

DIGILEC

Revista Internacional de Lenguas y Culturas · *International Journal of Languages and Cultures*

ISSN: 2386-6691



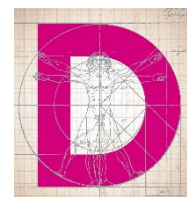
Servizo de Publicacións
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Digilec 8 (2021), pp. 1-20

Fecha de recepción: 20/07/2021

Fecha de aceptación: 30/07/2021

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8633>



e-ISSN: 2386-6691

SIGUIENDO LAS “REGLAS DEL JUEGO”: LA ALEATORIEDAD E INDETERMINACIÓN COMO CASILLA DE SALIDA DE LA COMPOSICIÓN EN EL AULA

FOLLOWING THE “GAME RULES”: RANDOMNESS AND INDETERMINACY AS A STARTING POINT TOWARDS COMPOSITION IN THE CLASSROOM

Vicente CASTRO ALONSO*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9817-3783>

Aurelio CHAO-FERNANDEZ*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7846-7637>

Cristina PÉREZ CREGO*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5937-0047>

Resumen

Esta investigación-acción describe y analiza los resultados de una experiencia educativa basada en la composición e interpretación ante público de una pieza musical basada en los principios de la aleatoriedad y la indeterminación. A través de una inmersión históricamente fundamentada, el alumnado realiza un recorrido por las principales coordenadas estéticas de esta vanguardia, diseñando sus propias partituras mediante notación gráfica. El estudio, llevado a cabo con un grupo de estudiantes de 1º de bachillerato (Galicia, España), se articula en torno a los siguientes objetivos: 1) identificar comportamientos de *engagement* y participación proactiva; 2) describir y analizar la adecuación idiomática de los productos artísticos; 3) comprobar el grado de asimilación teórico-conceptual; y 4) conocer el grado de aceptación o rechazo de la música aleatoria e indeterminada.

La exploración combina el recurso a instrumentos de recogida de datos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (observación participante, no participante, en vídeo y análisis documental). Tras detectar las necesidades del grupo, se acomete la planificación

* Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña.
Email: vicente.castro@udc.es, aurelio.chao@udc.es, cristina.pcrego@udc.es

de una propuesta de mejora, su evaluación y posterior reflexión acerca de los resultados obtenidos.

La experiencia como juego y la actuación ante público actúan como revulsivo actitudinal, tanto en la participación como en el compromiso colectivo. El alumnado muestra una asimilación interiorizada -tanto conceptual como procedimental- de ambos repertorios, alcanzando resultados sonoros estilísticamente idiomáticos. Por todo ello, la propuesta demuestra su validez pedagógica, favoreciendo la apertura de horizontes culturales del alumnado, así como permitiendo consolidar creaciones artísticas genuinas en el aula de secundaria.

Palabras clave: Composición; educación musical; aleatoriedad; indeterminación; notación gráfica

Abstract

This action-based research describes and analyzes the results of an educational experience based on composition and public performance of a musical piece based on the principles of randomness and indeterminacy. Through a historically grounded immersion, students take a tour of the main aesthetic coordinates of this avant-garde, designing their own scores using graphic notation. The study, carried out with a 1st year high school student group (Galicia, Spain), is structured around the following objectives: 1) identify behaviors and proactive participation; 2) describe and analyze the idiomatic adequacy of artistic products; 3) check the degree of theoretical-conceptual assimilation; and 4) recognize the degree of acceptance or rejection of aleatory and indeterminate music.

The exploration combines the use of quantitative data collection instruments (questionnaires) and qualitative data (participant and non-participant observation, video and documentary analysis). After detecting the needs of the group, the planning of an improvement proposal is undertaken, its evaluation and subsequent reflection on the results obtained.

The experience as a game and the performance before the public act as an attitudinal trigger, both in participation and in collective engagement. The students show an internalized assimilation -conceptual and procedural- of both repertoires, achieving stylistically idiomatic sound results. Therefore, the proposal demonstrates its pedagogical validity, favoring the opening of the students' cultural horizons, as well as allowing the consolidation of genuine artistic creations in the secondary school classroom.

Key Words: Composition; musical education; randomness; indeterminacy; graphic notation

1. INTRODUCCIÓN

La idiosincrasia sociopolítica del pasado siglo fraguó un caleidoscopio de idearios estéticos y artísticos, en ocasiones en franca divergencia. Ejemplo de ello ha sido la contraposición ideológico-conceptual existente entre, por una parte, el rígido estructuralismo de la música serial de primera mitad de siglo XX y, por otra, el incipiente aperturismo de la aleatoriedad y la indeterminación, de la mano de autores estadounidenses como Charles Ives, Henry Cowell, Earle Brown, Christian Wolff, La Monte Young y, especialmente, John Cage (Galiana-Gallach, 2018). Los planteamientos de aleatorios e indeterministas -junto con el auge de la música electroacústica- conducen a la aparición de un nuevo tipo de grafía musical, en el que lo visual cobra una mayor preponderancia (Buj-Corral, 2014): las denominadas *partituras gráficas*. Su combinación de diseños geométricos, dibujos, fotografías, números, instrucciones textuales, elementos de la notación tradicional o incluso objetos tridimensionales (Weekes, 2016) reflejan el afán gráfico en una “búsqueda de nuevos timbres y posibilidades formales” (García-Fernández, 2018: 1770). Este caldo de cultivo implicó la ruptura con la sintaxis tradicional de la tradición previa, consolidando un tipo de sonoridades experimentales y transgresoras, escuchadas por un público habitualmente especialista y/o minoritario. En este aspecto, Frova (2012) explica cómo los patrones de los impulsos cerebrales humanos correspondientes a la audición de este tipo de música suelen ser mucho más aleatorios e impredecibles que en la música clásica tradicional. Ello se traduce, según dicho autor, en experiencias menos satisfactorias o placenteras, ya que nuestro cerebro no encuentra suficientes elementos redundantes a la hora de predecir el desarrollo del discurso sintáctico percibido.

Por nuestra parte, creemos que al igual que sucede con el aprendizaje de un idioma, nuestro oído ha de aclimatarse a la fonética y gramática estudiadas desde la práctica, a través de metodologías activas que favorezcan su asimilación y presumible disfrute. El presente artículo sintetiza una experiencia educativa enmarcada en el ámbito de la Didáctica de la Música en la educación secundaria, a través de una “inmersión” en los mundos sonoros de la aleatoriedad e indeterminación. Continuando con las bases metodológicas e ideológicas de un estudio previo basado en el repertorio serial dodecafónico (Castro Alonso, 2020), esta investigación-acción analiza los beneficios educativos inherentes a la creación artística cooperativa, como eje vertebrador de la práctica docente a través de las siguientes dimensiones: 1) el *engagement* y participación activa del alumnado durante el proceso; 2) la adecuación idiomática de los productos artísticos consolidados; 3) la asimilación conceptual del aprendizaje teórico desde metodologías manipulativas; y 4) el grado de aceptación o rechazo de este tipo de música por parte de los estudiantes.

Para acometer el diseño de una propuesta didáctica basada en la creación musical, estilísticamente idiomática e históricamente fundamentada, hemos de tener en cuenta las implicaciones estéticas del repertorio a trabajar, adoptando sus coordenadas teóricas. A continuación, pasamos a describir el marco conceptual que nos ocupa.

1.1. Aleatoriedad e indeterminación, las dos caras de una misma moneda

La inclusión del azar como método composicional entra en escena de la mano de autores como John Cage (1912-1992) a finales de los años 40, en franca oposición al serialismo y a sus férreos principios basados en el racionalismo matemático y la objetividad (Galiana-Gallach, 2018; Castro Alonso, 2020). Así, la *aleatoriedad* basa su proceso creativo en una toma de decisiones operacionales mediante elementos de azar. Dichos sorteos determinan aquellos elementos de la partitura designados por su autor/a, siendo el intérprete tanto el “generador de aleatoriedad”¹ como el ejecutante (Costa, 2017: 12). Como resultado, el concepto de obra musical tradicional -hasta ahora entendido como ente cerrado en sí mismo- se expande hacia una tipología de manifestaciones artísticas abiertas y cuyo resultado final varía con cada interpretación.

Sin embargo, tal y como admitió el propio Cage, dicha toma de decisiones despersonalizada causa en ocasiones un efecto antinatural, a través de combinaciones sonoras poco idiomáticas o incluso pasajes técnicamente inejecutables (Costa, 2017). Es por todo ello que, a finales de los 50, el músico estadounidense perfila sus presupuestos estéticos hacia un tipo de creación-performativa que revitalice el rol creativo del intérprete: la *indeterminación*. Acompañada de la proliferación de la notación gráfica, la música indeterminada supone una fragmentación radical con respecto a los conceptos de autoría, obra y partitura establecidos por la tradición clásica occidental, situando al compositor/a al nivel de un oyente más: “se suprime [la] prerrogativa autoral en la definición de la morfología de la obra y en el papel de la partitura como guía estricta que llevaría directamente hacia una determinada sonoridad”² (Costa, 2017: 8).

Podría decirse, por tanto, que el principal matiz diferenciador entre los conceptos cageanos de aleatoriedad e indeterminación radica en el grado de libertad otorgado al músico/a intérprete. En el caso de la música aleatoria, la partitura y su planteamiento abierto determinan un número amplio -pero limitado- de combinaciones y resultados sonoros posibles. Por su parte, el indeterminismo enfatiza una genuina emancipación creativa de los/las intérpretes, auspiciando “posibilidades ilimitadas”³ (Bernstein, 2014: 557) a la hora de expresar musicalmente las grafías dadas.

1.2. De lo funcional al estímulo visual: la notación gráfica

El desarrollo conceptual de la aleatoriedad y la indeterminación -junto con el advenimiento de las músicas electroacústica, electrónica y concreta- implica la redefinición de las fórmulas tradicionales de notación musical a la hora de fijar gráficamente aquellas nuevas sonoridades de siglo (Buj-Corral, 2014; García-Fernández, 2018). La denominada *notación gráfica* supone una solución a los nuevos requerimientos técnicos y expresivos, representando visualmente aquellas dimensiones del sonido para las que la partitura tradicional no era funcional: aspectos sutiles de la calidad del sonido, gradaciones dinámicas, variaciones rítmicas no mensurables, recursos técnicos

¹ Traducido del portugués original.

² Traducido del portugués original.

³ Traducido del inglés original.

innovadores o la fijación de aspectos rítmicos o tonales de tradiciones no occidentales (Weekes, 2016). No obstante, la naturaleza pictórica e inmediata de esta tipología de grafía cuestiona el concepto mismo de notación musical. En palabras de García-Fernández (2018: 1770), “la grafía ya no es necesariamente un mediador simbólico entre signo y significante (entre grafía y sonido), sino un estímulo visual para el intérprete”. Su independencia -y, en cierto sentido, ambigüedad- dan lugar a “interpretaciones múltiples y creativas” en las que “la partitura deja de ser una estructura cerrada y unívoca para convertirse en una proposición abierta” (Buj-Corral, 2014: 279), invitando a la improvisación (Bröndum, 2018).

La operatividad de la notación gráfica como “motor creativo” (García-Fernández, 2018: 1785) posee importantes implicaciones educativas derivadas de su accesibilidad (Barrett, 2001; Weekes, 2016; Viig, 2019). La literatura preexistente suele vincular su integración con el desarrollo cognitivo del individuo, tanto como precursora en la construcción gradual de formas convencionales o informales de representación musical (Weekes, 2016), como en torno a sus capacidades de representación simbólica e indicador del pensamiento musical (Barrett, 2001). Su aplicación en contextos educativos pertenecientes a la educación infantil o primaria deriva del no requerimiento de un bagaje musical previo por parte de sus usuarios/as. En este sentido, “abolir la jerarquía entre intérprete profesional y amateur, entre músicos y “no-músicos”, ha sido (...) otra de las motivaciones de los compositores para la creación de partituras gráficas” (Buj-Corral, 2014: 280). Por su parte, el compositor valenciano Llorenç Barber incide en cómo la grafía musical no debiera ser nunca “una barrera simbólica que separe al músico especializado del no músico, sino una experiencia estética al alcance de todos” (García-Fernández, 2018: 17859).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación evalúa una experiencia educativa enmarcada en la enseñanza secundaria postobligatoria (Comunidad Autónoma de Galicia, España), enfocada en promulgar la creatividad y el espíritu crítico de los estudiantes mediante la comprensión y valoración de los referentes artístico-patrimoniales del siglo XX (López-Rodríguez, 2008; Castro Alonso, 2020). Para ello, su diseño experimental responde a una investigación basada en la acción, previa identificación de las necesidades de nuestro grupo de estudio, adoptando un plan de acción de mejora, su observación y posterior reflexión acerca de los resultados acaecidos (Kemmis y McTaggart, 1987).

2.1. Descripción de la muestra

La muestra de estudiantes participantes consiste en un grupo de 19 alumnos/as ($n=19$) de 1º de Bachillerato, entre los 16 y 18 años. La acción es supervisada por el profesor titular del grupo, contando con la autorización previa del equipo directivo del centro. Asimismo, contamos con el consentimiento informado de las familias y alumnado mayor de edad a efectos de participación en la investigación, con su autorización expresa en la cesión de imagen con propósitos académicos.

Como primera aproximación a la realidad del grupo, establecemos un período de observación no participante y el inventario de los recursos e instrumental musical disponibles. El proceso de exploración culmina con la realización de un cuestionario inicial ($n_1=14$) en torno a la valoración discente con respecto al grado de creatividad intrínseco a la materia (preguntas abiertas) y a su experiencia y competencia interpretando música con instrumental Orff (escala Likert de 5 puntos). Si bien el grupo valora positivamente su experiencia en el aula de música, destacando la adquisición de conocimientos técnicos e historiográficos, un 64,29% de los encuestados reconocen abiertamente como “nada creativa” su experiencia diaria. El IES cuenta con un importante fondo con instrumental musical Orff, guitarras acústicas y un teclado, aunque el alumnado posee un autoconcepto competencial “intermedio” en cuanto a su experiencia práctica con los mismos (media de 2,93 sobre 5). Interpretamos, por tanto, cómo la ausencia de un mayor hincapié en la parte práctica e instrumental en su formación podría correlacionarse con la concepción “nada creativa” en el aula. Las tareas de naturaleza reproductiva han de dar paso a aquellas basadas en la producción y la expresión personal, en aras de un mayor *engagement* discente para con la asignatura.

2.2. Objetivos de la investigación e instrumentos de recogida de datos

Conocido el contexto de partida, establecemos los principales objetivos de la investigación, señalando los principales instrumentos de recogida de datos implementados durante el proceso.

- *Identificar comportamientos de engagement y participación proactiva en el alumnado.* El período de observación inicial constata actitudes y niveles de interés y participación dispares, derivados del enfoque magistrocéntrico que tiende a prevalecer en la enseñanza secundaria postobligatoria. En la presente experiencia se priorizan metodologías interpersonales de trabajo en equipo, a través de las dinámicas del juego e improvisación inherentes a la aleatoriedad y la indeterminación. La recogida de datos cualitativa combinará la observación participante y de vídeo de las sesiones (Viig, 2019).
- *Describir y analizar la adecuación idiomática de los productos artísticos creados.* Siguiendo los preceptos estéticos de Cage sintetizados en la introducción de este escrito, cada alumno/a actúa como compositor/a -diseñando sus propias notaciones gráficas- al tiempo que como intérprete. Mediante un análisis tanto de grafías (Barrett, 2001; Weekes, 2016; Viig, 2019) como de resultados sonoros (Costa, 2009; Viig, 2019) determinaremos qué tipo de estrategias y procesos creativos han sido los predominantes.
- *Comprobar el grado de asimilación teórico-conceptual desde una implementación de metodologías basadas en lo manipulativo.* Estudios previos de esta índole sugieren una interiorización del aprendizaje de calidad y duradera con respecto al factor tiempo (Hogenes et al., 2016; Viig, 2019; Castro Alonso, 2020). A través de un cuestionario final ad hoc ($n_2=19$) estableceremos el grado de asimilación conceptual de las principales coordenadas estético-procedimentales

de los repertorios musicales trabajados, partiendo de un trabajo eminentemente vivencial y basado en la exploración sonora.

- *Conocer el grado de aceptación (o de rechazo) de la música aleatoria e indeterminada por parte del alumnado tras la experiencia.* Teniendo en cuenta los procesos cerebrales ante la escucha de este tipo de manifestaciones artísticas (Frova, 2012), así como su mayoritario desconocimiento ante lo minoritario de su público, este estudio pretende conocer la voz de los/las estudiantes tras su inmersión. Para ello, tendremos en cuenta sus reacciones durante el proceso y sus testimonios personales en el cuestionario final.

2.3. Diseño y planificación de la propuesta práctica

Pese a los beneficios psicoeducativos inherentes a las tareas de creación musical en el aula -favoreciendo la expresión personal, el trabajo cooperativo, el sentido de pertenencia al grupo, la exploración sonora o el espíritu creativo (Hogenes et al., 2016; Castro Alonso, 2020)-, nos encontramos ante uno de los contenidos más difíciles de planificar y gestionar (Zaragozá, 2009). Durante las sesiones, el profesor/a ha de ejercer un rol de guía, tratando de equilibrar una planificación y secuenciación realistas en sus propuestas con cierta flexibilidad ante posibles imprevistos y/o retrasos derivados del proceso creativo. En todo momento, ha de actuar como modelo de aquellas actitudes que precisamente reclama en el discente, favoreciendo la prosperidad del espíritu crítico y creativo de cada alumno/a. La imposición autoritaria ha de ser desplazada por una postura abierta al diálogo con el/la estudiante, buscando consensos y alternativas personalizadas y aunando esfuerzos de cara a una meta común.

La secuenciación de la propuesta es programada y llevada a cabo en tres únicas sesiones, esquematizadas en la Figura 1. Como comienzo, el alumnado es introducido en la idiosincrasia particular de los principios de aleatoriedad e indeterminación, la ruptura del tradicional eje jerárquico “compositor-intérprete-público” y las repercusiones en la propia forma de anotar la música. Es importante que el/la estudiante amplíe sus horizontes, tal y como señala López-Rodríguez (2008: 2), “sensibilizándose sobre el hecho estético más allá de los estereotipos al uso”, reconsiderando las propias ideas de ruido y sonido y, en definitiva, ensanchando su concepto de creatividad. Dicha toma de contacto es acompañada por audiciones y el visionado de ejemplificaciones reales de notaciones gráficas.

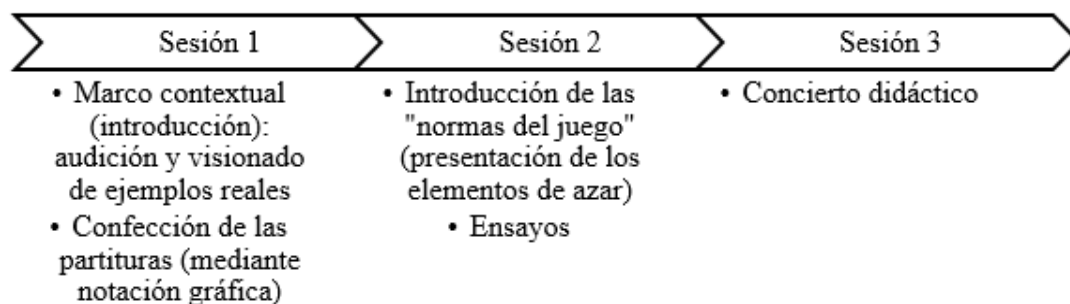


Figura 1. Temporalización de la propuesta práctica

A continuación, se plantea el diseño de las partituras gráficas, previa entrega de una plantilla impresa en folios A4 subdivididos en 6 celdas. En pequeños grupos (2 a 3 individuos), el alumnado acomete colaborativamente la tarea del diseño de una baraja de “naipes musicales”, en la que cada carta contiene la información correspondiente a 30 segundos de música. Encontramos ejemplificaciones reales de este tipo de propuesta en piezas como *Tarot de Marseille* de Brøndum (2018), con una interpretación de 10 segundos por cada carta. Por su parte, el pedagogo Paynter (1999) establece el siguiente símil respecto a la naturaleza como juego de este tipo de repertorio:

Una composición indeterminada se parece un poco a un juego de cartas; existe un marco que se conoce y dentro del cual deben operar los jugadores. También hay elementos fijos - los propios naipes -, pero éstos se cambian de orden y se redirigen de acuerdo con las elecciones y las habilidades de los jugadores (...) los detalles internos de la forma serán distintos cada vez que se juega el juego (Paynter, 1999: 160).

En esta línea conceptual, Costa (2017) explica cómo Cage diseñó durante los años 60 un tipo de piezas musicales de carácter abierto en las que el propio intérprete era “invitado a producir la partitura”⁴ (2017: 12), mediante el ordenamiento aleatorio de ítems cerrados y dispuestos en una secuencia en apariencia arbitraria. Nuestra propuesta parte, por tanto, del ordenamiento azaroso de ítems cerrados -las cartas diseñadas en la primera sesión- en una disposición espacial circular de los/as intérpretes. Mediante distintos elementos de sorteo (reparto aleatorio de cartas, dados, monedas y una botella), el alumnado configura su propia partitura (selección de partitura, ordenamiento de sus partes, los silencios y la evolución textural), tal y como se pormenoriza en la Tabla 2.

⁴ Traducido del portugués original.

Tabla 2

“Normas del juego”: pasos a seguir durante la tarea de creación sonora 30”

Pasos:	Descripción:
1. <i>Reparto de cartas</i> (por el profesor/a)	Disposición del alumnado en círculo. Reparto aleatorio de las cartas (6 por cada grupo de intérpretes).
2. <i>Tirar un dado</i> (cada grupo)	Ordenación de las 6 cartas mediante un dado (del 1 al 6) en sucesivas tiradas.
3. <i>Tirar una moneda</i> (por cada carta de cada grupo)	Determinación del silencio. Si sale cara, se interpreta la carta. Si sale cruz, se silencia (volteamos la carta para evitar equívocos).
4. <i>Girar una botella</i> (por el profesor/a)	Determinación de la evolución textural de pieza. La botella señala qué grupo de intérpretes comienza la interpretación.
5. <i>Exploración sonora</i> (cada grupo)	Búsqueda de aquellos instrumentos y/o recursos sonoros que mejor se adecúen a las cartas a musicar.
6. <i>Ejecución</i>	Proyección de un temporizador a la vista de los intérpretes. En sentido horario, cada grupo introduce una carta cada 30 segundos (en el orden previamente establecido). La pieza finaliza cuando el último grupo interprete su sexta carta.

Este concepto de juego, subyacente a la estética cageana, implica la necesidad de que el/la intérprete se adentre “en un universo reglado y ya conceptualmente imaginado a priori”⁵ (Costa, 2009, 87). La ordenación y disposición de las grafías en una línea temporal (Viig, 2019) mediante dados conforma, en el plano espacial, una disposición en forma de “macro-partitura” circular. En este aspecto, como indica Buj-Corral (2014), las partituras gráficas circulares permiten “incorporar elementos de apertura en la interpretación, tales como la duración de la obra, la elección del sentido de lectura o del punto de comienzo” (2014: 278). En nuestro caso, la función de la botella interpela este aspecto, flexibilizando la evolución textural de la pieza en cada interpretación.

Por otra parte, el silencio desempeña un rol crucial en la obra de Cage, cuyo caso más extremo lo encontramos en su pieza para piano *4'33"*. La adopción de la moneda contribuye a espaciar el discurso musical, evitando el “espeso cenagal sonoro” (Schafer, 1986: 34) resultante de la continua acción conjunta de todos los grupos simultáneamente. Este tipo de problemáticas habrían sido resueltas por Cage en el pasado en piezas como *Musicircus*, evitando que los músicos/as quedasen sepultados por la propia textura general de la pieza (Costa, 2017). Como homenaje a la obra mencionada anteriormente - y dada la importancia de la estructuración de nuestro diseño en fragmentos de 30 segundos- el grupo decide titular la propuesta como *30"*.

Finalmente, la propuesta culmina con un concierto didáctico consistente en una doble interpretación de la pieza *30"* ante compañeros/as de otros cursos y demás miembros de la comunidad educativa. En este sentido, “siempre que sea posible, los

⁵ Traducido del portugués original.

estudiantes deben poder sentir que han hecho algo que esté completo en sí” (Paynter, 1999: 27), como modo de alcanzar una mayor significación en la propuesta, así como una medición final del nivel de compromiso alcanzado como grupo.

3. RESULTADOS

Subdividimos los datos recabados según los siguientes apartados: el análisis visual de las notaciones gráficas producidas, las lecturas desprendidas de su interpretación musical y la valoración de las informaciones obtenidas en el cuestionario final.

3.1. Análisis y clasificación de las notaciones gráficas

El estudio de las imágenes incluidas en las notaciones gráficas proporciona una fuente flexible a la hora de reconocer tanto formas de representación de eventos musicales (Weekes, 2016), como los condicionamientos culturales y socio-comunitarios del alumnado (Viig, 2019). Un rasgo común en este tipo de estudios -mayormente enfocados en niños/as- radica en el amplio rango de estrategias notacionales empleadas: el recurso a iconos, pictografías, símbolos musicales convencionales o prestados de otros dominios (palabras, letras, números, signos de dirección, etc.), además de signos de nueva invención (Barrett, 2001). Notaciones que, por cierto, poseen elementos de naturaleza polisémica, variando sus significaciones según su creador/a o intérprete (Buj-Corral, 2014), lo cual da muestras de la ardua tarea en su estudio y codificación.

A efectos de comprender su realidad de estudio, Barrett (2001) establece una categorización de las grafías que responde a las estrategias de representación implementadas por el alumnado. Siguiendo a Viig (2019), establecemos nuestro propio análisis en función de la comparativa con dichas categorías. En primer lugar, existe un predominio cuantitativo de cartas con *representaciones simbólicas*, esto es, con el recurso a símbolos específicos en correspondencia directa hacia sonidos concretos. De un total de 48 cartas, las líneas (60,42%) y los puntos (39,58%) de diversas morfologías se combinan en un 79,17% (Figura 3). Desde un enfoque teórico socio-semiótico, Weekes (2016) diferencia el significado de las imágenes en cuanto a sus dimensiones musicales referidas. Desde esta óptica, clasificamos dichos matices diferenciadores en la aplicación de las líneas y puntos, tal y como se refleja en la Tabla 4.

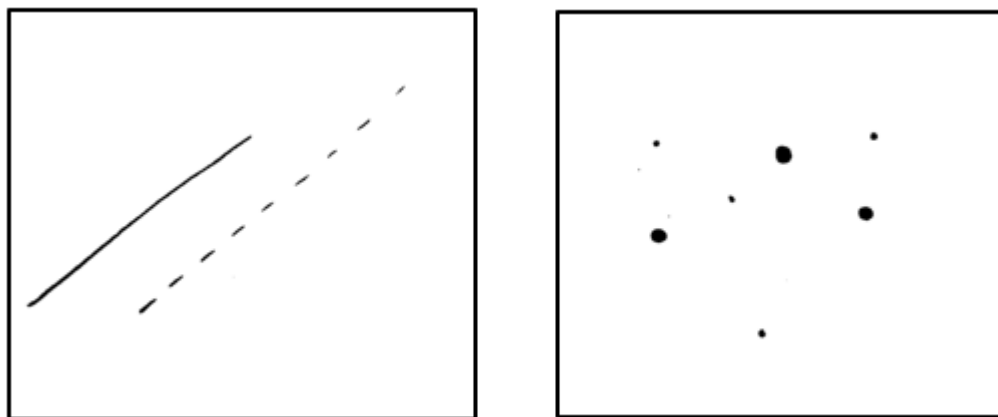


Figura 3. Ejemplos de representaciones simbólicas: líneas y puntos

Tabla 4

Clasificación e índice de utilización de las grafías basadas en líneas y puntos. Clasificación de significado según Weekes (2016)

Signo	Imagen	Índice de utilización	Aspecto del significado
Línea/s	Líneas rectas	31,25%	Contornos melódicos y dinámicas
	Líneas curvas	14,58%	
	Líneas circulares	4,17%	Contornos melódicos y rítmica
	Líneas discontinuas	10,42%	
Punto/s	Puntos uniformes aislados	20,83%	Contornos melódicos, rítmica y articulación
	Puntos heterogéneos aislados	6,25%	
	Grupos de puntos uniformes	2,08%	
	Grupos de puntos heterogéneos	10,42%	Contornos melódicos, rítmica, articulación y estructura formal

En segundo lugar, destacamos la presencia de *representaciones con simbología adoptada*, en este caso con la inclusión de onomatopeyas en 27,08% del total, bien sea en solitario o en combinación de puntos y/o líneas. En esta tipología de cartas, la disposición del texto varía, sugiriendo en ciertos casos contornos melódicos o actuando como subtexto de otros símbolos (Figura 5).

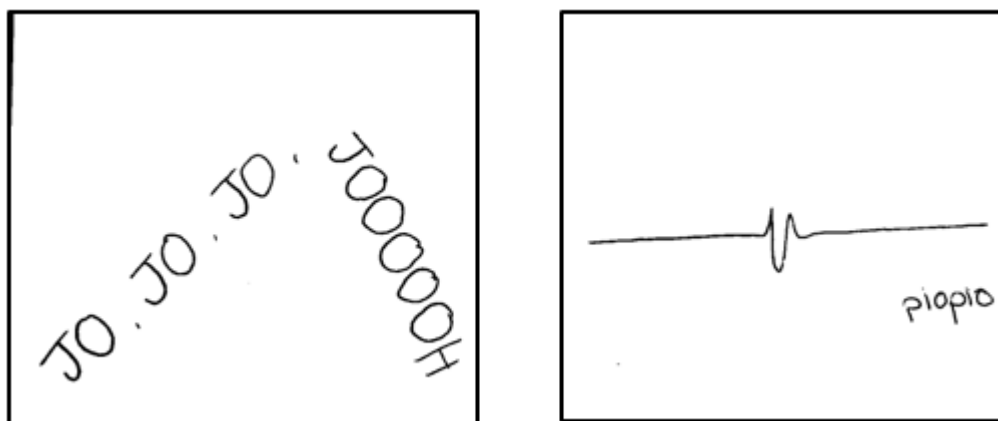


Figura 5. Ejemplos de representaciones con simbología adoptada

En tercer lugar, destacamos aquellas *representaciones exploratorias* que, mediante el recurso gráfico de dibujos azarosos como garabatos y tachones (8,33%), establecen una relación poco concreta o directa entre símbolo y sonido, pudiendo sugerir interpretaciones vinculadas al contorno melódico, la textura, la rítmica o la dinámica. Por último, mencionamos la presencia de un caso de *representación enactiva*, mediante un dibujo que refleja una acción o gesto sonoro directo a través del papel. Agregamos ejemplificaciones de estas últimas dos categorías en la Figura 6.



Figura 6. Ejemplos de representación exploratoria y enactiva

En lo relativo al resto de estrategias notacionales resultantes de los estudios de Barrett (2001) y Viig (2019) -las *representaciones de instrumentos* o de *instrumentos modificados* mediante dibujos o esbozos-, no encuentran su testimonio en nuestra muestra. La preponderancia de las representaciones simbólicas lineales, los puntos y la geometría son inherentes a la idiosincrasia de nuestro grupo de estudio, en relación con los estudios mencionados, con una población enmarcada en la educación infantil y primaria. No obstante, la selección de símbolos nos permite atisbar, en cierto sentido, ciertos referentes socioculturales relativos a la formación o experiencia previa de nuestro

grupo (Viig, 2019), incluyendo aspectos identitarios. Prueba de ello han sido el carácter humorístico en ciertas onomatopeyas (“JO, JO, JO, JOOOOH”, “¡¡GUAAAU!!”, “EPA”, “OING OIGN OING OING”, etc.) o la inclusión de la letra del estribillo de una popular canción (“SAMBA DA BAÍA”).

3.2. Interpretación musical de las grafías y descripción del proceso creativo

Este análisis toma como punto de partida las dos interpretaciones finales durante el concierto didáctico, pretendiendo alcanzar una comprensión del proceso creativo en retrospectiva (Viig, 2019). Mediante el visionado del material audiovisual recabado, transcribimos cada una de las interpretaciones según los siguientes criterios: 1) el tipo de respuestas musicales a las grafías dadas: diseños rítmico-melódicos, dinámicas, texturas, estructuración del discurso musical y recursos técnicos incorporados; 2) la elección de instrumental musical y la inventiva en las estrategias de exploración sonora; y 3) la gestualidad, advirtiendo el grado de participación, concentración y la escucha atenta y respetuosa del compañero/a. Durante el proceso de transcripción recurrimos tanto a la simbología tradicional de notación como al texto escrito (Viig, 2019), procediendo según marcas temporales de vídeo de 30 segundos de forma sistemática.

Durante las actuaciones finales, un presentador dinamiza y explica los procesos aleatorios que están teniendo lugar ante el público, procediendo en directo según las “normas del juego” enunciadas en la Tabla 2. Cada uno de los 8 grupos de intérpretes dispone de un tiempo para configurar sus cartas y determinar el tipo de respuesta creativa tomada al respecto. Cage defendía un compromiso basado en la disciplina y el respeto para con el autor/a de la partitura, mas por ello sin dejar de tener la libertad de ser uno mismo/a (Costa, 2017). Asimismo, destacaba la necesaria capacidad del intérprete a la hora de ser independiente, de ser capaz de “desligar la mente”⁶ (Costa, 2017: 11), desaconsejando la búsqueda de una coordinación artificial con el resto de músicos/as durante las ejecuciones, en aras de un mayor rigor personal.

