, no se percibe un proceso claro de análisis.

A su vez, *iMás allá! Espagnol Terminale* (3.º año de bachiller) dedica una lección, la última de las treinta que componen el manual, al estudio de imágenes (pp. 102-103). Aquí, la función lingüística solicitada es “Comentar una imagen”. Así, a las dos fotos que ilustran el tema de la salubridad urbana (Imagen 6), sigue una serie de preguntas:

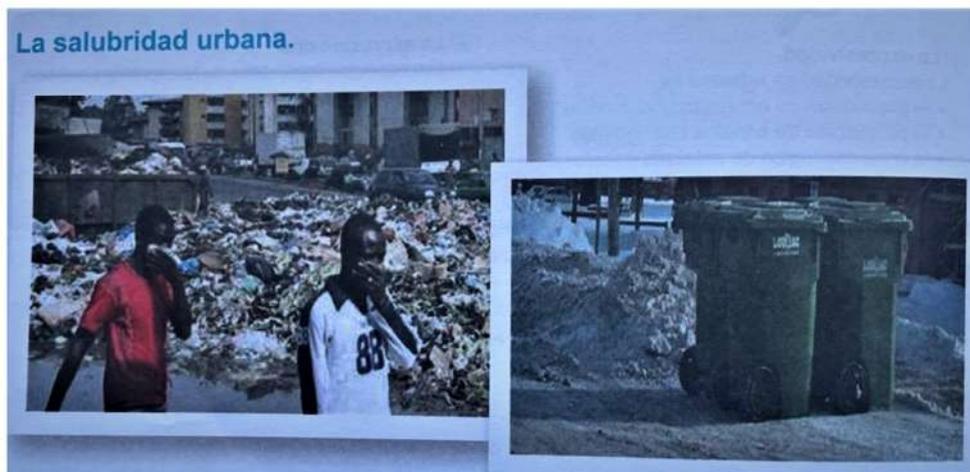


Imagen 6. La salubridad urbana (Kouassi et al., 2020c, p. 102). *iMás allá! Espagnol Terminale*.

Las actividades relacionadas son:

1. *Individual*
 - Observa las fotos y determina el tema
 - Identifica el léxico adecuado
2. *En parejas:*
 - Entre pares, identificad los elementos de cada elemento



3. En grupos

- Analizad los detalles de cada documento
- Entresacad la intención del autor
- Expresad vuestro parecer
- Relacionad el tema con vuestro contexto.

Una nota que llama la atención al final de la lección (p. 103), indica que “para hacer posible un buen comentario de imágenes, la actividad del aprendiente es:

- Contestar a las preguntas de descripción, análisis, interpretación u opinión y de transposición,
- Dejarse guiar por indicaciones a partir de verbos (contar, proseguir, repetir, resumir, situar, definir, observar, precisar.
- Articular la producción con conectores lógicos

4. Discusión y perspectivas

El análisis de los manuales de ELE *iYa estamos!* y *iMás allá!* permite percatarse de que las destrezas productivas constituyen la prioridad en la enseñanza actual de esta lengua en Costa de Marfil, frente a las receptivas. Luego, en relación con las imágenes, se observa una presencia abundante de ellas. Sin embargo, estas en general no desempeñan un papel más que ilustrativo, lo cual da la sensación de que son inútiles, por lo menos para el tratamiento de la producción oral. A una conclusión semejante han llegado otros autores, en el estudio de otros manuales. Por ejemplo, Masselot-Girard (2003, p. 8) se preguntaba sobre la oportunidad de seguir diseñándolas tan cuantiosas: “*Je questionne l’abondance des illustrations dans les manuels actuels. Que fait-on de tant d’images? Ont-elles encore une fonction et font-elles sens à un moment quelconque pour nos élèves? Je n’en suis plus sûre du tout*”. Por su parte, Yamila Rigo (2014, p. 2), citando a Perales y Jiménez (2002), denuncia la incorporación de tanta imagen que, al final, “pasa desapercibida”.

En lo que se refiere a su utilización en los procesos de enseñanza de la expresión e interacción orales, pueden notarse dos puntos fundamentales. Por una parte, los mensajes iconográficos se usan muy poco, si bien las nuevas colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!* conceden un espacio bastante amplio a la producción oral en general en comparación con *Horizontes*. En los nuevos manuales, la gran mayoría de las tareas de desarrollo de destrezas se llevan a cabo a partir del texto escrito como soporte didáctico; y además el estudio de la iconografía para el trabajo oral no solo es tardío, sino también muy reducido en comparación con los manuales anteriores. Por tanto, no se puede decir que haya aumentado el tiempo de estudio de la producción oral en general por medio de las imágenes, ni mucho menos en su fase natural y auténtica.

Por otra parte, se lamenta la ausencia de una mejor orientación metodológica para el docente. Aunque queda patente una mayor intención de proponer unas estrategias de descripción y comentario, estas todavía parecen parciales. En efecto, mientras las nuevas colecciones dedican en total hasta tres lecciones (dos en *iMás allá 1ère!* y una en *imás allá! Terminale*), el proceso para abordar estas actividades es todavía bastante confuso. Por ello, al igual que



pasaba con la colección *Horizontes*, se repite la misma observación de Ibinga y Ndzang (2018, p.787): “cuando existen unas líneas que tratan de la imagen, se da la impresión de que todas las imágenes se analizan y se interpretan del mismo modo”.

De *iMás allá! Première* a *iMás allá! Terminale*, en las mencionadas lecciones dedicadas a la descripción y al comentario de mensajes visuales, se repiten las mismas actividades, las mismas preguntas; una situación que, a la larga, puede volver el estudio de imágenes una tarea aburrida, tanto para los profesores como para los alumnos.

Todo lo que precede nos suscita una serie de reflexiones. Primero, resulta imprescindible adoptar (en la realidad del aula) las imágenes visuales como una herramienta familiar y capaz de mejorar el aprendizaje de todas las destrezas de lengua española, y particularmente la producción oral. Será de gran interés para el alumnado el estudio rutinario de las imágenes desde las primeras etapas, al igual que se hace con los textos escritos. No parece de gran ayuda esperar las evaluaciones finales del ministerio para fomentar su explotación.

Hay que acostumbrar al aprendiente a asimilarlas como material común de estudio de la lengua. Demougin (2012) manifiesta esta misma idea cuando nos sugiere su “*cahier de bord*”, una especie de portafolio que pueda acompañar permanentemente al aprendiente en sus experiencias reflexivas sobre la imagen. Las imágenes ya forman parte del día a día de los jóvenes, quienes ya habrán desarrollado formas propias de describirlas. Apremia que la escuela marfileña se ponga al día y las incluya efectivamente en su labor de formación. Como dicen Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012, p. 80), “es realmente inaudito que la mayoría de los jóvenes pasen por la escuela sin que apenas gocen de las oportunidades” ofrecidas por la ya mencionada sociedad de imágenes.

De suma urgencia es el establecimiento de una rigurosa “didáctica de la imagen” (Barragán Gómez y Gómez Moreno, 2012) en la enseñanza de ELE en este país, que permita al alumno seguir su evolución. En un principio, esto supondría, según Aceituno (2010), estudiar la sintaxis visual, entendiendo la relación entre los elementos que la forman; la semántica visual (o la relación entre estos elementos y su sentido (color, forma, estructura y equilibrio); y la semiótica de la imagen (índices, símbolos, etc.).

Es interesante usar las imágenes en el desarrollo del léxico, la gramática, la conjugación, etc. Pero, parece que, para aprovechar esta herramienta de forma óptima, habría que ir más allá de los elementos básicos, y hacer un énfasis particular en la producción oral de los alumnos. En este sentido, Mazingue (2017), Demougin (2012) y De Serres (2009) sugieren unas excelentes propuestas para el análisis de imágenes, tanto oral como escrito. Este último, además, establece unas pautas que el propio profesor puede seguir para el desarrollo de su clase.

Por nuestra parte, ofrecemos las siguientes pistas de reflexión: la imagen debe ser un pretexto para hablar o conversar efectivamente sobre diversos temas en el aula. Da pistas para expresar nuestras propias ideas y pensamientos de manera natural. Por ejemplo, si se presenta un incendio forestal, podemos describirlo, y luego formar diferentes grupos opuestos de alumnos para debatir sobre los pros y los contras de los fuegos de bosque. Del mismo modo, si se presenta un accidente de tráfico, se puede debatir sobre las circunstancias del mismo o las normas establecidas en la materia en el país (Pérez Sedeño, 2014). Igualmente se puede



pedir a los alumnos que sensibilicen a sus compañeros sobre los valores que habría que adoptar sobre el tema tratado, si es un fenómeno social. Otra alternativa puede ser que la imagen sirva como punto de partida para la creación de una historia o su final, a partir de lo que se observa. En fin, la imagen debería servir siempre para abrirse al mundo real.

Siempre y cuando se pueda, no habría que olvidar un paralelo entre la manifestación del fenómeno tratado, en nuestro país y España o en cualquier otro país de habla hispana; lo cual siempre permitirá a los alumnos ver las realidades desde diversos puntos de vista. El fomento de la imaginación y la producción propia de conocimientos tendrán mayor beneficio que la repetición de información ya recibida por el alumnado. Ya lo decía Umberto Eco (1973) hace medio siglo: "La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis" (Citado por Aceituno, 2010, p. 13).

Por último, recordemos la importancia de la teoría de la codificación dual, definida por el psicólogo Allan Paivio (1969), citado por Mazingue (2017). Este autor apunta que la fuerza combinada de la imagen y de la palabra es superior a la de la imagen a secas. Asimismo, al implicar varias modalidades sensoriales, o sea dos canales (imagen visual y palabra), el aprendizaje se realiza con más eficiencia.

Conclusión

Este estudio ha permitido destacar, a través de las colecciones de manuales *iYa estamos!* y *iMás allá!*, que la producción oral en general adquiere cada vez más espacio en las aulas de ELE en Costa de Marfil. Esto supone un paso hacia delante de estirpe didáctica que, sin embargo, se realiza en detrimento de las destrezas comprensivas.

Se observa una presencia masiva de imágenes visuales en los manuales. Pero ello no refleja un crecimiento del interés por usarlas como soporte de la lengua hablada. Al contrario, el vínculo imagen/lengua oral parece haber disminuido considerablemente con la llegada de los nuevos libros de texto. La incorporación de actividades ocasionales de expresión e interacción orales no parece suficiente para dar el paso hacia un posicionamiento efectivo de este material como centro de atención en la enseñanza/aprendizaje del español.

Luego, la puesta a punto de una metodología eficiente para el análisis de las imágenes en el desarrollo de la producción oral es uno de los grandes retos a superar. Si bien transparece una cierta voluntad de formalizar el proceso de dicho análisis, todavía falta mucho por hacer. En este aspecto, hacemos nuestras las siguientes conclusiones de Dimitrinka y Andjelka (2015, pp. 283-284):

Los resultados obtenidos significan que los conocimientos del código visual no corresponden a una programación didáctica por niveles de A1 a C2. Parece que el aprendizaje de este código es ocasional, arbitrario y depende del profesor concreto y de sus preferencias individuales, pero no de unas directrices didácticas comúnmente aceptadas o recomendadas.



Para llevar a cabo la enseñanza del oral, urge integrar la interpretación permanente de la imagen en los currículos de ELE, al mismo título que los textos escritos; esto es, desde los primeros años. Una empresa de esta envergadura demanda también un esfuerzo de formación y de sensibilización del cuerpo docente, que deberá estar plenamente capacitado para apreciar y abordar el estudio pictográfico con toda la seguridad posible. Por ello terminamos nuestro discurso con unas palabras fuertes de Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012, p. 84): "Nadie puede enseñar un conocimiento que no maneja a plenitud. Para que un maestro pueda conducir a sus estudiantes en la interpretación de textos visuales debe ser un consumidor crítico y activo de imágenes" (...).