La codificación de las estrategias musicales durante el proceso permite categorizar dos principales comportamientos en el alumnado de muestra. Describimos, a continuación, las dos principales tipologías:

- *Mimesis de la grafía a través de movimientos motrices.* En esta categoría incluimos aquellas repuestas basadas en la imitación gestual de grafías (líneas, puntos, garabatos, etc.) mediante una técnica instrumental o vocal focalizada en dicha intención descriptiva. En este tipo de casos, el resultado sonoro final pasa a ser secundario. No se pretende alcanzar un ideal estético de “belleza” o ni siquiera “musical”: se favorece, por el contrario, un tipo de sonoridades improvisatorias, experimentales y azarosas, habitualmente desincronizadas, sin relieve dinámico y que parten de planteamientos previos no solfeísticos. Entre las soluciones técnicas implementadas en este tipo de respuestas destacamos tres: 1) la imitación de notaciones basadas en puntos con instrumentos de placas, a través de una técnica “puntillista” de sonidos aleatorios aislados, más o menos continuos según la

⁶ Traducido del portugués original.

densidad de la grafía e incluyendo acentuaciones según los tamaños de los mismos; 2) la “técnica de dibujado”, a través de movimientos espontáneos de baquetas sobre los instrumentos de láminas a la hora de representar tanto líneas de izquierda a derecha (*glissandi*), de arriba abajo (perpendicularmente a las placas) o garabatos (con movimientos azarosos); y 3) la “técnica de clúster-oruga” llevada a cabo en el teclado, combinando un movimiento ondulatorio y transversal de la palma de la mano sobre el teclado, en imitación a las líneas curvas.

- *Acomodación de la grafía a los condicionamientos del background sociocultural.* En este caso, el alumnado adapta sus interpretaciones hacia metas sonoras basadas en lo solfeístico (escalas definidas nota a nota, sensación de pulso, subdivisión, etc.) y la convención (acordes, consonancias, construcción de melodías sobre acompañamientos, etc.). En este sentido, la prevalencia se sitúa en producir resultados sonoros “agradables” -desde un punto de vista de la tradición musical occidental- por parte de un sector del alumnado que presenta cierto bagaje y experiencia musical previa (Bröndum, 2018). Los resultados sonoros adquieren un carácter improvisatorio menos acentuado que en la anterior categoría, mediante soluciones fijadas previamente por parte de cada grupo de intérpretes: destaca su mayor grado de sincronización rítmica, ciertas incursiones en el terreno de la exploración dinámica y una mayor determinación en las alturas concretas de los sonidos escogidos.

La elección de instrumentos musicales u otros recursos sonoros por parte de los estudiantes condiciona, en la mayoría de casos, su tipo de respuestas. Es el caso de los instrumentos de percusión de afinación indeterminada, cuyo uso conduce hacia una simplificación de patrones rítmicos -cuaternarios, de concepción solfeística- en nuestra muestra. Por lo general, los instrumentos de láminas y el teclado consolidan tipos de respuesta más innovadoras e ingeniosas, permitiendo mimetizar contornos melódicos directamente mediante gestos motrices. La presencia de guitarras y de un violín enriquecen las improvisaciones, a través de técnicas como el *glissandi*, el *slap* o el *pizzicato*.

El desarrollo del concierto didáctico permite también comprobar el grado de participación y *engagement* alcanzado por el grupo. Durante la práctica, prevalece la complicidad y el ambiente distendido, especialmente en los casos de respuestas basadas en la mimesis gráfica a través de lo motriz y en las onomatopeyas. En las sesiones iniciales, la oportunidad de experimentar con recursos pictóricos y sonoros es acogida positivamente por el grupo, generando una atmósfera de alegría que se logra transmitir al público durante la audición final. Por otra parte, la naturaleza como juego de la experiencia y lo imprevisible de sus resultados sonoros hacen que se potencie la escucha atenta y el interés hacia las producciones de los compañeros/as, tal y como se refleja en la gestualidad de los participantes (Figura 7).

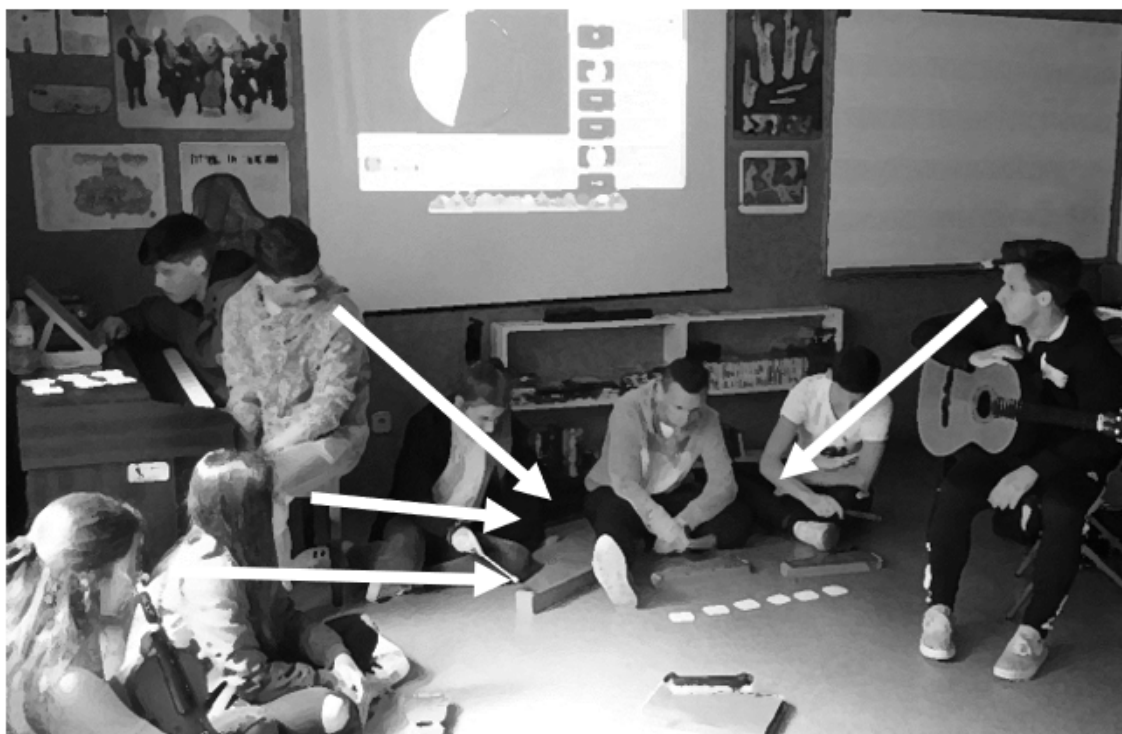


Figura 7. Fotograma de la grabación en vídeo del concierto didáctico: ejemplo de atención y escucha atenta

Asimismo, la transcripción de las tomas de vídeo nos permite categorizar ciertas conductas que corroboran el compromiso del grupo frente a los ensayos precedentes. La presencia del público optimiza los niveles de atención, alcanzando versiones mucho más adecuadas a los principios de disciplina enunciados por Cage (Costa, 2017). Los desajustes y faltas de concentración precedentes dan paso a versiones rigurosas estructuralmente, la anticipación preventiva y un mayor respeto por el silencio. La toma de consensos se torna más funcional y efectiva, fruto de un mayor dominio de la idiomática del repertorio y de las posibilidades de los instrumentos escogidos, así como de una capacidad de diálogo más fluida. Coincidiendo con Viig (2019), el menor bagaje instrumental de cierto sector de alumnos/as se traduce en miradas al profesor, en la búsqueda de la aprobación de sus intentos. Progresivamente, los nervios e indecisiones son paliados mediante la acción espontánea de un grupo de líderes, quienes mediante gestos o miradas coordinan las actuaciones tanto en pequeño como en gran grupo.

3.3. Aprendizaje y perspectiva del alumnado

La experiencia de campo en esta investigación-acción culmina con la realización de un cuestionario final ($n_2=19$), a través del cual conoceremos el nivel de asimilación conceptual y el grado de aceptación de la experiencia por parte de los estudiantes. El primer grupo de ítems (cuestiones de múltiple respuesta) responde a los siguientes cuatro bloques temáticos: 1) principios estéticos de la aleatoriedad e indeterminación: concepto de libertad del intérprete frente a su rol tradicional; 2) su naturaleza imprevisible y abierta:

multiplicidad de resultados según los diseños del azar; 3) contexto y relevancia de John Cage; y 4) origen e implicaciones de las nuevas notaciones gráficas. En la Figura 8 se refleja el índice de respuestas positivas y negativas con relación a cada bloque de preguntas.

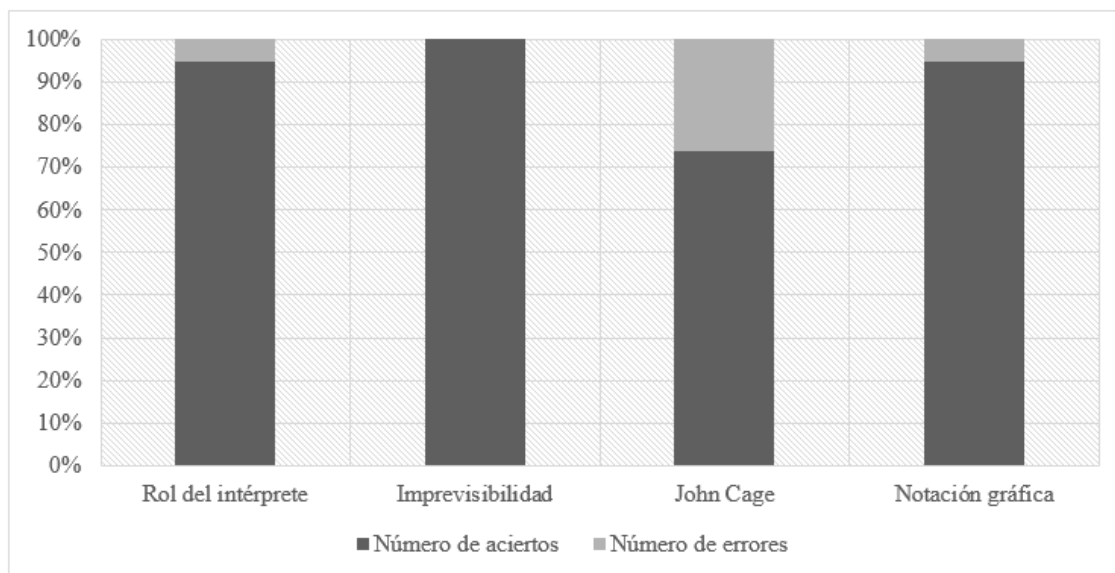


Figura 8. Índice de errores y aciertos en el cuestionario final (parte teórico-conceptual)

A partir de estos resultados podemos inferir cómo precisamente el bloque de preguntas 3, de carácter más puramente biográfico o historiográfico, ha sido el peor asimilado (73,68% de aciertos). Son, precisamente, aquellas cuestiones más directamente demostrables a través de la práctica las que han consolidado un mayor grado de aciertos por parte del alumnado (entre un 94,74% y un 100%). Estos resultados constatan la calidad de un aprendizaje conceptual basado en la manipulación vivencial de lo estudiado, desde la creación artística y la promoción de la libre expresión personal, al menos en el corto plazo.

Dichos datos son complementados con las valoraciones y testimonios discentes recogidos en la segunda parte del cuestionario (preguntas abiertas). El potencial didáctico y motivacional de la experiencia es reconocida por los propios adolescentes: “sirve para entender la música aleatoria de una manera más divertida”, “entretenido” o “aprendí muchas cosas”. Agradecen efusivamente la libertad otorgada, así como lo innovador y creativo de la propuesta: “pudimos interpretar la música como quisimos”, “sin saber lo que iba a sonar”, “no está atado a una pauta, es abierto” o “despliega la imaginación e improvisación del alumno”. Estos comentarios refrendan la interiorización significativa del repertorio estudiado desde el recurso a metodologías activas basadas en la creatividad y el trabajo en equipo. Asimismo, subrayan una aceptación muy positiva de la experiencia (con un valor cuantitativo de 9.25 sobre 10), destacando su utilidad como incentivo hacia el interés por repertorios desconocidos. Finalmente, los alumnos/as resaltan la experiencia durante el concierto (“nunca había hecho algo así”, “emocionante”, “un gran recuerdo” o

“salió muy bien”), agradeciendo la oportunidad de “enseñarle a la gente de otro curso lo que habíamos creado en clase”.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio se articula en torno a la hipótesis de que un repertorio -a priori desconocido o minoritario- como el de la aleatoriedad y la indeterminación podría ser comprendido e incluso disfrutado desde una aproximación basada en la creación artística. Hacia ese fin planificamos una experiencia de inmersión, articulada según unas “reglas del juego” fundamentadas estética e historiográficamente y orientada según cuatro objetivos de investigación sobre los que reflexionaremos a continuación.

Con respecto a la *identificación de comportamientos de engagement y participación proactiva en el alumnado*, la propuesta de acción adaptada a las necesidades del grupo cumple su cometido, en la línea de investigaciones previas como las de Hogenes et al. (2016) o Castro Alonso (2020). El incentivo hacia la libre expresión personal, la improvisación y el juego como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje sorprenden al alumnado de bachillerato en un primer momento. Es de vital importancia, en este punto, reseñar una vez más la importancia del rol del educador/a como adalid del espíritu creativo, encauzando los esfuerzos colectivos hacia metas comunes. La experiencia final ante público actúa como revulsivo, de cara a un compromiso por ofrecer la mejor versión posible, inclusive entre el alumnado más disruptivo. La implicación de dinámicas de ayuda y de liderazgo entre iguales, así como el genuino interés y respeto por las producciones de los compañeros/as, son comportamientos afines hacia ese *engagement*, difícilmente alcanzable desde presupuestos exclusivamente basados en lo expositivo (Hogenes et al., 2016).

El grado de cumplimiento del segundo objetivo -*describir y analizar la adecuación idiomática de los productos artísticos creados*- comporta discernir en qué medida el alumnado ha comprendido el concepto estético y procedimental específico, según el cumplimiento de las consignas promulgadas. La prevalencia de representaciones simbólicas y de representaciones con simbologías adoptadas (Barrett, 2001; Viig, 2019) en las notaciones gráficas elaboradas denotan una imitación estilística de los modelos reales expuestos durante el preámbulo de la propuesta, pero también dan muestra de la personalidad y de ciertos rasgos identitarios de sus autores/as. Como propuestas de reformulación para futuras investigaciones, podría incentivarse el uso del color en las grafías, el añadido de instrucciones textuales que contribuyan a una interpretación más acorde a los diseños de su autor/a o la presencia de sistemas de anotación gráfica basados en tablas de estructura o gráficos de dinámicas (Weekes, 2016).

En lo relativo a las interpretaciones musicales per se, encontramos comportamientos en el alumnado acordes a los conceptos de disciplina e independencia promulgados por Cage (Costa, 2017). Es en el caso de aquellas interpretaciones basadas en la mimesis de la grafía a través de movimientos motrices en las que se obtienen ejemplos sonoros más idiomáticos estilísticamente: la búsqueda de soluciones técnicas imaginativas, su impredecibilidad o la independencia rítmica de los grupos dan fe de ello.

Por su parte, aquellas ejecuciones basadas en la acomodación de la grafía a los condicionamientos del *background* sociocultural denotan una intención idiomática en diferente término: si bien los resultados sonoros pierden cierta frescura e independencia, surgen de un mayor compromiso con la disciplina cageana (Costa, 2017), al tiempo que nos permiten entrever rasgos de las influencias y de los referentes educativos y culturales del alumnado.

Como en toda investigación-acción, los resultados de este artículo quedan delimitados a la realidad de nuestra muestra de estudio, pudiendo o no ser extrapolables a otros contextos educativos. La evaluación del tercer objetivo *-comprobar el grado de asimilación teórico-conceptual desde una implementación de metodologías basadas en lo manipulativo-* parte de este límite de alcance, sin pretender ser conclusivos en este aspecto. No obstante, coincidimos con estudios previos (Hogenes et al., 2016; Castro Alonso, 2020) a la hora de constatar los beneficios inherentes de este tipo de aproximación metodológica, incidiendo en que los índices de asimilación patentes en el cuestionario final difícilmente habrían sido posibles desde una aproximación puramente magistrocéntrica o basada en la abstracción teórica. Sirvan de ejemplo los resultados alcanzados por los estudiantes, como un acicate para el profesorado a la hora de introducir dinámicas participativas y basadas en la creación. Es posible aprender disfrutando, inclusive con alumnado de bachillerato.

Por último, respecto al cuarto objetivo *-conocer el grado de aceptación (o de rechazo) en la música aleatoria e indeterminada por parte del alumnado tras la experiencia-*, reconocemos que la propia naturaleza y límites de estos repertorios son todavía causa de debate en los círculos académicos. Costa (2009) cuestiona la libertad otorgada al músico/a intérprete en la indeterminación, aludiendo un encorsetamiento hacia unas reglas de juego predefinidas, arbitrarias y externas, promulgadas por el compositor/a. Como consecuencia, el propio resultado auditivo se vuelve secundario o irrelevante, propiciando ambientes sonoros poco acogedores para la improvisación libre. Sin embargo, para Buj-Corral (2014) son precisamente los nuevos grafismos los que liberaron la imaginación de ciertos improvisadores/as, más allá de clichés y esquemas, exponiendo al intérprete a nuevos horizontes. Por su parte, el compositor Brøndum (2018) defiende que improvisación y notación no son excluyentes: la notación gráfica en sus obras responde a una retención de sus ideas como creador y como una invitación al diálogo entre compositor/a e intérprete durante el proceso musical. Desde un punto de vista educativo, a la hora de abordar tareas de creación musical hemos de tratar de orientar a nuestro alumnado con consignas (Gainza, 1983) que acoten, en cierta manera, el abrumador campo de la libertad total. El repertorio de la aleatoriedad y de la indeterminación ofrecen, bajo nuestra experiencia, una hoja de ruta clara, al tiempo que propugna una apertura de oídos hacia sonoridades experimentales e innovadoras de nuestro patrimonio.

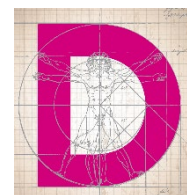
Coincidimos con López-Rodríguez (2008: 3) en señalar que “tal vez solo sea una cuestión de prejuicio considerar como natural la dificultad de aceptación de ciertos lenguajes por parte de los alumnos en la adolescencia, haciéndonos partícipes de un prejuicio bastante generalizado”. Pese a su distanciamiento respecto a la música que consumen los adolescentes en su día a día, el tipo de reacciones y comentarios suscitados

por la aleatoriedad y el indeterminismo durante esta investigación así lo confirman. Asimismo, la notación gráfica demuestra su potencial, proporcionando un recurso pedagógico inclusivo abierto a cualquier condición, con independencia del bagaje musical previo del alumnado (Paynter, 1999; Viig, 2019). La continuidad en las investigaciones de esta índole podría contribuir hacia una enseñanza musical que favorezca la apertura de horizontes sonoros y culturales (López-Rodríguez, 2008), desde una comprensión basada en lo vivencial y permitiendo consolidar composiciones estilísticamente idiomáticas en el aula de secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrett, M.S. (2001). Constructing a View of Children's Meaning-Making as Notators: A Case-Study of a Five-Year-Old's Descriptions and Explanations of Invented Notations. *Research Studies in Music Education*, 16(1), 33-45. <https://doi.org/10.1177/1321103X010160010401>.
- Bernstein, D.W. (2014). John Cage's Cartridge Music (1960): A Galaxy Reconfigured. *Contemporary Music Review*, 33(5-6), 556-569. <https://doi.org/10.1080/07494467.2014.998419>.
- Bröndum, L. (2018). Graphic Notation, Indeterminacy and Improvisation: Implementing Choice Within a Compositional Framework. *Open Cultural Studies*, 2(1), 639-653. <https://doi.org/10.1515/culture-2018-0058>.
- Buj-Corral, M. (2014). Partituras Gráficas Circulares: Entre Tiempo y Espacio. *Barcelona Investigación Arte Creación*, 2(3), 277-300. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/brac/article/view/985>.
- Castro Alonso, V. (2020). Tras la estela pedagógica de Schönberg: el dodecafonismo como medio de composición musical en el aula de Secundaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 29-48. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7104>.
- Costa, R.L.M. (2009). A idéia de jogo em obras de John Cage e no ambiente da libre improvisação. *Per Musi*, 19, 83-90. <https://doi.org/10.1590/S1517-75992009000100009>.
- Costa, V.F. (2017). O lugar da performance na música indeterminada cageana. *Revista Música Hodie*, 17(1), 7-18. <https://doi.org/10.5216/mh.v17i1.46422>.
- Frova, A. (2012). Audience reluctance in the face of twentieth century avant-garde music. *Rend. Fis. Acc. Lincei*, 23, 289-293. <https://doi.org/10.1007/s12210-012-0170-8>.
- Gainza, V.H. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Galian-Gallach, J.L. (2018). De la naturaleza de la improvisación libre: elementos esenciales para su identificación y diferencias con la composición escrita. *ITAMAR. Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte*, 4, 26-49. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/12880>.
- García-Fernández, I.D. (2018). Estrategias para el análisis de la música visual: el caso de Llorenç Barber. En *Musicología en el siglo XXI: nuevos retos, nuevos*

- enfoques*, B. Lolo y A. Presas (eds.), 1769-1785. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Hogenes, M., Oers, B., Diekstra, R.F.W., y Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32-48. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761415584296>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López-Rodríguez, J.M. (2008). Aprendiendo a través de la indeterminación. *LEEME*, 22, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9776>.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal
- Schafer, R. M. (1986). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Viig, T. (2019). There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du...: Mediating cultural tolos in a Norwegian creative music-making Project. *British Journal of Music Education*, 36(2), 125-138. <https://doi.org/10.1017/S026505171900007X>.
- Weeks, T. (2016). Mastering musical meaning: images as interpretive resources in multimodal music texts. *Visual Communication*, 15(2), 221-250. <https://doi.org/10.1177/1470357215622737>.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.



(RE)PENSANDO LAS POLÍTICAS LECTORAS, PROGRAMAS DE FOMENTO Y MEDIACIÓN DE LA LECTURA DESDE LA JUSTICIA SOCIAL

RE-THINKING READING POLICIES, PROGRAMS TO PROMOTE AND MEDIATE READING FROM PERSPECTIVE OF SOCIAL JUSTICE

Concepción LÓPEZ-ANDRADA*

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI, Chile)

Universidad de Extremadura (España)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9423-0434>

Aldo OCAMPO-GONZÁLEZ**

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI, Chile)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Resumen

El artículo analiza algunas de las tensiones teóricas y epistémicas que se encuentran en el interior de las políticas lectoras, programas de fomento y mediación de la lectura del presente desde la óptica de la justicia social. Emerge en este trabajo la necesidad de romper con la gramática escolar hegemónica, en particular, con el énfasis de asimilación imperceptible con la cultura dominante de ciertos colectivos comprendidos como no culturalizados o no competentes en materia de lectura. Atravesando estas problemáticas se hace necesario crear nuevos formatos lectores –concebidos en términos de transformación–, que permitan recuperar la construcción de ciudadanía y justicia a través de las prácticas de lectura en su definición más extensa y plural. La lectura constituye un objeto crítico clave en la lucha por la ampliación de los campos de desarrollo democrático, con relación a la emergencia de un nuevo terreno que permita la cristalización de una praxis dialógica que asuma la voz de la diferencia y la multiplicidad.

Palabras clave: Lectura; alfabetización; fomento de la lectura; inclusión; diferencia; justicia social.

* Facultad Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Avd. de la Universidad, s/n. 10003 Cáceres. Email: clopezc@unex.es concepcion.lopez.andrada@celei.cl

** Carmen 566, Of. 1907, Santiago de Chile, Chile. Email: aldo.ocampo@celei.cl

Abstract

The article analyses some of the theoretical and epistemic tensions of reading policies, the programs to promote and mediate reading nowadays from the perspective of social justice. In this study the need to break with the hegemonic school grammar emerges, in particular, with the emphasis of the imperceptible assimilation with the dominant culture of certain groups, as they are understood as not culturalized or not competent in reading. After assessing these problems, it is necessary to create new reading formats –conceived in terms of transformation– that allow the recovery of the construction of citizenship and justice through reading practices in their broadest and most plural definition. Reading constitutes a key critical object in the struggle for the expansion of the fields of democratic development, which is in relation to the emergence of a new area that allows the crystallization of a dialogic praxis assuming the voice of difference and multiplicity.

Keywords: Reading; literacy; reading promotion; inclusion; difference; social justice.

1. INTRODUCCIÓN: LECTURA Y ECOLOGÍA DE SABERES

Habituamos un presente caracterizado por los discursos mediatizados y fragmentados, por esa *modernidad líquida* (Bauman, 2007) que impregna nuestras relaciones con los otros; una *sociedad del riesgo*¹ que se singulariza por la incertidumbre y por los procesos de crisis, donde la lectura se revela como un mecanismo intelectual que expande el ejercicio de la ciudadanía dentro de las posibilidades emancipadoras de la consciencia crítica (hooks, 2017), asociada a la proliferación de nuevas formas de expresiones ciudadanas –específicamente de naturaleza micropolítica y performativa– que articulan mecanismos de agenciamientos alternativos².

El estudio de la lectura en tanto práctica cultural, educativa y social interpela una *ecología de saberes*, es decir, siguiendo a Sousa (2010), la articulación de sistemas intelectuales que afiancen alternativas viables para redistribuir el derecho a la educación y a la lectura desde la justicia social, conforme a lo que cada persona y grupo social requiere. La *ecología de saberes* visibiliza los medios de interacción entre diversos saberes para confluir en el ensamblaje analítico-metodológico de esta propuesta. Vinculamos el desarrollo de este artículo a la noción de pensamiento *alternativo de las alternativas* en materia de derecho a la lectura, en tanto, *conocimiento-como-intervención-en-la-realidad* (Sousa, 2010), cuya gramática obliga a ubicar su centro en torno a la dimensión ético-política en cuanto a la estructuración de un proyecto de educación lectora orientado a deconstruir la visión hegemónica de la cultura letrada que atraviesa la mayoría de los programas de formación a nivel global.

Pensar en torno al papel de las intervenciones en el mundo a través de la lectura requiere de otras formas de saberes invisibilizados, devaluados o excluidos de las estructuras educativas. La construcción de una agenda investigativa, política y epistemológica en torno al pensamiento *alternativo de las alternativas* en materia de educación lectora, ciudadanía, acción política y redistribución enfrenta como primer obstáculo la identificación de saberes que posibilitan o bien, restringen, la articulación de una intervención crítica en la vida de cada lectora o lector, en sus agencias, procesos de biografización y trayectorias, así como, en la escuela y en la sociedad (Ocampo-González y López-Andrada, 2020).

Este trabajo tiene como objetivo el análisis de las tensiones que se encuentran en el interior de las políticas lectoras y planes de fomento de la lectura en donde la hibridación de prácticas -orales y escritas, de lectura y de escritura-, y de formatos está ocupando un espacio propio de cohabitación en el presente. El desarrollo de la lectura como práctica relacional se articula en escenarios que van más allá de la institución educativa. Espacios

¹ El sujeto contemporáneo sufre un proceso de individualización en el cual se desvincula de formas tradicionales comunitarias (Beck, 1998).

² Este trabajo se adscribe a la noción de *alternativa* proporcionada por Sousa (2010). Para este autor es necesario forjar un pensamiento *alternativo sobre las alternativas*, evitando reproducir implícitamente un conjunto de valores y contenidos incapaces de intervenir la realidad desde otros sistemas de razonamiento. Referimos en esta oportunidad a un conjunto de alternativas contrahegemónicas.

en ocasiones novedosos, ligados al entretenimiento y al ocio, pero también vinculados a la creación de redes, comunidades y espacios de sociabilidad.

Otro elemento clave entre las dinámicas del presente será el acceso a la información. En un mundo digital que construye y deconstruye subjetividades, genera nuevos controles, seduce al poder y se torna cómplice absoluto de la vigilancia (Araújo & Cardozo, 2016, p. 210) se están resignificando ciertos vínculos comunitarios y redes de socialización. Una paradoja se ocasiona respecto a los nuevos modos de convivencia social en donde se remarcan las diferencias en un mundo cada vez más homogéneo en el que a partir de las tecnologías se modela la idea de eficiencia, acceso, planificación y racionalidad.

La denominada brecha digital se ha convertido en un concepto ligado a los más recientes trabajos sobre introducción de las tecnologías de la información en la sociedad y especialmente en el sistema educativo a través de la idea de que estos dispositivos deben llegar a toda la ciudadanía para superar las desigualdades implícitas. Una reformulación de la brecha digital resultará indispensable en un presente caracterizado por la traslación de las dinámicas laborales precarias a las políticas y programas educativos en sintonía con ese *sujeto del rendimiento* que se autoexplota (Han, 2017).

El acceso a la información se ha convertido en un componente clave y a la vez una manera de medir las desigualdades en la sociedad actual. La brecha digital es un reflejo de los conflictos sociales, por ello, la brecha digital alberga también una brecha social. Una *brecha digital social* que alude a contextos económicos, políticos, sociales y culturales concretos y singulares que deben ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar su propia dimensionalidad, pero cuya respuesta a través de los indicadores estadísticos estandarizados de los Organismos Internacionales tiende a la homogenización. Autores como Hirtt (2010) ha propuesto una revisión crítica de las políticas educativas en el ámbito mundial, arrojando un análisis sobre el *enfoque de competencias* promovido por organismos internacionales como la OCDE³, lo que conlleva una interpretación de la educación como factor al servicio de la competencia económica cuyo propósito principal consiste en el establecimiento de dispositivos de certificación que se adapten a las necesidades de desarrollo de competencias y a la supuesta flexibilidad del mercado laboral (Hirtt, 2010, p. 113).

En el capitalismo cognitivo se establecen relaciones de desigualdad y brechas sociales que se generan en su estructura misma en un orden al que no únicamente se fuerza a la gente, a los cuerpos y a las cosas, sino en el que, además, estos juegan simultáneamente un papel activo (Lorey 2008, p. 63-64); por lo tanto, el estudiante y/o

³ La OCDE es el organismo que unifica, homogeniza y cuantifica las políticas educativas estableciendo una agenda internacional a través de informes descriptivos, comparaciones, evaluaciones y recomendaciones. Los trabajos críticos de Rizvi & Lingard, 2009a; y Rizvi & Lingard, 2009b analizan las políticas educativas ubicadas dentro del nuevo terreno de la globalización. Estas políticas han sido profundamente afectadas por las transformaciones sociales y económicas acontecidas en las dos últimas décadas, y según los autores, los gobiernos nacionales han tratado de ajustar sus prioridades educativas a los imperativos de la globalización. De este modo, estas investigaciones exploran los controladores claves del cambio en las políticas educativas y sostienen que estos no funcionan de la misma manera en todos los Estados; asimismo, los autores identifican las políticas educativas vinculadas a las políticas neoliberales y hacen una descripción de lo que llaman “el comercio mundial de la educación”.

trabajador se ajusta a un mundo competitivo mediado por el capital en el que “las ideas de autonomía y libertad están constitutivamente conectadas con los modos hegemónicos de subjetivación en las sociedades capitalistas occidentales” (Lorey 2008, p. 58). Al atravesar la categorización del sujeto como lector/consumidor de contenidos digitales y del usuario acrítico de herramientas tecnológicas será ineludible trascender la lógica instrumental.

2. LA CRISIS DE LA CRÍTICA Y LA LECTURA INSTRUMENTAL: EL PARADIGMA PISA

Vivimos en sociedades en crisis y en sociedades caracterizadas por la crisis de la crítica. La filósofa catalana Marina Garcés expone que somos *analfabetos ilustrados*: tenemos a un clic todos los conocimientos de la historia de la humanidad, pero vivimos incapacitados para la crítica y la acción (Garcés, 2017). En las situaciones de crisis, los discursos enfatizan las diferencias teóricas y los antagonismos políticos (Chartier, 2004); los productos culturales se han ido transformando en ese bien mercantil destinado a satisfacer los gustos de los clientes.

El modelo educativo imperante en la actualidad se caracteriza por la proyección de programas de alfabetización vinculados a las demandas económicas, es decir, un modelo educativo orientado al mercado de trabajo, reducido al aprendizaje de habilidades. Así pues, las formas en las que se produce y se reproduce el conocimiento vienen determinadas por relaciones de poder más amplias, que sirven a una lógica instrumental, a la racionalidad alienante de la línea de ensamblaje (Giroux, 1992, p. 259). Un sistema educativo bajo demanda de la eficiencia y de la cuantificación de la práctica escolar que esconde un proceso burocrático (Liria, Fernández & Ferrández, 2017). De modo que nos encontramos ante una institución educativa en crisis, y en la que los discursos de la innovación han tapado realidades educativas conflictivas y en permanente disputa.

Las encuestas e informes que regularmente aparecen sobre consumo de libros, hábitos lectores, comprensión y competencia lectora indican un futuro incierto que de manera general tiende a la culpabilización de sujetos e instituciones. Al abordar la construcción de representaciones es interesante tener en cuenta elementos relacionados con la recepción y la circulación de resultados internacionales sobre competencia y comprensión lectora, cuyo modelo paradigmático es el Informe PISA⁴, y su tratamiento en los medios. El criterio que determina la difusión de estos resultados, los verdaderos beneficiados de estas evaluaciones internacionales externas o el efecto que suscita en las representaciones de la lectura y con relación a los lectores en situación de aprendizaje resulta, en ocasiones, borroso e impreciso; asimismo, serán preguntas pertinentes de cómo

⁴ El test PISA (*Programme for International Student Assessment*) consiste en una prueba trianual a alumnos de 15 años (en la mayoría de los países participantes próximos a la finalización de la escolarización obligatoria) establecida por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Tiene como objetivo principal generar indicadores sobre principios del rendimiento educativo adoptando una perspectiva “competencial” que con relación al desarrollo de habilidades lectoras se focaliza en la interpretación y comprensión de diversos materiales escritos que serán usados por el alumnado en su vida diaria (Turner, 2006).

la articulación de significados excluye, en ocasiones, a los propios protagonistas de estas prácticas lectoras (Bombini, 2008, p. 26).

La práctica educativa toma su forma como variable económica, como motor para el desarrollo y el crecimiento económico. Se produce, pues, una subordinación a elementos de la mundialización económica y de la valorización capitalista manifestados en la competición por puntuar lo más alto posible en los *rankings* a través de la mejora de la *calidad y excelencia* educativa, terminología utilizada en este tipo de retórica vaciada de significado⁵. PISA acentúa el aprendizaje al margen del currículo escolar (Fernández-Cano, 2016). Lo que en términos de evaluación imposibilita la capacidad de converger estos resultados al ámbito de las micropolíticas educativas de cada país (Ball, 1989; Prais, 2003). Por otro lado, las limitaciones metodológicas de PISA se extienden a la opacidad de la muestra, a la incorrecta enunciación de las hipótesis correlacionales y a la cuestionable validez de los instrumentos de medida (Fernández-Cano, 2016). La variante para adultos (16 a 65 años) de las pruebas PISA es el *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), iniciativa de la OCDE que consiste en una evaluación internacional y estandarizada con relación a la comprensión lectora⁶ y los componentes de lectura, a la capacidad de cálculo y a la resolución de problemas en entornos digitales.

Desde esta perspectiva, una de las tensiones más significativas que atraviesa las evaluaciones externas y estandarizadas consiste en negar la singularidad que define cualitativamente el papel de las prácticas lectoras de cada estudiante. En este sentido, se observa la coexistencia de un dispositivo de homogenización sobre los aspectos sociocognitivos implícitos en el acto de leer. En este contexto, las evaluaciones de la comprensión lectora –capacidad para decodificar un texto y captar la intención– y de la competencia lectora –capacidad para utilizar y aplicar la información en diversos ámbitos–, desconocen el papel del desempeño sociocognitivo que cada lector posee en relación con el acto de lectura.

Las dificultades de acceso y manipulación de la lectura tienden a regenerar el ideal esencialista para explicitar sus conflictos, cuyas acciones discursivas esconden las contradicciones de la estructura escolar, atribuyendo que son problemáticas individuales propias de cada estudiante. En palabras de Young (2002), estas discordancias pueden explicarse mediante una creencia que resalta la naturaleza de lo diferente, atribuyendo de esta forma, un *estatus de inferioridad* a quienes no logran los estándares esperados. Para Young (2002) las políticas de la OCDE en relación a los sistemas de medición de la competencia lectora perseveran en la reducción del capital cultural diversificado a una

⁵ En el contexto del estado español, la reciente y controvertida Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) funciona como paradigma de esta legitimación de discursos a través de las premisas impuestas por la OCDE. La “ideología de la privatización”, es decir, la apertura del sector público a la intervención de agentes privados (Fernández-González, 2015), se añade a otras características de estos procesos de políticas globales como son la estandarización del rendimiento educativo y la implantación de evaluaciones externas (Casanova y Navas, 2015).

⁶ Cabe señalar que la concepción de la “comprensión lectora” en estos informes auspiciados por la OCDE no difiere del concepto de “competencia lectora” o de “capacidad lectora”, que en su versión original en inglés se define como: “Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2009, p. 23).

media de lo común, estableciendo una estrategia que construye como poco competentes –asignando la representación de Kaplan (2012) referida a buenos y malos estudiantes– a aquellas comunidades y estudiantes que están por debajo de los indicadores y las puntuaciones legitimadas sociopolíticamente por cada organismo externo.

Es tarea crítica de las administraciones, centros educativos, docentes e investigadores la creación de herramientas para desarticular las clasificaciones y expectativas que se esconden en las interpretaciones de los resultados escolares, adquiriendo la forma de esquemas clasificatorios; permitiendo y simplificando sus medios de distinción y categorización. Se observa que la capacidad para organizar en categorías los datos posee una importante función económica (Kaplan, 1992). De igual modo, los sistemas de evaluación estandarizadas al medir a todas las personas con criterios universales, articula una concepción dicotómica de tipo jerárquico en relación con la diferencia, el rendimiento escolar, la cognición humana, la labor de los docentes y la legitimidad de las propias instituciones educativas. Todas estas manifestaciones no son otra cosa que una expresión de las ideologías objetivistas de la justicia social y educativa (Young, 2002). En ella, los devaluados son aquellos que obtienen bajos resultados, o bien son oprimidos por pertenecer a sectores con menos oportunidades culturales, evaluadas arbitrariamente por los marcos de valores hegemónicos de la cultura dominante. Nos preguntamos, entonces: ¿qué es aquello que es legítimo de ser considerado una experiencia cultural válida?

En esta posición, los grupos privilegiados a juicio de Young (2002) se tornan neutros, mientras que los marginalizados y subalternos basan su “existencia” en un conjunto reducido de posibilidades. Cada comunidad escolar, inscribe su tarea educativa y formativa en condiciones histórico-culturales particulares. Comúnmente, los resultados de estas evaluaciones externas son empleados como círculos condenatorios de las comunidades educativas, incrementando la devaluación sociocultural al no lograr ingresar en determinadas clasificaciones.

Con relación a la construcción de una ciudadanía lectora en el ámbito de las políticas públicas educativas será fundamental remarcar que las evaluaciones sobre competencia lectora deberán adscribirse a una afirmación positiva de la diferencia, convirtiéndose así, en un eje transversal de los programas y planes de educación lectora. Desde otra óptica, las evaluaciones internacionales inscritas en una gramática de homogenización han de repensarse sobre aspectos relacionados con: (1) los sistemas de diversificación de las condiciones de exclusión, opresión e injusticia; (2) la creación de estrategias que permitan reconocer cómo hacer frente a cada una de ellas, a través de los resultados obtenidos y (3) la construcción de indicadores de calidad de la enseñanza y de la tarea educativa inspirada en una ontología pluralista (Ocampo-González, 2016).

En este apartado se ha expuesto como PISA considera la competencia lectora como impulsora del desarrollo económico (OECD, 2009), que examinada junto a la idea freiriana de la “lectura del mundo” se identificaría sin ninguna duda con ese carácter instrumental de la lectura. En este punto cabe cuestionarse si el paradigma de la OCDE, tendencia hegemónica en el desarrollo de las políticas educativas en la que prima lo instrumental, la herramienta como punto central de la innovación tecnológica, la obsesión

por la eficiencia de la pedagogía por objetivos ha penetrado no solo en los discursos, sino también en las prácticas de lectura.

3. CONFIGURACIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN LECTORA Y DE DERECHO A LA LECTURA DESDE LA JUSTICIA SOCIAL

Las intervenciones que emergen del pensamiento *alternativo de las alternativas*, han de reforzar sus herramientas con el objeto de dislocar los modos dominantes de aproximación y ejercicio de la cultura letrada hegemónica, traducidos en modos particulares de disposición de los sistemas de alfabetización inicial, de ejercitación de la comprensión y de la competencia lectora, de la educación literaria y del canon como eje transversal de continuidad de los marcos de valores que sustentan la principal tarea de la cultura letrada dominante.

Una intervención concreta y subversiva requiere de saberes alternativos que, debido al carácter emergente del campo aquí descrito, enfrentan la compleja y contingente tarea de construirse. Una política de educación lectora coherente con estos planteamientos asumirá que “la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (Sousa, 2010, p. 56).

En cierta medida, sostenemos que los marcos disciplinarios y discursos que confluyen en la organización del campo de estudio de la lectura tienden a reproducir mecanismos de esencialización a través de sus planteamientos, incurriendo en ocasiones, en reduccionismos y en una división simbólica del mundo. El campo de estudio del derecho a la lectura carece de inscripciones epistémicas y metodológicas inteligibles que permitan situar sus tareas frente a la multiplicidad de diferencias a las que intenta legitimar. En este marco de interpretación, la lectura se convierte en un fenómeno estructural. Esto es, un problema de funcionamiento social, no así, como un problema técnico, basado en políticas de absorción de colectivos minoritarios que, a través de una inclusión ficticia orientada a incluir a un conjunto de estructuras de escolarización y culturización que imperceptiblemente, los obliga a adoptar los marcos de valores legitimados por la cultura dominante. En definitiva, concebir la lectura como un fenómeno estructural sugiere crear dispositivos metodológicos para comprender la naturaleza y el funcionamiento de la exclusión, la opresión, la dominación, en tanto, dimensiones comunes y transversales de la experiencia social y escolar. La lectura concebida en términos de fenómeno estructural sugiere atender al conjunto de prácticas a través de las cuales determinados grupos son excluidos de este derecho. Un análisis con estas características inquiere en el develamiento de la función ideológica –en el contexto hegemónico y contrahegemónico–, la emergencia de nuevas formas de dominación que pueden obliterar a través de su dimensión distributiva y las estrategias requeridas para organizar un proceso de emancipación a través de la política de la diferencia. Consecuentemente, será también necesario examinar estas tensiones en referencia a las racionalidades que aportan los nuevos movimientos sociales.

Las políticas educativas (Taylos, Henry, Lingard y Rizvi, 1997; Rizvi y Lingard, 2009), sociales y culturales han adoptado un enfoque del derecho aplicado a los bienes

culturales desde una perspectiva de valor colectivo, enfatizando en una totalidad homogeneizadora que concibe las diferencias como eje de diferenciación social – agudizando las condiciones de opresión, dominación e injusticia–, implantando, pues, una concepción del derecho a la lectura en bloque cuya racionalidad restringe el potencial de la redistribución y la diferencia. En tal caso, será un elemento clave para la movilización considerar los programas y mediaciones lectoras desde la potencia emancipatoria que otorga herramientas metodológicas para identificar las condiciones de *opresión* –trabas en el autodesarrollo– y de *dominación*–trabas en la autodeterminación– (Young, 2002). Consecuentemente, el carácter sistémico y multidimensional que atraviesa la comprensión de la lectura como fenómeno estructural, sugiere atender a la red de relaciones entre grupos, a la emergencia de una multiplicidad de capitales culturales diseminados en la trama societal. Cada institución educativa forja un determinado capital cultural y un destino social.

Parte de la tarea crítica que enfrenta el derecho a la lectura, consistirá en hacer emerger sistemas intelectuales que permitan comprender cómo operan los procesos institucionales sistemáticos que impiden a determinados colectivos disfrutar de los bienes culturales, al tiempo que dichas tecnologías de relegamientos limitan sus capacidades y posibilidades de acción, incidiendo en el destino social de la multiplicidad de colectivos y grupos sociales y en la creación de nuevos horizontes políticos y culturales que permitan albergar en la trama societal algunas de las ideas esbozadas en este trabajo. Todo ello exige una descripción del corpus de tecnologías que participan en la proliferación de procesos de marginación de modos diferentes de lectura en la experiencia escolar.

¿Qué supone pensar relacionamente el derecho a la lectura?, para responder a esta cuestión recurrimos a la contribución de la corriente interseccional ampliamente difundida por autoras tales como Hill Collins (1990), Brah (2014) o Yuval-Davis (2014). La construcción de la categoría analítica del derecho a la lectura requiere metodológicamente de la articulación de un modelo de análisis categorial no opresivo que respete las diferencias. Será necesario crear categorías políticas específicas y contingentes que ayuden a pensar relacionamente; con el objeto de subvertir las lógicas colonialistas, imperialistas y capitalistas que alojan en su centro de actividad la noción de justicia educativa y social e inclusión, contribuyendo a la imposición de categorías ahistóricas y esencialistas para emprender la búsqueda del sujeto al interior de la justicia y la inclusión.

Esta visión de la justicia cultural y la ciudadanía lectora explicita la necesidad de descentralización sistemática del *sujeto normativo* (Spivak, 2008) que estructura las agendas de investigación, al tiempo que logren dar cuenta cómo las políticas del libro (Fraatz, 1987; Perfetti, 1991; Edmondson & Shannon, 2002), los programas de animación a la lectura y en especial, las agendas de investigación tienden a omitir la experiencia de las múltiples diferencias o grupos sociales significados como *diferentes*, imponiendo una lógica denominada como *esencialismo liberal*. En particular, cómo las maneras en que la experiencia de ciertos lectores es marginada a través de los programas de fomento y mediación de la lectura. Cada una de estas relaciones es atravesada por la interseccionalidad. Un programa de animación a la lectura debe explorar los dispositivos de micro praxis que generan tecnologías de cooptación de determinados colectivos desplazándolos a las fronteras del derecho a la lectura. Es necesario de igual manera,

ofrecer una exploración en torno a los macro y micro- regímenes del poder y de los diversos ejes de diferenciación que son instituidos en formaciones estructurales específicas, ámbitos expresos en la determinación de oportunidades y de nuevas formas de *legitimidad y de legibilidad social*. Por ellos, nos preguntamos: ¿cómo ampliar oportunidades a través de la lectura?, intentando responder a esta interrogante, suscribimos en este trabajo, a la noción de *diferencia* propuesta por la corriente derridiana, enfatizando en la concepción de proceso y devenir permanente.

Las políticas de fomento de la lectura desde una perspectiva de equidad cultural e inclusión han reafirmado un interés asimilacionista a grupos que históricamente han quedado fuera de los cánones literarios y lectores proporcionados por la cultura dominante, intentando absorberlos a intereses que rechazan o supeditan sus medios de aproximación a la comprensión del mundo. Tales políticas del libro y del fomento de la lectura se inspiran en gramáticas que apelan por el progreso, al tiempo que permiten nuevas formas de homogenización y de devaluación de colectivos de *lectores otros*.

4. EL PENSAMIENTO RELACIONAL PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS DE LA LECTURA Y PROGRAMAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

Los argumentos expuestos en los apartados anteriores permiten reconocer que la lectura como praxis social y cultural, devine en la focalización y comprensión de los impedimentos sistemáticos que afectan relacionamente al ejercicio de este derecho. Para Young (2002), los derechos constituyen bienes no-materiales, como tal, asumirán la pregunta: ¿qué significa redistribuir un derecho? Para comprender el rol del derecho aplicado a los bienes culturales, las artes y la información, será necesario analizar la naturaleza de la redistribución, pues, esta se alinea con una política basada en el pluralismo y la multiplicidad. Tal como señala Lazzarato (2006) la política occidental se fundó sobre una lógica homogeneizadora que enfatiza en el valor colectivo, es decir, en la totalidad y la universalidad.

El pensamiento relacional es clave en el diseño de políticas de lectura y programas de animación a la lectura, puesto que, permite examinar cómo operan las estructuras de culturización y socialización –de carácter dinámicas y en permanente movimiento– y sus dispositivos de arrastre a los márgenes del derecho a la lectura. La tarea crítica que enfrenta la praxis desde la lectura desde una perspectiva social y política, consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la educación lectora desde la cristalización de nuevas espacialidades educativas y estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades en la problematización de la alfabetización y la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

Una política del libro, de educación lectora y de fomento de la lectura ha de incurrir en la creación de herramientas analíticas para discurrir y disputar el legado de la cultura dominante al referir a la praxis lectora. En este sentido, recurrimos a la necesidad de superar el problema técnico de la inclusión y de la lectura, caracterizado como una

modalidad altamente esencialista y en cierto modo, contrarias a las demandas de una inclusión real. La aplicación del análisis interseccional (Anthias, 1983) al examen de las condiciones que restringen el ejercicio de los derechos educativos, culturales y de la lectura, no sólo beneficia a la población que se encuentra en sus márgenes, sino más bien, da pistas para examinar cómo la totalidad concebida como singularidades múltiples es afectada por diversas expresiones –regenerativas y performativas– del poder. Se convierte así, en un eje de tematización clave en el estudio de la exclusión a través del derecho a la lectura. Yuval-Davis (2014, p. 21) interroga la equivalencia analítica propuesta por Fraser (1997) entre identidades colectivas en los niveles de reconocimiento. Si bien, cada eje analítico opera de manera distinta, es también plausible recurrir a los planteamientos de Young (2005) para comprender el concepto de grupo social, política de la diferencia y emancipación social. Su contribución indaga en la redefinición de los ejes de articulación de los programas del libro y de fomento de la lectura en poblaciones significadas como colectivos vulnerables, o bien, en desventaja social, otorgando herramientas para enriquecer y potenciar la experiencia de culturización. Es menester tener presente a juicio de Young (2005) que, a pesar de que las personas puedan identificarse con ciertas categorías, cada una de ellas, tendrá una localización social diferente. Ocampo-González (2016) expone que la praxis educativa y política de la inclusión se construye en la singularidad, es decir, en la combinación de lo uno y lo múltiple. El pensamiento de multitud (Negri, 2001) es sinónimo de ilimitadas configuraciones cuyo principio diferencial es articulado a través de la afirmación productiva y diferencial como condición inmanente del sujeto. Todo ello dará paso a una forma singular que modeliza el espacio político y social de la lectura.

La constitución de un espacio político, cultural, económico, social y educativo coherente con los principios de la multitud o multiplicidad se inscribe en una ontología pluralista, como un conjunto de series singulares, deviniendo en la configuración de un acto de creación de posibilidades, un tejido de relaciones intensas y heterogéneas. A efectos de este trabajo, inscribimos la política de la multiplicidad en el contexto de educación lectora como un acontecimiento singular, esto es, un fenómeno infinitamente extenso (De Mussy & Valderrama, 2009). La lectura concebida así, atiende a la emergencia de singularidades irreductibles en una determinada inscripción sociohistórica, cristalizando en una historicidad del presente, en un saber en constante movimiento (Bal, 2009) que propicia un conjunto de transformaciones o fracturas ante los modos dominantes y subversivos de organizar el acceso y participación a la cultura letrada y su multiplicidad de formatos de apropiación.

5. CONCLUSIONES: POR UNA TEORÍA RADICAL DE LA LECTURA

La lectura se convierte en una de las capacidades hermenéuticas más relevantes de la praxis ciudadana cuya fuerza de enmarcación es determinada por la capacidad de alterar el presente. En efecto, cabe destacar que esta es una de las principales debilidades que expresan las políticas de lectura y del libro, así como, los programas de animación a la lectura. A la luz de estas tensiones, se hace necesario crear nuevas prácticas lectoras – concebida en términos de transformación–, que permitan recuperar la construcción de

ciudadanía y justicia a través de la lectura y el discurso del Otro –sujeto en potencia–. De esta forma, la lectura constituye un objetivo crítico clave en la lucha por la ampliación de los campos de desarrollo democrático, se espera con ello la *emergencia de un nuevo terreno* que permita la cristalización de una praxis dialógica que asuma la voz de la diferencia y la multiplicidad.

En este contexto, una política de educación lectora inspirada en los fundamentos epistemológicos de la Educación Inclusiva que oriente su actividad hacia la construcción de un espacio político basado en la singularidad orientará su actividad hacia la exploración de sistemas intelectuales para atender a la diferencia sin generar procesos de diferenciación que obliguen a la exclusión de ciertos colectivos, o bien, a su supeditación. Constituye de esta forma, un espacio político basado en la diferencia, en tanto unidad relacional, que promueve el desarrollo de las personas según sus propias capacidades y no, por las nociones que definen a un determinado grupo social. Filosóficamente, inscribe sus fuerzas de actuación en un ideal de liberación concebido como eliminación de las diferencias, cristalizando así, una política emancipadora sobre educación lectora y fomento de la lectura (Ocampo-González, 2020).

Frente a estas tensiones, urge que las políticas del libro atiendan con mayor profundidad y acción estratégica, evitando contraponer marcos de valores claves en la comprensión de la diversidad, la diferencia, la inclusión, la justicia y la equidad, al tiempo que estos. De lo contrario, sus efectos serán objeto de una permeabilización imperceptible a los ejes de funcionamiento de la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo hegemónico, esto es, mediaciones estandarizadas que poco o nada dice como mejorar la educación y crear oportunidades de culturización apropiadas a las necesidades de cada grupo social, los círculos de rendición de cuentas y culpabilidad y la inferioridad social por no alcanzar determinadas puntuaciones. En suma, estas tensiones, son reflejo de la crisis de representación –desgaste de los mapas cognitivos– que afecta a las concepciones de evaluación de la lectura.

La lectura como praxis social y política demanda la creación y movilización de nuevas racionalidades para comprender el funcionamiento de los formatos del poder, concebidas como expresiones regenerativas y performativas. Los contenidos analíticos que organizan el marco de sustentación de la teoría radical de la lectura destacan: a) investigaciones y proyecciones en el campo de la literacidad crítica y la justicia social, b) redefiniciones de la lectura y la escritura en los espacios de enseñanza-aprendizaje para la justicia educativa, la equidad, la igualdad, la inclusión y las visiones críticas requeridas para la transformación educativa, c) historia de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la literacidad crítica y la justicia educativa, d) dimensión política de la lectura y nuevas tendencias epistemológicas, e) estudios críticos sobre literatura y su fomento desde una perspectiva de justicia social, f) espacialidad política y ejercicio ciudadano a través de la lectura y la literacidad crítica, g) conciencia crítica y acción decolonial en el contexto de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, h) políticas de la Lectura y del Libro desde una perspectiva anti capitalista y anticolonialista, i) derechos humanos y prácticas de fomento de la lectura y j) mediación cultural para la transformación social.

Emerge de esta forma, la necesidad de romper con la gramática escolar dominante, especialmente, con el énfasis de asimilación imperceptible con la cultura hegemónica de ciertos colectivos concebidos como no culturalizados o no competentes en materia de lectura. ¿Qué elementos permiten edificar una arquitectura educativa, social y cultural cuyo centro de articulación emerja desde una conciencia ontológica de naturaleza pluralista? Un formato escolar y cultural con estas características contrapone, incluso, las propuestas más esperanzadoras retóricamente, ratificadas a través las políticas de diversos ministerios de Educación en Latinoamérica y Europa.

Una política de educación lectora comprometida con cada uno de estos objetivos analíticos y políticos evitará “restarle importancia a la relación históricamente elaborada entre lenguaje y poder, los educadores críticos no han logrado un discurso que articule cuestiones de identidad, lugar, pedagogía e historia con un lenguaje de visión y vida pública” (McLaren y Giroux, 1998, p. 18). En una línea postestructuralista se interesa por comprender cómo educar a las múltiples subjetividades a través de la lectura y “cómo el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posturas sobre un tema o cómo el conocimiento no sólo mistifica sino funciona para generar identidades, deseos y necesidades” (McLaren, 2004, p. 25), cristalizando en prácticas lectoras de la multitud.

Por último, en futuros trabajos y propuestas se indagará en la siguiente idea: los colectivos vulnerables o vulnerabilizados no es que no disfruten de la lectura, lo hacen en un formato diferente basado en medios de apropiación y tecnologías que desafían y ponen en tensión los marcos de valores propios de la cultura letrada occidental hegemónica. Su *producción del deseo* es lo que hace que la gramática escolar dominante los devalúe y subalternice. La *producción del deseo* se convierte así, en un ámbito analítico clave en la articulación de una agenda oposicional en materia de educación lectora. Una aproximación a las cartografías lectoras del presente abordará la *producción del deseo* como elemento de determinación de los intereses de la multiplicidad de lectores a los que se dirige.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1983). Contextualizing feminism: gender, ethnic and class divisions, *Feminist Review*, 15, 62–75.
- Araújo, A. M., & Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad: Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6 (2), 209-222.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Ball, S. J., & Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós ibérica.

- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46 (1), 19-36.
- Brah, A. (2014). Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En Zapata, M., García, S., Chan de Avila, J. (Edit.). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*, 14-20. Berlín: Aimee Heredia.
- Casanova, G. S., & Navas, J. J. L. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón. Revista de pedagogía*, 67 (1), 135-148.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Mussy, L. & Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Edmondson, J., & Shannon, P. (2002). Politics of reading: The will of the people. *The Reading Teacher*, 55 (5), 452-454.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: AKAL.
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica a las evaluaciones PISA. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1).
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67 (1), 165-178.
- Fraatz, J. M. B. (1987). *The politics of reading: Power, opportunity, and prospects for change in America's public schools*. Amsterdam y Nueva York: Teachers College Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus*. Nueva York: Routledge
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Londres: Routledge.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (2), 108-114.
- hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Kaplan, C. (2012). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Lorey, I. (2008). Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales. En *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, 57-78. Madrid: Traficantes de Sueños.
- McLaren, P. (2004). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Editorial Miñó y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- Negri, A. (2001). *Marx más allá de Marx. Cuaderno de trabajo sobre los Grundrisse*. Madrid: Akal.

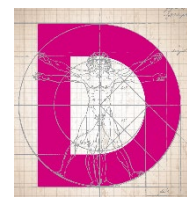
- Ocampo-González, A. (2020). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Ocampo-González, A. (2016). *Interseccionalidad y derecho a la lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la ciudadanía y el fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Ocampo-González, A. & López-Andrada, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Educare*, 24 (1), 192-212.
- OECD (2009). *Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- Perfetti, C. A. (1991). The psychology, pedagogy, and politics of reading. *Psychological Science*, 2 (2), 70-83.
- PIAAC (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta*. Vol. I. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2012.pdf?documentId=0901e72b8181d500>
- PISA (2009). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>
- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29 (2), 139-163.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009a). *Globalizing education policy*. Londres: Routledge.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009b). The OECD and global shifts in education policy. En Cowen R., Kazamias A.M. (eds), *International handbook of comparative education*, 437-453. Springer, Dordrecht.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, Extensión Universitaria de la República.
- Spivak, G. (2008). Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía. En Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. & Róala, F. (eds.), *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*, 33-68. Madrid: Traficante de Sueños.
- Taylor, S., Henry, M., Lingard, B., & Rizvi, F. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-74.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Young, I.M. (2005). *On Female Body Experience, "Throwing Like a Girl" and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Yuval-Davids, N. (2014). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación. En Zapata, M., García, S., Chan de Avila (coords.), *La interseccionalidad en debate*, 21-34. Berlín: MISEAL.

Digilec 8 (2021), pp. 36-52

Fecha de recepción: 13/08/2021

Fecha de aceptación: 28/09/2021

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8658>



e-ISSN: 2386-6691

A RECOMPILACIÓN DE MÚSICA E BAILE DE TRADICIÓN ORAL EN GALICIA: AS RECOLLIDAS

THE COMPILATION OF MUSIC AND DANCE OF ORAL TRADITION IN GALICIA: THE “RECOLLIDAS”

Carme LÓPEZ FERNÁNDEZ*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9661-4511>

Resumo

Este artigo versa sobre un proceso de recompilación de músicas e bailes de tradición oral que se deu en Galicia, especialmente durante a década dos 90 e que se popularizou baixo o nome de recollidas. A súa relevancia ven dada polo gran número de persoas implicadas e a influencia que tivo na conformación actual da música e baile tradicional galegos. Ademais, o escaso tratamento e conexión das recollidas co campo científico-académico supón un baleiro moi propicio sobre o que investigar.

Relacionado coa escaseza de publicacións, abordamos esta investigación coa entrevista como método fundamental para a achega de información, traballando para isto con diferentes persoas do sector da música e baile tradicional que tiveran participado en recollidas durante a década dos 90.

Neste texto recolleemos, a través das vivencias destes profesionais, un relato no que se define, marcan os obxectivos, describe o proceso máis resultados deste fenómeno de recompilación. Ademais, tamén abordamos algunhas das influencias que estes traballos de investigación tiveron na propia tradición. Por último, tamén valoramos a importancia destas compilacións e a gran posibilidade para o futuro, tendo en conta a existencia dunha gran cantidade de material aínda sen catalogar e analizar.

Palabras chave: traballo de campo; música tradicional; baile tradicional; tradición oral; recollidas

Abstract

This article is about a process of compiling music and dances of oral tradition that took place in Galicia, especially during the 1990s and that became popular under the name of “recollidas”. Its relevance lies on the large number of people involved and on its influence

* carme.lopez.fernandez@udc.es

on the current shape of traditional Galician music and dance. In addition, the poor treatment and connection of the collections with the scientific-academic field constitutes a conducive vacuum on which to investigate. Due to the scarcity of publications, we approached this research with the interview as the fundamental method for providing information, collaborating with people from the traditional music and dance sector who had participated in “recollidas” during the 1990s.

In this study we conduct, through the experiences of these professionals, a project in which the phenomenon of compilation is defined, its objectives are marked, and the process and the results are also delineated. In addition, we also address some of the influences that these research works have had on the tradition itself. Lastly, we also assess the importance of these compilations and the great possibility that they offer for the future, given the existence of a large amount of material still uncatalogued and not analysed.

Key Words: field work; traditional music; traditional dance; oral tradition; “recollidas”

Agradecementos: O meu máis sincero agradecemento a todas as persoas que participaron como informantes nas entrevistas realizadas. Tanto as súas vivencias máis persoais como aquelas reflexións máis enfocadas ao ámbito profesional fixeron posible a redacción deste artigo.

1. INTRODUCCIÓN

Neste artigo expónse un fenómeno xurdido en Galicia a partir dos anos 80 vinculado coa tradición e a súa preservación, especialmente enfocado cara a música e o baile de tradición oral, e coñecido baixo o nome de “recollidas”. Estas recollidas vincúlanse co proceso de investigación etnomusicolóxica a pesares de que o desenvolvemento en Galicia se afastou, especialmente nos seus comezos e puntos álxidos, dos ámbitos científico ou académico.

Este distanciamento provocou que, a pesares de ser un fenómeno de significativa importancia para o eido da música e baile de tradición oral e para a súa expansión e repercusión na actualidade, non existan apenas publicacións sobre o mesmo. Este motivo foi fundamental para a proposta deste artigo, considerando unha necesidade imperiosa a existencia de referencias dende a academia a este proceso tan recoñecido dende outros ámbitos.

2. MARCO TEÓRICO

Debido ao escaso sustento teórico-académico arredor do sector da música tradicional galega, consideramos necesario establecer un primeiro apartado no que definir e sinalar uns conceptos básicos en relación ao noso obxecto de estudo e que plasmaremos tanto no apartado de conceptos chave como no de traballo de campo e recollidas, seguido dunha sección de revisión bibliográfica na que sinalaremos os que poden considerarse como antecedentes das recollidas.

2.1. Conceptos chave

Neste apartado defínense unha serie de termos moi presentes nos estudos e na realidade tanto da música como do baile vinculados coa tradición, e que se mesturan e confunden abundantemente en estudos, traballos e eventos. Tomaremos como referencia o termo música, pero consideramos que os adxectivos que o acompañan relegarían o mesmo significado á palabra baile.

Comezaremos coa definición de *música de tradición oral* sinalando que a principal característica é a súa difusión mediante transmisión oral, é dicir, sen a intervención de apoios físicos ou audiovisuais como poderían ser partituras ou gravacións, por exemplo. Esta condición explica outra das súas calidades definitorias, a permanente variación debido a diferentes intérpretes, situacións ou interpretacións. Ademais, estas músicas presentan un vínculo indisoluble cunha sociedade ou cultura enmarcadas nun punto xeográfico concreto (Randel, 1997; Latham, 2009).

O termo *música folklórica* é empregado frecuentemente para nomear as músicas definidas no vocábulo anterior, é dicir, podería utilizarse como sinónimo de música de tradición oral (Randel, 1997). A pesares disto, temos que ter en conta que esta palabra

parte doutro termo, o de folklóre, ou saber do pobo, o cal foi considerado como o obxecto de estudo do folklorismo, a ciencia preocupada polo coñecemento das clases baixas e rurais que se desenvolveu en pleno Romanticismo por boa parte de Europa (Latham, 2009). Este contexto fai que, polo menos en certos espazos, non se considere adecuado falar de música folklórica ao estar impregnado este termo das consideracións da propia ciencia folklorista, marcada por múltiples nesgos como poden ser a busca dunha suposta autenticidade ou a variación da propia música a través de diversos procesos como a simplificación ou potenciación de signos distintivos (Martí, 1999).

Por último, o adxectivo máis estendido na actualidade para facer referencia a esta música que se desenvolveu no pasado mediante transmisión oral é o de tradicional, podendo atopalo tanto en múltiples publicacións: Martí (1998), Manzano (1995), Netti (1985), Groba (1998), López Cobas (2013), etc.; como no propio sector de música e baile galegos, relacionados con escolas e espectáculos.

Sen embargo, a pesares do seu estendido uso, non existe consenso sobre a súa definición, motivo polo cal nos escollemos a que segue, entendendo que é unha proposta achegada á propia utilización que ten este termo:

Toda aquela música de tradición oral que hoy en día se transmite de forma diferente (se ha producido una ruptura en la transmisión oral) y se usa con objetivos distintos con los que se relacionaba antiguamente. Es decir, se trata de la música de tradición oral adaptada al contexto actual, marcado por la comunicación, la globalización y su introducción en el mercado como un bien más (López Fernández, en prensa).

2.2. Traballo de campo e recollidas

Despois de definir o que se presenta como o obxecto de estudo do proceso que describimos neste artigo, trataremos de enfocar o método e modo no que se produce o achegamento a esta información.

Atendendo ao marco científico-académico, o elemento máis próximo ao fenómeno das recollidas é o coñecido dentro da etnomusicoloxía como traballo de campo. O traballo de campo é, segundo Myres (en Cámara de Landa, 2016: 321) “una investigación programada por una o varias personas sobre un objeto predeterminado, con metodología no improvisada y mediante el uso de técnicas particulares”.

Segundo a Cámara de Landa (2016) este traballo de campo consistiría na visita por parte de investigadores ou investigadoras a un núcleo social concreto co obxectivo de coñecer certa información a través da observación e/ou contacto coas persoas partícipes do fenómeno a estudar. Non se trata dunha metodoloxía única, senón que é planificada e estruturada segundo os criterios do ou da investigadora e do caso particular. Aínda así, poderíamos falar dunha estrutura base na que sempre aparecerá unha formulación e preparación, o propio proceso no campo caracterizado especialmente pola documentación e gravación; máis unha fase final de análise e valoración de resultados.