Referencias

- Aceituno, M. (2010). *Seminario de producción multimedia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Aguirre Lora, M. E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). <https://bit.ly/3OKm1z9>
- Agustín Llach, M. P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño. <https://bit.ly/3bHw2zH>
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. <https://doi.org/h6j6>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Barragán Gómez, R., y Gómez Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 79-94. <https://doi.org/h7nh>
- Barrallo Busto, N. y Gómez Bedoya, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de ELE. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* (16). <https://doi.org/h7nj>
- Bekale, H. D., Caro Muñoz, M., Djandué, B. D., Recuenco Peñalver, M. y Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: Materiales didácticos ELE en África al sur del Sáhara, *MarcoELE. Revista de Didáctica de ELE*, (30). <https://bit.ly/3zMhtxV>
- Bertoletti, M. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Grille D'une ébauche d'analyse. *Le Français dans le Monde* (186), 55-63.
- Caravolas, J. (1984). *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*. Guérin.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*: MECD / Instituto Cervantes / Anaya, 2001. <https://bit.ly/3JIN6ll>
- Demougin, F. (2012). Image et classe de langue: quels chemins didactiques? *Linguarum Arena* (3), 103-115. <https://bit.ly/3AaZsiY>
- De Serres, L. (2009). Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage, *Synergies Canada* (1). <https://doi.org/h7nk>
- Dimitrinka, N. y Andjelka, P. (2015). El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos, *Onomázen*, (32.), 275-287. <https://doi.org/fzcz>
- Djandué, B. D., Djé, A.M., y Kumon, A. S. (2019). De Horizontes a ¡Ya estamos!: Lo que ha cambiado. *Revue Nzassa* (2), 93-105. <https://bit.ly/3zQxic2>



- Dodge, J. (2017). *25 activités d'évaluation pour la classe différenciée. Pour vérifier rapidement la compréhension en cours d'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Germain, C. (1976). L'image dans l'apprentissage des langues, *Communication et langages*, (29), 51-68. <https://doi.org/dk7ckw>
- Germain, C. (1993). *L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Collection didactique des langues étrangères. Clé International.
- Ibinga, M. y Ndzang, H. (2018). *De la omnipresencia de la imagen a su ausencia en la enseñanza de ELE: estudio comparativo entre Francia y Gabón. Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas desde la Educación Comparada para la equidad*. XVI Congreso Nacional de Educación Comparada. Universidad de La Laguna. <https://doi.org/h7nm>
- Lenoir, P. (2018). L'utilisation de l'image en enseignement de l'espagnol: approche diachronique. *DIRE*, (10), 61-73. <https://doi.org/h7nn>
- Massetot-Girard, M. (2003). Le traitement didactique de l'image, *Deuxièmes rencontres nationales de la liste cdidoc-fr, Lyon*. <https://bit.ly/3BNUp9E>
- Mazingue, S. (2017). L'image fixe, un outil d'introduction du lexique : retour d'expérience à partir d'une séance avec une classe de première LV2. *Éducation*. <https://bit.ly/3bEToYr>
- Muller, C. (2012a). Observez ces photos. Imaginez ce qui s'est passé: Analyse d'activités de production verbale à partir de photographies dans des manuels de français langue étrangère et seconde. *Actes de la 8ème journée Pierre Guibbert Les images dans les manuels scolaire*, 1-16.
- Muller, C. (2012b). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXI(1). <https://doi.org/h7np>
- Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, *Synergies Portugal*, (2), 119-130. <https://bit.ly/3QeUwiL>
- Obando Velázquez, L. (2000). Hacia una pedagogía de lectura de las imágenes. *Pedagogía y Saberes* (15), 69-75. <https://doi.org/h7nq>
- Pérez Sedeño, M. (2014). El valor de las imágenes. Actividades imaginativas, en AICLE: un nuevo enfoque en la enseñanza de ELE. *Cuadernos de Rabat*, (30), 87-92. <https://bit.ly/3SCIFwD>
- Prendes Espinosa, M. P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?, *Enseñanza: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (13), 199-220. <https://bit.ly/3PbGoqO>
- Puren, C. (2021).[1994]. *La didáctica de las lenguas extranjeras en la encrucijada de los métodos. Ensayo sobre el eclecticismo*, 4ª edición, traducción C. Puren. CREDIF-Didier.
- Puren, C. (2020). *Tipos y métodos de investigación en la didáctica de las lenguas-culturas*. <https://bit.ly/3p7wKtm>
- Saavedra Luna, I. (2003). La historia de la imagen o una imagen para la historia. *Cuicuilco*, 10(29). <https://bit.ly/3dcN5dj>
- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita, *Suplementos MarcoELE*, (8), <https://bit.ly/3dlwg01>
- Shahidzadeh, F., Bakhshandeh, M. y Mohammadi, F. (2021). *The visual elements in EFL coursebooks*. <https://doi.org/h7nr>
- Sönnesson, G. (2004). *Semiótica cultural de la sociedad de imágenes. De la reproducción mecánica a la producción digital*. Traducción de Ximena Narea. <https://bit.ly/3A9RE1d>
- Tórrez, N. M. (2021). Picture perfect: ELT textbook images and communicative competence development. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, 12(2). <https://doi.org/h7ns>
- Van Der Sanden, N. (2012). Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950): statuts, fonctions et enjeux didactiques. *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, (49), 31-51. <https://doi.org/h7nt>



- Villazala Alonso, H. (2020). *La escritura y su influencia en la cultura de Oriente Medio*, Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica. UNED. <https://bit.ly/3zLPy6g>
- Yamila Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. ASRI. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, (6). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/100603>

Manuales analizados

- Kouassi, K., Yao, A. T., Allou O.A., Kouakou, N. I. y Tuo, G. (2020a). *iMás allá! Espagnol Seconde*. NEI/CEDA.
- Kouassi, K., Melles, I. A., N'douba, K., Koffi, N.J. y Kouadio, Y. J. (2020b). *iMás allá! Espagnol Première*. NEI/CEDA.
- Kouassi, K., Yao, A. T., Allou O.A.; N'goran, Y.V. y Miezou, T.H. (2020c). *iMás allá! Espagnol Terminale*. NEI/CEDA.
- Ministère de l'Éducation nationale (1998). *Horizontes Espagnol 4^{ème}*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (1999). *Horizontes Espagnol 3^{ème}*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (2000). *Horizontes Espagnol 2^{ème}*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Horizontes Espagnol 1^{ère}*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Horizontes Espagnol Terminale*. EDICEF/NEI.
- Niango, A. C., Melles, I. A., Yepri, A. J., Allou O. A. y Silué, S. (2018). *iYa estamos! Espagnol 4^{ème}*. NEI/CEDA.
- Niango, A. C., N'guessan, N. H., Kouassi, K., N'goran, Y.V y Yapi, F. (2019). *iYa estamos! Espagnol 3^{ème}*. NEI/CEDA.



Epidemics: Una actividad didáctica gamificada basada en un simulador de gestión sanitaria de epidemias

Recepción: 02/06/2021 | Revisión: 24/09/2021 | Aceptación: 05/10/2021 | Publicación: 01/03/2023



Jordi DOMÈNECH-CASAL

Universitat Autònoma de Barcelona

jdomen44@xtec.cat

<https://orcid.org/0000-0002-7324-0000>

Resumen: El contexto COVID-19 y la formación científica para la ciudadanía en general requieren el desarrollo de conceptos y habilidades científicas, y su articulación con aspectos sociales y éticos, para la toma de decisiones en contextos controvertidos. Su uso pedagógico en el aula requiere adaptaciones de esos contextos como actividades escolares. Se propone una actividad mediante la metodología de estudios de caso basada en un simulador de epidemias. La actividad se aplicó durante el curso 2020-2021 con 62 estudiantes de 14-15 años (3.º ESO). El alumnado analizó distintos casos mediante tarjetas representando poblaciones y patógenos distintos y diseñó su campaña de control de la epidemia en base a un número limitado de medidas de contención y control en relación con la gestión sanitaria (aislamiento, vacunación, financiación de hospitales...). Con la ayuda de un simulador diseñado ad hoc, el alumnado testeó distintas soluciones a los casos, promoviendo así discusiones acerca de conceptos relevantes como "inmunidad de grupo" o "inmunización". Se analiza la experiencia de aplicación y se describen sus utilidades y limitaciones, como orientación para otras actividades de temática o enfoque similar.

Palabras clave: gamificación; controversia socio-científica; epidemia; laboratorio virtual; simulador.

EPIDEMICS: UNA ACTIVITAT DIDÀCTICA GAMIFICADA BASADA EN UN SIMULADOR DE GESTIÓ SANITÀRIA D'EPIDÈMIES

Resum: El context COVID-19 i la formació científica per a la ciutadania en general requereixen el desenvolupament de conceptes i habilitats científiques, i la seva articulació amb aspectes socials i ètics, per a la presa de decisions en contextos controvertits. El seu ús pedagògic a l'aula requereix adaptacions d'aquests contextos com activitats escolars. Es proposa una activitat mitjançant la metodologia d'estudi de casos basada en un simulador d'epidèmies. L'activitat es va aplicar durant el curs 2020-2021 amb 62 estudiants de 14-15 anys (3r ESO). L'alumnat analitzà diversos casos mitjançant targetes que representaven poblacions i patògens diferents i dissenyà una campanya de control de l'epidèmia basada en un número limitat de mesures de contenció i control en relació a la gestió sanitària (aïllament, vacunació, finançament d'hospitals...). Amb l'ajut d'un simulador dissenyat ad hoc, l'alumnat va provar diverses solucions per als casos, promovent-se així discussions sobre els conceptes rellevants com "immunitat de grup" o "immunització". S'analitza l'experiència d'aplicació i es descriuen les seves utilitats i limitacions com orientació per a altres activitats de temàtica o enfocament similar.





Paraules clau: gamificació; controvèrsia socio-científica; epidèmia; laboratori virtual; simulador.

EPIDEMICS: A GAMIFIED DIDACTIC ACTIVITY BASED ON AN EPIDEMICS HEALTH MANAGEMENT SIMULATOR

Abstract: *The COVID-19 context and the development of scientific literacy for citizens require the development of scientific concepts and skills, and their articulation with social and ethical aspects, for decision-making in controversial contexts. Its pedagogic use in classrooms requires adaptations of these contexts as classroom activities. We propose a case studies activity based on an epidemic simulator. The activity was applied during the 2020-2021 academic year with 62, 14-15-year-old students (grade 9). The students analysed several cases by means of cards representing different populations and pathogens. Then they designed a campaign to control de epidemic with a limited number of control measures (confinement, vaccination, social distancing, founding hospitals...). Using a simulator designed ad hoc, the students tested the different solutions to each case. This involved discussions about relevant concepts such as "herd immunity" or "immunization". The application of the activity is analyzed and its strengths and weaknesses are described so they can be applied to the design of learning activities with a similar focus or topic.*

Keywords: *gamification; socio-scientific issues; epidemics; virtual laboratory; simulator.*

Introducción

El contexto COVID-19 en el mundo educativo, además de haber supuesto un reto pedagógico y tecnológico (debido a confinamientos y emergencia TIC), ha supuesto también un contexto de aprendizaje. Por un lado, han aparecido en los medios de comunicación distintos términos como "infectividad", "efecto rebaño" o "inmunización", conceptos importantes en la enseñanza sobre hábitos saludables. Por otro lado, la gestión pública de la pandemia y las diferentes intervenciones para contenerla (confinamientos, distancia social, vacunación...) han suscitado debates que han incluido también muchas veces aspectos políticos (relativos al servicio de las instituciones públicas o los derechos civiles) o incluso teorías de la conspiración y posicionamientos pseudocientíficos (antivacunas, Solución Mineral Milagrosa, medicina germánica o bioneuroemoción...). Este contexto está muy lejos de ser solo un contexto coyuntural: las epidemias o pandemias son una temática que el cambio climático puede hacer más frecuentes y son muy presentes para el alumnado, que las ve representadas no solo en el cine (en películas como *Estallido*, *Soy leyenda* o *Contagio*), sino también en series de televisión y juegos de ordenador del género *zombie*, basadas en plagas mundiales (*Resident Evil*, *The Last of Us*, *The Walking Dead*, *Z Nation*). Igualmente, el movimiento antivacunas no ha nacido con la pandemia actual: desde hace varios años los discursos pseudocientíficos antivacunas están resultando en una disminución de las tasas de vacunación (Wolfe y Sharp, 2002).

Ofrecer desde la práctica educativa una solución a estos retos implica, por un lado, una alfabetización científica en relación a conceptos de inmunología y epidemiología y razonamiento basado en evidencias (Erduran, 2020), pero también el desarrollo de perspectivas de pensamiento complejo, que incluyan un conocimiento de la naturaleza de la ciencia y capacidades de



evaluación de riesgos y pensamiento crítico (Albe, 2008, Jiménez-Taracido y Otero, 2019, Kind y Osborne, 2016; Lederman y Lederman 2004). Estos aprendizajes requieren de actividades de aula que problematicen los contextos y promuevan el desarrollo de los conceptos y habilidades en el marco de la resolución de problemas o retos (Domènech-Casal, 2019).

Esta necesidad está bien descrita en el despliegue del currículum en Cataluña, en especial, en las competencias 2, 6, 10 y 12 del ámbito científico-tecnológico: Identificar y caracterizar los sistemas biológicos y geológicos desde la perspectiva de los modelos para comunicar y predecir el comportamiento de los fenómenos naturales; Reconocer y aplicar los procesos implicados en la elaboración y validación del conocimiento científico; Tomar decisiones con criterios científicos que permitan prever, evitar o minimizar la exposición a los riesgos naturales; Adoptar medidas de prevención y hábitos saludables en el ámbito individual y social, fundamentadas en el conocimiento de las estrategias de detección y respuesta del cuerpo humano (Departament d'Ensenyament, 2014). En este artículo proponemos y describimos una actividad didáctica de aprendizaje sobre epidemiología basada en el trabajo gamificado con un simulador en contextos controvertidos, y nos proponemos valorar las posibilidades y limitaciones del uso de simuladores como vía para modelizar y problematizar contextos sobre epidemias.

1. Marco teórico

Distintos autores han descrito que el alumnado tiene dificultades para diferenciar las vacunas de los medicamentos (Barrio, 1990) o y que llega a confundirlas con antibióticos (Domènech et al., 2015). Concretamente, para las vacunas, se ha descrito que el alumnado tiene dificultades para conectarlas con efectos a nivel poblacional (Bihouès y Malot, 1990), como la inmunidad de grupo (también conocida como "efecto rebaño"), por la que altas tasas de vacunación de la población resultan, en protección para el conjunto de la población, incluso la no vacunada, por la reducción de las tasas de infección (John y Samuel, 2000). Esto va asociado a dificultades para comprender conceptos de epidemiología relacionados con características de los patógenos, como la infectividad (la capacidad del patógeno de infectar a más personas) o la morbilidad (la capacidad del patógeno de provocar síntomas o enfermedad una vez ha infectado) (Vargas, 2021), pero también aspectos de la gestión de la salud pública o los sistemas de asistencia sanitaria (Dapía et al., 1996), como la mortalidad (la proporción de infectados que fallecen, que depende del patógeno, pero también de las condiciones de la atención de los enfermos) o los vehículos y cadenas de transmisión (Díaz et al., 1996, 2000). Análisis realizados en libros de texto muestran que, además, los modelos de infección no suelen conectarse con enfermedades concretas, y se presentan pocas actividades de aplicación contextualizada que requieran incorporar prácticas científicas y espíritu crítico (Aznar y Puig, 2014).

Varios autores coinciden en que el desarrollo de la competencia científica requiere la participación en prácticas de la ciencia, incluyendo en estas no solo lo que solemos conocer como "prácticas de laboratorio", sino las prácticas de observación, uso de pruebas, modelización y argumentación (Osborne, 2014) y el trabajo explícito de la Naturaleza de la Ciencia (Duschl y Grandy, 2012). En el contexto COVID-19, algunos autores han propuesto actividades muy ricas en este sentido, incorporando no solo aspectos conceptuales (conceptos sobre inmunología y epidemiología), sino también procedimentales (analizar datos, sacar conclusiones)



y epistémicos (distinguir ciencia de pseudociencia, *Fake News*) mediante actividades de lectura crítica y experimentación (Etxebarria, 2021; López et al., 2021).

No obstante, la gestión de las crisis epidemiológicas implica otras variables además de las científicas (como, por ejemplo, la financiación pública de la salud) y es un contexto que tiene unos tiempos y unas magnitudes difíciles de transferir en tiempo real en el aula.

Para este objetivo son útiles los simuladores y laboratorios virtuales. Los simuladores y laboratorios virtuales son aplicaciones web o programas interactivos que permiten la introducción o configuración de datos de entrada, ofreciendo datos de respuesta, emulando algún fenómeno o modelo científico. Su uso ha sido reivindicado como un modo de dar "agilidad" a las actividades de indagación y promover la argumentación o incluso la modelización matemática de fenómenos (López et al., 2017) y para desarrollar actividades de indagación sobre temáticas o fenómenos sobre los que no sería posible hacerlas físicamente por razones de tiempo, espacio o equipamiento (como la evolución, la física subatómica o la epidemiología). El trabajo con simuladores y laboratorios virtuales ha sido también utilizado como vía de desarrollo de la competencia científica en el contexto COVID-19, mediante actividades dirigidas a la construcción de simulaciones mediante modelización computacional (Crusells y López, 2020), el análisis y realización de predicciones de la evolución de enfermedades infecciosas en dinámicas lineales y no lineales (Vargas, 2021) y el uso de Geogebra para modelizar matemáticamente datos de la pandemia en tiempo real (Valero y Lezama, 2020).

Más allá de estos aspectos puramente científicos, varios autores proponen que el desarrollo de una competencia científica para la ciudadanía requiere además la conexión con contextos problematizados y conectados con la toma de decisiones y el uso de la Ciencia como (y en) el pensamiento crítico (Duschl, 2008; Hobson, 2011; Solbes y Torres, 2012). Para ello, las controversias socio-científicas son un contexto didáctico candidato. Las controversias socio-científicas son dilemas o problemáticas con respuesta abierta que para su resolución requieren el concurso de conocimientos y habilidades científicos, posicionamientos éticos y políticos y marcos de pensamiento crítico y gestión de riesgos de forma orientada a la toma de una decisión. Varios autores (Díaz y Jiménez-Liso, 2012; Sadler, 2011) han descrito sus posibilidades como enfoque didáctico para el desarrollo de la competencia científica, en especial en lo relativo a la formación y alfabetización de la ciudadanía, punto en el que conectan con los objetivos de una educación para la ciudadanía de las propuestas Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) (Acevedo-Díaz et al., 2003) y algunas formulaciones actuales en determinadas perspectivas del movimiento STEM (Couso, 2017). Hay en la bibliografía ejemplos de aplicación de estas perspectivas con actividades en las que –por ejemplo– el alumnado discute sobre la obligatoriedad de las vacunas (Ageitos y Puig, 2016), una controversia muy viva y aplicable al contexto COVID-19.

Las actividades de controversia son un tipo concreto de estudios de caso (Domènech-Casal, 2017, 2019): suelen partir de una propuesta de un caso o escenario conflictivo y pautar de algún modo la aparición de pruebas o datos para que sean incorporados para su discusión. Incorporan también perspectivas éticas o sociales, que suelen incluir también etapas de debate. Estos debates pueden estructurarse mediante tarjetas de información o roles en lo que se llama *Decide Games*: debates de formato breve en los que se debe tomar una decisión en base a distintos datos, opiniones y argumentos atribuidos a distintas fuentes (reales o verosímiles). Tanto la propuesta de los escenarios como los aportes de datos y discusión requieren una cierta



transposición didáctica: ya sea para modular la complejidad excesiva del contexto real (la consulta de determinadas fuentes sin adaptar puede no ser didácticamente eficaz) como para ajustar el contexto al despliegue del currículum (no todos los aspectos de una controversia son útiles o adecuados para todos los cursos), y suelen realizarse adaptaciones.

En este sentido, la gamificación ha resultado ser una opción muy utilizada. La gamificación es una estrategia didáctica que, mediante el desarrollo de mecánicas y dinámicas propias del juego, hace accesibles los retos a la participación del alumnado, tanto por su secuenciación (proponer etapas y retos) como por aspectos motivacionales, relacionados con la interactividad, la contextualización en escenarios interesantes y el *feedback* (Dicheva et al., 2015; Kapp, 2012; Morris et al., 2013).

Las actividades de gamificación se caracterizan por generar, mediante el uso de dinámicas y mecánicas de juego (mediante tarjetas, mapas...) una narración que da sentido y propósito a la actividad de los participantes, mediante *feedback* de distinto tipo (premios, insignias...) que pueden tener distintos niveles de verosimilitud. En este sentido, algunos autores distinguen entre gamificaciones "para hacer clase" –es decir, que no emulan las dinámicas propias de la ciencia– y gamificaciones "para hacer ciencia", que reproducen de algún modo las dinámicas o liturgias propias de la ciencia (López y Domènech-Casal, 2018; Morris et al., 2013). La gamificación también ha sido explorada como vía de trabajo en el contexto de las epidemias, principalmente mediante el uso de aplicaciones web en las que el docente crea distintos escenarios (Cid et al., 2020) o incluso usa videojuegos con elementos demográficos y económicos en relación con la gestión de pandemias (Téllez, 2015). Consideramos que la gamificación puede ser un modo de formular el contexto complejo de las epidemias en un formato adaptable para su desarrollo en el aula.

2. Diseño de la actividad

La actividad es una secuencia de estudio de caso-controversia gamificada y propone al alumnado elaborar un plan de contención de la expansión de una epidemia y argumentar sus decisiones a partir de los resultados obtenidos con un laboratorio virtual creado *ad hoc*. La actividad tiene como objetivos de aprendizaje:

- Conocer los parámetros biológicos de infectividad y mortalidad y relacionarlos con la progresión de las epidemias y distintos patógenos.
- Saber analizar medidas de prevención (aislamiento, limitación de contactos, mascarilla) y gestión de riesgos en relación a cadenas de transmisión.
- Desarrollar habilidades de razonamiento científico (análisis de datos, razonamiento inductivo y deductivo...) y espíritu crítico (valoración de pros y contras).
- Saber usar marcos éticos y políticos para discutir el papel de distintas políticas públicas de gestión de epidemias (campañas de prevención y vacunación, financiación de hospitales...).

Seguidamente se describen los materiales de la actividad, la secuencia en la que se aplican y las observaciones en la aplicación de la secuencia didáctica.

2.1 Materiales de la actividad

Los materiales de la actividad (simulador y tarjetas) se han desarrollado *ad hoc* para la misma y están disponibles para su descarga en: <https://wp.me/p25seH-00>

2.1.1 Simulador

El simulador *Epidemics2* es un laboratorio virtual diseñado mediante el programa de Hoja de Cálculo Calc, de *Open Office*. El simulador tiene establecida como población un tablero inicial con 64 celdas (8x8) en el que cada celda representa un individuo, del que se define su estado mediante un código numérico (1: Sanos, 2: Sanos vulnerables, 3: Infectados, 4: Infectados vulnerables, 5: Inmunizados, 6: Fallecidos) y queda automáticamente representado de un color acorde con su estado (Fig. 1).