As recollidas realizadas en Galicia a partires dos 70 e 80, e con especial forza durante os 90, poderían definirse como a realización de traballo de campo por persoas

non especializadas e que tiñan como obxectivo principal compilar material audiovisual e información relacionada coa música e o baile de tradición oral.

O afastamento do contexto académico sobresaí na carencia de metodoloxía, a cal se caracteriza por unha mingua significativa ou directamente a inexistencia tanto da fase organizativa como da fase posterior dedicada á análise de resultados, quedando polo tanto reducido este traballo de campo á fase central de visita ao propio campo e a súa respectiva recompilación de datos.

2.3. Antecedentes

Podemos considerar como antecedentes das recollidas os procesos de compilación de música tradicional que deron lugar á publicación de diferentes cancioneros que aparecen no territorio galego dende finais do s. XIX, nun primeiro momento moi vinculados á corrente folklorista de voga en toda Europa.

O primeiro destes cancioneros é o *Cancionero Popular Gallego: y en particular de la provincia de La Coruña* de Pérez Ballesteros (1885-1886), no cal só aparecen os textos utilizados para a interpretacións de cancións, e ao que lle segue en relevancia e data o *Cantigueiro popular* de Marcial Valladares de 1887, aínda que foi publicado en 1970.

A partir deste momento acrecéntase o interese sobre a música de tradición oral e aparecen diferentes traballos que Groba (1998) trata de distribuír en dúas grandes tendencias, poética e científica, que se distinguen no tratamento do material compilado, no primeiro caso máis dedicado á reinterpretación e no segundo máis próximo á teorización e publicación de cancioneros.

Ao redor da tendencia poética destacan a figura de Perfecto Feijóo e a Sociedade de Folklore Gallego comandada por Emilia Pardo Bazán (Clémessy, 2004), e entre as publicacións afíns podemos falar de *Cantares viejos y nuevos de Galicia* de Marcial de Adalid (1887), *Canto y bailes populares de Galicia* de José Inzenga (1888) ou *Así canta Galicia* de Daniel González (1963).

Por outra banda, en relación á tendencia científica destaca Casto Sampedro, caracterizado pola organización dunha rede de investigadores e investigadoras que achegaban melodías de diferentes puntos da xeografía galega (Groba, 1998), e que deron lugar ao *Cancioneiro musical de Galicia* en 1910 (editado en 1942). A partir dos 30 aparecen publicacións vinculadas co Seminario de Estudos Galegos, entre elas *Terra de Melide* (1993) e *Cancioneiro galego* (1973), ambos de Martínez Torner e Bal y Gay.

Atendendo ao parón cultural que supuxo a Guerra Civil e a sucesiva ditadura, a seguinte gran publicación é o *Cancioneiro Popular Galego* de Schubarth e Santamarina (1984-85), unha renovación científico-musical que trouxo consigo as consideracións musicolóxicas de voga en Europa e que deu como resultado outras publicacións máis breves: *Escolma* (unha redución do cancionero do 1991), *Cancioneiro galego de tradición oral* (1982) e *Cantigas populares* (1983).

Tamén poderíamos falar dunha serie de compilacións fonográficas no territorio galego, entre os que destacarían o traballo de Alan Lomax en 1952, as gravacións de García Matos tamén durante os 50 e *Recolleita* (1981) de Pablo Quintana (Estévez, 2008).

Dende unha perspectiva diferente, tamén consideramos necesaria facer referencia á influencia da Sección Feminina no proceso das recollidas e na situación en xeral da música e baile tradicional galego. Durante a ditadura, a Sección Feminina erixiuse como un elemento de control para o franquismo, utilizando para isto a tradición relacionada coa música e o baile a través da súa uniformización, principalmente (Campos, 2008). Herdeira do folklorismo, modificou a tradición ao seu antollo e tamén foi o momento no que esta se converteu nun ente estático con oco no contexto urbano, é dicir, desnaturalizándoa e comezando a estela da ensinanza da música e baile de tradición oral a través de clases.

É relevante o papel da Sección Feminina neste eido xa que, a meirande parte das primeiras e primeiros compiladores participes das recollidas foron integrantes de Asociacións Folclóricas e Culturais herdeiras dos grupos artellados durante o franquismo (Campo, 2008).

Eu cando empezaba en baile había os grupos de Sección Femenina, que eles buscaban un espectáculo para mostrar, non era algo que seguira vivo dentro do pobo, buscaban máis o espectáculo (González, 2021).

En definitiva, consideramos necesario facer referencia a estes antecedentes a pesares de que a súa influencia no proceso de recollidas foi desigual, nun primeiro momento a proximidade co traballo da Sección Feminina estivo moito máis presente que os cancioneros e publicacións, os cales foron descoñecidos por moitas e moitos dos compiladores ata ter xa un longo percorrido na realización de traballo de campo.

Neste sentido, é curioso ver como estudos practicamente coetáneos como os de Schubarth, non tiveron influencia ou relación coas recollidas, senón que o seu vínculo se produciu moito máis tarde.

Que o traballo de Dorothé Schubarth xa estaba ahí cando nos empezamos a ir de recollidas, e nos, por exemplo, non sabíamos nin sequera que existía Dorothé Schubarth (Segade, 2021).

3. METODOLOXÍA

3.1. Obxectivos

O obxectivo principal deste artigo é o de investigar, describir e delimitar o proceso das recollidas de música e baile de tradición oral en Galicia, establecendo un claro énfase nos seus comezos e momentos álxidos, enmarcados durante os anos 90.

Como obxectivos secundarios:

- Aportar referencias bibliográficas sobre as recollidas, ata o momento practicamente inexistentes.
- Incluír no contexto académico as experiencias de profesionais da música e baile tradicional.

3.2. MÉTODO

A realización deste artigo descríbese como un estudo de caso no que se combinan dous elementos con participación desigual. Un primeiro apartado correspondería coa busca bibliográfica a cal, no eido da música e baile tradicional en Galicia, non é abundante e motivo polo que se fai necesaria a introdución doutros métodos para a achega de información. Este segundo gran bloque correspóndese coa realización de entrevistas, sobre as cales detallamos a continuación os diferentes apartados executados.

3.2.1. PARTICIPANTES

As persoas escollidas para participar das entrevistas correspóndense cun perfil profesional moi concreto: profesionais da música e baile tradicional que tiveran realizado labores de traballo de campo durante a década dos 90 e que, polo tanto, participaran activamente do fenómeno das recollidas en Galicia.

Tratouse de seleccionar persoas de diferentes puntos xeográficos e que non compartiran grupos de traballo durante as recollidas, para así poder achegarnos a este fenómeno dende diferentes perspectivas e vivencias.

Convimos con todas elas a participación neste estudo a través da firma dun documento de información, compromiso de confidencialidade e consentimento informado.

A relación de entrevistados e entrevistadas é a que segue:

- “Xisco” Feijóo: Cantante, bailador, coreógrafo, mestre da escola ETRAD e coordinador da sección de canto da OFG SonDeSeu. Ten realizado labores de recuperación etnográfica durante máis de trinta anos e múltiples colaboracións en discos e espectáculos, ademais de estar a presentar actualmente o seu propio proxecto: *Peixe*.
- Felisa Segade: docente e intérprete de música tradicional galega de formación autodidacta que comeza no 86 a realizar recollidas como xeito de nutrir os seus traballos musicais. Posúe unha ampla experiencia docente e discográfica, podendo sinalar a participación nos grupos Brincadeira e Leilía, entre outros.
- Fransy González: os seus inicios e principal foco de actividade como mestra vincúlanse a A.C. Xiradela de Arteixo, coa que ademais leva a cabo un extenso traballo de investigación na comarca de Bergantiños. Ten realizado colaboracións con diversos grupos, enmarcándose hoxe en día nun proxecto musical xunto a Davide Salvado e Cibrán Seixo.
- María Vidal: Directora e mestra de diversos grupos de canto e pandeireta en diferentes escolas e asociacións, ademais de integrante de diversos grupos de música tradicional e folk. Tamén ten colaborado en diferentes traballos discográficos, estando actualmente inmersa no proxecto *Cantigas de Elena*.

3.2.2. INSTRUMENTO

O instrumento base empregado foi a entrevista semiestruturada, na que se expoñen uns bloques temáticos previos á conversa e dende os cales poder adaptarse aos intereses, vivencias ou características da propia ou propio entrevistado (Corbetta, 2010).

Para a transcripción respectouse o criterio de literalidade estilística, ademais de proceder a unha validación dos datos obtidos a través dunha revisión da transcripción por parte dos e das informantes. Nas referencias bibliográficas sinalamos estas entrevistas baixo o título: comunicación persoal.

3.2.3. PROCEDEMENTOS

O desenvolvemento do estudo parte dun deseño circular aberto que nos permita revisar e reflexionar constantemente sobre o proceso de investigación e os datos obtidos (Flick, 2004). Isto supón que a través da propia recompilación de datos se vaian reconstruíndo continuamente os supostos teóricos sobre os mesmos.

Por outra banda, para asegurarnos dun proceso ético e fidedigno dos datos, tomamos como referencia a fiabilidade dos mesmos cunha recompilación clara tanto no proceso de obtención como no de codificación, a validez destes a través da revisión por parte dos e das informantes das transcripcións, e a triangulación de datos obtida grazas á participación de diversos entrevistados e entrevistadas.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1. AS RECOLLIDAS

Como xa sinalamos no apartado do marco teórico, recollidas é o nome co que se popularizou dende os 80 e, especialmente, na década dos 90 a unha serie de visitas a zonas rurais co obxectivo de coñecer aspectos relacionados coa cultura tradicional, especialmente a música e o baile (Vidal, 2021).

Recordemos tamén que este proceso non tivo relación nin na súa orixe nin no desenvolvemento co campo académico-científico, aspecto que puido potenciar a conexión emocional das e dos compiladores co propio proceso. Mostra disto recollimos as palabras de “Xisco” Feijóo (2021), quen ao preguntarlle por unha definición para o termo recollidas nos comunicou: “O que significou para min, nun inicio, foi directamente unha paixón”.

4.1.1. OBXECTIVOS

Poderíamos sinalar dous grandes obxectivos que motivaron a realización de recollidas: Por unha banda a *compilación de urxencia*, entendendo que as músicas e bailes de tradición oral estaban a piques de desaparecer ao teren cambiando os contextos orixinais onde se producían. As recollidas enfocábanse a persoas de avanzada idade, xa

que se buscaba unha información afastada da realidade do momento, retomando as épocas nos que os e as informantes eran mozas; polo tanto estas experiencias, de non recollérense, desaparecerían co falecemento destes individuos. “Xisco” Feijóo (2021) fai referencia a esta idea cando nos conta:

Había unha frase entre nos, que nos mirabamos, e emocionados, con bágoas nos ollos, decíamos: Díos mío, esto morre! Estamos vivindo os últimos estertores, porque vimos un sábado a noite a sabe díos donde, atopar algo [...] que [...] onde vivimos nos non existe en ningunha esquina[...]. Non o víamos nunca.

Do mesmo modo, Felisa Segade (2021) reflexiona sobre a revisión das recollidas na actualidade:

Eso xa non é recuperable, porque non hai a quen preguntar esto que perdiche. Porque igual nesa recollida hai unha muller de 80 anos e outra muller de 50, moi ben, a de 50 igual está viva pero non viviu a metade do que viviu a que tiña 80, cando hai 30 anos. Entón, estamos falando de persoas que farían agora 100 e pico anos... esa información perdeuse e é unha das cousas que creo que vemos todos os que vamos de recollidas, ou fumos.

Ademais, esa compilación de urxencia veu tamén motivada polo propio descoñecemento de compiladores e compiladoras, ás que as visitas ás zonas rurais mostraron unha realidade completamente diferente:

Chegou un momento, polo menos na miña xeración, cando empezamos nos 80, que foi tamén curiosidade porque a maioría viñamos doutras agrupacións, ou asociacións, que tiñan un xeito diferente de entender a música. [...] Empezamos a ver que había outra cousa, que había outro nivel. E entón petounos a curiosidade e empezamos a buscar, primeiramente arredor do máis próximo que tiñamos, e pouco a pouco fomos ampliando espazo (Vidal, 2021).

A outra gran motivación foi o aprovisionamento de material co que impartir aulas de música e baile tradicionais, as cales estaban a adquirir certa notoriedade pero para as cales non existía material previamente definido máis que aquelas ensinanzas deturpadas da Sección Feminina. Tanto Felisa Segade como Fransy González explican como as necesidades das Asociacións Culturais onde comezaban a ter contacto coa música e baile tradicionais propiciaron as saídas de campo:

En Cantigas empezárase a facer unha escola, [...]entoces eso tamén che fai que tu teñas [...] que ter material... que enséñas? O noso director non sabía tocala pandeireta... enton ti vías ahí esa cantidade de material... e decidimos que nos gustaría salir de recollida (Segade, 2021).

Si, empezouse... e case se continúa, porque facía falta para a asociación, entonces formouse este grupo de investigación [...] Xirdela fundouse no 82 e a partir do 84-85 empezouse a recoller... como había grupo de baile fíxose un grupo de investigación para que esas persoas puideran bailar, montar bailes... íbamos ás aldeas a facer ese traballo de campo ou de recollida de cancións, bailes... (González, 2021).

Igualmente, “Xisco” Feijóo (2021) confirma este obxectivo, que el pon en segundo lugar e cualifica con certa negatividade ao comparala coa paixón inicial que mencionamos anteriormente:

Esta paixón derivouse perniciosamente, un pouco, porque enseguida empezamos a ter un colectivo, [...] “O Fiadeiro” [...] queríamos poñer en práctica, o amago de facer un grupo novo de recuperación e, digamos, de representación o máis real posible do que atopabamos. Entón [...] aquela paixón foi un pouquiño invadida pola parte de búsqueda de repertorio novo, porque aquilo era todo inédito.

En resumo, podemos aglutinar as motivacións das recollidas coas palabras de María Vidal (2021):

Mesturábanse esas dúas cousas, por un lado a curiosidade de algo que nos parecía interesante e novo e, por outro lado, a necesidade de ter un repertorio para o teu grupo.

4.1.2. DESCRICIÓN DO PROCESO

Podemos datar na década dos 80 as primeiras recollidas en Galicia, aínda que hai referencias previas durante os 70, e, sen dúbida, o momento de máxima expansión deste fenómeno foi durante os 90. A conformación dos grupos de traballo para a realización de recollidas enmarcábase dentro de lazos de amizade, tendo polo tanto un forte carácter de ocio e socialización:

Dentro do equipo de traballo que era, que non lle chamabamos equipo de traballo, para nos era ocio, [...] pois para nos a nosa paixón era eso, porque tamén tiñamos unha parte de convivencia marabillosa. Estabamos cos vellos, traballamos e tal, pero logo tiñamos unha casa rural para pasar a fin de semana e, bueno, desfrutar, ir a praia, ir ás discotecas a Carballo ou en calquera outro sitio, non? Iso non faltaba pero sempre había a motivación de primeiro ir a buscar esto (Feijóo, 2021).

Os grupos de traballo estaban case sempre formados por persoas moi novas vinculadas a algunha asociación de carácter folclórico ou cultural que se desprazaban, dentro das súas posibilidades, por diferentes zonas de rural galego:

Entón, o mundo das recollidas para os que fomos nalgún momento empezou sendo como un hobbie, como algo que... bueno, porque entramos nunha asociación cultural donde bailabas e onde podes descubrir que as nosas xentes cantaban e bailaban, e onde vas vendo que non só e unha forma de divertirse senón que é algo cultural, moitísimo máis grande do que tu podes empezar a ver (Segade, 2021).

Era en plan amigos, claro, e que o facías en plan divertimento tamén. Sí, para recoller pero eramos mozos, entón con esos anos pois decíamos: hoxe vamos de excursión a non sei donde a ver se encontramos algo (González, 2021).

As melloras técnicas e metodolóxicas avanzaron de xeito pausado, vinculado tanto ás características anteriormente mencionadas como á falta de financiación externa:

Primeiro [...] vas a xunto ela [a informante] e o principio cun papel... coche, papel e boli, nada mais, non tiñamos nada mais.

Despois, como víamos que non dabas apuntado, pois unha gravadora, que con eso estuvemos anos e anos. [...] cunha gravadora e nada máis. E o seguinte paso? Pois cámara de vídeo, evidentemente. Nos anos 90 houbo unha recollida na Silva que foi espectacular, non sei, igual había 100 persoas bailando, todo o pobo, e eu decía: que pena de tres cámaras, porque con unha non facías nada, claro! (González, 2021).

Pero non eramos técnicos, [...] non eramos fotógrafos nin tiñamos carreira de etnomusicoloxía nin nada, entón dedicábamonos ao que nos pedía o corazón [...] En todo o que era o fenómeno das recollidas, nos daquela nos sentíamos moi abandonados, porque ninguén nas institucións lle daba valor a eso (Feijóo, 2021).

Todo isto danos conta duns inicios dificultosos debido á inexperiencia e descoñecemento tanto do propio obxecto de estudo, das músicas e bailes de tradición oral, como do proceso de investigación. Aínda así, a perseveranza das persoas implicadas no proceso converteron o fenómeno das recollidas nun gran impulsor para a música e baile tradicional, ademais de ir mellorando paseniñamente os diferentes elementos presentes nas recollidas, dende o apartado metodolóxico, por exemplo na visita a un mesmo lugar en reiteradas ocasións (Feijóo, 2021) ou a comparación de datos de diferentes lugares (Segade, 2021) ata o tecnolóxico, co aprovisionamento de elementos para a gravación e a aprendizaxe no seu uso.

E pouco a pouco sí que nos fumos... Fumos aprendendo como facelas cousas, fumos aprendendo de moitos erros que tivemos nun principio e que seguramente agora seguimos tendo, ou outros erros diferentes, pero pouco a pouco fomos aprendendo e fumos ampliando un pouco o que é a recollida, non solamente a música, sinón contextualizalo todo, saber sobre esa persona, sobre a súa familia... porque todo eso axudate a contextualizar, que para nos agora é o importante, ademais da música e dos bailes e do que che podan contar sobre vestuario, etc. pois tamén saber que pasaba, porque se facía eso, sinón parece que queda todo un pouco en música e nada máis, e non é (Vidal, 2021).

Como dicíamos, durante os 90 deuse o gran momento de expansión das recollidas, a partir do cal estas foron diminuindo especialmente polo paso do tempo, o falecemento de informantes e a perda dos últimos elos da transmisión oral, o cal provocou que a propia información recollida no traballo de campo presentase fondas diferenzas:

Os que tivemos a sorte de ver eses grupos grandes de xente bailando, tocando... si podemos ao millor, con unha ou dúas persoas, facernos unha idea do que era, pero alguén que nunca estivo e chega de novo a eso, eu creo que lle ten que resultar difícil. Incluso o xeito de estar de esa persona é diferente, está contigo, está informando, sendo muy xenerosa, muy amable... pero ti non estás vendo as risas coa compañeira, e o meterse co outro... que dis: Ah! Era esto! Entón perdes moitas cousas. Si que houbo unha perda grande de estes anos a agora, pero eu penso que é inevitable (Vidal, 2021).

4.1.3. RESULTADOS

O principal resultado das innumerables recollidas que se realizaron no territorio galego por entidades e individuos diferentes, foi a conformación de arquivos privados formados por unha inxente cantidade de material audiovisual sen catalogar ou analizar (García, 1998; Feijóo, 2021).

Despois depende de xente, hai xente que ten os arquivos esquecidos, esas cintas que ao mellor xa non valen para nada, despois hai xente que preocupouse de dixitalizalo todo, nos pasamos moitísimos tempo dixitalizando tanto vídeo como audios, porque somos conscientes de que eso á material e vaise perder, entón tratalo do mellor xeito posible. Despois hai xente que non quere compartir eses arquivos que ten, os ten

podridos, perdidos na casa e non quere compartilos con ninguén, non entendo porque pero é así, dáse así... Despois hai outra xente, eu falo por min, que temos a disposición do que queira todo o que temos, de feito hai dous anos a CentralFolque publicou un libro sobre Antón Fraguas e o 90% das gravación que hai alí son nosas, porque pensamos que: a ver, que fan na casa? O obxectivo non é recopilar para mostrar, para recuperar e para que esto continúe adiante? Pois tes que cedelo se cho piden! (Vidal, 2021).

Este uso e difusión limitada do material obtido nas recollidas é a característica da que máis opinións podemos atopar nas escasas publicacións que mencionan esta realidade. García (1998: 228) fala do “uso restrinxido dos materiais recollidos nos traballos de campo”, mentres que Dopico (2007: 111) sinala a inexistencia de análise ou catalogación ao definir uns “resultados [...] desiguais e ás veces imposibles de avaliar”.

Sen embargo, tamén temos que ter en conta que o relevante número de persoas vinculadas ás recollidas foi un dos feitos máis importantes para a difusión e popularización da música e baile tradicionais a partires dos 90. Esta popularidade cristalizou na creación de numerosas asociacións e escolas onde se comezaron a impartir aulas de música e baile tradicional, e que serviron como motor para a concepción dun novo sector profesional a nivel de ensinanza e espectáculos (Felisa, 2021).

Sinón chega a ser por ese traballo copilatorio noso de tantos anos, hoxe probablemente non habería moitas cousas das que hai: nin as asociacións terían material para traballar, nin habería publicacións [...] E penso que tuvemos un papel especialmente relevante [...] eu penso que fixemos nos máis pola recopilación que os científicos (Vidal, 2021).

Deste xeito, todas aquelas persoas implicadas nas recollidas foron conformándose como especialistas a través da experiencia e coñecementos implicados na realización destas investigacións e a conseguinte transmisión dos mesmos, e sendo deste modo o primeiro elo na conformación do sector da música e baile tradicional en Galicia.

4.2. INFLUENCIA DAS RECOLLIDAS NO EVENTO MUSICAL E NO BAILE

Na realización das recollidas, as compiladoras e compiladores adoitaban interpelar aos recordos das e dos informantes sobre as músicas e bailes das que disfrutaban cando eran mozos, facendo para isto unha especie de recreación que consistía en facer unha festa ou reunión de consideracións semellantes. Pero entendendo que o feito musical non é un ente estático e que, do mesmo xeito, é resultado dunhas interaccións sociais cun obxectivos concretos, neste caso o goce e socialización, é indiscutible que a interpretación durante as recollidas propuxeron uns novos contextos que implicaron influencias nas propias músicas e bailes.

Primeiramente, a interacción entre compiladoras e informantes trae consigo unha relación social das que, moitas delas, acabaron con profundas relacións de amizade.

Porque unha persona cando ten confianza en ti, se convirte na túa amiga e se sente relaxada, de verdá si dá o que de verdá que ten dentro. E creo que nós temos gravacións maravillosas en ese sentido, por exemplo en casa de Rosa e Aida Garrido

Casqueiro de Moscoso... E que eu teño 12 anos de gravación, son doce anos da miña vida de ir á súa casa, de quedarme alí a durmir, de ir facelo pan de millo, de gravalas mentras cosían para algunha macro empresa puños de camisa, e mentras estaban cosendo, cantándome cousas... Non sei, creo que son gravacións absolutamente especiais, porque eran momentos especiais con persoas especiais (Feijóo, 2021).

Chegamos aos sitios e facemos amizade coa xente, hai xente que imos a visitar aínda agora para tomar un café con eles, unha merenda, preguntarlles como están... moitos morren e vamos aos enterros. Chegas a ter unha relación personal con eles, entón xa ves que o das recollidas de forma aséptica, eu non a entendo así, entendo como o chegar a un lugar, entablar unha relación coa xente do pobo e preguntarlles polas cousas de antes: que era o que facían para divertirse... e enredado nesas cousas de que facían para divertirse, van outras cousas que che contan e que son súper interesantes, e dan unha serie de informacións súper valiosas, que ao millor non ten que ver coa música pero para contextualizala é súper importante, hai que escoitalo todo (Vidal, 2021).

Por outra banda, unha das características da música de tradición oral é a permanente variación e a adaptación de estímulos e influencias musicais ao propio repertorio, como por exemplo é habitual atopar melodías popularizadas a través de medios de comunicación como a radio adaptadas para cantar acompañadas de percusión de man ou para gaita. Deste modo, as recollidas tamén aportaron novas influencias, fundamentalmente a través de dous aspectos: a propia relación coa música e baile que as e os compiladores tocaban e a interacción entre informantes de diferentes puntos xeográficos.

Houbo un momento en que con todo este movemento de tanta xente recollendo e comezaron a facerse festas de xuntanza, quero decir, o que lle chamaban aquí os seráns ou foliadas noutros lados. Entón, o millor nun sitio como Imende [...] viñan as mulleres de Zas, as de Coristanco, as de Silván, como nos conoían...e elas contrataban un autobús, organizado polas mulleres, e ían a aquela cena, botaban ata as catro da mañá alí no patio do bar de Imende, en Carballo, bailando e unhas cantaban e tal. Evidentemente xordas e coxas non eran, estaban vivas, entón ves que hai outra xente que veu despois e a xente de Imende lle recolleu melodías que elas non cantaban orixinalmente, que llas sentiran naquelas noites que estabamos xuntos ás de Silván (Feijóo, 2021)

Entón empezou ahí a un proceso como de contaminación, e que levou a eso o aparecer esta xente na tele, e os mesmos recopilador ao mellor tamén eh? Pode ser que tamén, que moitas veces no afán de que elas tocaran ou que bailaran, e para que descansaran, ías ti e lle tocabas o que sabías, e resulta que de alí non sabías nada, pero sabías doutro sitio, e resulta que lles gustaba aquilo e entón querían aprender a facelo (Vidal, 2021).

Pola radio, pola televisión... cando empezou o Luar, que empezaron todos os vellos a ir ao Luar. Entón imaxínate un vello de Imende que esta vendo que está un vello de Cerqueda bailando e dixo: ai, ese punto eu non o sabía. E logo vai a tele, tócalle ir a el, e fai ese punto: si, si este punto é de Imende de toda a vida. E no, o millor foi o que viu na tele. Osea hai influencia? Si (González, 2021).

No propio momento das recollidas, aínda que aparecía un novo contexto é certo que existe un forte paralelismo, ao realizarse festas á semellanza do que ocorría no pasado. Pero a popularidade e interese que espertou a tradición nesta época trouxo consigo novos escenarios para a música e o baile e os e as súas protagonistas principais.

Sen dúbida, o escenario máis representativo do que estamos a falar é o do xa mencionado programa da CRTVG Luar, ao cal se convidaban a asistir a veciñas e veciños das aldeas para tocar e bailar as músicas de tradición oral propias da súa zona, moitas veces animadas e animados polas compiladoras que se dedicaban a facer recollidas, como Mercedes Peón ou “Xisco” Feijóo. O que supuxo este feito foi, principalmente, un cambio na función da música e baile, os cales pasaron de servir como goce propio a converterse nun espectáculo, xa que se trataba de facer unha actuación para un público.

Por outra parte, tamén en ocasións se producían cambios na propia música, tal e como reflicte Maruja Grande Sobral (Maruxa das Cortellas, afamada tocadora de pandeiro) na entrevista que recolle Feixóo (2017), onde conta como cantos colectivos se subiron ao escenario de xeito solista:

Ao Chisco [Javier Feijóo «Xisco»], como nos lle chamamos, metéuselle nos cornos que había d’ir ao Luar-e eu sola. E eu díxenlle «eu non che vou sola», porque un solo hai que alentar, porque eu non podo cantar sen alentar-e, é como pasa aquí, sen unha voz que axude. E ao final fun. Eu tiña uns nervios, uns nervios que mimá. El díxome «estamos alí contigo». Ah! Pero eu dixen: “non, non, ou tendes que tocar ou bajar”, aí tiña que facelo eu sola [...] pero tiña uns nervios... (75).

Ademais, o interese crecente tanto de compiladores como de medios de comunicación, trouxo consigo un novo auto-concepto para as e os informantes, dando valor a algo que moitas e moitos deles tiñan case no esquecemento e que, ademais, formaba parte da que fora a súa vida cotiá durante a súa xuventude.

Que me vas contar... de chegar os sitio, sacar as cámaras: esto é para o Luar? –Non. – E nos ides levar ao Luar? – Pois non, se queren podemos intentalo, pero non é con esa finalidade.

Si, a partir dese momento si, e eso foi bo por un lado, porque a xente estaba máis disposta (Vidal, 2021).

Especialmente notable foi o empoderamento do xénero feminino a través da pandeirata como instrumento emblema. O que antigamente fora considerado como un elemento máis da vida cotiá sen ningún tipo de prestixio, pasaba agora a centrar o interese das e dos compiladores, preocupándose por un repertorio que quedara escondido tras o doutros instrumentos cunha categoría profesional, especialmente a gaita, cunha ligazón practicamente exclusiva ao xénero masculino (López Fernández, 2021).

Nas recollidas o habitual é que sexan case todo mulleres, que son as que se prestan, son as grandes transmisoras e as grandes informantes. Porque eles ou iban a partida, ou veñen un rato pero marchan porque: bah! Eso é cousa de mulleres, xa eles che din que son cousas de mulleres (Vidal, 2021).

5. CONCLUSIÓNS

En conclusión, atopámonos cun fenómeno de vital relevancia para o estado actual da música e o baile tradicional en Galicia, pero que conta con escasas referencias dende o campo académico, tanto polo seu nulo vínculo no proceso de investigación como no

estudo posterior do evento. Ante esta panorámica apoiámonos firmemente nas palabras de Feijóo (2016) para valorar esta situación:

Por otro lado tamén resulta fundamental contar con aqueles compiladores y divulgadores del patrimonio inmaterial externos al mundo académico. Además de contener en sus archivos personales miles de horas de grabaciones con material musical muy valioso e inédito, estos agentes fueron articulando a lo largo de sus carreras una serie de discursos críticos sobre el objeto de estudio, fruto de un pensamiento reflexivo y razonado. Su conocimiento profundo de la tradición y de las claves simbólicas y performativas que encierra el patrimonio inmaterial de Galicia fue sistemáticamente invisibilizado en los estudios etnomusicológicos producidos desde la Academia (332).

Sen embargo, unha chamada de atención na que concordan todas as nosas entrevistadas é na imperiosa necesidade da integración das institucións públicas no coidado deste patrimonio inmaterial, do cal se veñen desentendendo dende o inicio do proceso das recollidas ata o día de hoxe.

Eu creo que é importante que houbera un fondo desas recollidas e desos documentos audiovisuais e gráficos para preservalos. Os arquivos tanto individuais como de asociacións [...] terían que estar nunha institución pública, é o de sempre, a administración non se preocupou nunca disto e a min preocúpame mogollón, supoño que a todo o mundo coma min que recolleu e que sigues recollendo, e é preocupante que o teñan que facer persoas individuais ou asociacións por amor á cultura, porque ao final corresponde á administración, o patrimonio é do pobo, entón tería que ser a administración quen o fixera (González, 2021).

Pero necesitamos tamén apoio das institucións, porque a nos, supoño que cho diría todo o mundo, a nos costounos moitísimos traballo, os cartos que puxemos ahí nin podes imaxinar, en ir dun lado a outro, quedar a durmir en sitios, os que tiñamos fillos moitas veces os fillos viñan con nos [...] É un traballo que por parte das institucións non está valorado suficientemente, penso que non saben moi ben o que é o patrimonio inmaterial, necesitamos xente nas institucións que defendan o patrimonio inmaterial. Máis aló do que somos as asociacións, é dicir, necesitamos políticos que tamén se preocupen do patrimonio inmaterial (Vidal, 2021).

Ademais, no campo da música e baile tradicional ése consciente da relevancia deste traballo pero tamén do nesgo do proceso:

É un pouco para poñerte... donde está a xente que empezamos e donde estamos... entonces, bueno, empezamos dunha maneira pobre, por así decilo, que dalgunha maneira fomos medrando e creo que medrando para ben, porque grazas a esos pobres hoxe en día tu estasme facendo esta entrevista. E creo que eso é muy bo. Que é unha pena por non empezar antes... porque por non chegar a este punto antes... pero que... bueno, que a ese nivel creo que non é tarde porque está esa recompilación, as gravacións están ahí, anque non se poidan estudar todo o enriquecedoramente que puidera ser no seu momento e... si que se poden estudar, hai moitas cousas gravadas, hai moitas cousas que se poden sacar, e conclusións que se poden sacar (Segade, 2021).

Sen embargo, como nos adiantaba Segade, compartimos tamén o gran abano de posibilidades que aínda nos ofrecen hoxe en día todos os materiais recompilados nas recollidas e que, con sorte, irán conformando publicacións e traballos da man de compiladores e compiladoras e novos e novas profesionais do sector:

Creo que estamos no tempo de que toda esa cousa que vos non podedes vivir porque esa xente falta, esa xente morreu... pois que salga á luz, pero que salga á luz con estudos serios, moi serios. E que sexan serios en todo: serios na técnica, serios no teórico e serios na vivenza, e para eso eu ofrézome totalmente (Feijóo, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adalid, M. (1887). *Cantares viejos y nuevos de Galicia*. Madrid: Pablo Martín.
- Campos Calvo-Sotelo, J. (2008). *La música popular gallega en los años de la transición política (1975-1982): reificaciones expresivas del paradigma identitario* (memoria para optar ao grao de doutor). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/8801/>.
- Clémessy, N. (2004). Emilia Pardo Bazán y Perfecto Feijóo. Elogio y defensa del folklore musical gallego. *La Tribuna*, 2, 65-75. <http://revistalatribuna.gal/index.php/TRIBUNA/article/viewFile/22/35>.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Dopico, P. (2007). O ensino da música tradicional: perspectivas de futuro. En *I congreso de ensinantes de música tradicional galega –actas–*, 105-113. Orzán: Asociación de Gaiteiros Galegos.
- Estévez, X. (2008). *As gravacións da música galega (1975-2000). 500 horas de música, 500 artistas e grupos. 10.000 temas*. Lugo: Editorial TrisTram S.L.
- Feijóo, J. (2016). Este pandeiro que toco. La entrevista etnográfica como herramienta para la reconstrucción del mapa histórico del repertorio acompañado de pandero cuadrado en Galicia. En *III Encuentro Iberoamericano de Jóvenes Musicólogos: actas*, 331-339. Tagus-Atlanticus Associação Cultural. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/2378596/b80448_78596170c0fc43e586b6faf494af9718.pdf.
- Feixóo, X. (2017). *Maruxa das Cortellas. Tocadora do pandeiro...* Santiago de Compostela: aCentralFolque.
- Feijóo, X. (2021). Comunicación persoal.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, A.L. (1988). As fontes do folk. Os cancioneros. A tradición oral. Recollidas actuais. En *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Música, v. I.*, Grupo Milladoiro (coord.), 225-237. Santiago de Compostela: A Editorial da Historia; Museo do Pobo Galego.
- González, D. (1963). *Así canta Galicia*. Ourense: La Región.
- González, F. (2021). Comunicación persoal.
- Groba, X. (1998). A recompilación da música tradicional en Galicia. En *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Música, v. II.*, C. Villanueva (coord.), 351-402. Santiago de Compostela: A Editorial da Historia, Museo do Pobo Galego.