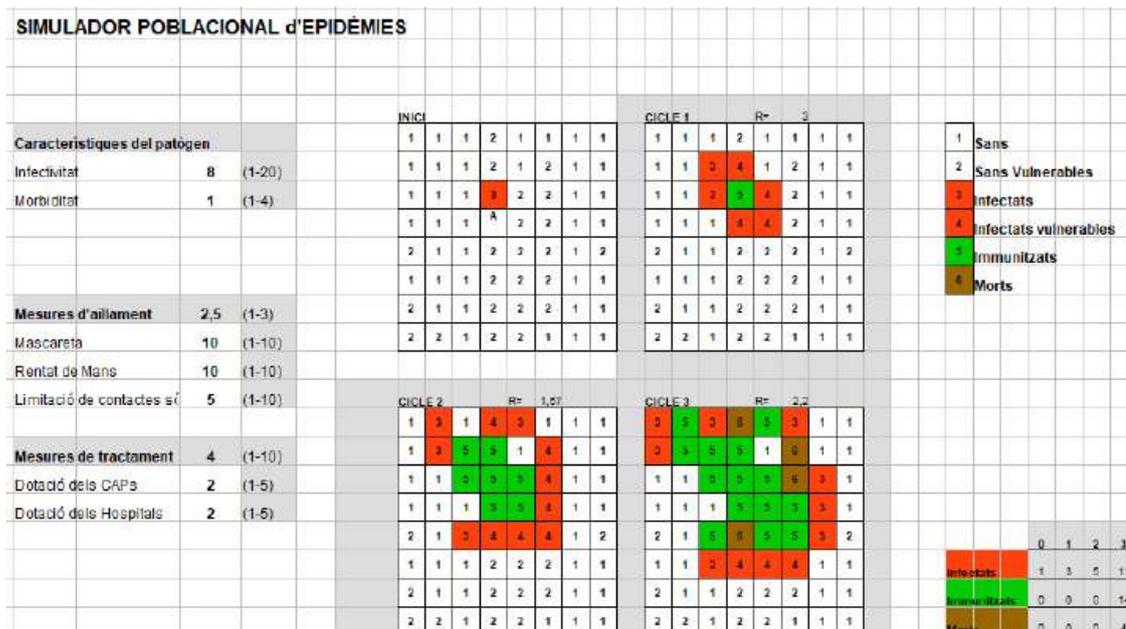


Figura 1. Pantalla principal del simulador Epidemics2.

El simulador ofrece varias celdas de entrada de datos en forma de índices sobre el patógeno (Infectividad, Morbilidad), las medidas de aislamiento (Mascarilla, Manos, Distancia) y de tratamiento sanitario (Financiación de los CAPs y Dotación de los Hospitales). Para cada uno de los índices se eligieron rangos numéricos arbitrarios.

El simulador, a partir del tablero de la población inicial, en base a los índices introducidos, muestra la predicción de la evolución de la epidemia a lo largo de 7 ciclos de infección en sus correspondientes 7 tableros, representando los cambios de estado de cada celda: al aumentar la infectividad, aumenta la probabilidad de que en el siguiente ciclo las celdas adyacentes a una celda infectada pasen a estar infectadas en el ciclo siguiente (Fig. 2).

Para ello, el simulador recoge para cada celda la información sobre el estado de las 8 celdas adyacentes y combina estos datos con generadores de números al azar y con los de los distintos índices para determinar si el paciente de la celda en cuestión pasa en el siguiente ciclo de sano a enfermo (si hay infección), inmunizado o muerto (el algoritmo concreto se describe con más profundidad en la Ficha técnica del simulador). El estado de la propia celda también se tiene en cuenta: solo los pacientes infectados pueden tener alguna probabilidad de pasar a inmunizados, y las probabilidades de infección o muerte también dependen de si la celda (paciente) es vulnerable (por edad u otras circunstancias) o no.

Añadido a este funcionamiento, el algoritmo del simulador usa los índices de financiación de centros médicos y hospitales para determinar la capacidad del sistema sanitario, y cuando el número de infectados la supera, aumenta la mortalidad del patógeno (disminuye la capacidad de tratar a los enfermos).

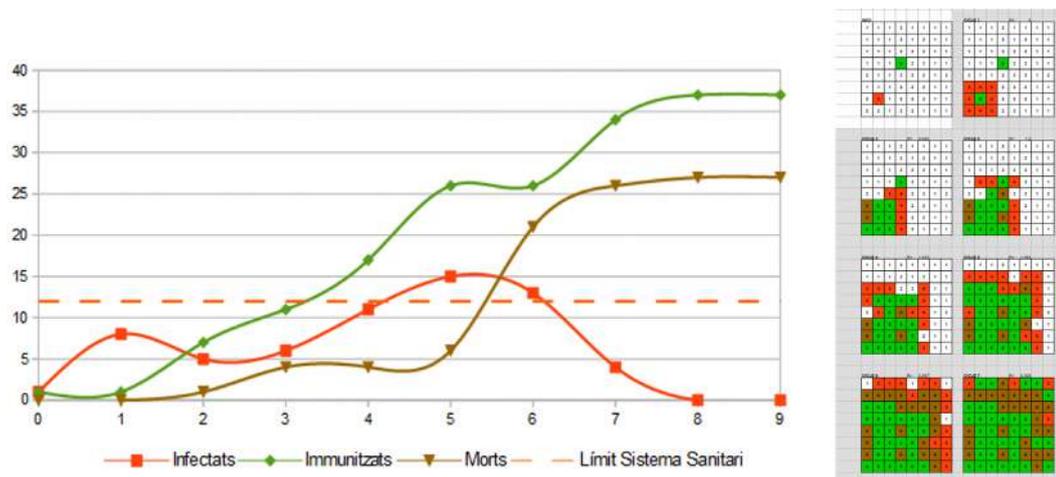


Figura 2. Simulación de la evolución de una epidemia que en un momento dado supera el límite de carga del sistema sanitario, aumentando la mortalidad.

2.1.2 Tarjetas

Para acompañar el trabajo con el simulador se han diseñado tres conjuntos de tarjetas (Fig. 3):

- Las **tarjetas de población** definen cuantitativamente los estados de la población inicial para introducir en el simulador, que pueden ubicarse en el tablero inicial del modo que estratégicamente se valore más conveniente.
- Las **tarjetas de patógeno** se asocian a enfermedades comunes o poco frecuentes y cada una de ellas define cuantitativamente la infectividad y la mortalidad a introducir en el simulador (en este punto, la actividad simplifica conceptualmente, asociando morbilidad con mortalidad).
- Las **tarjetas de intervención** definen distintas acciones de Sanidad Pública para la contención de epidemias, especificando de qué modo introducir su impacto en el simulador.

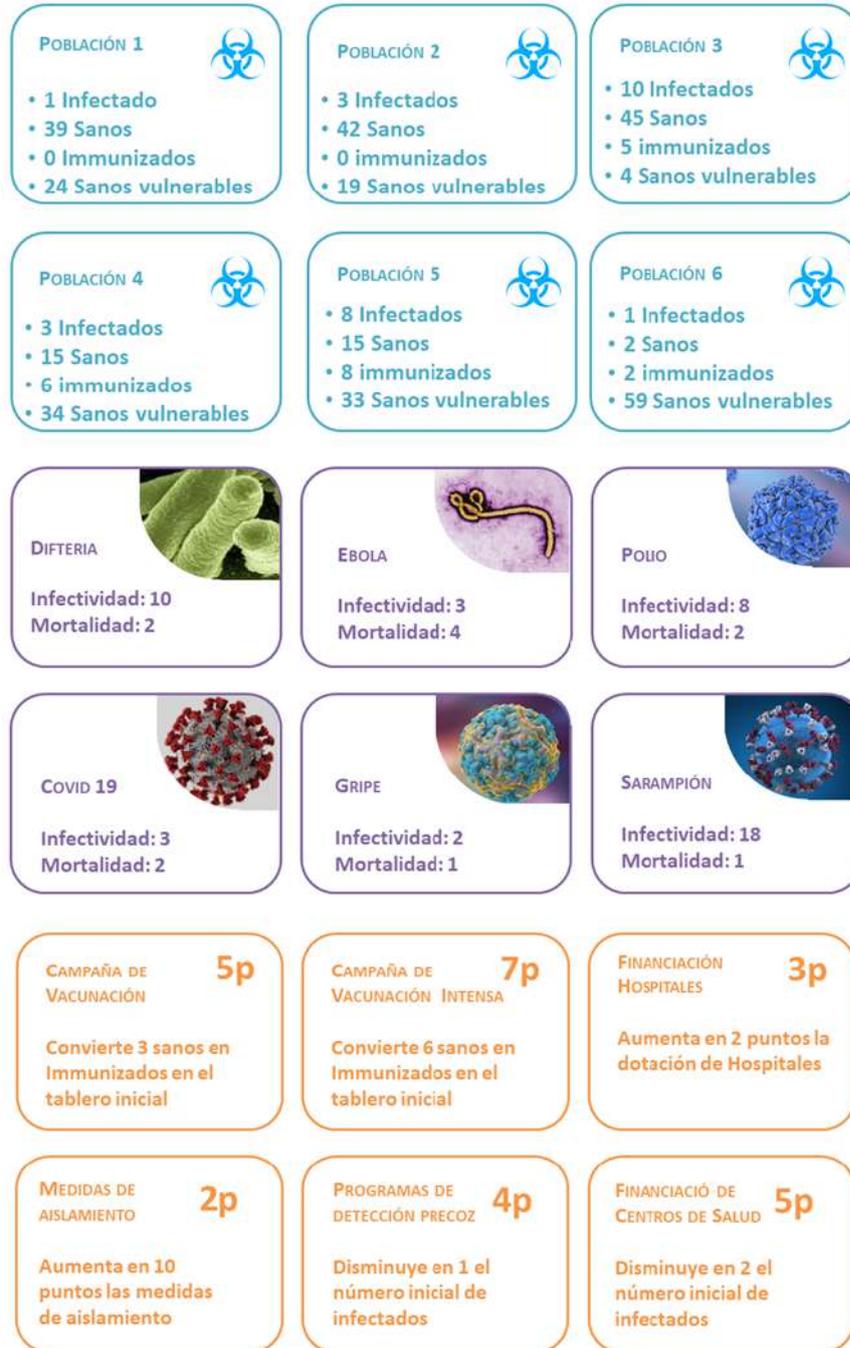


Figura 3. Tarjetas de población, de patógeno y de intervención.



2.2 Dinámicas de gamificación

La actividad base se compone de tres etapas a realizar en equipo:

- **Etapla 1:** descargar el simulador, y partiendo de las condiciones iniciales debatir y elegir (con un presupuesto de hasta 10 puntos) qué tarjetas de intervención desea aplicar. Introducir los datos y evaluar.

- **Etapla 2:** elegir al azar una tarjeta de población y una tarjeta de patógeno e introducir los datos en el simulador (con esto se define el caso sobre el que va a trabajar cada equipo). Distribuir estratégicamente los estados en la cuadrícula. Evaluar la eficacia de las Intervenciones precedentes.

- **Etapla 3:** Decidir qué cambios realizar en las Intervenciones. Si se quieren realizar cambios, "devolver" los valores modificados a su estado original. Se pueden realizar tantos cambios como se crea oportuno, manteniendo el presupuesto de 10 puntos, hasta conseguir el mejor desenlace posible.

Una vez terminada esta actividad base pueden añadirse distintas dinámicas opcionales que pueden aplicarse a la vez a todos los equipos:

1. Aumentar o disminuir el presupuesto de "puntos" para adquirir intervenciones (variables económicas).
- 2) Aumentar o disminuir la infectividad o mortalidad del patógeno (variables biológicas como mutaciones).
- 3) Obligar a dos equipos con distintas poblaciones e Intervenciones a consensuar unas mismas medidas para ambos equipos o prohibir determinados tipos de intervenciones (variables políticas).

3. Contexto y resultados de aplicación

La actividad propuesta se ha desarrollado con 62 estudiantes de (14-15 años) en el marco de la asignatura de Biología y Geología (3.º Educación Secundaria Obligatoria) en el Institut Marta Estrada de Granollers (Barcelona). Para su aplicación, como primer paso de familiarización con el simulador se propuso al alumnado que lo descargara y realizara pruebas cambiando índices y posición de individuos en la tabla inicial para visualizar y discutir el impacto de cada uno de los cambios. A partir de la conversación, se definieron los términos "infectividad", "morbilidad", "mortalidad", "vulnerabilidad", "inmunización" y "vacunación". La dificultad del alumnado fue la de diferenciar morbilidad (la probabilidad de que, habiendo infección, se desarrolle la enfermedad) y mortalidad (la probabilidad de, desarrollando la enfermedad, morir a causa de ella), puesto que el simulador no las distingue.

A partir de ese punto, la dinámica se desarrolló en las tres etapas previstas en la dinámica de gamificación (por el protocolo COVID-19, en lugar de tarjetas físicas, se dieron oralmente



instrucciones individualmente a cada equipo, reproduciendo su contenido), y se pidió a cada equipo que compartiera el gráfico resultante de su mejor solución y justificara sus medidas. Esto dio lugar a una conversación rica con distintas aportaciones en las que el alumnado explicitó la complejidad de la gestión sanitaria, relacionándola de modo espontáneo con aspectos que vivían en su día a día en relación a la situación COVID-19:

“He visto que el aislamiento es muy importante: poner las personas vulnerables separadas de los infectados cambiaba mucho los resultados”.

“Es muy difícil elegir las intervenciones, porque algunas cuestan muchos puntos (dinero). Los botellones son un problema, porque el aislamiento es una intervención barata, pero fuerte”.

“Como nuestro virus era muy infeccioso, aunque no era muy mortal, en seguida hemos superado el límite y hay mucha mortalidad. Hemos probado con mascarillas, pero al final lo mejor ha sido vacunar y financiar hospitales, pero todavía se mueren muchos”.

“No sabemos por qué, pero no tenemos casi inmunizados. Creemos que es porque tenemos muchos vulnerables, o tiene mucha mortalidad, y no podemos separarlos bien, aunque vacunemos a algunos los otros se infectan y se mueren”.

“No teníamos puntos suficientes, creo que con 2 puntos más habríamos podido aislar más y tener menos infecciones”.

“Como teníamos sólo un infectado, con la detección precoz ya lo hemos parado. Es una intervención cara, pero ha ido bien, ha sido fácil. No tenemos ningún muerto, pero tampoco inmunizados”.

En el marco de la discusión se ha construido el significado de términos como “efecto rebaño” y “capacidad de carga del sistema sanitario” asociándolos a situaciones y mensajes que el alumnado vivía o había vivido recientemente, como “aplanar la curva”.

Terminada esta parte de la actividad, se propuso al alumnado que dispusiera de todo el presupuesto que deseara (puntos) e intentara conseguir los mejores resultados posibles. También se propuso intentar crear en el tablero situaciones peculiares para mejorar las estrategias. Esto llevó a situaciones curiosas en las que el alumnado elaboró “barreras de vacunados” alrededor de un grupo de celdas (lo que se conectó con perspectivas sobre discriminación o países ricos vs países empobrecidos) o exploró gráficamente “cadenas de transmisión” entre vulnerables. Esto llevó a intentar representar la progresión de las cadenas de transmisión (Figura 4), cosa que se hizo mediante círculos concéntricos representando los sucesivos ciclos de infección: el primer círculo representa el primer ciclo de infección, en el que un infectado ha transmitido a tres otros pacientes, de los cuales, en el siguiente ciclo de transmisión, dos no han transmitido y uno ha transmitido a otro paciente (segundo círculo). Y así sucesivamente, se evidenció cómo determinadas cadenas de transmisión, por distintas razones (hay muchos vulnerables, muchos contactos con no inmunizados,...) pueden llevar a un incremento rápido de la expansión de la epidemia.

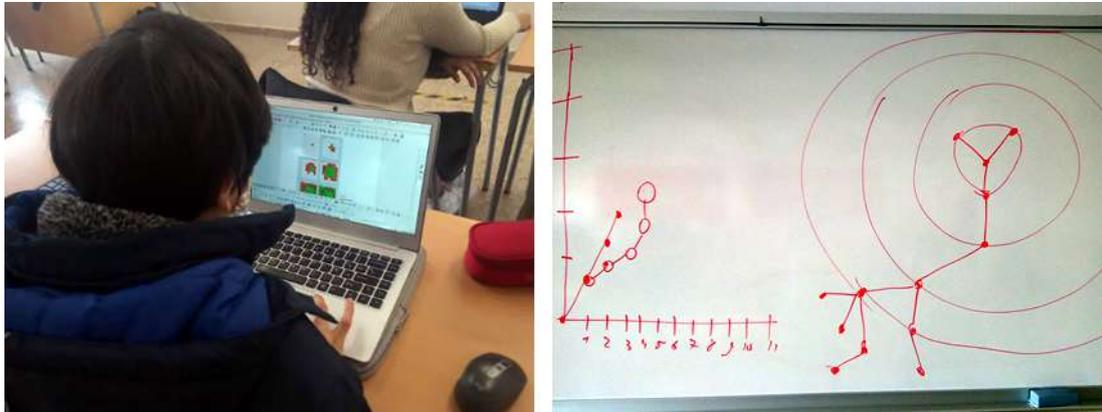


Figura 4. Alumnos analizando la evolución de la epidemia después de introducir nuevos datos. Representación en el aula de un gráfico de cadenas de transmisión.

La discusión a partir de las distintas soluciones permitió evidenciar componentes que daban sentido a situaciones de sanidad pública que experimentaban los alumnos:

- Existe una componente económica y de prevención importante en las epidemias.
- En ocasiones se inicia con determinadas intervenciones, y una vez se conoce cómo se comporta el patógeno (primer ciclo de la dinámica gamificada) se pueden elegir mejores intervenciones, que deben ir ajustándose con el tiempo.
- No todas las intervenciones tienen el mismo coste, y su eficacia depende de la población, pero también del patógeno.
- La vacunación y la inmunización son las mejores estrategias a largo plazo.
- Según cómo se organice la población, los individuos pueden estar protegiéndose unos a otros en beneficio de todos (situar no vulnerables para separar vulnerables es mejor también para los no vulnerables, porque hay menos infectados en total).

4. Discusión y conclusiones

En este artículo nos proponemos valorar las posibilidades y limitaciones del uso de simuladores como vía para modelizar y problematizar contextos sobre epidemias.

Consideramos que la actividad permite atender a los objetivos propuestos y las necesidades mencionadas en la introducción de trabajar los aspectos relacionados con el papel de la vacunación y las políticas sanitarias, desarrollando también la vertiente de controversia al limitar los recursos disponibles. En relación al objetivo del artículo (el análisis de las posibilidades y limitaciones del uso del simulador como vía para modelizar y problematizar contextos sobre epidemias), consideramos que:

El alumnado valoró muy positivamente la actividad, en especial por su interactividad y formato visual. Algunos alumnos sugirieron que la actividad podría mejorarse incluyendo posibilidades de “comprar” o “prestar” de algún modo tarjetas entre grupos (lo que curiosamente



hacen distintos países entre sí), o pudiendo cambiar medidas o posiciones de pacientes en pasos intermedios (lo que, de hecho, podemos identificar como los distintos tipos de confinamiento).

Como aspectos a mejorar, hemos identificado que la actividad no trata de un modo suficientemente explícito el papel de los infectados asintomáticos (que son un elemento importante en una epidemia) ni las secuelas de enfermedades, y la dinámica gamificada puede generar conversaciones poco respetuosas con la gravedad de las situaciones que se están representando, por lo que es importante explicitar al alumnado la demanda de –manteniendo el entusiasmo por la actividad- conservar un tono adecuado. Aunque se ha evidenciado la confusión que produce la actividad entre morbilidad y mortalidad, vemos difícil de resolver este punto si hacer la actividad excesivamente compleja. Limitaciones parecidas en lo referente a la definición de variables han sido identificadas por otros autores al problematizar con simulaciones el fenómeno COVID-19 en el aula (Crusells y López, 2020).

Consideramos que la actividad puede formar parte de un enfoque STEM más completo, incorporando aspectos relativos a la modelización matemática (ofreciendo un contexto para polinomios o probabilidad), la programación (incorporar nuevas variables en la programación del simulador) y las componentes sociopolíticas (el papel de las instituciones y servicios públicos, las libertades civiles, etc.) y el análisis crítico. Este último punto es actualmente objeto de interés desde la órbita del movimiento STEM (Couso 2017, Domènech-Casal, 2019b, 2021) y puede desarrollarse mediante la lectura crítica de noticias de actualidad (Marbà et al., 2009), en este caso sobre la gestión de la pandemia y sus implicaciones éticas, como por ejemplo los sesgos de vacunación entre países ricos y países empobrecidos.

En lo relativo a la modelización matemática, es importante señalar como limitación de muchas de estas actividades con simuladores el hecho que la existencia del simulador supone que, de hecho, el alumnado no “construye” el modelo matemático de la epidemia, sino que lo usa para tomar decisiones. Este es un pensamiento tecnológico, no matemático, por lo que conviene tener presente qué papel tiene el modelo matemático en la actividad (Couso et al., 2021). En actividades de otros autores sí se proponen al alumnado demandas orientadas a la construcción del modelo matemático (Valero y Lezama, 2020).

La actividad propuesta ha sido premiada con Mención de Honor en los premios Ciencia en Acción 2021, y forma parte del proyecto *Epidemics*, que ha sido incluido en el itinerario de proyectos de Ciencias *ProjectantCN3* (<https://sites.google.com/site/projectantcn3/>) y el *Itinerario Sarasvati* de proyectos ABP-STEM (<https://sites.google.com/view/itinerariosarasvati/>). Hemos usado el programa Calc como herramienta de simulación en otros proyectos ABP-STEM (Domènech-Casal, 2018, 2020) y consideramos que su filosofía de código abierto (permitiendo compartir y editar de forma libre) y la conexión y transferencia cotidiana que permite establecer con la programación lo convierten en una muy buena opción como herramienta para desarrollar actividades en el aula (pocos alumnos continuarán programando con *Scratch* una vez terminada su educación obligatoria, pero muchos podrían continuar haciéndolo en *Calc*).

Agradecimientos

Investigación asociada al proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad ESPIGA, Epistemic School Performances, Goals and Critical thinking con referencia PGC2018-



096581-B-C21 (El pensamiento y las prácticas científicas en la era de la post-verdad: Promoviendo desempeños epistémicos en la escuela para una ciudadanía crítica y empoderada).