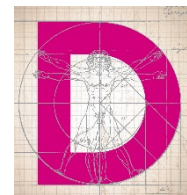
- Inzenga, J. (2005). *Cantos e bailes de Galiza*. Ourense: Difusora de letras, artes e ideas. (orixinal de 1888).
- Latham, A. (coord.) (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- López Cobas, L. (2013). *Historia da música en Galicia*. Sarria: Ouvirmos.
- López Fernández, C. (2021). Perspectiva de xénero na tradición galega: o rol feminino na música de tradición oral. En *Actas del III Congreso de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación*, R. Chao-Fernández, F.C. Rosa Napal, A. Chao-Fernández, C. Guilanders, & R.M. Vicente Álvarez (Eds.), 40-44. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/28162>.
- López Fernández, C. (En prensa). La música de tradición oral en Galicia: propuesta para su clasificación. En *Gestión de la cultura: lo que hacemos los humanos*, Vives López (dir.). Tirant editorial.
- Manzano, M. (1995). *La jota como género musical. Un estudio musicológico acerca del género más difundido en el repertorio tradicional español de la música popular*. Madrid: Editorial Alpuerto, S.A.
- Martí, J. (1998). A tradición vista a través do folklorismo”. En *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Música v. II*, C. Villanueva (coord.), 323-350. Santiago de Compostela: A Editorial da Historia; Museo do Pobo Galego.
- Martí, J. (1999). La tradición evocada: folklore y folklorismo. En *Tradición oral*, Eloy Gómez Pellón et al. (eds.), 81-108. Oiartzun: Aula de Etnografía, Universidad de Cantabria.
- Martínez Torner, E. e Bal y Gay, J. (1933). Folk-lore musical de Melide. En *Terras de Melide*, 539-566. Santiago de Compostela: Seminario de Estudos Galegos - Editorial NÓS.
- Martínez Torner, E. e Bal y Gay, J. (1973). *Cancionero gallego*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Nettl, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Pérez Ballesteros, J. (1885-1886). *Cancionero popular gallego: y en particular de la provincia de La Coruña*. Madrid: Librería de Fernando Fe.
- Quintana, P. (1981). *Recolleita* [CD]. Santiago de Compostela: Clave Records.
- Randel, D. M. (ed.) (1997). *Diccionario Harvard de música*. Versión española de Luis Carlos Gago. Madrid: Alianza Editorial.
- Sampedro, C. (2007). *Cancionero musical de Galicia*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza (orixinal de 1942).
- Segade, F. (2021). Comunicación persoal.
- Valladares, M. (1970). *Cantigueiro Popular*. A Coruña: Fundación da Real Academia Galega.
- Vidal, M. (2021). Comunicación persoal.

Digilec 8 (2021), pp. 53-65

Fecha de recepción: 02/09/2021

Fecha de aceptación: 05/10/2021

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8634>



e-ISSN: 2386-6691

A TRAVÉS DEL ESPEJO: BENEFICIOS DE LAS *LESSON STUDY* PARA PROFESORADO Y ALUMNADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

THROUGH THE LOOKING GLASS: BENEFITS OF THE *LESSON STUDY* FOR COMPULSORY EDUCATION TEACHERS AND STUDENTS

María Elena GÓMEZ-PARRA*

Universidad de Córdoba

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7870-3505>

Resumen

La literatura sobre aprendizaje cooperativo se muestra unánime en las ventajas que este ofrece para el desarrollo de habilidades esenciales para el ciudadano del siglo XXI. Las *Lesson Study* (LS) son “not only a means of improving the skills and knowledge of teachers, but also a way to improve the knowledge base of the teaching profession” (Stigler, 2004: ix). Los dos objetivos principales de este trabajo son: i. Analizar y comparar el impacto de dos rondas de implementación de LS (175 estudiantes) en el marco del proyecto *Dispositifs inclusifs de cooperacion - DICO+* (2018-1-FR01-KA201-047904); y ii. Analizar el impacto formativo de las LS entre el profesorado. Se usó la metodología de análisis de métodos mixtos para esta investigación. Los resultados cuantitativos revelaron interesantes comparaciones sobre las preferencias del alumnado cuando trabajan bajo el paradigma de las LS, mientras que los datos cualitativos indican que las LS han contribuido significativamente a la mejora de la formación y a la praxis docente del profesorado. Nuestras conclusiones indican que el alumnado reconoce los beneficios sociales de las LS y apuntan a que el profesorado debería conocerlas más a fondo e implementarlas con frecuencia, porque la estructuración del trabajo cooperativo previo a la implementación beneficia el aprendizaje (Sulfemi & Kamalia, 2020) y, además, puede contribuir a mejorar la formación (inicial y permanente) del profesorado, así como a mejorar su disposición para adoptar técnicas adaptativas en el aula.

Palabras clave: lesson Study; aprendizaje cooperativo; formación del profesorado; proyecto internacional; educación obligatoria.

* Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14071 Córdoba (España). Email: elena.gomez@uco.es

Abstract

The literature on cooperative learning is unanimous in the advantages it offers for the development of essential skills for the 21st century citizen. Lesson Studies (LS) are “not only a means of improving the skills and knowledge of teachers, but also a way to improve the knowledge base of the teaching profession” (Stigler, 2004: ix). The two main objectives of this study are: i. To analyse and compare the impact of two rounds of LS implementation (175 students) in the framework of the project *Dispositifs Inclusifs de Cooperation - DICO+* (2018-1-FR01-KA201-047904); and ii. To analyse the impact on training of LS among teaching staff. The Mixed Methods Research approach was used for this analysis. The quantitative results of this study revealed interesting comparisons of students’ preferences when working under the LS paradigm, while the qualitative data indicate that the LS has contributed significantly to the improvement of teachers’ training and teaching practice. Our conclusions indicate that students recognize the social benefits of the implementation of the LS, and suggest that teachers should learn more about and implement the LS more often, because structuring cooperative work prior to implementation benefits learning (Sulfemi & Kamalia, 2020) and can contribute to improving teachers’ training (both pre- and in-service), as well as their readiness to adopt adaptive techniques in the classroom.

Key Words: lesson Study; cooperative learning; teacher training; international project; compulsory education.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura especializada sobre aprendizaje cooperativo (AC) se muestra unánime en las ventajas que este ofrece para el desarrollo de habilidades esenciales para el ciudadano del siglo XXI, tales como autonomía (Shi & Han, 2019), responsabilidad (Widita & Nurihsan, 2020) o el trabajo en equipo (Kyprianidou, Demetriadis, Tsiatsos, & Pombortsis, 2012), entre otras. Las conocidas como *Lesson Study* (LS) son concebidas como “not only a means of improving the skills and knowledge of teachers, but also a way to improve the knowledge base of the teaching profession” (Stigler, 2004: ix). Por tanto, el valor pedagógico de las LS se estima no solo en las oportunidades educativas que presenta para el alumnado, sino también en sus cualidades para la formación del profesorado en sus dos modalidades: inicial y permanente.

Las LS nacieron en Japón como un método de enseñanza basado en un enfoque abierto. Estrella et al. (2020) las identifican como una constante en la forma en la que los profesores japoneses llevan a cabo sus clases. En la enseñanza japonesa, el profesor comienza con un repaso de la lección anterior y luego presenta el problema del día en forma de pregunta. Los alumnos deben comprender el problema y trabajar (generalmente en grupo) para discutir las formas de resolverlo. Por tanto, la discusión y la reflexión se erigen en una parte integral del proceso de aprendizaje. Perry y Lewis (2009: 366) describen las LS poniendo el énfasis en el ciclo instructivo para el profesorado, que constituye un interesante elemento diferenciador en este modelo:

Lesson study is a cycle of instructional improvement in which teachers work together to: formulate goals for student learning and long-term development; collaboratively plan a “research lesson” designed to bring to life these goals; conduct the lesson in a classroom, with one team member teaching and others gathering evidence on student learning and development; reflect on and discuss the evidence gathered during the lesson, using it to improve the lesson, the unit, and instruction more generally; and if desired, teach, observe, and improve the lesson again in one or more additional classrooms (Lewis 2002b).

Wood y Cajkler (2018) describen el proceso de las LS en torno a cinco fases: En primer lugar, un grupo de profesores identifica un reto de aprendizaje que experimentan sus alumnos. A continuación, el grupo docente planifica el desarrollo de una clase (generalmente basada en investigación) para afrontar el reto. En tercer lugar, mientras uno de los miembros del grupo docente imparte la clase, el resto (que pueden ser profesores en formación o en ejercicio) observa el desarrollo de la sesión, poniendo especial énfasis en las reacciones y en el aprendizaje de los alumnos. En cuarto lugar, el grupo docente evalúa la sesión basándose en sus reflexiones y observaciones (que se han llevado a cabo durante el paso anterior). Para el último paso, el grupo se centra en su propio aprendizaje como profesores, revisando el reto y su experiencia. Si hay consenso, el grupo continúa el proceso implementando la sesión revisada en un grupo comparable. En ocasiones, las sesiones se graban, lo que facilita el proceso final de revisión y análisis de la sesión por parte del equipo docente.

Los beneficios de las LS son reconocidos ampliamente por la literatura del área. Podemos separar (a niveles meramente explicativos) las ventajas que tiene implementar (con cierta asiduidad) este enfoque para el alumnado y para el profesorado. Wahyukti (2017: 291) indica que se trata de “a powerful instructional method to enhance the students’ cooperation in terms of positive interdependence, individual accountability, equal participation, simultaneous interaction and social skills”. Guner y Akyuz (2020) afirman que el potencial de las LS radica en su capacidad de anticiparse al pensamiento, la comprensión y las reacciones del alumnado. Los resultados del estudio de Hasan, Lukitasari y Ernawati (2021) llevan a estos autores a concluir que la aplicación de las LS mejora el proceso de aprendizaje de los alumnos de forma activa y animada, además de tener un impacto directo en el aumento de su comprensión sobre los conceptos de la materia que han estudiado. Por tanto, podemos afirmar que los hallazgos de la investigación reportan ganancias para el alumnado en distintos planos (por ejemplo, habilidades sociales, de aprendizaje y cognitivas, entre otros).

Como avanzábamos, la implementación de las LS también tiene beneficios para el profesorado. Peña-Trapero y Pérez-Gómez (2017: 66) parten de la resistencia de los docentes al cambio y al progreso en educación. Su trabajo demuestra la potencialidad de las LS “for the transformation of schools in the twenty-first century and the construction of a reflected, shared, emerging pedagogical capital for teachers”. A este respecto, Lee y Tan (2020: 13) afirman que “The adoption of Lesson Study involves reculturing that can be challenging”. Schipper, van der Lans, de Vries, Goei y van Veen (2020) entienden que las LS juegan un papel pivotante a la hora de influir en las percepciones del profesorado, haciéndolo más consciente de las diferentes necesidades educativas del alumnado y cómo dirigirse a ellas de manera adecuada. Perry y Lewis (2009) afirman que el desarrollo profesional es la clave para la mejora educativa, para lo que las LS se erigen en un potente instrumento porque, entre otros, suponen una práctica colaborativa entre el profesorado que se puede calificar por ser sostenible, intensa y basada en la práctica. Además, los datos que reporta el sistema educativo japonés hablan a favor de la implementación de este enfoque, que está ampliamente extendido en el país nipón.

2. OBJETIVOS

Este trabajo se marca dos objetivos fundamentales, que formulamos de la siguiente manera:

Objetivo 1. Analizar y comparar el impacto de las LS en dos grupos de alumnos de educación obligatoria en España (n = 175).

Objetivo 2. Analizar el impacto formativo que tienen las LS entre el profesorado participante (n = 4).

3. MÉTODO

3.1. Contexto y Participantes

Este estudio se enmarca en el proyecto europeo *Dispositifs inclusifs de cooperation* - DICO+ (2018-1-FR01-KA201-047904) financiado por la Agencia Nacional Francesa, cuyo objetivo fundamental es analizar el impacto de las LS a nivel internacional, y comprobar si su implementación influye de manera positiva en la reducción del abandono escolar. La población meta de este proyecto son alumnos de educación obligatoria, de entre 8 y 14 años, provenientes de 8 instituciones localizadas en 7 países europeos: Francia, España, Países Bajos, Italia, Hungría, Lituania y Rumanía.

Este trabajo analizará los datos de dos rondas de implementación en el contexto español, que se llevaron a cabo durante los cursos académicos 2018-2019 y 2020-2021 con dos grupos diferenciados de participantes. Por un lado, identificamos un grupo de alumnos (Grupo 1), que formaron parte de las dos implementaciones descritas, mediando entre ellas el curso 2019-2020, donde la pandemia por COVID-19 obligó al alumnado a confinarse, por lo que el proyecto DICO+ decidió suspender las implementaciones en el aula. Por otro lado, identificamos el grupo de profesores (Grupo 2) que formaron parte de estas implementaciones. Pasamos a describir en detalle ambos grupos:

Grupo 1: 175 alumnos provenientes de 2 etapas educativas (Ed. Primaria y Ed. Secundaria), con quienes se implementan las LS en dos asignaturas diferentes.

- Educación Primaria (curso 2018-2019). Asignatura: inglés. Curso: 3º de Educación Primaria. Número de alumnos: 48.
- Educación Primaria (curso 2020-2021). Asignatura: inglés. Curso: 3º de Educación Primaria. Número de alumnos: 42.
- Educación Secundaria (curso 2018-2019). Asignatura: matemáticas. Curso 1º ESO. Número de alumnos: 19.
- Educación Secundaria (curso 2018-2019). Asignatura: matemáticas. Curso: 1º ESO. Número de alumnos: 33.
- Educación Secundaria (curso 2020-2021). Asignatura: matemáticas. Curso: 1º ESO. Número de alumnos: 33.

Grupo 2: 4 profesores (en formación y en ejercicio), que intervinieron en las dos implementaciones de las LS durante los dos cursos académicos señalados.

- Curso académico 2018-2019: 2 profesores de la asignatura de inglés.
- Curso académico 2020-2021: 2 profesores, de los cuales uno pertenece al área de inglés y el otro a la de matemáticas.

3.2. Instrumentos

Se han diseñado dos instrumentos para la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, que se pasan a describir.

Para la recolección de datos cuantitativos, el proyecto DICO+ diseñó y validó mediante método Delphi un cuestionario de 13 preguntas de respuesta de opción múltiple o dicotómica en inglés. Este cuestionario se tradujo al español y se volvió a validar mediante Delphi, arrojando un alfa de Cronbach de .775 y una omega de McDonald de .781, lo cual indica una validez y confianza de la escala muy altas, según Campo Arias y Oviedo (2008).

Este trabajo analizará las respuestas del Grupo 1 ($n = 175$) a las preguntas número 3 y 4 de dicho cuestionario para las dos implementaciones de las LS, que responden a las preferencias del alumnado para el trabajo en el aula y analizan sus gustos en las actividades que realizan cuando trabajan en grupo (por ejemplo, si les gusta ayudar a otros a aprender o si les gusta charlar con sus compañeros sobre la tarea que se les ha encomendado). Los datos demográficos de este grupo son 46 % chicos y 54 % chicas, todos de nacionalidad española.

Por otro lado, el instrumento diseñado para la recogida de datos cualitativos para el Grupo 2 de este estudio (es decir, profesorado) fue una entrevista estructurada en inglés en la que los participantes, una vez introducidos sus datos personales (sexo y edad), aportaron sus respuestas a las siguientes preguntas:

1. Number of teaching experience years.
2. Languages you speak.
3. Did you know about Lesson Study before participating in DICO+?
4. Did you know about Cooperative Learning before participating in DICO+?
5. Have you ever implemented Cooperative Learning techniques in your classroom?
6. If you answered 'Yes' to question no. 5, can you say if you think Cooperative Learning was effective and in which ways it was so? If you answered 'Not' to question no. 5, can you say why it was not?
7. Can you say if the implementation of Lesson Study was effective for your students? If 'yes', can you say in which ways it was? If 'not', can you say why it was not?
8. Finally, can you summarize in which ways Lesson Study has had an impact on your own teaching practices and on your own training as a teacher?

Los participantes del Grupo 2 de este estudio ($n = 4$) ofrecieron sus respuestas de manera escrita (mediante archivo adjunto a un correo electrónico). De los 4 profesores, 3 son mujeres y 1 es hombre, todos de nacionalidad española. Este trabajo analizará las respuestas a las preguntas número 3, 4 y 8, que ofrecen información sobre su conocimiento previo sobre las LS y el AC, así como sobre el impacto que la implementación de las LS y su participación en DICO+ han tenido en su formación como docentes y en sus prácticas de aula.

3.3. Procedimiento

Este estudio sigue un método de investigación mixta que analiza dos conjuntos de datos. Para el bloque de datos que emanan de las respuestas del alumnado (Grupo 1, $n =$

175) a nuestro cuestionario, realizaremos un análisis cuantitativo de los datos mediante Jamovi (v. 1.2.5.0). Para el bloque de datos proveniente del profesorado (Grupo 2, n = 4), realizaremos un análisis de contenido siguiendo el modelo de la Teoría Fundamentada (Creswell & Poth, 2018: 315–316), que estos autores definen como: “a qualitative research design in which the inquirer generates a general explanation (a theory) of a process, an action, or an interaction”.

4. RESULTADOS

Dividiremos el análisis de los resultados de esta investigación en dos bloques, que contendrán los datos cuantitativos y cualitativos de este trabajo.

4.1. Resultados grupo 1: análisis cuantitativo

El análisis de las respuestas de los participantes (n = 175) a la pregunta no. 3 (“Te gusta trabajar en clase con tus compañeros/as (por ejemplo, trabajar en grupos o por parejas)?”) para las dos implementaciones de las LS (curso académico 2018-2019 y curso académico 2020-2021) se resume en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1

Resultados cuantitativos pregunta 3 (Grupo 1)

	Nunca		A veces		Normalmente		Siempre	
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.
Curso 18-19 (n = 100)	1 %	-	9 %	12 %	13 %	14 %	24 %	27 %
Curso 20-21 (n = 75)	-	-	7 %	4 %	16,34 %	14 %	29,66 %	29 %

Los resultados del análisis de las respuestas a la pregunta no. 4 de nuestro cuestionario (“¿Qué te gusta del trabajo en grupo?”), donde se ofrecían 10 posibles opciones (que se detallan en la Tabla 2, a continuación) y se les pedía que marcaran 4, son los siguientes:

Tabla 2*Resultados cuantitativos pregunta 4 (Grupo 1)*

	Curso 18-19 (n = 100)		Curso 20-21 (n = 75)	
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.
Ayudar a otros a aprender juntos	44	35	33	25
Poder hablar	8	6	7	7
Dejar que otros hagan cosas cuando yo no sé hacerlas	10	14	6	4
Dejar que otros hagan cosas cuando a mí no me gusta hacerlas	7	7	2	2
Charlar con mis compañeros/as sobre el trabajo que vamos a hacer	37	26	21	18
Trabajar de forma diferente a la habitual	26	32	25	21
Ayudar a mis compañeros/as a aprender cosas nuevas	38	18	33	14
Hacer amigos/as nuevos/as	19	18	25	18
Que mis compañeros/as me ayuden a hacer un ejercicio, resolver un problema, etc.	19	20	11	13
Trabajar con varios/as compañeros/as sin que los/as profesores/as intervengan; así tengo yo la responsabilidad	8	5	8	4

4.2. Resultados grupo 2: análisis cualitativo

Las respuestas de los participantes del Grupo 2 de nuestro estudio (n = 4) a la pregunta no. 3 (“Did you know about *Lesson Study* before participating in DICO+?”) son unánimes: el 100 % de los profesores no había oído hablar del enfoque *Lesson Study* antes de participar en este proyecto. Sin embargo, las respuestas a la pregunta no. 4 (“Did you know about Cooperative Learning before participating in DICO+?”) revelan que el 100 % de los participantes sí conocía el enfoque de Aprendizaje Cooperativo anteriormente, indicando 3 de los 4 participantes que lo habían usado en un aula con anterioridad.

El análisis de contenido de las respuestas de los profesores participantes (que han sido identificados con la sigla “P” más un número en nuestro análisis cualitativo) a la pregunta no. 8 (“Can you summarize in which ways *Lesson Study* has had an impact on your own teaching practices and on your own training as a teacher?”) se muestra revelador en cuanto a los efectos positivos que este enfoque ha tenido en su trayectoria profesional y en su formación como docentes:

[P1] Lesson Study has opened a new way to teach a language in my practice. It has changed my focus and my view of students toward the subject.

[P2] This methodology has helped me experience new ways of collaborating and cooperating with colleagues, and also seeing firsthand how effective Cooperative Learning can be.

[P3] It was another template to follow among others. However, it keeps me organized when preparing my lesson.

[P4] Lesson Study has had a positive impact both in my professional career and in my training as a teacher, because I had never designed lesson plans collaboratively before. Now I think it is a useful approach because it can help to implement new classroom techniques. I will keep on reading on Lesson Study to implement it more frequently with my future pupils (if other teachers and colleagues are also willing to do that).

Analizaremos la discusión de nuestros resultados cuantitativos y cualitativos en el siguiente apartado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de este estudio se muestra revelador en cuanto a las distintas comparaciones que se pueden establecer de los grupos de alumnos (primaria frente a secundaria; curso 18-19 frente a curso 20-21), y de estos en relación con los datos que ofrecen las entrevistas al profesorado.

En líneas generales podemos afirmar que el alumnado ($n = 175$) prefiere trabajar de manera cooperativa, ya que los datos de la Tabla 1 indican que los alumnos que señalan la opción de trabajar en grupos o por parejas ‘normalmente’ o ‘siempre’ suman el 78 % para los alumnos del curso 18-19, y el 89 % para los alumnos del curso 20-21. Esta ligera, pero a la vez significativa subida del porcentaje, es debida a que los estudiantes que repiten la experimentación de las LS durante el curso 20-21 (subgrupo de Primaria) indican en mayor medida que les gusta trabajar en grupo ‘normalmente’ o ‘siempre’. Resulta significativo también que el resultado para ‘nunca’ es 0 % para ambos subgrupos, Primaria y Secundaria. Estos resultados se alinean con los estudios de Decker, Calo, Yao y Weer (2015); Shaw, Duffy y Stark (2000); y Stark, Shaw y Duffy (2007), en los que se afirma que el alumnado tiene preferencia por el trabajo en grupo.

Por otro lado, los resultados de la Tabla 2 revelan interesantes comparaciones que pueden establecerse entre el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. El subgrupo de Primaria (curso 18-19) indica que lo que más le gusta del trabajo en grupo es, en orden de preferencia: “Ayudar a otros a aprender juntos” (44) y “Ayudar a sus compañeros a aprender cosas nuevas” (38). Este subgrupo de alumnos señala las mismas preferencias durante el curso 20-21, coincidiendo la puntuación para ambos ítems (33). Es de señalar que estos alumnos han experimentado las LS durante dos cursos en la misma asignatura (inglés en 3º de Ed. Primaria durante el curso 18-19, e inglés en 5º de Ed. Primaria durante el curso 20-21), y en ellos destaca una actitud y un comportamiento de ayuda a otros en sus sesiones de AC que, según los resultados del estudio de Dzemedzic Kristiansen (2020), resultan altamente beneficiosos para su propio aprendizaje.

El ítem que este subgrupo destaca en tercer lugar es “Charlar con mis compañeros sobre el trabajo que vamos a hacer” (puntuando 37 para el curso 18-19) y “Trabajar de forma diferente a la habitual” junto con “Hacer amigos/as nuevos/as” (puntuando 25 ambos ítems para el curso 20-21). Estos elementos indican una marcada preferencia por los aspectos sociales del aprendizaje cooperativo, además del gusto por compartir y comunicarse durante el desarrollo de las tareas. En este sentido, Johnson y Johnson (2002: 9) afirman: “Cooperative learning exists when students work together to achieve joint learning groups”, dando cuenta de la vertiente social del aprendizaje que se lleva a cabo en grupo, tal como los datos de nuestro estudio señalan.

El subgrupo de Educación Secundaria (curso 18-19), por su parte, coincide con el subgrupo de Primaria (de ambos cursos) en su preferencia por “Ayudar a otros a aprender juntos” (35), pero coloca en la segunda posición de sus gustos “Trabajar de forma diferente a la habitual” (32). Estas valoraciones no cambian significativamente para el subgrupo de Educación Secundaria (curso 20-21), donde vuelven a destacar los mismos ítems, a pesar de que se trata de dos subgrupos de alumnos diferentes. Estos datos refuerzan el valor que este subgrupo de alumnos atribuye a la actitud de ayuda del alumnado en aprendizaje cooperativo, que habían señalado los alumnos del subgrupo de Educación Primaria (ambos cursos). Sin embargo, el subgrupo de Educación Secundaria (curso 20-21) coloca en segunda posición de sus preferencias el escape de la rutina en el trabajo habitual. Estos resultados se alinean con el estudio de Evans, Klymchuk, Murphy, Novak, Stephens y Thomas (2020), que asocian la aplicación de técnicas de aula que escapen de la rutina con el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

El subgrupo de Educación Secundaria (curso 18-19) señala en tercera posición de sus preferencias dos ítems que coinciden en puntuación (18): i. “Charlar con mis compañeros/as sobre el trabajo que vamos a hacer” y ii. “Hacer amigos nuevos”. La tercera posición de las preferencias de este subgrupo (curso 20-21) está compartida entre los ítems “Hacer amigos nuevos” y “Charlar con mis compañeros sobre el trabajo que vamos a hacer”, alcanzando ambos ítems una puntuación de 18. De nuevo, este subgrupo subraya el carácter social del aprendizaje cooperativo que ya veíamos en el subgrupo de Educación Primaria.

Podemos afirmar, por tanto, que los datos de este trabajo aportan pruebas de que la adopción de prácticas de AC hace que el alumnado valore positivamente el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo (por ejemplo, ayudando a otros a aprender juntos) y el

pensamiento crítico (que demuestra cuando afirma que quiere salir de la rutina). Todos estos beneficios han sido identificados por la literatura y nuestro trabajo abunda en estos datos, que remarcan el carácter social de las LS.

Los datos cualitativos de este trabajo, por otro lado, indican que ninguno de los 4 docentes conocía las LS con anterioridad y que su implementación (además de los seminarios formativos que se han llevado a cabo en el marco del proyecto) ha contribuido enormemente a la mejora de su formación como profesores por diversos motivos. El profesor 1 (P1) indica que las LS han cambiado su visión del alumnado y el enfoque de la asignatura que imparte, resultados que se alinean con el estudio de Lenski y Caskey (2009: 51), quienes afirman que “In these communities, teachers construct, organize, share, and refine their knowledge of the lesson.” Las LS también son consideradas por los profesores participantes de este estudio como una forma positiva de colaborar con sus compañeros (P2 y P4), porque los ayuda a mejorar en la adaptación de diversas técnicas de enseñanza en el aula (P4) y a preparar sus clases (P3), resultados que confirman los hallazgos de Schipper, van der Lans, de Vries, Goei y van Veen (2020). Finalmente, las LS también son consideradas una influencia positiva en la formación permanente del profesorado y en su carrera profesional por el profesor no. 4 de nuestro trabajo (Cajkler, Wood, Norton, & Pedder, 2013; Perry & Lewis, 2009).

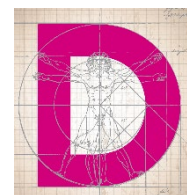
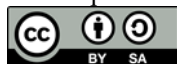
Por tanto, nuestras conclusiones finales se centran en dos cuestiones fundamentales. Por un lado, queremos subrayar los beneficios de las LS para el alumnado y el carácter social del aprendizaje que ellos reconocen en su implementación. Por otro lado, nos gustaría destacar la recomendación de que el profesorado implemente en su aula las LS con frecuencia, tal como indican los resultados de esta investigación, ya que la importancia de estructurar el trabajo cooperativo beneficia el aprendizaje (Sulfemi & Kamalia, 2020) y puede contribuir a mejorar la formación (inicial y permanente) del profesorado, además de que mejora la adopción de técnicas adaptativas en el aula y la preparación de las clases, en línea con los resultados de Schipper, van der Lans, de Vries, Goei, y van Veen (2020). Además, los beneficios que las LS reportan para el alumnado se localizan en distintas áreas del aprendizaje, tal como indican los resultados de este trabajo, lo que supone una cualidad añadida de las LS al proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2013). Lesson study: towards a collaborative approach to learning in initial teacher education?. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537–554. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.834037>.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Psychometric properties of a scale: Internal consistency. *Revista de salud pública*, 10(5), 831–839. <https://doi.org/10.1590/s0124-00642008000500015>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (Eds.). (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (4th ed.). Londres: SAGE.
- Decker, W. H., Calo, T. J., Yao, H., & Weer, C. H. (2015). Preference for group work in China and the US. *Cross Cultural Management*, 22(1), 90–115. <https://doi.org/10.1108/CCM-03-2013-0053>.

- Dzemidzic Kristiansen, S. (2020). Exploring pupils' and teachers' perspectives on face-to-face promotive interaction in cooperative learning. *Education*, 3(13), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833060>.
- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., & Espinoza, G. (2019). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, 293–310. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09423-y>.
- Evans, T., Klymchuk, S., Murphy, P. E., Novak, J., Stephens, J., & Thomas, M. (2020). Engagement of undergraduate STEM students: the influence of non-routine problems. *Higher Education Research & Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1835838>.
- Guner, P., & Akyuz, D. (2020). Noticing Student Mathematical Thinking within the Context of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 568–583. <https://doi.org/10.1177/0022487119892964>.
- Hasan, R. M., Lukitasari, M., & Ernawati, Y. (2021). Students' achievement and teachers' perception in the implementation of lesson study-based cooperative learning. *Journal of Physics: Conference Series* 1731 012004. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1731/1/012004>. <https://cutt.ly/XbEu0SH>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. En R. Scott Tindale et al. (Eds.), *Theory and research on small groups*, 9–35. Springer.
- Kyprianidou, M., Demetriadis, S., Tsiatsos, T., & Pombortsis, A. (2012). Group formation based on learning styles: can it improve students' teamwork?. *Educational Technology Research and Development*, 60(1), 83–110. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9215-4>.
- Lenski, S. J., & Caskey, M. M. (2009). Using the Lesson Study Approach to Plan for Student Learning. *Middle School Journal*, 40(3), 50–57. <https://doi.org/10.1080/00940771.2009.11495587>.
- Peña-Trapero, N., & Pérez-Gómez, A. I. (2017). Pedagogical potentialities of lesson study for the reconstruction of teachers' dispositions. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(1), 66–79. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2016-0029>.
- Perry, R. R. & Lewis, C. C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, 10, 365–391. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9069-7>.
- Schipper, T. M., van der Lans, R. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102961. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102961>.
- Shaw, J. D., Duffy, M. K., & Stark, E. M. (2000). Interdependence and preference for group work: Main and congruence effects on the satisfaction and performance of group members. *Journal of Management*, 26(2), 259–279. <https://doi.org/10.1177/014920630002600205>.
- Shi, W., & Han, L. (2019). Promoting Learner Autonomy through Cooperative Learning. *English Language Teaching*, 12(8), 30–36. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n8p30>.
- Stark, E. M., Shaw, J. D., & Duffy, M. K. (2007). Preference for group work, winning orientation, and social loafing behavior in groups. *Group & Organization Management*, 32(6), 699–723. <https://doi.org/10.1177/1059601106291130>.

- Stigler, J. W. (2004). Foreword. En C. Fernández & M. Yoshida (Eds.), *Lesson Study. A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*, ix–xi. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sulfemi, W. B., & Kamalia, Y. (2020). Jigsaw Cooperative Learning Model Using Audiovisual Media to Improve Learning Outcomes. *JPsD (Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar)*, 6(1), 30–42. <https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/jpsd/article/viewFile/4919/5063>
- Uştuk, Ö., & De Costa, P. I. (2020). Reflection as meta-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal*, e531. <https://doi.org/10.1002/tesj.531>. <https://cutt.ly/4bEt9LA>
- Wahyukti, T. (2017, October). Enhancing Students' Cooperative Learning in an EFL Classroom through Lesson Study. En *4th Asia Pacific Education Conference (AECON 2017)*, 283–287. Atlantis Press.
- Widita, A., & Nurihsan, A. J. (2020). The Development of Internalization of Character Responsibility through the Cooperative Learning Model on Students in Elementary School. *International Conference on Elementary Education*, 2(1), 387–394. <http://proceedings.upi.edu/index.php/icee/article/view/640/555>.
- Wood, P., & Cajkler, W. (2018). Lesson study: A collaborative approach to scholarship for teaching and learning in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 313–326. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261093>.



APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: PERCEPCIONES DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FOREIGN LANGUAGE LEARNING: PRIMARY SCHOOL PRE-TEACHERS' PERCEPTIONS

Noemi FRAGA-CASTRILLÓN*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0178-0208>

Pilar COUTO-CANTERO*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7198-6514>

Resumen

Este estudio abarca el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los objetivos consisten en: 1. Averiguar si el número de lenguas extranjeras que dominan los encuestados influye en lo que ellos creen sobre el grado de dificultad de aprendizaje de las LEs en Educación Primaria, 2. Conocer la creencia de los participantes con respecto a si la dificultad de aprendizaje de la primera lengua extranjera (LE1) está relacionada con la dificultad de aprendizaje de la segunda lengua extranjera (LE2) y 3. Conocer la percepción de los participantes sobre el uso del *translanguaging* como una herramienta útil para reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se utilizó una metodología cuantitativa y se diseñó una encuesta cumplimentada por 69 futuros docentes y egresados monolingües, bilingües y plurilingües anónimos y voluntarios. Los resultados indican que (i) el número de lenguas extranjeras que dominan no influye en las creencias que poseen, (ii) la creencia que tienen sobre la dificultad de aprendizaje de la LE1 en relación con la dificultad de aprendizaje de la LE2 posee una correlación directa entre ambas, y (iii) perciben el *translanguaging* como un instrumento valioso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Las conclusiones apuntan a que las respuestas se basan en lo aprendido en lugar de fundamentarse en la experiencia personal y que se considera útil el uso del *translanguaging* cuando se procura un aprendizaje que fomente una buena comunicación y comprensión de los contenidos.

* Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. Email: noemi.fraga.castrillon@udc.es, pilar.couto@udc.es.

Palabras clave: plurilingüismo; lengua extranjera; percepciones egresados; aprendizaje; *translanguaging*

Abstract

This study focuses on the learning of foreign languages. It is aimed at: 1. Finding out if the number of foreign languages that the respondents dominate influences what they believe about the degree of learning difficulty of the first Foreign Language (FL1) in Primary Education, 2. Knowing the beliefs of the participants about whether the difficulty of learning the first Foreign Language (FL1) is related to the difficulty of learning the second Foreign Language (FL2), and 3. To get to know the perception of the participants about the use of translanguaging as a useful tool to reinforce the learning of a Foreign Language. To do this, a quantitative methodology was applied, and a survey was designed to be completed by 69 monolingual, bilingual and multilingual anonymous and volunteer graduates' pre-teachers. Results show that (i) the number of foreign languages they control does not influence their beliefs, (ii) the belief they have about the learning difficulty of FL1 in relation to the learning difficulty of FL2 has a correlation between both, and (iii) they perceive translanguaging as a valuable instrument for learning a foreign language. Conclusions suggest that the answers are based on what has been learned instead of being based on personal experiences, and that the use of translanguaging is considered useful when learning is intended for understanding contents and for good communication purposes.

Key Words: plurilingualism; foreign language; graduate's perceptions; learning; translanguaging

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en un tema de actualidad en el sistema educativo español como es el plurilingüismo. En los últimos años se ha fomentado el uso de una lengua extranjera (LE) para la instrucción de algunas asignaturas de contenidos incluidas en el diseño curricular para la etapa de Educación Primaria. Desde las Comunidades Autónomas donde se habla una o más de una lengua materna (LM) se ha regulado y se promueve la educación plurilingüe en el sistema educativo. Con ello, se establece la denominación de «centros plurilingües» y se regulan dichos centros ofreciendo pautas para el procedimiento paulatino de incorporación de nuevos centros a las Redes de Centros Plurilingües (ORDEN de 12 de mayo de 2011). Como consecuencia de estas políticas lingüísticas, una gran cantidad de centros educativos han tomado la decisión de incorporarse en estas redes en los últimos años implementando el aprendizaje de una LE, (que suele ser la lengua inglesa) a través del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Si bien es cierto que ya en el año 2001, en el documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001) se establecía la recomendación de implementar la enseñanza-aprendizaje de, al menos, dos lenguas extranjeras entre los estados miembros de la UE, lo cierto es que, la visión hacia el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (LE2) es todavía un campo en el que muy pocos centros educativos se han atrevido o han podido explorar.

Por ello, este estudio se centra en averiguar la percepción de los futuros docentes y egresados de Educación Primaria con respecto a las siguientes cuestiones: 1. ¿Influye el número de lenguas extranjeras que dominan los encuestados respecto a la creencia de dificultad de aprendizaje de las LE en Educación Primaria? 2. ¿Creen que la dificultad de aprendizaje de la primera lengua extranjera (LE1) está relacionada con la dificultad de aprendizaje de la LE2? y 3. ¿Consideran que el uso del *translanguaging* es una herramienta útil para reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera? De esta manera se podrá conocer la perspectiva con la que parte el futuro profesorado antes de incorporarse a un centro educativo.

En los apartados que siguen a continuación se realiza una compilación de diferentes estudios sobre la educación plurilingüe y los beneficios y pautas a seguir para llevarla a cabo. Además, se hace una investigación para conocer la percepción del futuro profesorado sobre el tema a tratar para contrastar la información de la fundamentación metodológica y se termina con la discusión y conclusiones.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se pretende realizar un acercamiento a los conceptos de: “Plurilingüismo” y “Multilingüismo”, así como indagar qué se opina en Europa y España sobre esta cuestión. Además, se aportan unas pautas para seguir el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en inglés CLIL), de igual modo que se ofrecen ejemplos de casos reales de niños plurilingües.

2.1. Aproximación a los términos “Plurilingüismo” y “Multilingüismo”

De acuerdo con Lopes y Ruiz (2018), el documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua, distingue los términos «plurilingüismo» y «multilingüismo». La perspectiva multilingüe acentúa que la LE o LE2 se enseña solo durante las clases dedicadas a ello, es decir, en la asignatura de lengua extranjera. Por lo tanto, no mejora el uso de ninguna LE2 fuera del contexto escolar ya que desde la perspectiva docente se utiliza para centrar la atención en la parte exclusiva del uso del lenguaje (gramática, léxico, sintaxis, etc.) sin ayudar a los aprendices a practicar las LE2 en contextos reales.

De acuerdo con Bobadilla-Pérez y Couto Cantero (2015) se establece la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo para facilitar la comprensión de estos dos términos. El primer concepto se refiere a la coexistencia de diferentes idiomas, ya sea en la misma sociedad o comunidad, mientras que el segundo concepto se refiere al usuario como una persona individual capaz de comunicarse con los demás aprovechando sus habilidades en diferentes idiomas. Por lo tanto, el alumnado debe aprender no solo los repertorios gramaticales o lingüísticos, sino que debe tener la oportunidad de desarrollar diferentes mecanismos que puedan ayudar a adquirir una competencia comunicativa para poder interactuar y relacionarse con la sociedad.

Según establece el Council of Europe (2001; 2018) dentro del MCERL existen dos principios: plurilingüismo y efectividad comunicativa. El primero se contempla como la relación entre todos los conocimientos lingüísticos. De esta forma se construye una competencia comunicativa en el que todos los diferentes idiomas se interrelacionan e interactúan. Por otro lado, la efectividad comunicativa es entendida como la oportunidad de utilizar la LE2 en situaciones reales gracias al desarrollo de la competencia comunicativa. Tal y como indica el MCERL esta forma de lenguaje comunicativo está basada en tres premisas fundamentales. En primer lugar, sobre la base del repertorio pluricultural. En segundo lugar, en la comprensión plurilingüe y, por último, sobre la base del repertorio plurilingüe. Por esta razón la visión real de cómo las personas aprenden un idioma no solo se entiende como la capacidad de manejarlo a un nivel muy alto, sino también de poder comunicarse entre diferentes culturas, desarrollando diferentes habilidades lingüísticas.

Por otra parte, se establece la necesidad de promover que los estudiantes aprovechen todos los recursos lingüísticos y culturales que les permitirán participar plenamente, como agentes sociales, en todos los contextos educativos, para obtener acceso completo a todos los conocimientos posibles y para desarrollar sus habilidades lingüísticas y culturales. A través del aprendizaje plurilingüe se construye una competencia comunicativa donde todas ellas se interrelacionan e interactúan entre sí. Conviene enfatizar que mediante la comunicación se da la oportunidad de utilizar diferentes lenguas para transmitir mensajes en una misma situación y, de esta forma, poder superar barreras culturales existentes.

El documento MCERL establece una parte esencial del proyecto general del Consejo Europeo sobre la política lingüística. De acuerdo con esta idea de ha desarrollado

un esfuerzo considerable y bien fundado para estandarizar las principales directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del contexto europeo. Al proporcionar una base común para la descripción explícita de los logros, contenidos y metodología, el MCERL promueve la transparencia de los cursos, programas y títulos, promoviendo la cooperación internacional en el campo de los idiomas modernos (Council of Europe, 2001; 2018). Además, se incluyen todos los requisitos del estudiante y el entorno donde vive, estudia y trabaja buscando un significado integrador, transparente y coherente que comprende tres elementos. El primero, especificar una serie de conocimientos y habilidades tales como el uso del lenguaje de una manera más extensa. En segundo lugar, formular explícita y claramente las informaciones, para mejorar la comprensión de los usuarios. Y, por último, evitar todas las posibles contradicciones internas. Además, el MCERL debe ser interpretado de una manera abierta y flexible para que pueda aplicarse a situaciones reales y concretas considerando los ajustes necesarios (Council of Europe, 2001; 2018).

Siguiendo estas directrices europeas, en España se ha producido un cambio del enfoque del multilingüismo al plurilingüismo. Este enfoque apuesta más por la enseñanza de las diferentes competencias comunicativas (es decir, la comprensión escrita, la comprensión oral, la expresión escrita y la expresión oral) para lograr fluidez en la lengua de aprendizaje. De esta manera, también es posible apostar por la incorporación de la LE2 (LOMCE, 2013). De acuerdo con López Peinado (2017) en España el planteamiento didáctico comúnmente utilizado por los centros educativos en cuanto al aprendizaje de una LE es el enfoque conocido como AICLE. Consiste en adoptar la lengua de extranjera como idioma vehicular para la enseñanza de diferentes contenidos de asignaturas como ciencias naturales y sociales, música, educación física o artes plásticas sin centrar la atención solo en la parte gramatical y léxica de la lengua que se usa. El enfoque metodológico AICLE está orientado al desarrollo y al logro posterior de varias competencias lingüísticas (lingüística, sociolingüística y pragmática). Para ello, también se promueven las competencias en comunicación digital, social y cívica, así como las diferentes expresiones culturales. Además, el hecho de que se fomente la interacción, el uso de ayuda visual y las metodologías activas contribuye a que este enfoque sea bastante motivador para que los estudiantes aprendan las diferentes materias curriculares.

Por otra parte, tal y como ya se ha indicado, en el MCERL y posteriormente en la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) se establece como una prioridad en la educación el dominio de una segunda o tercera lengua extranjera. De esta forma, a través del plurilingüismo se establece como objetivo que los aprendices sean competentes en una LE1 como mínimo, con la fluidez necesaria para favorecer las ambiciones personales y profesionales y, en una LE2 si fuese posible.

2.2. Enfoque AICLE para la educación plurilingüe

Para seguir con esta fundamentación teórica, parece conveniente dedicar un breve apartado al enfoque metodológico del Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE). Por ello, tal y como sugieren Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez (2018) se muestran a continuación algunos de los puntos fundamentales para justificar el

uso de este enfoque como base para la educación plurilingüe, destacando determinados ítems con el apoyo de diferentes autores.

El primero de los diez puntos consiste en interrelacionar los contenidos, las habilidades cognitivas, la comunicación y la cultura, lo que se conoce como las «4Cs» (Coyle, 2010). En este decálogo también se hace hincapié en el papel del profesor puesto que, aunque el proceso de aprendizaje se centra en el estudiante, será el docente el que deberá comparar los materiales con el currículo y modificarlos o adaptarlos de tal manera que se consiga un aprendizaje significativo. Para esto existen infinidad de recursos en línea o materiales adaptados como: noticias del telediario, periódicos online, vídeos, etc. En estas clases no solo se evalúan las habilidades productivas (hablar y escribir) sino también las habilidades receptivas (lectura y comprensión auditiva) llevando a cabo diferentes temas de conversación entre estudiantes y profesores o entre los propios estudiantes.

Otro punto interesante es la alternancia de códigos lingüísticos y el uso de lo que se conoce como *translanguaging*, es decir, el uso de la primera lengua extranjera (LE1) en el estudio de la LE2. Cenoz (2019) define este término como el uso de forma natural del plurilingüismo entre dos lenguas que se usan de manera fluida y con intercambios constantes. Se considera que los hablantes en vez de poseer un «repertorio de lenguas», tienen un sistema lingüístico unitario que construyen mediante interacciones sociales y que no tienen límites lingüísticos de un idioma u otro (Otheguy, García y Reid, 2015, 2018). Según algunos estudios, los niños bilingües y plurilingües aprenden las reglas de conmutación de códigos desde las primeras edades, y son capaces de evaluar la elección del idioma adecuado según el tema, la situación y la preferencia del oyente (Li, 2010). Por esto es interesante utilizar esta interacción natural y comparar, diferenciar, encontrar similitudes, etc. entre las lenguas cuando surge esta situación en el aula.

En este decálogo también se menciona la gestión del aula y las habilidades de aprendizaje e innovación. El profesor AICLE debe fomentar, mediante el aprendizaje cooperativo, otras 4Cs que corresponden a las destrezas que los ciudadanos del siglo XXI deben conseguir: la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración. Estas son las habilidades innovadoras con las que se prepara a los estudiantes para la vida y el trabajo (Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez, 2018). Asimismo, Gerena y Ramírez-Verdugo (2014) han comprobado en sus investigaciones que el alumnado que recibe una educación plurilingüe piensa que tiene más oportunidades laborales, mayor competitividad, más ventajas, preparación y opciones de futuro.

2.3. Estudios neurológicos sobre niños plurilingües y ejemplos concretos

Para saber más sobre el plurilingüismo es importante conocer el funcionamiento del cerebro cuando se encuentra en una situación con estas características. Se sabe que este tiene dos hemisferios diferentes, el lado izquierdo domina los procesos lógicos y analíticos mientras que el lado derecho domina los procesos emocionales y sociales (Nacamulli, 2015). Con respecto a las mentes plurilingües, conviene destacar la Hipótesis del período crítico que desarrollaron hace tiempo Penfield y Roberts (1959), Lenneberg (1967) y Pinker (1994) la cual defiende que los niños desde la infancia hasta la

adolescencia aprenden idiomas de manera más fácil debido a su mayor flexibilidad cognitiva, ya que usan ambos hemisferios cerebrales para aprender (Torres Águila, 2005). Por el contrario, durante la etapa adulta la fase de aprendizaje se limita al uso de un solo hemisferio cerebral. Es por esta razón que aprender una L2 durante la etapa de la infancia conduce a un enfoque más social y emocional que si se aprende durante la etapa adulta.

Como indica Ferjan Ramírez et al. (2017) sobre estudios realizados en cerebros de bebés, se ha demostrado que un cerebro monolingüe está especializado en procesar la lengua materna (LM), pero que no puede manejar correctamente ninguna LE. Sin embargo, los bebés bilingües tienen un cerebro que está especializado en la capacidad de procesar el idioma o los idiomas a los que está expuesto. Por esta razón, en el interior de nuestro cerebro existen canales lingüísticos que permiten a una persona plurilingüe cambiar automáticamente la lengua de uso en función del argumento del que se trate y en función del idioma en el que se exprese mejor en ese tema en concreto.

Por otro lado, está comprobado que las mentes plurilingües proporcionan varios beneficios para el cerebro como por ejemplo el aumento de la densidad de la materia gris, que es la región en la que se concentran la mayoría de las neuronas. Este beneficio ayuda a retrasar la aparición a largo plazo del Alzheimer y de la demencia senil (Nacamulli, 2015). Además, la capacidad de conocer dos o más idiomas diferentes y poder cambiar de uno a otro fortalece la corteza prefrontal dorsolateral, la cual se reconoce como la región del cerebro que usamos principalmente para dirigir nuestra atención y que actúa directamente en la función ejecutiva, en la resolución de problemas y en la síntesis de la información más relevante. En resumen, el plurilingüismo no hace que un individuo sea más inteligente, pero ayuda a mantener un cerebro sano, complejo y activo.

Para tener una visión más cercana sobre los canales lingüísticos del cerebro se da cuenta a continuación de un ejemplo concreto, un niño cuyos padres hablan diferentes lenguas y pertenecen a distintas etnias y culturas que, en ciertas ocasiones, es capaz de formular frases usando palabras de los diferentes idiomas de contacto. Este fenómeno está relacionado con el hecho de que una mente bilingüe puede intercambiar una palabra con otra desde una lengua que entiende mejor, que sería su segundo idioma. Por ejemplo, el niño utiliza y conoce mejor la palabra «ducha» en esloveno que en inglés debido a que es más fácil de usar. Además, es capaz de realizar oraciones mezclando los dos idiomas con su madre porque sabe que ella es capaz de entenderlo, cosa que en la escuela o en otro contexto no sería posible. Los niños bilingües son conscientes de las situaciones en las que son libres o no de mezclar diferentes lenguas sin ser malentendidos. Por lo tanto, se puede afirmar que el uso de diversas lenguas en el discurso no es en absoluto una acción confusa, sino un proceso de auténtica sofisticación lingüística (Ferjan Ramírez et al., 2017).

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En cuanto al número de participantes, se realizó una encuesta a un total de 69 personas de las cuales el 70% estudiaban 3º y 4º año del Grado en Educación Primaria en diferentes universidades españolas y el 30% eran graduadas. La lengua o lenguas que los participantes dominaban eran todas romances (español, gallego, francés, italiano y/o portugués) e inglés.

Se eligió una muestra de egresados con la condición de no haber ejercido todavía como maestros en Educación Primaria para obtener resultados basados en las creencias personales de los encuestados. Se decidió que no interviniesen participantes que trabajan o habían trabajado en un determinado centro educativo para evitar la posibilidad de que este factor supusiese un condicionante o una influencia a la hora de responder a la encuesta.

3.2. Instrumento

Para esta investigación se utilizaron datos cuantitativos mediante un cuestionario con un total de 12 preguntas. Se realizó una combinación de preguntas con respuestas en escala Likert (Asún et al., 2016) para que los encuestados pudieran graduar su opinión y respuestas tipo test de alternativa múltiple. Dicho instrumento ha sido anónimo y voluntario.

Las cuatro primeras preguntas se realizaron principalmente para clasificar a los participantes según sus perfiles en cuanto al conocimiento de lenguas y, de esta forma, comprobar si esto constituye un factor significativo en cuanto a la relación con las respuestas de las preguntas posteriores. Para ello, dos de las cuatro primeras preguntas son de carácter abierto de respuesta elaborada tal y como se puede observar en la Tabla 1 y, en lo referido a las ocho preguntas cerradas restantes, se han formulado de manera que las respuestas pudiesen facilitar información sobre los objetivos planteados en apartados anteriores.

3.3. Diseño de investigación y procedimiento

En los primeros meses del año 2020 se concretó el tema y se realizó la búsqueda de información tanto con referencias bibliográficas, como referencias en la web que constituyeron la base del marco teórico. A continuación, la muestra fue recogida en abril para, posteriormente, realizar el análisis de datos y las debidas conclusiones.

El cuestionario consta de una serie de ítems, los cuales se especifican en la Tabla 1 que sigue a continuación.

Tabla 1*Cuestionario para futuros docentes*

Ítem	Pregunta	Respuesta
Ítem 1	Número de lenguas que dominas.	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 2	Indica cuáles son las lenguas que dominas.	Texto de respuesta corta.
Ítem 3	En referencia a la pregunta número 1, ¿cuántas de ellas son maternas?	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 4	Indica cuáles son las lenguas maternas.	Texto de respuesta corta.
Ítem 5	¿Crees que para un/a alumno/a de Educación Primaria sería fácil aprender una segunda lengua extranjera (LE2)?	<ul style="list-style-type: none"> a. Sí, porque el aprendizaje de una lengua ayuda al aprendizaje de la segunda. b. Más o menos, porque serían muchas lenguas diferentes. c. No, se confundiría entre todas las lenguas que conoce.
Ítem 6	En relación con la pregunta anterior, ¿cuánto piensas que influye la facilidad para aprender la segunda lengua extranjera en Educación Primaria con su estudio como juego desde Educación Infantil?	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 7	Valora la dificultad que tiene para el alumnado aprender la 1ª lengua extranjera (LE1). (Basándose en lo observado en el período de prácticas o experiencias previas).	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 8	Valora la dificultad que crees que tiene para una persona adulta aprender una 2ª lengua extranjera (LE2).	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 9	Valora la dificultad que tendría para el estudiantado de Educación Primaria aprender una 2ª lengua extranjera mientras aprende la 1ª lengua extranjera.	Escala Likert del 1 al 5.

Ítem	Pregunta	Respuesta
Ítem 10	Valora la dificultad que tendría para el alumnado de Educación Infantil aprender como juego más de una lengua extranjera.	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 11	Como futuro/a maestro/a, ¿cómo guiarías al aprendiz para afrontar la siguiente situación con el objetivo de alcanzar un aprendizaje significativo? SITUACIÓN: Si un/a aprendiz no sabe cómo decir una palabra en la lengua extranjera que está estudiando debe:	<ul style="list-style-type: none"> a. No decirla. b. Pensar en cómo se dice la palabra en una lengua que domina e intentar formar una palabra con sentido lógico. c. Decirla en la lengua que domina. d. Buscarla en un diccionario.
Ítem 12	Cuando un/a niño/a domina más de 1 lengua, ¿introduce en su discurso alguna palabra o formación sintáctica de la lengua que no está utilizando en ese momento?	<ul style="list-style-type: none"> a. Sí siempre. b. Sí, a menudo. c. Sí, pero muy pocas veces. d. No, nunca.

Nota. Los ítems 6, 8, 10 y 12 no fueron tenidos en cuenta para la obtención de resultados en este estudio.

4. RESULTADOS

El cuestionario enviado a los futuros maestros de Educación Primaria permitió evidenciar los siguientes resultados sobre las características lingüísticas de las muestras tomadas. Del número total de la muestra, el 76.81% son bilingües nativos y el 23.19% monolingües. De estos, el 46.38% dominan un total de 3 lenguas, el 42.03% dominan 2 lenguas mientras que tan solo el 5.8% dominan 1 lengua y el mismo porcentaje de atribuye a los que dominan 4 lenguas. Por lo tanto, tal y como se indica en la Tabla 2 conviene apuntar que el dato importante consiste en que el 34.78% de los encuestados no usa ninguna lengua extranjera, el 52.17% sí usa la LE1 y el 13.04% domina dos lenguas extranjeras (LE1 y LE2).

Tabla 2

Características lingüísticas de los encuestados

Número de lenguas extranjeras que se dominan	Frecuencia absoluta	Porcentaje
0	24	34.78%
1	36	52.17%
2	9	13.04%
Total	69	100%

En cuanto a la dificultad del aprendizaje de la LE2 mientras se estudia la LE1, el 78.57% de las personas encuestadas opina que para el alumnado de Educación Primaria sí sería fácil aprender una segunda lengua extranjera, mientras que el 20% supone que serían demasiadas lenguas diferentes para aprender y el 1.4% afirman que se confundirían (ver Gráfico 1 y Tabla 3).

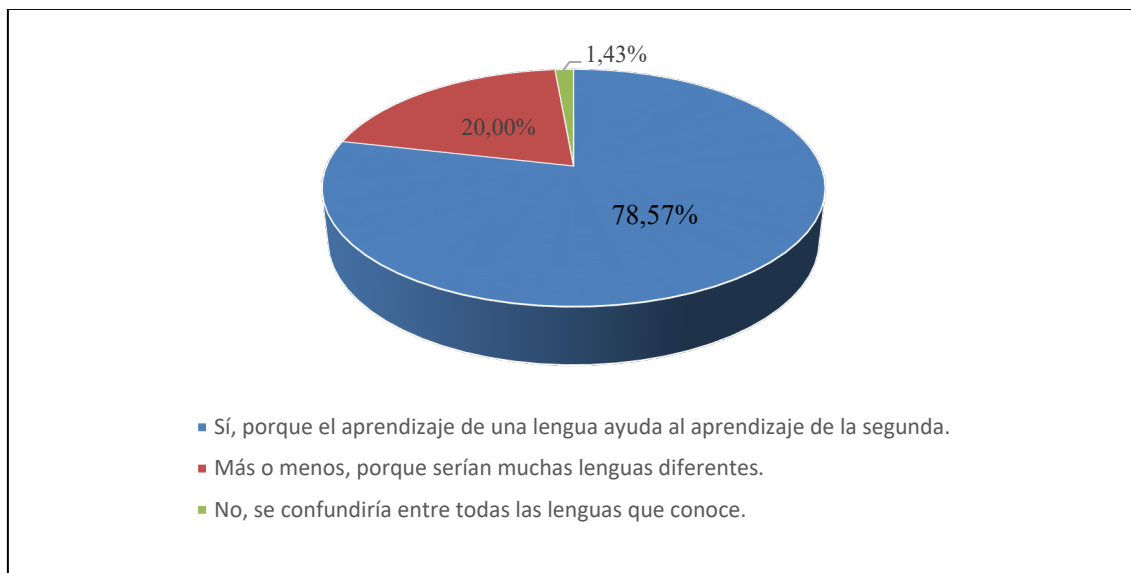


Gráfico 1. Ítem 5. ¿Crees que para un/a alumno/a de Educación Primaria sería fácil aprender una segunda lengua extranjera (LE2)?

Tabla 3

Valores estadísticos en relación con el Gráfico 1

N. Personas	Moda Muestras	Frecuencia del valor "Sí, a menudo".	Porcentaje de la Moda
70	"Sí, porque el aprendizaje de una lengua ayuda al aprendizaje de la segunda".	55	78.57%

En lo que concierne a las preguntas con respuestas en escala Likert, se valoró la dificultad que tiene el alumnado de Educación Primaria en el aprendizaje de la LE1 entre 1 y 5, siendo 1 "muy fácil" y 5 "muy difícil". Los resultados fueron mayoritariamente una dificultad 3 (44.93%) y dificultad 2 (31.88%), seguido de dificultad 4 (18.84%) (ver Gráfico 2).

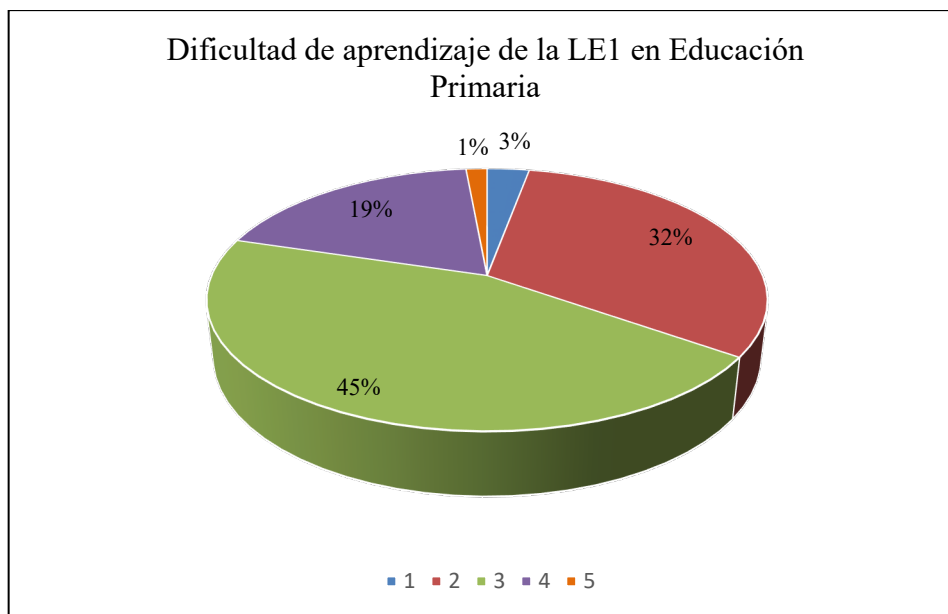


Gráfico 2. Ítem 7. Valora la dificultad que tiene para el alumnado aprender la 1ª lengua extranjera (LE1)

Por otra parte, se cuestionó la dificultad en Educación Primaria para aprender la LE2. Los resultados fueron muy similares a la pregunta anterior (ver Gráfico 3), pues el 43.48% respondieron con el valor de dificultad 3, el 31.88% con la dificultad 2, seguido de la dificultad 4 (15.94%).

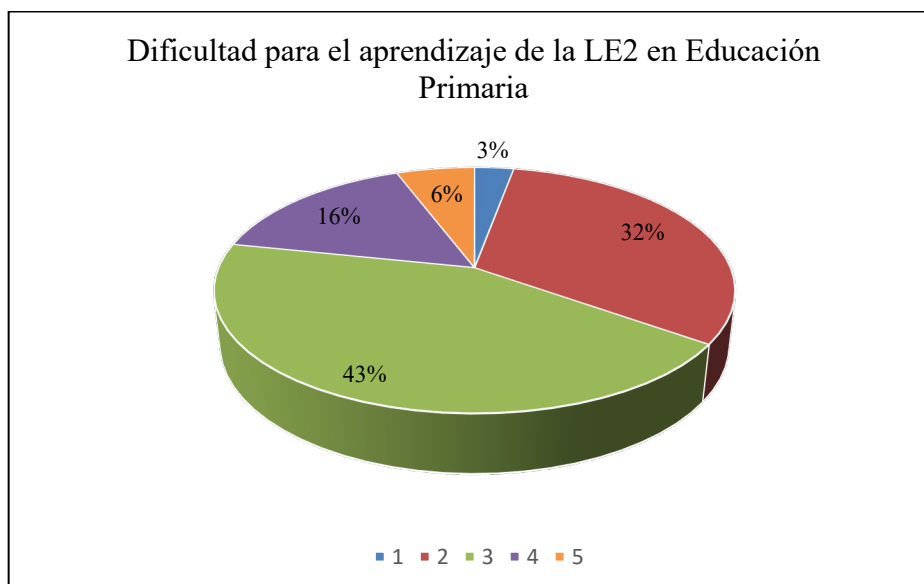


Gráfico 3. Ítem 9. Valora la dificultad que tendría para el estudiantado de Educación Primaria aprender una 2ª lengua extranjera

Para comprobar la relación entre las características lingüísticas de los encuestados y su pensamiento hacia el ítem 7 (la dificultad de aprendizaje de la LE1 en Educación Primaria), se realizó la correlación de Pearson y el resultado fue de $-.01$ lo que significa que no hay correlación. Se aplicó la misma correlación para comprobar la relación con el ítem 9 (la dificultad de aprendizaje de la LE2 en Educación Primaria) y dio un resultado de $-.09$ comprobando de esta manera que hay una correlación inversa muy débil, similar a nula.

Por otro lado, se probó la correlación entre el ítem 7 y el ítem 9, resultando $.31$ e indicando que existe una correlación directa entre ambos (ver Gráfico 4).

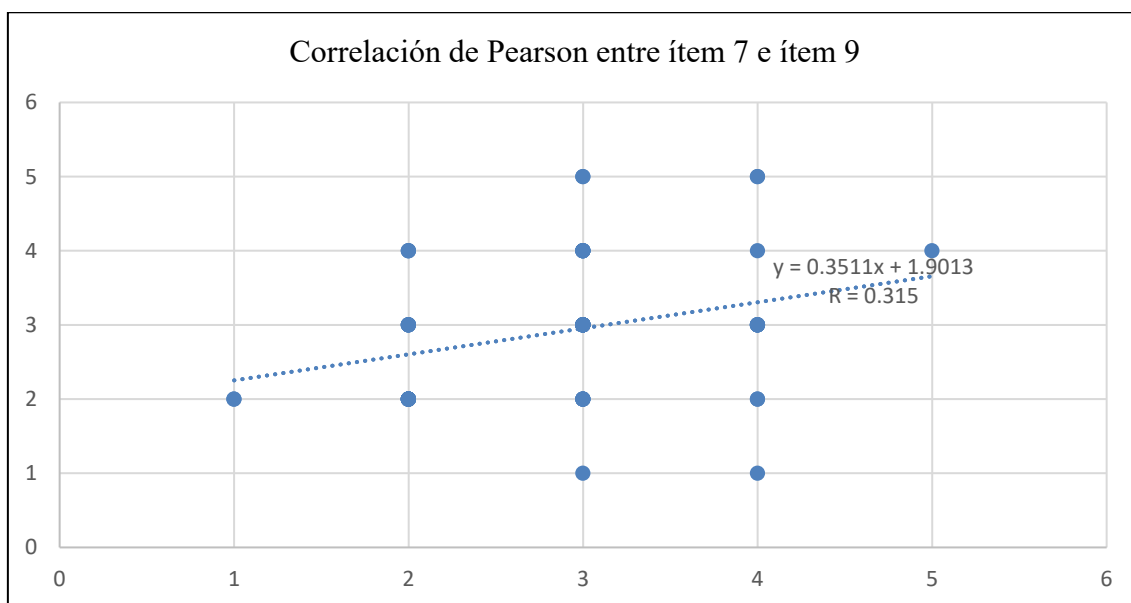


Gráfico 4. Correlación de Pearson entre ítem 7 e ítem 9

En cuanto a las preguntas relacionadas con el uso del *translanguaging*, sobre el uso de las lenguas para aprender otra, el 60% opina que, como futuros profesores, utilizarían esta estrategia para conseguir un aprendizaje significativo, mientras que el 31.4% apuestan por el uso del diccionario y el 8.6% recomendaría a sus alumnos decir la palabra que no se conoce de la lengua que se está aprendiendo en el idioma que se domina (ver Gráfico 5 y Tabla 4). En esta pregunta nadie ha considerado óptima la opción de no decir la palabra que no se conoce.