Referencias

- Acevedo-Díaz, J.A., Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2), 80-111. <https://bit.ly/3BqQLPK>
- Ageitos, N. y Puig, B. (2016). ¿Debería ser obligatoria la vacunación? *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 83, 78-79. <https://bit.ly/3mk8Sk4>
- Albe, V. (2008) Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. *Science & Education*, 17, 805-827. <https://doi.org/dd699m>
- Aznar, V. y Puig, B. (2014). ¿Cómo se presentan las enfermedades infecciosas en los libros de texto? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(2), 135-144. <https://doi.org/gzfb>
- Barrio, C. (1990). *La comprensión infantil de la enfermedad*. Anthropos.
- Bihouès, M. A. y Malot, S. (1990). Quelques représentations à propos des vaccinations et des transplantations. *Aster*, K(10), 27-46.
- Cid, M. D., Ruiz, Q., Serrano, J. A., Moreno, M. A. y Díez, A. A. (2020) "Ludificación" para la enseñanza del método científico en *Epidemiología y ciencias afines: una actualización*. [Proyecto de Innovación Docente UCM <https://bit.ly/2ZSQtTX>]
- Couso D. (2017). Perquè estem a STEM? Definint l'alfabetització STEM per a tothom i amb valors. *Revista Ciències*, 34, 21-29. <https://bit.ly/3mr24kP>
- Couso, D., Mora, L. y Simarro, C. (2021). De las mates como instrumento a las mates como práctica. *Revista Uno de Didáctica de las Matemáticas* 93, 8-14.
- Crusells, J. y López, V. (2020). COVID-19 i Scratch: Involucrant a l'alumnat en la modelització computacional de la propagació d'una epidèmia. *Revista Ciències*, 41, 2-8. <https://doi.org/gzd9>
- Dapía, M. D., Cid-Manzano, M. C. y Membiela-Iglesia, P. (1996). Utilización de las preconcepciones de los estudiantes acerca de la salud en el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica. *Investigación en la escuela*, 28, 95-101. <http://hdl.handle.net/11441/59705>
- Departament d'Ensenyament (2014). *Competències bàsiques de l'àmbit científicotecnològic. Identificació i desplegament de l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.
- Díaz, N. y Jiménez-Liso, M. R. (2012) Las controversias sociocientíficas: temáticas e importancia para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 54-70. <https://doi.org/gzdx>
- Díaz, R., Abuín, G., López, R., Nogueira, E., García, A. y García, J.A. (1996). Ideas de los alumnos acerca del proceso infeccioso. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 9, 49-56. <https://bit.ly/3AdLUQT>
- Díaz, R., López, R., Abuín, G., García, A., Nogueira, E. y García, J.A. (2000). Ideas de los alumnos en torno a conceptos relacionados con la enfermedad transmisible. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 25, 67-78. <http://hdl.handle.net/11162/21448>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88. <https://bit.ly/3IFbrtO>
- Domènech, A. M., Márquez, C., Roca, M. y Marbà, A. (2015). La medicalización de la sociedad, un contexto para promover el desarrollo y uso de conocimientos científicos sobre el cuerpo humano. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), 101-125. <https://doi.org/gzdz>
- Domènech-Casal, J. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos y Competencia Científica. Experiencias y propuestas para el método de Estudios de Caso. *Enseñanza de las Ciencias*, Septiembre 2017 (número extraordinario), 5177-5183.



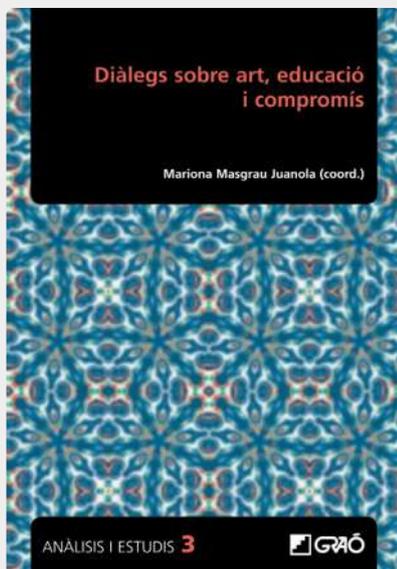
- Domènech-Casal, J. (2018). Dieta, justícia global i sostenibilitat. Transformant pràctiques cap a la cultura del desenvolupament i la pau. *Revista Ciències*, 35, 9-12. <https://doi.org/gzd8>
- Domènech-Casal, J. (2019a). *Aprendizaje basado en proyectos, trabajos prácticos y controversias. 28 propuestas y reflexiones para enseñar Ciencias*. Octaedro.
- Domènech-Casal, J. (2019b). STEM: Oportunidades y retos desde la Enseñanza de las Ciencias. *Universitas Tarraconensis Monográfico (2019)* 155-168. <https://doi.org/gzd2>
- Domènech-Casal, J. (2020). Diseñando un simulador de ecosistemas. Una experiencia STEM de enseñanza de dinámica de los ecosistemas, funciones matemáticas y programación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(3), 3202. <https://doi.org/gzd3>
- Domènech-Casal, J. (2021). Resignificación STEM y escuela. Escenas ABP desde el itinerario Minerva. *Boletín Ciencia Tecnología y Sociedad*, 15, 57-65. <https://bit.ly/3oggCFB>
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of Research in Education*, 32(1), 268-91. <https://doi.org/bkzdhm>
- Duschl, R. y Grandy, R. (2012). Two views about explicitly teaching nature of Science. *Science & Education*, 22(9), 2109-2139. <https://doi.org/f5bd6x>
- Erduran, S. (2020). Science education in the era of a pandemic: How can history, philosophy and sociology of science contribute to education for understanding and solving the Covid-19 Crisis? *Science & Education*, 29, 233-235. <https://doi.org/gmqgw2>
- Etxebarria, P. (2021). Propuestas didácticas basadas en la COVID-19 desde el ámbito científico. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 102, 78-81. <https://bit.ly/3lcuccf>
- Hobson, A (2001). Teaching relevant science for scientific literacy: Adding a Cultural Context to the Sciences. *Journal of College Science Teaching*, 30(4), 238-243.
- Jiménez-Taracido, L. y Otero, J. (2019). La educación científica frente al pensamiento anticrítico en la vida diaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(1), 117-135. <https://doi.org/hfg9>
- John, T. J. y Samuel, R. (2000). Herd immunity and herd effect: new insights and definitions. *European Journal of Epidemiology*, 16(7), 601-606. <https://doi.org/bjppdn>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kind, P. y Osborne, J. (2016). Styles of scientific reasoning: a cultural rationales for science education? *Science education*, 101, 8-31. <https://doi.org/10.1002/scs.21251>
- Lederman, N. G. y Lederman, J. S. (2004). Revising instruction to teach nature of science. *The Science Teacher*, 7(9), 36-39.
- López, V., Couso, D., Simarro, C., Garrido, A., Grimalt-Álvaro, C., Hernández, M.I. y Pintó, R. (2017). El papel de las TIC en la enseñanza de las ciencias en secundaria desde la perspectiva de la práctica científica. *Enseñanza de las Ciencias, número Extraordinario 2017*, 691-697. <https://bit.ly/3Feakxj>
- López, V. y Domènech-Casal, J. (2018). Juegos y gamificación en las clases de ciencia: ¿una oportunidad para hacer mejor clase o para hacer mejor ciencia? *Revista Electrónica Ludus Scientiae (RELuS)*, 2(1), 35-44. <https://doi.org/gzd4>
- López, J. P., Rodríguez, A., Portales, A. M., Dengra, M. J., Moreno, D., Soriano, M., Espejo, C. y Boronat, R. (2021). Analogía didáctica para la enseñanza de la transmisión aérea de microorganismos en un laboratorio de Educación Secundaria Obligatoria: coronavirus y Covid-19. *Aula, Museos y Colecciones*, 8, 43-50.
- Marbà A., Márquez C. y Sanmartí, N. (2009). ¿Qué implica leer en clase de ciencias? *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 59, 102-111. <https://bit.ly/2YqEtc4>
- Morris, B., Croker, S., Zimmerman, C., Gill D. y Romig, C. (2013). Gaming science: the Gamification” of scientific thinking. *Frontiers of Psychology*, 4, 607. <https://doi.org/gbfpz9>



- Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 177-196. <https://doi.org/gf8rsg>
- Sadler, T. D. (2011). Situating Socio-scientific Issues in Classrooms as a Means of Achieving Goals of Science Education. En T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific Issues in the classroom: Teaching, learning and research* (pp. 1-9). Springer.
- Solbes, J. y Torres, L. (2012). Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 247-269. <https://doi.org/gzd5>
- Valero, M. S. y Lezama, J. (2020). Una experiencia didáctica con estudiantes de bachillerato en torno a la modelación de los datos del COVID-19 en México. *El Cálculo y su Enseñanza*, 15, 1-19. <https://bit.ly/3mpLVfp>
- Vargas, V. (2021). Estudiar el proceso de diseminación de enfermedades en el aula. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 104, 57-61. <https://bit.ly/3AdIltJ>
- Téllez, D. (2015) Plague Inc: Pandemias, Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 135-141. <https://doi.org/gzd6>
- Wolfe, R. M. y Sharp, L. K. (2002). Anti-vaccinationists past and present. *British Medical Journal*, 325(7361), 430-432. <https://doi.org/fqt76b>



Llibre



Diàlegs sobre art, educació i compromís

Mariona Masgrau Juanola, coordinadora, 2021.
Graó. 198 pàgs.
ISBN: 978-8418627071



Moisès SELFA SASTRE

Universitat de Lleida

moises.selfa@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5394-6471>

Recepció: 06/01/2022 | Revisió: 22/08/2022 | Acceptació: 22/08/2022 | Publicació: 01/03/2023

Diàlegs sobre art, educació i compromís aplega un conjunt d'estudis en què els recercadors del Grup de Recerca en Educació per al Patrimoni i les Arts Intermedials de la Universitat de Girona dialoguen amb crítics, docents i educadors universitaris sobre el paper que té l'educació artística en una formació més horitzontal i participativa del subjecte. En aquest sentit aquesta ha d'esdevenir un motiu per fomentar el pensament crític i creatiu d'aquest.

L'obra va precedida, a mode de pròleg, per 6 pàgines signades per la coordinadora d'aquesta amb el títol d'*Art, educació i compromís*. Masgrau situa el lector en el conjunt global de l'obra i explica quin és el sentit del llibre, que "sorgeix dels debats polítics que han sacsejat la nostra societat darrerament i reflexiona sobre l'impacte que han tingut en educació i en educació artística visual, musical, de la dansa i literària" (Masgrau, 2021, p. 7).

El capítol 1, a càrrec de Michel Maffesoli i que reproduïx la conferència d'aquest investigador de la Universitat de París V a la Universitat de Girona l'any 2018 *Ser postmodern: política, cultura i societat*, debat i actualitza el concepte de *postmodernitat*, en el sentit que cal *re-pensarnos* com a societat que va canviant, però que no deixa de tornar i retornar a la cultura com a font de creativitat per a fer de la pròpia vida una obra d'art. En aquesta línia, Maffesoli proposa, al final del seu estudi, tot un conjunt de carències que la societat del segle XXI té i que es constitueixen en reptes que cal assolir.

El capítol 2, signat per Apolline Torregrosa de la Université de Genève, constitueix un diàleg amb l'anterior de Maffesoli. Així, aquesta recercadora aposta per l'impuls del *pensament creatiu* com a base d'una vertadera educació en espais educatius i en les institucions escolars, que han d'afavorir, en paraules d'aquesta autora, la recerca exploratòria sense línies rectes.





Al capítol 3, Catherine Bovill, de la University of Edinburgh, reflexiona sobre el concepte de *cocreació* entesa com una pràctica de col·laboració entre docents i discentos per a la construcció d'aprenentatges i del currículum. És interessant destacar d'aquest capítol els exemples reals de *cocreació* en universitats anglosaxones, com l'Elon University, la Universitat d'Edimburg i la University of Reading.

En aquesta línia de pensament dibuixada per la Dra. Bovill, Mariona Masgrau i Ivet Farrès, ambdues de la Universitat de Girona, descriuen, al capítol 4 d'aquesta publicació, una proposta de codisseny duta a terme amb estudiants del Grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Girona. Destaquem, d'aquest capítol, la descripció de les 3 sessions que es van precisar per *codissenyar* la proposta d'intervenció educativa i l'avaluació que es fa d'aquesta.

El capítol 5 signat per Allan Owens, de la University of Chester, i David Martínez, de la Universitat de Girona, és un diàleg entre ambdós investigadors sobre el paper que l'art té en entorns educatius diversos per afavorir la reflexió, el diàleg constructiu i, en definitiva, la democràcia. Per exemplificar aquesta idea, Owens, a petició de Martínez, presenta la proposta del *pretext dramàtic*, un projecte que "va impulsar una investigació basada en processos teatrals per obtenir dades i validar i difondre interpretacions que no reforcessin respostes inadequades i estereotipades que perpetuessin l'*statu quo*." (Owens i Martínez, 2021, p. 58).

Muntsa Calbó, de la Universitat de Girona, presenta al capítol 6 un diàleg desafiant al voltant del trinomi art, educació i compromís per calibrar el grau d'adhesió democràtica que promouen els programes educatius en matèria artística. Aquest diàleg queda situat des d'una perspectiva molt personal i, en concret, verda, ecològica i ètica de l'educació artística, i implicant-se en la reacció política que es duu a terme a Catalunya des de fa uns anys.

El capítol 7, signat per Marcelo Giglio de la HEP BEJUNE i Université de Neuchâtel, examina el paper que la creativitat té en el món de l'educació, en concret en la música i les arts, però sense excloure altres disciplines educatives. En concret es parla de quatre compromisos per a un enfocament *sociocreatiu* de l'educació, d'entre els quals destaca, al nostre parer, el de "facilitar i observar l'acte de creació artística en l'educació." (Giglio, 2021, p. 85).

Miquel Alsina i Joan de la Creu Godoy, de la Universitat de Girona, debaten en el capítol 8 tot un conjunt d'arguments sobre la responsabilitat social que l'educació musical hauria de tenir en diversos contextos d'ensenyament i aprenentatge. És interessant l'anàlisi que es fa entre la relació que té el currículum actual de l'àrea d'educació artística amb els ensenyaments musicals que fomenten actituds creatives a l'escola. Destaquem el projecte *Cantut* amb què col·laborem ambdós investigadors i que és una mostra de transferència del coneixement d'una pràctica musical creativa.

Al capítol 9, a càrrec de Sandra Ramalho de la Universidade Federal de Santa Catarina a Brasil, es proposa reflexionar sobre el concepte de *imatgització*, mot que surt per analogia amb el d'*alfabetització*. El terme posa de manifest la importància de l'ensenyament de la visualitat i la necessitat de compromís del professor d'art de ser crític en aquest ensenyament.

El capítol 10, a tres mans i signat per Debora da Rocha, Karo Kunde i Mariona Niell, de la Universitat de Girona, reflexiona sobre la formació de mestres en matèria de lectura d'imatges. Per fer-ho, s'explica l'acció art-educació «#Cuadros Docentes #Quadros Discentes:



reflexionar com s'aprèn a ser professor amb i sobre imatges» que es va dur a terme a la Universidade do Estado de Santa Catarina, a Brasil, i a la Universitat de Girona, durant el curs 2018-2019 en matèries de formació visual.

El capítol 11, d'Albert Macaya de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, representa un toc d'atenció per la universitat de tall economicista que parla en termes de resultat i competitivitat, i menys de pensament crític en la formació de mestres. En aquest debat, l'art hi té molt a dir, com es destaca, especialment, en l'apartat d'aquesta recerca titulat *Docents per a una cultura creativa del compromís*.

El capítol 12, de Roser Juanola i Josep Callís de la Universitat de Girona, constata que la dualitat entre l'educació artística i l'educació estètica ha estat una de les mancances més importants del model de formació dels docents de matèries artístiques en els darrers temps. En concret, es posa de manifest la poca precisió en incorporar les tendències estètiques a l'educació artística.

El capítol 13, d'Alejandra Torres del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina i Universitat de Buenos Aires, reflexiona principalment sobre el potencial artístic del concepte de la *videodansa*, gènere que dona peu a noves expressions d'experimentació artística. Per fer-ho recorre a la figura de Margarita Bali (1943-) i la seva obra *Escalera sin fin*.

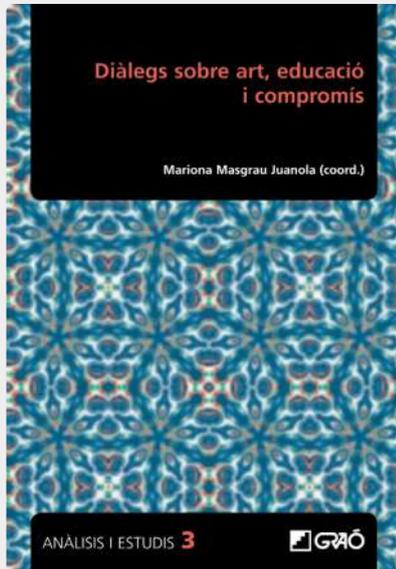
El capítol 14, a càrrec de Dolors Cañete, de la Universitat de Girona, i David Rodríguez, ballarí professional i gestor cultural, mostra els llaços evidents que existeix entre l'educació artística i l'educació física a través de la dansa. Es mostra una experiència duta a l'aula en la formació inicial de mestres en que es va utilitzar la videodansa com a repte d'aprenentatge.

Finalment, el capítol 15, de Cristina Fernández, de la Universitat de Birmingham, i Mariana Masgrau, de la Universitat de Girona, presenta una intervenció col·lectiva en l'entorn urbà que se serveix del cos, de les arts visuals i de l'escriptura per re-significar un espai públic.

En conclusió, estem davant d'una obra coral. I aquest és el gran mèrit que volem destacar d'aquesta. Com si d'una simfonia es tractés, cada recerca que es presenta als 15 capítol referits queda enllaçada amb l'anterior i dona peu a la posterior. És així com van sorgint tot un conjunt d'innovacions educatives que tenen molt a dir a l'educació artística del segle XXI.



Libro



Diálogos sobre arte, educación y compromiso

Diàlegs sobre art, educació i compromís

Mariona Masgrau Juanola, coordinadora, 2021.

Graó. 198 pàgs.

ISBN: 978-8418627071



Moisès SELFA SASTRE

Universitat de Lleida

moises.selfa@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5394-6471>

Recepción: 06/01/2022 | Revisión: 22/08/2022 | Aceptación: 22/08/2022 | Publicación: 01/03/2023

Traducción: Maria-del-Mar Suárez

Diàlegs sobre art, educació i compromís (en español: *Diálogos sobre arte, educación y compromiso*) reúne un conjunto de estudios en los que los investigadores del Grupo de Investigación en Educación para el Patrimonio y las Artes Intermedias de la Universidad de Girona dialogan con críticos, docentes y educadores universitarios sobre el papel que desempeña la educación artística en una formación más horizontal y participativa del sujeto. En este sentido esta debe convertirse en un motivo para fomentar el pensamiento crítico y creativo del mismo.

La obra va precedida, a modo de prólogo, por 6 páginas firmadas por la coordinadora de esta bajo el título de *Arte, educación y compromiso*. Masgrau sitúa al lector en el conjunto global de la obra y explica cuál es el sentido del libro, que "surge de los debates políticos que han sacudido nuestra sociedad últimamente y reflexiona sobre el impacto que han tenido en educación y en educación artística visual, musical, de la danza y literaria" (Masgrau, 2021, p. 7).

El capítulo 1, a cargo de Michel Maffesoli y que reproduce la conferencia de este investigador de la Universidad de París V en la Universidad de Girona en 2018 *Ser posmoderno: política, cultura y sociedad*, debate y actualiza el concepto de *postmodernidad*, en el sentido de que es necesario repensarnos como sociedad que va cambiando, pero que no deja de volver y retornar a la cultura como fuente de creatividad para hacer de la propia vida una obra de arte. En esta línea, Mafessoli propone, al final de su estudio, todo un conjunto de carencias que tiene la sociedad del siglo XXI y que se constituyen en retos que alcanzar.





El capítulo 2, firmado por Apolline Torregrosa de la Université de Genève, constituye un diálogo con el anterior de Maffesoli. Así, esta investigadora apuesta por el impulso del pensamiento creativo como base de una verdadera educación en espacios educativos y en las instituciones escolares, que deben favorecer, en palabras de esta autora, la investigación exploratoria sin líneas rectas.

En el capítulo 3, Catherine Bovill, de la University of Edinburgh, reflexiona sobre el concepto de cocreación entendida como una práctica de colaboración entre docentes y discentes para la construcción de aprendizajes y del currículo. Es interesante destacar de este capítulo los ejemplos reales de cocreación en universidades anglosajonas, como Elon University, la Universidad de Edimburgo y la University of Reading.

En esta línea de pensamiento dibujada por la Dra. Bovill, Mariona Masgrau e Ivet Farrès, ambas de la Universitat de Girona, describen, en el capítulo 4 de esta publicación, una propuesta de codiseño llevada a cabo con estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Girona. Destacamos, de este capítulo, la descripción de las 3 sesiones que se precisaron para codiseñar la propuesta de intervención educativa y la evaluación que se realiza de la misma.

El capítulo 5 firmado por Allan Owens, de la University of Chester, y David Martínez, de la Universitat de Girona, es un diálogo entre ambos investigadores sobre el papel que el arte tiene en entornos educativos diversos para favorecer la reflexión, el diálogo constructivo y, en definitiva, la democracia. Para ejemplificar esta idea, Owens, a petición de Martínez, presenta la propuesta del pretexto dramático, un proyecto que "impulsó una investigación basada en procesos teatrales para obtener datos y validar y difundir interpretaciones que no reforzaran respuestas inadecuadas y estereotipadas que perpetuaran el *statu quo*." (Owens y Martínez, 2021, p. 58).

Muntsa Calbó, de la Universitat de Girona, presenta en el capítulo 6 un diálogo desafiante en torno al trinomio arte, educación y compromiso para calibrar el grado de adhesión democrática que promueven los programas educativos en materia artística. Este diálogo queda situado desde una perspectiva muy personal y, en concreto, verde, ecológica y ética de la educación artística, e implicándose en la reacción política que se lleva a cabo en Cataluña desde hace unos años.

El capítulo 7, firmado por Marcelo Giglio de la HEP BEJUNE y Université de Neuchâtel, examina el papel que la creatividad tiene en el mundo de la educación, en concreto en la música y las artes, pero sin excluir otras disciplinas educativas. En concreto se habla de cuatro compromisos para un enfoque *sociocreativo* de la educación, entre los que destaca, a nuestro juicio, el de "facilitar y observar el acto de creación artística en la educación." (Giglio, 2021, p. 85).

Miquel Alsina y Joan de la Cruz Godoy, de la Universidad de Girona, debaten en el capítulo 8 todo un conjunto de argumentos sobre la responsabilidad social que la educación musical debería tener en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje. Es interesante el análisis que se realiza entre la relación que tiene el currículo actual del área de educación artística con las enseñanzas musicales que fomentan actitudes creativas en la escuela. Destacamos el proyecto *Cantut* con el que colaboramos ambos investigadores y que es una muestra de transferencia del conocimiento de una práctica musical creativa.



En el capítulo 9, a cargo de Sandra Ramalho de la Universidade Federal de Santa Catarina en Brasil, se propone reflexionar sobre el concepto de *imagización*, palabra que sale por analogía con el de *alfabetización*. El término pone de manifiesto la importancia de la enseñanza de la visualidad y la necesidad de compromiso del profesor de arte de ser crítico en esa enseñanza.