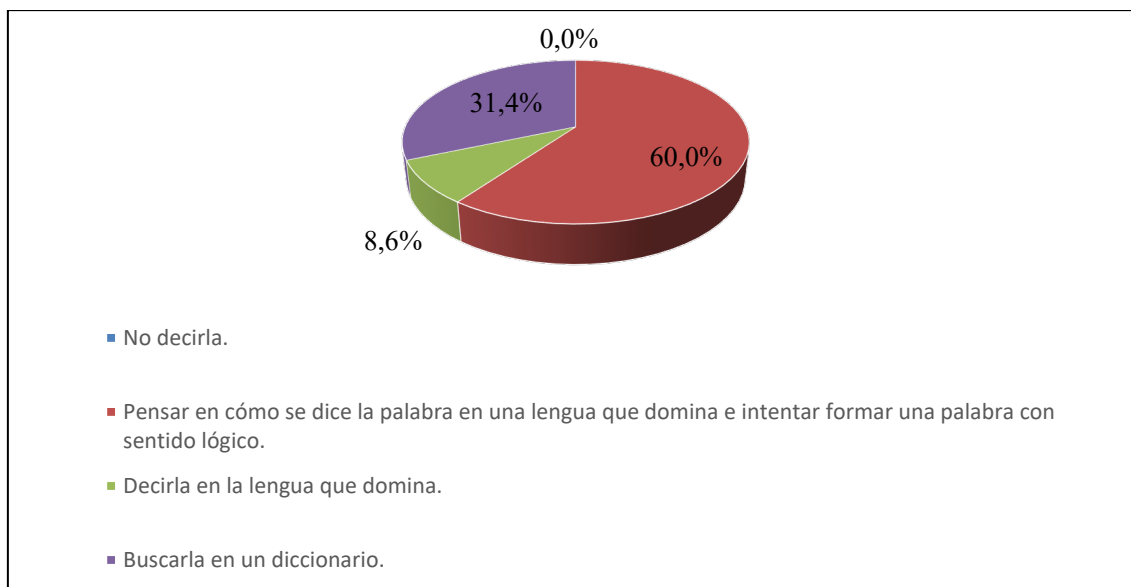


Gráfico 5. Ítem 11. Cómo afrontar una situación de desconocimiento de vocabulario de la LE2

Tabla 4

Valores estadísticos en relación con el Gráfico 4

N. Personas	Moda Muestras	Frecuencia del valor "Sí, a menudo"	Porcentaje de la Moda
70	"Pensar en cómo se dice la palabra en una lengua que domina e intentar formar una palabra con sentido lógico".	42	60%

Es conveniente aclarar que, en el Gráfico 5, las opciones «Pensar en cómo se dice la palabra en una lengua que domina e intentar formar una palabra con sentido lógico» (60,0%) y «Decirla en la lengua que se domina» (8,6%) se consideran favorables al uso del *translanguaging* ya que corresponden a diferentes modalidades posibles con esta práctica. Por lo tanto, el 68.6% total de los encuestados usarían el *translanguaging* como un instrumento útil para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar en el estudio realizado, el número de lenguas extranjeras que los futuros profesores y egresados dominan no influye en las creencias que tienen sobre la dificultad de aprender la primera y/o segunda lengua extranjera. Estos resultados no se deben discutir con otros estudios similares ya que en este caso nos centramos en las creencias y no en un valor objetivo como sería relacionar el

conocimiento que se tiene en LE con la facilidad de la misma persona en aprender más lenguas extranjeras. Por lo tanto, es posible que, debido a diversos factores como pueden ser el enfoque AICLE o la propia Ley Orgánica 8/2013 que se estudian en el proceso de formarse como docentes, las personas encuestadas no respondan según su punto de vista personal, sino basándose en lo aprendido.

Por otra parte, a pesar de que los encuestados mostrasen seguridad en el pensamiento de que el aprendizaje de la LE1 ayuda en el aprendizaje de la LE2, se demostró que la creencia hacia la dificultad de aprender la LE1 frente a la dificultad de aprender la LE2 tiene correlación directa. Esto significa que quien opina que aprender la LE1 es fácil, considera que aprender la LE2 es un poco más difícil y así progresivamente. Estos resultados dan pie a recapacitar en la posibilidad de estudiar más variables como la etimología de los idiomas o los factores psicológicos y no centrarse únicamente en el número de lenguas.

En lo que atañe al *translanguaging*, principal causa por la que existe la creencia de que las personas que intercambian términos confunden las lenguas (Ferjan Ramírez et al., 2017), se demuestra que los egresados lo utilizarían como herramienta útil para conseguir un aprendizaje significativo. Esto refuerza la idea de García y Kleyn (2016) quienes relatan que se pueden establecer relaciones entre palabras y terminaciones de diferentes lenguas. Asimismo, el uso del *translanguaging* sirve de ayuda en las situaciones reales de comunicación ya que, al haber aprendido estableciendo relaciones entre lenguas no se necesita saber un número tan elevado de vocabulario, sino que se pueden utilizar palabras fácilmente entendibles por el receptor, pues la finalidad en este caso sería la comunicación y la comprensión.

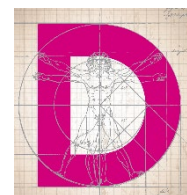
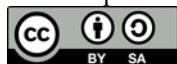
En este estudio se observa una limitación en cuanto a las variables, concretamente se podría seleccionar una muestra centrada en participantes que dominen lenguas con la misma raíz etimológica (por ejemplo, las lenguas romances) de forma que se puedan recabar resultados más clarificadores. Además de esta posible mejora, este estudio podría centrarse en otros aspectos específicos del aprendizaje de lenguas como: los factores psicológicos, las dificultades de aprendizaje, la motivación, o la participación activa de los aprendices. A pesar de esto, es importante poner de manifiesto el punto de vista de los futuros docentes y seguir investigando sobre el tema objeto de estudio. Tal y como se indicaba en la introducción de este artículo, el plurilingüismo constituye un tema de gran interés en el ámbito educativo por lo que, con este tipo de investigaciones, se podrá obtener la información necesaria para futuras actuaciones y los docentes tendrán pautas a seguir para poder llevar a cabo una educación plurilingüe verdadera y eficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asún, R. A., Rdz-Navarro, K., & Alvarado, J. M. (2016). Developing multidimensional likert scales using item factor analysis: The case of four-point items. *Sociological Methods & Research*, 45(1), 109–133. <https://doi.org/10.1177/0049124114566716>

- Bobadilla-Pérez, M. y Couto-Cantero, P. (2015). Development and implementation of plurilingual/bilingual projects in preschool and primary schools. *INTED2015 Proceedings*, 7448-7458 Madrid: IATED. <https://bit.ly/3xcFLmG>
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://bit.ly/3xhhLPf>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/3cA6AJG>
- Couto-Cantero, P., & Bobadilla-Pérez, M. (2018). Ten Fundamentals for Novice CLIL Teachers. *E-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 9 (special edition), 108–131. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0015>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- García, O., y Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Londres: Routledge.
- Gerena, L. y Ramírez-Verdugo, M. D. (2014). Analyzing Bilingual Teaching and Learning in Madrid, Spain: A Fulbright Scholar Collaborative Research Project. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8, 118–136.
- Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S., Kuhl, P. K. (2017). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: a magnetoencephalography study. *Developmental Science*, 20(1), e12427.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://bit.ly/3kice8a>
- Li, W. (2010). The Nature of Linguistic Norms and Their Relevance to Multilingual Development. M. Cruz-Ferreira (ed.). *Multilingual Norms*, 397- 404. Peter Lang.
- Lopes, A. y Ruiz Cecilia, R. (2018). *New Trends in Foreign Language Teaching: Methods, Evaluation and Innovation*. Cambridge Scholars Publishing.
- López Peinado, M. (2017). *Estudio Longitudinal del Programa de Enseñanza Bilingüe CBM en un Centro Docente de Educación Primaria de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/56291>
- Nacamulli, M. (2015). The benefits of a bilingual brain. *TED*. https://www.ted.com/talks/mia_nacamulli_the_benefits_of_a_bilingual_brain/transcript
- Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia (DOG nº 97, 20 de mayo de 2011).

- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2018). A Translanguaging View of the Linguistic System of Bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10(4), 625-651.
- Penfield, W., y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Atheneum.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. Morrow.
- Torres Águila, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1, 1-9.
<https://doi.org/10.1344/phonica.2005.1.%25p>



ANALYSIS OF MR. COLLINS' PROPOSAL: JANE AUSTEN'S REALISM AS A STRATEGY FOR SOCIAL CRITICISM

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA MATRIMONIAL DEL SEÑOR COLLINS: EL REALISMO DE JANE AUSTEN COMO ESTRATEGIA PARA LA CRÍTICA SOCIAL

Miguel Ángel JORDÁN ENAMORADO*
Universitat de València
Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4668-1537>

Abstract

Jane Austen's novels are a faithful portrait of many of the customs and rules of her time's society. By depicting her sociocultural environment, Austen confers a greater realism to her works and adds coherence to her characters' attitudes. She also employs realism as a strategy to make a subtle social criticism, highlighting the negative consequences of some of her time's laws and rules. In the present article, a sociocultural context is offered about clerics, courtship and marriage proposals, and the legal device of the entailment, which will lead to a better understanding of the subsequent analysis of *Pride and Prejudice*'s chapter 19, in which Mr. Collins' marriage proposal to Elizabeth Bennet is related. Through this analysis, the way in which Austen criticizes the precarious situation of women in her time will be explained, as well as its subsequent consequences on marriage engagements.

Key Words: Women's Studies; Literary analysis; Regency novel; cultural studies; novel and history

Resumen

Las novelas de Jane Austen son un fiel retrato de muchas de las costumbres y reglas de la sociedad de su tiempo. Al reflejar el entorno sociocultural de su época, la autora confiere un mayor realismo a sus obras y aporta coherencia a la actitud de sus personajes. Austen se sirve también del realismo para realizar una sutil crítica social, poniendo de manifiesto las consecuencias negativas de algunas de las disposiciones de su época. En el presente artículo, se ofrece un análisis del capítulo 19 de *Pride and Prejudice*, en el que se relata la propuesta de matrimonio de Mr. Collins a Elizabeth Bennet. Por medio de este análisis, precedido de un contexto sociocultural sobre los clérigos, el cortejo, las

* Avda. Blasco Ibáñez, 32. 46010 Valencia. Email: miguel.jordan@uv.es

propuestas matrimoniales y el *entailment*, un instrumento legal, se explicará el modo en el que Austen critica la situación de precariedad de las mujeres de su época y las consecuencias de esta situación en los compromisos matrimoniales.

Palabras clave: Estudios de la mujer; análisis literario; novela de la Regencia; estudios culturales; novela e historia

1. INTRODUCTION

More than two hundred years after Jane Austen's death, her novels continue to be reissued and translated into different languages. There are millions of readers who have entered the pages of many of her works. There are various reasons for this success; some readers highlight this author's elegant and ingenious use of irony (Mudrick, 2018), others the personality of her heroines and gentlemen, or her mastery in writing dialogues, the defence of moral values, the romantic stories, etc.

One of the main characteristics of Austen's style is her attention to detail. She compared her way of writing with an artist working with a little bit of ivory, carefully shaping it with a fine brush (Austen, 2011b). That care for detail permeates all the elements of her works: the characters, the dialogues, the lexicon, etc. And we can also find it in the fidelity with which she portrays her sociocultural context.

In her works, Austen conducts a detailed study of the characters, analysing their personality through their acts and speeches (Jordán, 2017). Austen's characters are revealed through their words, both by what they say and by how they say it. She designs each of these characters with her usual attention to detail, and makes them behave according to the sociocultural environment of that moment.

Austen experienced personally the limitation of women in her time and, as a part of society, she knew their disadvantaged situation (Ailwood, 2021, Puspita et al, 2019). For this reason, in her novels, she did not omit these situations and, using irony, she highlighted her period's sex inequalities and the consequences that derived from them (Brownstein, 1988). However, Austen did not carry out this social criticism in a direct and reactionary way. In fact, due to the subtlety of her criticism, it often passes unnoticed to a portion of Austen's readers.

In the present article, we will analyse chapter 19 of *Pride and Prejudice*, in which Mr. Collins' marriage proposal to Elizabeth Bennet is related, with the purpose of highlighting the social criticism contained in that scene. For this purpose, we will first offer a brief sociohistorical context, which will allow us a better understanding of this chapter's contents.

First, we will present an approach to the situation of clergymen in eighteenth-century England. Although *Pride and Prejudice* was published in 1813, the first draft was finished at least fifteen years before. Afterwards, that period's courtship and marriage proposals customs and rules will be summarized. Next, the legal device of the entailment will be explained, which is of great relevance in this novel as it affects decisively the Bennets' economic future. Once this task is finished, we will analyse chapter 19 of *Pride and Prejudice* by commenting its most relevant paragraphs in light of the mentioned sociohistorical context. Finally, the conclusions drawn from this analysis will be offered.

2. HISTORICAL CONTEXT

2.1 Clergymen in eighteenth-century England

In the eighteenth century, virtually all of English society belonged to the Anglican Church. Less than six percent of England and Wales' population disagreed with the established Church (Jacob, 2007). Religious practice was part of the daily life of people of all social classes and, at the same time, it conferred a sense of unity and belonging to the nation, which strengthened the subjects' loyalty to their monarch (Hempton, 1996). According to Jacob (2007), religion was a central part of life for citizens and for the State:

For example, in thanksgivings for victories in war and in local life, in the rhythms of the agricultural and working year, for example, at Rogationtide, and for fairs on local saints days, and, later, for friendly society festivals. The established Church met a broad range of needs, not just for the obviously pious, by providing a framework for child rearing in the Catechism and schools, rites of passage, and days of penitence and prayer, as well as festivals and celebrations. (Jacob, 2007: 8)

The Church and its ministers exercised a unifying role within society, since their work was not limited to liturgical celebrations, but was present in the various facets of social life. Clergymen were a fundamental part of each population, since they helped to promote solidarity among its members both with their work and with their presence.

As Jacob explains in his article, the Church of England's clergymen performed three tasks in society. Firstly, they fulfilled an ecclesiastical mission, not only leading the liturgical celebrations and fostering piety among their parishioners, but also collaborating in their education through the parish schools. Secondly, clergymen played a social role, living with their parishioners, fulfilling their obligations, and performing service tasks to society. And, finally, the clergy acted in the name of the government, since the parish was part of the public administration and it was the main communication channel of the crown and the government.

According to a study conducted by Viviane Barrie-Curien (1992), during the eighteenth century the number of clerics coming from plebeian families decreased, as well as the number of clergymen's sons who decided to be ordained clergymen. However, the number of clergymen from the gentry increased. Although, Barrie-Curien suggests that most of these clerics did not belong to the rural nobility, nor were they minor children of families of ancestry, but their parents were merchants whose wealth had earned them the status of "gentleman" or "esquire".

Once they were ordained, the new clergymen had to achieve a post that would allow them to earn an income. According to Jacob, most returned to their diocese and obtained that first post through their contacts, such as their family, friends, college, etc. So, in the event that a cleric did not have those connections, his situation was much more complicated. For this reason, it was very important for clergymen to have the patronage of some relevant person.

When a post became vacant, the patron or patroness had to choose a candidate and present him to the bishop. After the bishop granted the corresponding permission, the

incumbent took possession of the parish, which would grant him a post for life, except if he committed a serious moral fault, in which case, the post would be taken away.

The purpose of this patronage was to ensure that the parish clergymen were the appropriate people to fulfil their mission, and that they counted on the recommendation of respectable people who endorsed their good qualities. Although patronage may have been a property right, it also carried obligations and was seen as a trust:

Patrons of livings were trustees—for the well-being of the clergy, the parishioners, and the Church and the good ordering of society. There was a mutuality about the patron-client relationship, in which, although one might be superior and the other inferior, they assisted one another for their mutual interest. Patrons usually had an interest in the well-being of a parish, and might well be benefactors of a parish, and its incumbents (...). In return, clergy gave allegiance, gratitude, and cooperation to their patron. (Jacob, 2007: 70)

The patron watched over the well-being of the parish clergyman and his family, and the clergymen had to thank these attentions, carrying out their tasks with efficiency, showing an exemplary attitude towards their parishioners and attending to them with solicitude and affection. The patrons could impose some conditions on the parish clergymen, such as requiring them to live in the parsonage for a better fulfilment of their mission.

The administration of the parsonage depended entirely on the parish clergyman, who had to maintain it adequately and was subject to the possible inspection visit of the bishop or the archdeacon. The lifestyle of the clergy was quite similar to that of the more prosperous parishioners, and, as a common practice, their patrons would provide them with some comforts:

The parsonage usually comprised a complex of buildings including a house with domestic and agricultural buildings such as a brew house, bake house, wash house, dairy, and 'necessary house' or privy, and usually a barn in arable areas, or in pastoral areas, housing for cattle, pigs, and storage for hay. The average late-seventeenth century parsonage house was probably very like, or perhaps a little bigger than, a yeoman's house. (Jacob, 2007: 150)

In the Anglican Church, clergymen can get married and, during the eighteenth century, more than half of the clergymen were married. Frequently, the wives of these parish clergymen came from the gentry or were the daughters of other clerics. Wives played a very important role in the administration of the parsonage, especially those with small incomes, and carried out some domestic tasks that could include farm work. They could also collaborate with their husbands in some of the parishioners' assistance tasks, and they gave their husbands moral and spiritual support to develop their ministry. In the event that the clergyman had not married or was a widower, a single sister or a niece could carry out these tasks.

Both the wife of a parish clergyman and his family were in a very vulnerable position since, in the case of his death, they lost their home and their income. There were very few options for obtaining any sustenance for these widows, who, in the best of cases, could work in a school. For this reason, since the end of the seventeenth century, various charities were created to provide financial assistance to clergymen's widows in need.

The clergy were part of the social life of the place where they resided and were related to people of all social levels. Therefore, it was necessary that their situation was consistent with the people in their environment, so that they could deal with them in an equal situation.

The distinction of the clergy ought, in some measure, to correspond with the distinctions of lay society: in order to supply each class of the people with a clergy of their own level and description, with whom they could associate on terms of equality. The higher clergy need wealth to live on equal terms with and influence the rich, and poor clergy should live with and influence the poor. (Clark, 2018, 32)

As representatives of God and of the Church, clergymen enjoyed a distinguished position, which allowed them access to different social circles. Bishops and archdeacons exercised their authority and supervised the conduct of the clerics to ensure that it corresponded to what their parishioners expected of them. An exemplary conduct was demanded, also in their external aspect, and, although there was no objection to their participation in various social events, they had to maintain a dignified attitude and avoid anything that could harm their reputation.

2.2. Courtship and proposals

During the seventeenth century, marriage agreements were an extended practice and it was assumed that parents would exercise a decisive influence on their children's choice. Although love was a factor to be considered, social position and economic situation were valued in equal or greater measure. However, in the nineteenth century, courtship became a private matter and affection prevailed over all other factors. The eighteenth century is therefore a period of transition between both situations, love becomes more relevant than in the previous century, but social factors are also taken into account (Smith, 1973).

Declarations of love during the eighteenth century were not exempt from connotations of social status and economic power. "On the contrary, declarations of sentiment were inseparable from assertion of status; love and power were intimately connected" (Eustace, 2001: 518). In order to guarantee the success of a marriage proposal, the suitor not only had to guarantee the firmness of his affection, but also the solidity of his economic and social position.

When courting a lady, a young man not only began to build a loving relationship, but also his path to maturity and autonomy. Marriage implied a change of social status, by which the man passed to reach maturity and to own his home. Similarly, ladies, by accepting a marriage proposal, lost the preeminent situation they enjoyed during the courtship period and replaced it with a state of greater security. However, the rhetoric of love was present throughout this process, concealing the social and economic interest involved in the engagement.

In the event that a man was determined to propose to a lady, he was expected to follow the established protocol. First, he should talk to her father, or her mother, if she was a widow, and state his intentions. The parents would transmit this proposal to the lady or, if the suitor enjoyed their approval, they would allow him to make his proposal

personally. At times, it would be advisable for the suitor to win favour with other influential members of the family (Kloester, 2010). Although the lady was free to decide, the influence of the family could be decisive both in accepting and in rejecting an offer of marriage.

As has already been said, marriage implied an important change of social status for both parties. Men acquired greater independence and social relevance. When getting married, a young man entered the world of adults with his responsibilities and rights. For women, the passage from courtship to marriage also implied a new social positioning. So that, although they were supposed to be a personal matter, engagements had a high public impact and, consequently, men and women had these social circumstances present during the prior “negotiations”.

In her study of courtship and marriage during the eighteenth century, Nicole Eustace (2001) analyses a large number of letters that highlight the opposed attitudes of men and women during the pre-engagement stages. While gentlemen openly confessed their affection, ladies were much more restrained on this issue. However, as Eustace points out, these same young women did not hesitate to write extremely affectionate letters to their girlfriends.

Ladies’ prudent attitude in hiding their feelings from their suitors can be attributed to two factors. On the one hand, at that time it was not appropriate for a young woman to openly show her preference for a gentleman with whom she was not engaged. And, on the other hand, during the courtship period, prior to the engagement, women enjoyed a position of power, which was unique during their lifetime. Although it is true that women acquired a position of greater relevance when they got married, it did not imply that they acquired total independence. The unmarried girl lived in her family home under the authority of her parents and, after marriage, this authority was transferred to her husband, who was the owner and lord of the home. However, during the courtship, young ladies enjoyed a privileged position, having the power to decide whether or not to accept their suitors, and as consequence, occasionally, some young women exercised that power, keeping their suitors in a state of uncertainty. In spite of how gratifying this situation could be for these young ladies, it was not prudent for them to overdo the exercise of this power, as it could have negative consequences.

When Eliza advised Betsy to “shew thyself a generous conquest,” she added “(Do) not take pleasure in shewing thy power, neither stretch it to the limit, for thou knows these things are weakened when carried too far” (...). The period of courtship reversed the usual hierarchy of gender, making men subordinate to the whims of woman and allowing women the final say, perhaps the only time in their lives they would have it. (Eustace, 2001: 527)

It was a situation of power that could sometimes be exercised for long periods, as is the case of the young woman referred in the previous quote, and who took nine months to respond affirmatively to her suitor.

Once the young lady agreed to her suitor, her previous reluctance to express her affection could be attributed to the sense of decorum or fear of showing her feelings too soon. However, after the engagement, it was not convenient for the lady to keep the same attitude. In fact, any doubt about her affection towards her fiancé should be avoided.

2.3. The entailment

In *Pride and Prejudice*, Jane Austen used a legal device to increase the drama in the story. As it is explained at the beginning of the novel, the estate of Longbourn is entailed, so that, after Mr. Bennet's death, it will pass to his cousin, Mr. Collins. Therefore, Mrs. Bennet and her daughters will lose their home and almost all their income.

This section will look at a brief explanation of the entailment and Austen's use of this legal device in *Pride and Prejudice*. As Appel (2012) explains, the aim of the entailment was to avoid the loss of family property:

English land law traditionally struggled with attempts to keep property within the family and restrict the ability of one member of the family to sell it. One such device was the entailment (also known as the fee tail), which allowed the patriarch of a family to pass property to one line of the family. If that line failed to produce descendants or if the descendants were not of the right sex (generally, male), the land would pass to another, more distant line of the family. (Appel, 2012: 611)

To prevent lands and possessions from being divided and devalued with the passing of generations, English legislation provided landowners with the necessary resources to ensure that their possessions would remain within their families. One of the existing provisions at the time, not only in England but in various countries, was the primogeniture (Cecil, 1895), which gave the first child (usually the first male child) most of the inheritance, while the rest of the descendants received only greater or lesser economic aid, depending on the wealth of the family.

Through primogeniture, it was guaranteed that the possessions passed from father to son from generation to generation. But what would happen if the heir had no offspring, or at least no male offspring? Or what if the heirs died before receiving the inheritance? The entailment allowed the testator to choose his successive heirs, including the clauses that would be considered appropriate. Usually, the owner would appoint his son as his heir, and his son's and following generations' firstborn son. In the event that the succession was interrupted in the direct line, the goods would pass to the next heir according to the law, which could be a cousin, a nephew, a grandchild, etc.

The fee tail (...) allowed a donor to severely restrict the alienability of his heirs: to entail land was to grant limited interests to a number of persons in succession—persons who were often not yet born and would not be for several generations—so that no one possessor was absolute owner, nor could anyone alter the future as it was mapped out by the donor's will. (Macpherson, 2003: 6)

Therefore, the heirs of possessions subject to entailment could not dispose of them according to their will, bequeathing them to whom they deemed appropriate. The heir was not the owner of the inheritance, but only its usufructuary.

In his article on the entailment in *Pride and Prejudice*, Appel (2012) analyses England's legal situation at the time in which the story takes place, and points out the circumstances that have aroused controversy among scholars of the novel. Appel states that at the end of the eighteenth century, it was possible for the heir to bar the entailment with a simple legal procedure. Therefore, Mr. Bennet could have avoided the situation that was so distressing to his wife and daughters. For this reason, in some studies it is

stated that Longbourn was not subject to an entailment but to a strict settlement, a legal device partly similar to the entailment, but more difficult to bar. It is not our objective to analyse this controversy, so we will assume Appel's conclusions, which affirms the validity of the explanations provided by Austen in her novel, in which she repeatedly refers to the entailment. As Apple says, it is not unusual for citizens to ignore some nuances of the laws that directly affect them, so the fact that Mr. Bennet, like many other English men, did not know the legal details of the entailment does not reduce the credibility or the realism of the novel.

The first chapters of *Pride and Prejudice*, besides explaining that Longbourn is subject to entailment, also state that Mr. Bennet had not seen the need to save in order to provide some future security for his family, since he trusted to have a son who would inherit his possessions. However, having had five daughters and not expecting more offspring, when he dies, Longbourn and his rents will be inherited by the closest male relative: Mr. Collins.

3. ANALYSIS OF MR. COLLINS' PROPOSAL

Now that the historical context has been established, we will address the central point of this article: to analyse chapter 19 of *Pride and Prejudice*, which relates the marriage proposal of Mr. Collins to Elizabeth Bennet and which, as it will be seen below, contains many of the social and cultural aspects explained in the previous sections.

Two of the main characteristics of Jane Austen's style are her characters' coherence and her skill in writing dialogues (Jordán, 2017). Austen created varied characters for her novels and she always included information in them which would allow readers to understand a character's personality, not by means of long psychological descriptions, but through narrator's comments and primarily through each character's words.

As it will be shown below, throughout the conversation, Mr. Collins is convinced that Elizabeth will accept his hand and, for this reason, misunderstands her words and gestures. According to Al-Haj (2014), Mr. Collins is portrayed by Austen as a fool and for this reason he is oblivious to other people's feelings and reactions. Laumber (1998: 214) affirms that for him personal feelings are irrelevant, only the ceremony counts. Thus, Elizabeth needs to raise the intensity of her refusals so that Mr. Collins will comprehend that he is being rejected. The reasons that justify Mr. Collins' confidence in the success of his proposal will also be explained later. Now we will begin our analysis, transcribing here the most relevant parts of the dialogue:

“Believe me, my dear Miss Elizabeth, that your modesty, so far from doing you any disservice, rather adds to your other perfections. You would have been less amiable in my eyes had there not been this little unwillingness; but allow me to assure you, that I have your respected mother's permission for this address.” (Austen, 1853: 93)

Mr. Collins, after praising Elizabeth and confusing her refusal with modesty, assures her that he has the blessing of her mother for the task he intends to carry out. As explained in section 3, the first step in the protocol of a marriage proposal was to request the consent of the parents. If the proposal had their approval, they could allow the suitor

to speak directly with the lady. As explained in the novel, Mr. Collins has the full approval of Mrs. Bennet, who actually forces Lizzy to listen to her suitor.

“Almost as soon as I entered the house, I singled you out as the companion of my future life. But before I am run away with by my feelings on this subject, perhaps it would be advisable for me to state my reasons for marrying—and, moreover, for coming into Hertfordshire with the design of selecting a wife, as I certainly did.” (Austen, 1853: 93)

Austen's witty irony is present throughout the whole scene, pervading the text with humour. We detect this irony in Mr. Collins' words: “Almost as soon as I entered the house...”. It is true that Mr. Collins chose Elizabeth as a possible wife “almost as soon as” he entered the house, since, previously, he had pinned his hopes on Jane, the eldest and most beautiful daughter, but when Mrs. Bennet informed him that she was about to receive a proposal from Mr. Bingley, he had no qualms about transferring his interest to her sister Elizabeth. Throughout the whole proposal it can be appreciated how Mr. Collins carries his formality and affected humility to the point of ridiculousness (Nash, 1999). Despite his excessive formality, he violates basic politeness maxims when proposing to Elizabeth, although unconsciously. There is no malice in him, only clumsiness and lack of social intelligence (Partanen, 2019: 9).

Mr. Collins makes his proposal following a pre-established script with a clear structure. First, he must explain the reasons that lead him to the marriage and, in particular, to choose someone from Hertfordshire. Once this is done, he will allow his feelings to take over. This structure reinforces the conception of marriage as a negotiation, in which an advantageous agreement is sought for all parties.

One of the tasks of the clergymen, as explained in point 2, was to set an example for their parishioners through their right conduct in the performance of their tasks and the fulfillment of their duties, and Mr. Collins has this in mind when he explains: “My reasons for marrying are, first, that I think it a right thing for every clergyman in easy circumstances (like myself) to set the example of matrimony in his parish” (Austen, 1853: 94). It was also said that the income of the clergy was sometimes scarce. Therefore, Mr. Collins' explanation is completely consistent with this situation. His obligation is to set an example to his parishioners and, as he finds himself in a good economic situation, he can face the task of getting married and forming a family.

When speaking of the marriage of the clerics, it was affirmed that the parish clergyman's wife could be of great help and provide spiritual understanding and support. So, Mr. Collins is right in being righteously convinced that marriage will contribute to his happiness as he states during his proposal: “secondly, that I am convinced that it will add very greatly to my happiness” (Austen, 1853: 94).

The third reason, (although as Mr. Collins says, it may be the main one) is to follow the advice of his patroness: “it is the particular advice and recommendation of the very noble lady whom I have the honour of calling patroness” (Austen, 1853: 94). Point 2 explained in detail the need for clerics to have the patronage of a relevant person, since their livelihood could depend on it. So it is not surprising that Mr. Collins is so willing to obey Lady Catherine de Bourgh's instructions, which he transmits to Elizabeth.

(...) she said, "Mr. Collins, you must marry. A clergyman like you must marry. Choose properly, choose a gentlewoman for my sake; and for your own, let her be an active, useful sort of person, not brought up high, but able to make a small income go a good way." (Austen, 1853: 94)

Mr. Collins reproduces the energetic tone of his patroness, which details not only his obligation to marry, but also the characteristics of his future wife. As explained a few paragraphs above, being in a good economic situation, Mr. Collins is forced to set an example for his parishioners by getting married. Clergymen's wives were responsible for the economy of the rectory and helped their husbands in some tasks. That is why it is not striking that Lady Catherine indicates that he should choose an active, useful woman who does not have many aspirations and knows how to manage small incomes well.

Mr. Collins makes a slight digression in his speech to emphasise another of the advantages of his situation: "Allow me, by the way, to observe, my fair cousin, that I do not reckon the notice and kindness of Lady Catherine de Bourgh as among the least of the advantages in my power to offer" (Austen, 1853: 94). As already mentioned at the beginning of this section and in point 3, the marriage proposal was conceived as a negotiation in which the man had to highlight the advantages of his economic and social situation. To count on the benevolence and protection of a Lady was certainly an advantage for the parish clergyman.

Following the pre-established script, after enumerating the reasons that led him to consider marriage, Mr. Collins goes on to explain why he has decided to look for a wife in Longbourn and not in his parish. Longbourn is subject to an entailment and, when Mr. Bennet dies, Mr. Collins will inherit both the house and the lands. So Mrs. Bennet and her daughters will be left homeless and with little income. Mr. Collins cannot avoid the entailment, so he is not guilty of the situation in which the Bennets will remain. He could remedy it by renouncing the inheritance, but that was not a usual practice. Even so, he might feel some remorse because of the uncertain future that awaited her distant relatives. So, in an attempt to alleviate the suffering of the family and to reassure his conscience, Mr. Collins shows his intention to marry one of the Bennet ladies, and in this way, they will not need to leave the house after Mr. Bennet's death, since Mr. Collin's will welcome them as long as necessary.

Certainly, Mr. Collins' proposal is a solution to the Bennets' great problem, and the fact that he has decided to offer them that possibility is something worthy of being praised, since he had no obligation to do so. Therefore, it is understandable that he thinks himself to deserve Elizabeth's gratitude. However, he does not realize that in his proposal he only shows selfish reasons for marrying and in addition humiliates Elizabeth by pointing out the vulnerability of her situation (Al-Haj, 2014: 47).

After explaining his reasons for marrying and choosing a wife in Longbourn, it is time for Mr. Collins to express his affection for Lizzy: "And now nothing remains for me but to assure you in the most animated language of the violence of my affection" (Austen, 1853: 95). In section 3, it was said that during the period of courtship and in the proposal, the rhetoric of love tried to conceal the economic and social interests existing in the relationship. In the case of Mr. Collins, this rule is not fulfilled since he decides to address social issues first and then resorts to loving rhetoric.