El capítulo 10, a tres manos y firmado por Debora da Rocha, Karo Kunde y Mariona Niell, de la Universitat de Girona, reflexiona sobre la formación de maestros en materia de lectura de imágenes. Para ello, se explica la acción arte-educación «#Cuadros Docentes #Cuadros Discentes: reflexionar cómo se aprende a ser profesor con y sobre imágenes» que se llevó a cabo en la Universidad de Estado de Santa Caterina, en Brasil, y en la Universidad de Girona, durante el curso 2018-2019 en materias de formación visual.

El capítulo 11, de Albert Macaya de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, representa un toque de atención para la universidad de corte economicista que habla en términos de resultado y competitividad, y menos de pensamiento crítico en la formación de maestros. En este debate, el arte tiene un papel muy relevante, como se destaca, especialmente, en el apartado de esta investigación titulado *Docentes para una cultura creativa del compromiso*.

El capítulo 12, de Roser Juanola y Josep Callís de la Universitat de Girona, constata que la dualidad entre la educación artística y la educación estética ha sido una de las carencias más importantes del modelo de formación de los docentes de materias artísticas en los últimos tiempos. En concreto, se pone de manifiesto la poca precisión al incorporar las tendencias estéticas en la educación artística.

El capítulo 13, de Alejandra Torres del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina y Universidad de Buenos Aires, reflexiona principalmente sobre el potencial artístico del concepto de la videodanza, género que da pie a nuevas expresiones de experimentación artística. Para ello recurre a la figura de Margarita Bali (1943-) y su obra *Escalera sin fin*.

El capítulo 14, a cargo de Dolors Cañete, de la Universitat de Girona, y David Rodríguez, bailarín profesional y gestor cultural, muestra los evidentes lazos que existe entre la educación artística y la educación física a través de la danza. Se muestra una experiencia llevada al aula en la formación inicial de maestros en la que se utilizó la videodanza como reto de aprendizaje.

Por último, el capítulo 15, de Cristina Fernández, de la University of Birmingham, y Mariona Masgrau, de la Universitat de Girona, presenta una intervención colectiva en el entorno urbano que se sirve del cuerpo, de las artes visuales y de la escritura para re-significar un espacio público.

En conclusión, estamos frente a una obra coral. Y este es el gran mérito que queremos destacar de ésta. Como si de una sinfonía se tratara, cada investigación que se presenta en los 15 capítulos referidos queda enlazada con la anterior y da pie a la posterior. Así van surgiendo todo un conjunto de innovaciones educativas con mucho que aportar a la educación artística del siglo XXI.

Abriendo caminos para la educación literaria: Literatura infantil y lectura dialógica

Recepción: 25/05/2022 | Revisión: 30/05/2022 | Aceptación: 30/05/2022 | Publicación: 01/03/2023



Libro



Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación

Amando López Valero, Eduardo Encabo Fernández, Isabel Jerez Martínez y Lourdes Hernández Delgado, 2021.

Octaedro. 140 págs.

ISBN: 978-84-18819-40-7

Antonia María ORTIZ BALLESTEROS
Universidad de Castilla-La Mancha
amaria.ortiz@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0003-0322-7318>

Ortiz Ballesteros, A. M. (2023). Abriendo caminos para la educación literaria: Literatura infantil y lectura dialógica. *Didacticae*, (13), 163-165. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.163-165>

Con la voz coral que caracteriza publicaciones anteriores, este grupo de investigadores de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, liderado por Amando López Valero, ha publicado en la editorial Octaedro *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Además del citado investigador, colaboran Eduardo Encabo, Isabel Jerez y Lourdes Hernández, en un volumen que permite intuir desde su título los dos ejes sobre los que pivota su contenido: por un lado, la literatura infantil, uno de los ámbitos que más atención ha recibido en los últimos años por parte de los investigadores en Didáctica de la literatura; por otro, los educadores y su formación, preocupación recurrente en los foros disciplinares y *educativos*. En ambos terrenos poseen los autores dilatada experiencia en el tiempo, complementada por la multivisión que deriva de distintas formaciones e intereses, integradas en una sola voz.

Literatura infantil y educadores vertebran, pues, los diez capítulos de esta contribución, que fluye de lo general a lo particular, de los fundamentos teóricos a la actividad práctica, de los conceptos compartidos a las decisiones individuales, todo ello bajo el hilo conductor de la lectura, la literatura y el diálogo como forma de comunicación, de conocimiento, de disfrute y de realización personal.

El volumen se abre con una pregunta que da título al capítulo 1: *¿Por qué leer en tiempos complicados?* y que supone una contextualización para dotar de sentido adicional a las



consideraciones de los capítulos siguientes. Se responde a partir de las definiciones que hacen de la lectura: como pilar de la construcción social, como ente "con poder sanador" y como patrimonio o "herencia" cultural. Esta justificación reivindica y valida, una vez más, el lugar privilegiado de la lectura en las aulas y, particularmente, la que promueve la literatura infantil. A ello se dedica el capítulo 2, *Lugar social y escolar de la literatura infantil*, donde de forma sucinta pero siempre oportuna, se define el concepto de literatura infantil, su consolidación como disciplina específica de investigación y también su utilidad educativa o perspectiva didáctica.

Los capítulos 3, 4 y 5, todavía referidos a la literatura, vinculan esta a su receptor infantil a partir de tres vías exploradas actualmente para la educación literaria: la diversidad de formatos, la relevancia de los procesos de creación de significado y el intercambio basado en el diálogo como base de la comunicación literaria. En efecto, el capítulo 3, *La actual intersección con lo audiovisual*, explora el potencial de diferentes formatos narrativos y su rentabilidad en los procesos de formación desde la premisa de que "sería ilógico referirnos a la lectura general y a la lectura infantil en particular sin tener en cuenta la presencia social de lo audiovisual, y cómo este hecho afecta tanto a las producciones como al manejo de las obras literarias" (p. 27). En el capítulo 4, *Proceso creativo, conocimiento y significado*, se señala la importancia de activar el horizonte de expectativas del lector como "una de las misiones más importantes que tiene el mediador o educador" (p. 33) y cómo la literatura infantil desempeña una "función de enlace entre mundo adulto y mundo infantil" (p. 37), ingrediente particularmente sugerente desde el punto de vista formativo. Por ello, el último apartado del capítulo destaca la relevancia del canon, así como la necesidad de selecciones adecuadas e insta a los mediadores "a ser más selectivos a la hora de escoger qué libros han de leer los más pequeños, sin olvidarse de tener presente los gustos de estos" (p. 39). Para conocer estos gustos nada mejor que establecer una comunicación entre libro, lector y mediador, tal como expone el capítulo 5. *La comunicación literaria desde la literatura infantil*. Afirman los autores que quieren "mostrar en este libro las distintas posibilidades comunicativas que nos ofrece este tipo de literatura en sí misma, y, sobre todo, su uso" (p. 41). Dichas posibilidades, que el mediador (formador) debe considerar, se establecerán a partir de tres líneas: la literatura infantil como complemento educativo, su efectividad como respuesta a las necesidades específicas del lector infantil y la necesaria conexión (interdisciplinar y comparada) con otras manifestaciones culturales.

Los capítulos 6, 7 y 8 se refieren ya al segundo de los ejes a los que nos hemos referido: el formador. Se nos ofrecen aquí unas breves consideraciones sobre las cualidades exigibles (su implicación lectora) como garantía para el logro de un objetivo principal: compartir lecturas gracias al diálogo, forma exclusiva en que la lectura adquirirá sentido. El capítulo 8, último de esta primera parte teórica, se centra en las producciones de la compañía Disney en la literatura infantil, oportuno por su incidencia no solo en los lectores actuales sino en la propia formación de los mediadores.

Llegamos así al ecuador del libro con el capítulo 9. Su extensión es superior a los anteriores y, *grosso modo*, supone su contrapunto, por cuanto se dirige a los educadores con "una serie de propuestas para la reflexión personal y posible intervención con las obras" (p. 71). Los autores ofrecen, a partir de sus gustos y experiencias, cuatro propuestas, la primera de las cuales, álbumes ilustrados, no se destina de manera específica a ninguna edad, pero las tres siguientes, dirigidas a Educación Infantil, Primaria y Secundaria, suman un total de 42 títulos distribuidos en franjas de edad lectora. Se presentan cronológicamente con una estructura recurrente: título (en castellano y en el idioma original), autor, año de publicación, posibles



temáticas para gestionar el diálogo, aspectos del contenido de la obra susceptibles de dirigir la atención por parte del mediador y otras cuestiones posibles con orientación didáctica.

Merece la pena detenerse en este capítulo, a tenor de la trayectoria de los autores, pues representan un criterio experto de indudable interés para los mediadores. Respecto a los álbumes ilustrados, van desde 1963 los más antiguos (*Donde viven los monstruos* y *Los tres bandidos*) hasta 2018 el más reciente (*El muro en mitad del libro*). Se trata siempre de traducciones, en su mayoría obras ampliamente reconocidas y consolidadas a lo largo de varias décadas. En referencia a los libros destinados a Educación Infantil, se seleccionan seis libros desde 1966 a 1997; cuatro son de Roald Dahl, a los que se añaden *El secuestro de la bibliotecaria* de Margaret Mathy y *El secreto de Lena* de Michael Ende. Podríamos clasificarlos también como clásicos.

Educación Primaria reporta un número mayor de títulos, dieciocho, tal vez por la extensión de la etapa, y mantiene el criterio de preferencia por los clásicos infanto-juveniles. El primer libro es *Las aventuras de Pinocho* (1881) y el último *¿Quién quieres ser?* (2020) de Carlo Frabetti, autor que cuenta con cuatro propuestas. Dahl también figura en dos ocasiones. Seis son los escritores nacionales, con sus respectivas obras: E. Lindo, A. Gómez Cerdá, V. Muñoz Puelles, J. Sierra i Fabra, R. Aliaga y P. Mañas.

En lo que se refiere a la selección para Educación Secundaria, se proponen nueve títulos, también con protagonismo de los clásicos de la literatura juvenil. Abre el listado *Alicia en el país de las maravillas* (1865) y sigue *El mago de Oz* (1900), *El Principito* (1943), *El guardián entre el centeno* (1951), *El señor de las moscas* (1954), *El dador de recuerdos* (1993), *El curioso incidente del perro a medianoche* (2003), *Kafka y la muñeca viajera* (2007) y *Donde los árboles cantan* (2011). En nuestra opinión, estas propuestas son, además de útiles, imprescindibles, pues los mediadores necesitan consejos y guía que procedan quienes conocen en profundidad la calidad de los textos y las demandas de los mediadores, como sucede en este caso. Sin embargo, bajo nuestro criterio, convendría haber priorizado títulos recientes o menos conocidos, aun manteniendo la mención más escueta de los clásicos. Dispondrán sin duda estos investigadores de experiencias con otros títulos de calidad indiscutible que convenga rescatar para ampliar itinerarios y recorridos dialógicos, entre los que figuren autores nacionales que conectan con el entorno, la tradición y los gustos de los niños. Igualmente agradeceríamos la ampliación del listado a géneros poco representados, como la poesía y el teatro. El libro concluye con un capítulo de síntesis: mucho, sin duda, y muy variado.

Estamos pues ante una interesante contribución los mediadores, particularmente futuros maestros o animadores a la lectura. Destacamos el esfuerzo de síntesis de los aspectos teóricos realizado en los primeros capítulos, así como la selección y valentía en la propuesta del capítulo 9. Los autores han renunciado a un recorrido —tal vez farragoso— por los numerosos trabajos de los temas abordados (lectura, literatura infantil, narraciones híbridas, educación literaria, Disney, didáctica de la literatura, canon, selección de lecturas, función de la LIJ en el currículo...) en aras de la integración y la utilidad, a lo que unen una apuesta personal responsable. Esperamos que nuevas publicaciones puedan ampliar y profundizar estas últimas propuestas, imprescindibles para la formación lectora de los receptores infantiles.