As a matter of fact, “the violence of Mr. Collins’ affection” for Elizabeth results into his promise to not reproach her for the lack of financial means:

“To fortune I am perfectly indifferent, and shall make no demand of that nature on your father, since I am well aware that it could not be complied with; and that one thousand pounds in the four per cents, which will not be yours till after your mother’s decease, is all that you may ever be entitled to. On that head, therefore, I shall be uniformly silent; and you may assure yourself that no ungenerous reproach shall ever pass my lips when we are married.” (Austen, 1853: 95)

Although within the context of the scene, and taking into account the characteristics of Mr. Collins, this statement may seem comical, grotesque, or even rude, certainly it is an attitude of great generosity, since Mr. Collins is willing to marry a young woman who can hardly contribute some money to the marriage.

Aware of being a good match because of his social position and economic stability, Mr. Collins assumes that his proposal has been accepted. But Elizabeth interrupts him and, after thanking him for his deference to her and the generosity of his feelings, rejects the offer clearly and firmly. According to Stout (1982: 323), Mr. Collins is not honest in his interest, since he does not care about Elizabeth but only about himself, and for this reason he thinks that Elizabeth is not honest either when she rejects him. Besides, as it has already been said, Mr. Collins is so convinced of the advantages that this marriage would bring to Elizabeth that, once again, he misinterprets her words and attributes them to a usual strategy of the ladies.

“I am not now to learn,” replied Mr. Collins, with a formal wave of the hand, “that it is usual with young ladies to reject the addresses of the man whom they secretly mean to accept, when he first applies for their favour; and that sometimes the refusal is repeated a second, or even a third time.” (Austen, 1853: 95)

Elizabeth denies that intentionality and questions this practice among the ladies – “if such young ladies there are” - but Mr. Collins insists on understanding her attitude in that way. Thus, every refusal of Lizzy is interpreted by him as an invitation to persevere in his endeavour.

In section 2.2 it was commented that, according to the examples studied by Eustace, during the eighteenth century it was customary for men to openly express their feelings, while ladies tended to be less prone to these displays of affection. It was also explained that the courtship period was the only time when young women enjoyed a position of power with respect to their suitors and that, on occasion, this could cause a certain delay in the acceptance of the proposal. However, it does not seem that it was a usual practice to reject in an energetic way a suitor to whom one wanted to accept. Mr. Collins’ confusion at this point would be easily explained because of his lack of experience regarding courtship and women’s behaviour.

Elizabeth insists on the authenticity of her rejection and Mr. Collins answers her explaining the reasons why he is convinced that it is only a female strategy.

“My reasons for believing it are briefly these: It does not appear to me that my hand is unworthy of your acceptance, or that the establishment I can offer would be any other than highly desirable. My situation in life, my connections with the family of de Bourgh, and my relationship to your own, are circumstances highly in my favour.” (Austen, 1853: 96)

Mr. Collins is aware of what he brings to marriage: his situation in life, both economic and social, his connections with a member of the aristocracy, and the kinship with the Bennets, which implies the solution to Longbourn's entailment. Considering that marriage was, for many women of that time, the only possibility of securing their future and maintaining a certain social status, Mr. Collins' offer is not insignificant, since it guarantees a home with moderate but sufficient income and a good social position. In fact, by reading further in *Pride and Prejudice*, it can be seen how Charlotte Lucas appreciates these circumstances and benefits from them.

Mr. Collins' reasons for being sure of the convenience of his marriage to Elizabeth include not only his good economic and social position, but also the disadvantageous situation of his cousin:

“(...) and you should take it into further consideration, that in spite of your manifold attractions, it is by no means certain that another offer of marriage may ever be made you. Your portion is unhappily so small that it will in all likelihood undo the effects of your loveliness and amiable qualifications.” (Austen, 1853: 95)

In a negotiation it is important to know the strengths and weaknesses of both parties. Mr. Collins is not only aware of what he can offer, but also of what Elizabeth can expect. Elizabeth is an attractive and intelligent young woman, but neither her economic situation nor her connections make her an object of interest for gentlemen of good standing. This fact is stated in a conversation between Mr. Darcy and the Bingley family:

“I have an excessive regard for Jane Bennet; she is really a very sweet girl, and I wish with all my heart she were well settled. But with such a father and mother, and such low connections, I am afraid there is no chance of it.”

“I think I have heard you say that their uncle is an attorney in Meryton.”

“Yes; and they have another, who lives somewhere near Cheapside.”

“That is capital,” added her sister, and they both laughed heartily.

“If they had uncles enough to fill all Cheapside,” cried Bingley, “it would not make them one jot less agreeable.”

“But it must very materially lessen their chance of marrying men of any consideration in the world,” replied Darcy. (Austen, 1853: 30)

Mr. Collins' words, once again, though lacking in tact and opportunity, are a reflection of the reality of his time. Marriage during the eighteenth and early nineteenth centuries continued to have a wide social impact and, although feelings were something to be taken into account, they were not the only determining factor.

Mr. Collins' reasoning fails to convince Elizabeth, who insists on her rejection of the marriage proposal, using an increasingly firm tone. Therefore, Mr. Collins, determined to succeed, resorts to the final instance to achieve his purpose: her parents' authority: “I am persuaded that when sanctioned by the express authority of both your excellent parents, my proposals will not fail of being acceptable” (Austen, 1853: 97).

As it has been seen, Mr. Collins' proposal lacks the romantic tone, which would be expected to be found in such a situation. However, this fact is completely coherent with the former behaviour of the character and his comic nature. According to Laumber (1998):

Mr. Collins is the most amusing fool in *Pride and Prejudice*, despite of his humourless and pedantic nature. His marriage proposal to Elizabeth is so far away from the passion and genuine care usually present in these situations, that it provokes laughter. (34)

As explained in point 3, it was not customary for parents to arrange a marriage for their children. Although young people were supposed to enjoy some freedom to choose, it was not uncommon that family pressure resulted to be decisive in the acceptance or rejection of a proposal. This circumstance is reflected in other Austen's novels. In *Persuasion* (2011a), it is explained that Anne Elliot rejected Captain Wentworth because of the pressure exerted by her family and friends. *Mansfield Park* (1988) narrates the siege to which Fanny Price is subjected by her uncle to accept the hand of Henry Crawford. And in *Sense and Sensibility* (1833), Mrs. Ferrars pressures her son Edward to prevent him from marrying Lucy Steele.

In the case we are analysing, despite Elizabeth's strong personality, we can imagine the awkward situation that would have arisen if her father had sided with Mr. Collins and insisted his daughter to accept the proposal. Although the final decision is for Elizabeth, the weight of external factors could be decisive. However, as the readers of this novel well know, Mr. Bennet shares his daughter's opinion and not only does he not ask her to accept Mr. Collins but, with his usual sarcasm, states that he will not talk to her again if she does.

4. CONCLUSION

Jane Austen's novels are a faithful reflection of the society of her time. However, she does not describe social customs, nor does she relate historical facts. Rather, she shows them as a part of her characters' lives. Austen is a realistic writer, who bases her novels on the study of her characters, and, for this reason, her way of depicting the sociocultural context in which she lived is through her characters' words and actions.

In the present article, a brief historical and social context about the life of the clergymen, courtship customs, and marriage proposals has been described, as well as basic information about the legal device of the entailment. As it has been brought to light in point 5, Austen faithfully reflects the situation of her time and makes her characters behave coherently with their sociohistorical context. At the same time, Austen highlights the negative consequences of a variety of customs and rules of her period by means of her use of irony and the way she designs certain characters.

In the scene that we analysed in the previous section, Austen evidences the precarious situation of many women, who were forced to accept a marriage proposal as the only means of securing their future. Marriages, like the one Austen describes in this scene, are reduced to a commercial agreement between two people. The man offers a social and economic situation, and the woman, lacking other options and aware of her vulnerability, her companionship. The affection between the contracting parties does not have any relevance, since the objective of this agreement is only material.

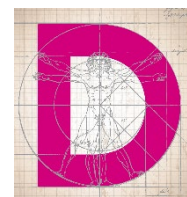
Austen carries out social criticism without the need to issue any judgment. The use of irony, the design of characters and situations, and sociohistorical fidelity are the

strategies she uses to achieve this end. When choosing a character like Mr. Collins, endowed with caricatural features, Austen confers a comical tone to a scene in which a situation of social injustice is revealed. Through the character of Mr. Collins, Austen reflects the reality of her time faithfully and crudely. Mr. Collins' proposal contains many realistic elements, but the author narrates it in a comical and ironic way. Thus, Austen was able to perform social criticism without the risk of offending her contemporary readers. Austen does not denounce injustices with a rebellious or subversive style. She simply reveals reality, underlining the aspects she considers most relevant, and softening or hiding this criticism through an intelligent and delicate irony.

REFERENCES

- Al-Haj, A. A. M. (2014). The Portrayal of Male Fools in Jane Austen *Pride and Prejudice*. *English language and Literature Studies*, 4 (2), 44-50.
- Ailwood, S. (2021). Jane Austen, Feminist Legal Philosopher. In M. Kramp (Ed.), *Jane Austen and Critical Theory*, 232-247. London: Routledge.
- Appel, P. A. (2012). A Funhouse Mirror of Law: The Entailment in Jane Austen's *Pride and Prejudice*. *Georgia Journal of International and Comparative Law*, 41 (3), 609-636.
- Austen, J. (2011). *Jane Austen's Letters*. D. Le Faye (Ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Austen, J. (1853). *Pride and Prejudice*. London: Richard Bentley.
- Austen, J. (1833). *Sense and Sensibility*. London: Richard Bentley.
- Austen, J. (1988). *Mansfield Park*. R. W. Chapman (Ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Austen, J. (2011). *Persuasion: An Annotated Edition*. R. Morrison (Ed.), Cambridge MA: Harvard University Press.
- Barrie-Curien, V. (1992). *Clergé et pastorale en Angleterre au XVIIIè siècle: le diocèse de Londres*. [Clergy and pastoral in England during the eighteenth century: the diocese of London]. Paris: Editions du Centre national de la recherche scientifique.
- Brownstein, R. M. (1988). Jane Austen: irony and authority. *Women's Studies: An Interdisciplinary Journal*, 15 (1-3), 57-70.
- Cecil, E. (1895). *Primogeniture: A Short History of Its Development in Various Countries and Its Practical Effects*. London: J. Murray.
- Clark, G. K. (2018). *Churchmen and the Condition of England 1832-1885: A Study in the Development of Social Ideas and Practice from the Old Regime to the Modern State*. London: Taylor & Francis Limited.
- Eustace, N. (2001) "The cornerstone of a copious work": love and power in eighteenth-century courtship. *Journal of Social History*, 34 (3), 517-546.
- Hempton, D. (1996). *Religion and Political Culture in Britain and Ireland: From the Glorious Revolution to the Decline of Empire*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jacob, W. M. (2007). *The Clerical Profession in the Long Eighteenth Century, 1680-1840*. Oxford: Oxford University Press.
- Jordán, M. A. (2017). *Análisis del estilo literario de Jane Austen [Analysis of the literary style of Jane Austen]*. Valencia: Universitat de València, <http://roderic.uv.es/handle/10550/59048>.
- Kloester, J. (2010). *Georgette Heyer's Regency World*. Chicago: Sourcebooks, Inc.
- Laumber, S. (1998). *Jane Austen: Pride and Prejudice*. London: Macmillan.
- Macpherson, S. (2003). Rent to Own; or, What's Entailed in *Pride and Prejudice*. *Representations*, 82 (1), 1-23.
- Mudrick, M. (2018). *Jane Austen: Irony as defense and discovery*. Great Barrington MA: Berkshire Publishing Group.
- Nash, G. (1999). *Jane Austen and Pride & Prejudice*. London: Longman.
- Partanen, H. K. (2019). "There is something very pompous in his style": An analysis of Mr Collins' social missteps in *Pride and Prejudice*. Bachelor Thesis. University of Jyväskylä
- Smith, D. S. (1973). Parental power and marriage patterns: An analysis of historical trends in Hingham, Massachusetts. *Journal of Marriage and the Family*, 35 (3), 419-428.
- Stout, J. P. (1982). Jane Austen's proposal scenes and the limitations of language. *Studies in the Novel*, 14 (4), 316-326.
- Puspita, M. & Pratama, P. (2019). The value of feminism in *Pride and Prejudice* by Jane Austen and the implications for language teaching. *English Empower: Journal of Linguistics and Literature*, 4 (2), 65-74.



UNA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL PUBLICITARIA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ÁREA DE EXPRESIÓN MUSICAL

AN ADVERTISING AUDIO-VISUAL PRODUCTION AS A DIDACTIC RESOURCE IN THE AREA OF MUSICAL EXPRESSION

Jorgelina Noelia DRAGONE ACEVEDO*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8364-8202>

Francisco César ROSA-NAPAL*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2916-8707>

Resumen

La música tiene una presencia destacada en los medios audiovisuales, por lo que permite, a través de sus diferentes elementos constitutivos, diseñar actividades en las que confluyan diferentes áreas de conocimiento. En este caso, se presenta una propuesta didáctica en la que la música y la imagen serán los principales vehículos. Por otra parte, y debido a que la competencia digital es actualmente imprescindible en la mayoría de las actividades humanas, se hace necesario su dominio desde todos los niveles educativos y en cada una de las áreas de conocimiento. Teniendo en cuenta estos principios, esta propuesta tiene como propósito general implicar —de manera interdisciplinar— al alumnado de Educación Secundaria en un proyecto creativo articulado por las diferentes fases de una realización audiovisual, tomando como referencia todos los factores y roles individuales o colectivos que intervienen en una producción profesional. Las actividades se desarrollarán empleando diferentes aplicaciones informáticas, propias de la expresión musical, así como del tratamiento de la imagen y el sonido, contando también con las posibilidades que se asumen por los propios centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, como puede ser el trabajo con *blogs* y con las líneas de tiempo. Como reflexión final, se ha analizado la limitación impuesta por la situación sanitaria que estuvo presente en el momento del diseño de las actividades en cuanto a la posibilidad de combinar las metodologías planteadas desde las modalidades *online* o presencial.

Palabras clave: producción audiovisual; educación musical; TIC; interdisciplinariedad

* Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña.
Email: jorgelina.dragone@udc.es, francisco.rnapal@udc.es

Abstract

Music has a prominent presence in audio-visual media, so it allows, through its different constituent elements, to design activities in which different areas of knowledge converge. In this case, a didactic proposal is presented in which music and image will be the main vehicles. On the other hand, and because digital competence is currently essential in most human activities, its mastery is necessary from all educational levels and in each of the areas of knowledge. Taking into account these principles, this proposal has the general purpose of involving—in an interdisciplinary way— Secondary Education students in a creative project articulated by the different phases of an audio-visual production, taking as a reference all the factors and individual or collective roles that intervene in a professional production. The activities will be developed using different computer applications of musical expression, as well as the treatment of image and sound, also counting on the possibilities that are assumed by the schools of the Autonomous Community of Galicia, such as work with blogs and with timelines. As a final reflection, the limitation imposed by the health situation that was present at the time of the design of the activities has been analysed in terms of the possibility of combining the methodologies proposed from the online or face-to-face modalities.

Key Words: audio-visual productions; musical education; ICT; interdisciplinary studies

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de intervención parte de las posibilidades expresivas de la música y de las propiedades comunicativas de los medios audiovisuales con la intención de diseñar una serie de actividades dirigidas al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Otra de las razones que determinó la elección de este tema es la relación directa que existe actualmente entre el tratamiento del sonido y la imagen con las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, es necesario que el alumnado se relacione con estas tecnologías de una manera creativa, en la que no sea simplemente un usuario de productos pre elaborados, sino que, en este caso, sea el creador del producto final.

Teniendo en cuenta las posibilidades que ofrecen los recursos a emplear y el tema a tratar, el objetivo general de esta propuesta es conseguir la implicación del alumnado en todas las fases del proyecto persiguiendo, por una parte, el dominio de los contenidos curriculares propios de cada una de las áreas de conocimiento implicadas y, por otra, su aproximación —desde la práctica— a realidades laborales y profesionales actuales relacionadas con la producción audiovisual.

El proyecto consistirá en la elaboración de un *spot* publicitario sobre un tema elegido por el propio alumnado entre temáticas tan variadas como las que se pueden ver y escuchar cotidianamente en los medios de comunicación que les rodea. Todo el proceso creativo estará enfocado desde el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2.1. La música en la publicidad

Desde el nacimiento de las distintas plataformas publicitarias en las que se pudo contar con el sonido como elemento comunicador a la par de la imagen, la música adquirió una gran relevancia desde cualquiera de las modalidades en la que se ha empleado —o se emplea actualmente— ya sea de manera *original* o *preexistente* (Rubio, Perlado y Ramos, 2019). Concretamente sobre el *spot* publicitario, y añadiendo un nuevo elemento como lo es el mensaje comercial, Ares (2013) afirma que “toda vez que se vincula a un producto determinado, la música adquiere un contenido comunicativo que antes le era ajeno” (p. 16).

En cuanto a los estilos musicales que se suelen emplear en el *spot* publicitario, no existe por norma general una única línea. Aunque convivan las dos modalidades anteriormente expuestas, la música puede proceder de diferentes estilos elegidos por la mejor forma de reforzar el mensaje a transmitir. Sin embargo, lo que sí es posible demostrar es que el empleo de la música, en los anuncios publicitarios, es ampliamente explotada en la actualidad reciente: “Esta tendencia se ha acentuado en los últimos veinte años, en los que la capacidad de un anuncio para permanecer en la memoria de los

espectadores ha descendido desde el 20% hasta el exiguo 1,5-2%. Por ello, y según las estadísticas, el 97% de anuncios de televisión contienen música” (Sedeño, 2011, p. 2).

A partir de los estudios realizados sobre esta temática, se ha podido constatar que los dos lenguajes —la música y la imagen— establecen una nueva forma de expresión cuando interactúan con un mensaje publicitario (Gustems y Calderón, 2014). “La apuesta por la música como vehículo para expresar valores, atributos y experiencias emocionales es, en el ámbito publicitario, una apuesta segura” (Ares, 2013, p. 4).

2.2. El *spot* publicitario como recurso didáctico

Partiendo de los principios metodológicos y didácticos que promueven la motivación como herramienta esencial para lograr la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, el trabajo de elaboración de un *spot* publicitario podría ser un medio idóneo debido a su impacto en la juventud. En este sentido, Rubio, Perlado y Ramos (2019) afirman que “los jóvenes son un público clave para anunciantes y marcas, puesto que son nuevos consumidores que empiezan a probar todo tipo de productos/servicios con menores frenos que otros segmentos de mayor edad” (p. 100).

Aunque la publicidad no tiene objetivos educativos específicos en sí misma, tras el desarrollo de los nuevos lenguajes audiovisuales este se ha perfeccionado y, por ende, los mensajes que se transmiten logran conseguir con éxito sus propósitos comerciales. Es aquí donde radica la conveniencia de emplear recursos que por su naturaleza son atractivos para el alumnado, aunque imprimiendo a esos medios aquellos mensajes y valores que no están en sus objetivos originales.

Aparte de la capacidad motivadora del *spot* publicitario como recurso didáctico, la propia estructura que articula una producción audiovisual constituye una manera transversal de estimular el compromiso personal y colectivo del alumnado en el cumplimiento de una tarea. El proceso creativo y de realización requiere una planificación detallada de las diferentes fases de trabajo y, al mismo tiempo, una estructura estandarizada de las distintas funciones que serán llevadas a cabo de manera individual y en equipo.

En cuanto a las fases de realización, Soto (2013) identifica tres momentos: preproducción, producción y postproducción, que, a su vez, se subdividen en diferentes áreas y momentos del cronograma. Esta secuencia de procedimientos permite adecuar la temporización de las actividades didácticas en el mismo orden, dándole un mayor realismo al estar justificadas por convenciones impuestas por la práctica profesional.

Por otra parte, el establecimiento de los diferentes roles y la consecuente organización jerárquica de estos, están especificados y estandarizados, como se muestra en la Tabla 1, constituyendo el organigrama básico para este tipo de producción (Ortiz, 2018; Sainz, 1999).

Tabla 1

Organigrama

Productor	Es el máximo responsable del equipo, proporcionando todos los medios necesarios para la realización. También elabora el calendario de grabación con la colaboración del ayudante de producción y del ayudante de dirección. Al final de cada sesión entrega un resumen en el que se evalúa el progreso del proyecto.
Ayudante de producción	Junto al ayudante de dirección, es quien coordina al equipo y se encarga de la buena comunicación dentro del grupo, gestionando, por otra parte, los imprevistos que puedan suceder en la grabación. Notifica al equipo, junto al ayudante de dirección, cuándo se realizarán las tareas y los plazos de entrega.
Director	Decide el <i>slogan</i> y todos los elementos de la escena que se va a grabar, así como se encarga de la supervisión del proceso de montaje.
Ayudante de dirección	Junto al director y asesorados por el técnico de imagen, decide cuándo y dónde se va a grabar y, junto al ayudante de producción, informa al equipo sobre la fecha de entrega de las tareas asignadas.
Script	Comprueba todo lo que se graba junto al ayudante de dirección empleando una hoja de <i>script</i> , realizando, conjuntamente con el ayudante de dirección, el calendario y la temporización para grabar.
Técnico de imagen	Decide, junto al director, el lugar donde se grabará. También se encarga de la captura de las imágenes atendiendo a que su calidad sea óptima.
Técnico de iluminación	Se encarga, junto al técnico de imagen, de encontrar lugares bien iluminados para grabar o, en su caso, aporta los accesorios lumínicos necesarios.
Técnico de sonido	Se encarga de la grabación directa de los sonidos, así como de la recopilación de los efectos de sala (<i>foley</i>) preexistentes en bancos de sonidos. También es responsable del tratamiento de la música en la producción, debiendo estar al tanto de los plazos de entrega marcados por el calendario.
Técnico de montaje	En una aplicación informática de edición de vídeo y audio, realiza el montaje en colaboración con el director. Es el responsable, junto al productor, del resultado final del producto.

Nota: Elaboración propia con base en Sainz (1999) y Ortiz (2018)

La idea de emplear los pasos propios de una producción audiovisual como recurso didáctico ha sido llevada a cabo por algunos docentes ya desde finales del siglo pasado (Guerrero y Moyano, 1994) y más recientemente, propuestas como *La producción audiovisual en el aula* (Ortega, 2015), constituyen puntos de referencia para la elaboración de nuevos proyectos didácticos relacionados con la imagen y el sonido.

2.3. Las tecnologías y los medios audiovisuales en la educación musical

Tanto la música como la imagen cuentan con sus respectivos medios tecnológicos que permiten, de una forma relativamente sencilla, crear, elaborar o manipular contenidos propios de cualquiera de los lenguajes. Estas aplicaciones están al alcance de cualquier usuario en sus versiones básicas de manera gratuita, por lo que no supone ningún impedimento a la hora de diseñar actividades en las que se empleen.

Siguiendo la clasificación propuesta por Rodríguez y Sosa (2009), existen dos grandes modelos informáticos enfocados, en este caso, a la educación musical: los programas abiertos y cerrados, cuya diferencia consiste en la posibilidad que brindan para crear materiales totalmente nuevos, en el caso de los abiertos, o simplemente enfocados a la práctica de ejercicios o la información de aspectos teórico-prácticos prediseñados y sin posibilidades de manipulación, en la variante de programas cerrados. Esta clasificación es perfectamente extrapolable a las aplicaciones que están destinadas a la imagen y a su empleo como recurso didáctico.

Por otra parte, existen plataformas educativas de carácter oficial y con un enfoque más general como puede ser —en la Comunidad Autónoma de Galicia— el proyecto *Abalar* (Xunta de Galicia, 2017), que nace como iniciativa para implantar las TIC en todos los centros en el marco en la estrategia *egobierno2013* y en el que destaca la *E-dixgal* (Xunta de Galicia, 2018), cuyo fin ha sido la democratización del acceso a la enseñanza mediante la cual se facilitan dispositivos informáticos al alumnado.

Sin embargo, es necesario puntualizar que el empleo de los medios tecnológicos no constituye actualmente una innovación en sí, ya que debe concretarse en actividades que justifiquen su uso de una forma coherente con los fines didácticos que se persiguen, contando siempre con la utilidad práctica que pueda tener para el alumnado más allá del contexto del aula. En este sentido, Barros-Bastida, y Barros-Morales (2015) exponen la siguiente reflexión:

Conviene subrayar que la sola posesión de los medios audiovisuales o de los recursos informáticos, no moderniza los procesos ni garantiza los resultados. Es necesario articular la incorporación de la tecnología con el currículo escolar, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, resignificar el papel del alumno y del docente, garantizar la capacitación, entre otros aspectos (p. 28).

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1. Contexto

Originalmente esta propuesta fue diseñada para llevarse a cabo en un centro público de la periferia de la ciudad de A Coruña. El equipamiento del centro en cuanto a los medios informáticos y al instrumental musical es óptimo, por lo que se consideró que existían los recursos materiales necesarios para desarrollar las diferentes actividades del proyecto. El centro cuenta con un aula de informática y un aula de música perfectamente equipadas, lo que facilita la adecuación de las diferentes tareas que conlleva una producción audiovisual. Otra de las condiciones favorables que refuerzan la viabilidad del proyecto es la realización frecuente de actividades de carácter interdisciplinar en el centro, algo que permite abarcar varias áreas de conocimiento en una misma acción didáctica.

El nivel educativo al cual está dirigida la propuesta es el cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el cual —según la legislación vigente en su momento— están recogidos los objetivos y los contenidos desde el punto de vista curricular basados en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

y, concretamente en el Decreto 86/2015, del 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia

3.2. Objetivos, contenidos y metodologías

Los objetivos que formula el currículo oficial vigente en el momento del diseño de esta propuesta se refieren al empleo solvente y responsable de las TIC, así como al afianzamiento del espíritu emprendedor desde una intención creativa y bajo un enfoque crítico. Otros objetivos curriculares abarcan el desarrollo de la sensibilidad artística y literaria como vías de enriquecimiento cultural, al mismo tiempo que pretenden afianzar la valoración del patrimonio cultural de Galicia. En esta propuesta didáctica, los objetivos que emanan del currículo oficial se concretan en: reconocer la función de la música en la publicidad; experimentar de manera práctica el proceso de creación audiovisual mediante el empleo de las TIC; valorar el patrimonio cultural y las riquezas naturales de la comunidad gallega.

Por otra parte, y atendiendo ahora a los contenidos que se proponen desde el currículo, esta propuesta tendrá como base el análisis del papel de la música en las producciones audiovisuales, más concretamente en el *spot* publicitario y el conocimiento y manejo de las técnicas de grabación y de edición de la imagen y el sonido a partir de aplicaciones informáticas asequibles al alumnado.

En cuanto a las metodologías a emplear, se apuesta en este trabajo por las propuestas por Ibáñez, Muñoz-Villate, Restrepo y Trujillo (2018) para su aplicación en la asignatura de música: *el aula invertida*, en la que se proponen actividades para que, de manera autónoma, el alumnado plantee sus dudas tras haber intentado resolver los problemas de forma autónoma. Por otra parte, se llevarán a cabo actividades de carácter expositivo que, aunque es una metodología más tradicional, adquiere una nueva dimensión al incorporar recursos como la pizarra digital, ya que —al permitir interactuar con el estudiantado— adquiere un dinamismo que puede ser significativamente motivador. Este tipo de metodología resulta de gran utilidad para el aprendizaje del funcionamiento del software musical.

3.3. Fases del trabajo y secuencia de las sesiones

Según se ha comentado con anterioridad, la secuenciación de las sesiones y de las correspondientes actividades coincidirán con las fases de una producción audiovisual estándar. Se mantendrá, en la medida de lo posible, la cronología propia de un trabajo de esta naturaleza, y se otorgará a cada miembro de los grupos su rol específico en un organigrama que sigue las pautas de una producción audiovisual profesional. A continuación, se describe brevemente cada una de estas fases, teniendo en cuenta que la primera de ellas corresponde a los requerimientos didácticos de la propuesta.

FASE 1: Motivación*Sesión 1. Presentación*

Presentar la idea de realizar un anuncio publicitario es lo primero que se realiza en la fase de motivación. Es importante recalcar que esta actividad se realizará de forma análoga a como se trabajaría en una agencia de publicidad y que, al realizarse en la asignatura de Música, esa manifestación artística va a ejercer un papel relevante.

Mientras se desarrolla esta experiencia en el aula, se le encomienda al alumnado la necesidad de plasmarla en una línea de tiempo. De este modo será posible reflejar gráficamente todos los progresos de las distintas fases día a día. El objetivo es que, al finalizar, se utilice este material para exponer oralmente el trayecto recorrido desde el principio hasta el resultado final.

En el marco de las actividades iniciales, se repartirá una ficha (Tabla 2) con el fin de conseguir su valoración de los distintos aspectos relevantes de los anuncios que se van a visionar, contando siempre, con la supervisión de la persona encargada de la docencia.

Tabla 2*Ficha de análisis de los ejemplos*

Tipo de anuncio	Slogan	Duración	Escena	Tipo/ritmo de plano	Relevancia de la música	Estilo musical
Refresco						
Coche						
Perfume						
Turismo rural						
Deportes						
Compañía eléctrica						
Supermercado						

Nota: Elaboración propia

Como se ha podido observar, se solicita al alumnado que se identifique el *slogan* después de la explicación del significado del término. También se debe cuantificar la duración de los anuncios, así como describir lo que ocurre en unas pocas palabras lo que ocurre en la escena. Luego se introduce el concepto de ritmo de plano, si hubiera cambios de tamaño de plano rápido o no. Finalmente, se le pide al alumnado que identifique el estilo musical del anuncio y el papel que juega la música en él.

Para cerrar esta primera sesión, se presenta un vídeo¹, a modo de ejemplo, realizado íntegramente con los mismos medios con los que contarán en el centro y, posteriormente, se propondrán varios temas para tratar en los anuncios con el fin de que vayan eligiendo el tema con el que les gustaría trabajar.

¹ El vídeo de ejemplo se podrá visualizar en el siguiente enlace: <https://youtu.be/JXKWLuVqiSo>

FASE 2: Preproducción*Sesión 2. Reparto de roles dentro del grupo*

La fase de preproducción es una de las más importantes en cualquier proyecto audiovisual, ya que, a partir de una adecuada preparación depende el éxito en la consecución de las tareas necesarias. Estas diligencias, por norma general, dependen unas de otras, de modo que, si una no concluye, la siguiente se retrasaría en el plan cronológico.

Por tanto, uno de los primeros pasos de esta sesión es crear los grupos de trabajo. En ellos, cada participante debe tener claro no solamente su cometido, sino también la jerarquía de mando. Se intentará —imitando la forma de trabajar profesionalmente— facilitar una buena dinámica de grupo, distribuyendo los roles de productor, director, ayudante de dirección, *script*, técnico de imagen, técnico de iluminación, sonidista y montador. Si fuera necesario formar grupos más grandes, podría flexibilizarse el establecimiento del número de integrantes, aunque, a modo de ejemplo, se haya escogido para esta propuesta didáctica configurar grupos de nueve miembros. Todo lo explicado sobre las funciones de los papeles o roles a desempeñar debe quedar reflejado en la línea de tiempo.

Sesión 3: Distribución de plantillas

Tal y como se trabaja profesionalmente, se facilitará al alumnado el conjunto de las correspondientes plantillas para que puedan ser cubiertas en cada momento, y de esa forma optimizar la organización. La primera de ellas (Tabla 3), está enfocada a la toma de decisiones sobre cómo se va a nombrar el grupo, quiénes asumirán cada rol en la actividad y la realización de una primera aproximación a lo que se pretende comunicar a través del *spot* mediante el resumen en una frase o *storyline*. Más adelante se redactará un resumen más detallado de lo que se pretende narrar. Es necesario aclarar que todos los nombres o datos de las personas participantes que aparecen en cada uno de los ejemplos son ficticios.

Tabla 3*Datos generales y reparto de roles*

Nombre de la productora	Grupo 1
<i>Storyline</i>	Una chica sale a pasear por el paseo marítimo y se va animando con lo que encuentra a su paso.
<i>Slogan</i>	Ven a conocernos
Intención del <i>spot</i>	Promover que vengan turistas al paseo marítimo del Burgo.
Resumen de la historia	Una chica sale a pasear y, a medida que va encontrándose cosas que le gustan en el paseo marítimo del Burgo, se va animando. Los sucesos que se encuentra en su paseo son: un deportista entrenando en kayak, un cisne comiendo, una paloma caminando, un cuervo volando, un parque infantil, flores y un avión a punto de aterrizar.

Miembros del equipo y roles a desempeñar	
Producción	Mónica
Ayudante de producción	Noelia
Dirección	Fran
Ayudante de dirección	Carlos
Script	Iker
Técnico de sonido	Claudia
Técnico de imagen	Lucía
Ayudante de imagen	Miguel
Técnico de Montaje	Lidia

Nota: Elaboración propia

La segunda plantilla corresponde al guion técnico-literario, tal y como puede apreciarse en la Tabla 4. En primer lugar, se le propone al alumnado que, en solo una línea, describa lo que quiere relatar a través del anuncio, como paso previo al diseño de un *slogan*. Es necesario tener definido el objetivo del anuncio para poder diseñar el *spot*, así como el público al que irá dirigido. A continuación, se realiza una explicación sobre la unidad mínima de grabación, es decir el plano, que consiste en el intervalo de tiempo que existe entre el comienzo de la grabación hasta su término de forma ininterrumpida. Ya interiorizado su significado, es posible comprender cómo un conjunto de planos conforma una escena. Estos planos deben transcurrir en el mismo lugar y en el mismo intervalo de tiempo, ya que, si se produce algún cambio en esos parámetros, cambiaría la escena.

Para cerrar esta etapa, se expone el concepto de secuencia, que consiste en un conjunto de escenas con unidad de acción. En el ejemplo empleado solo hay una secuencia que narra lo sucedido en un simple paseo. Más adelante se explican los diferentes tamaños de plano, desde el más pequeño, que es el plano detalle, al más grande que es el gran plano general.

Los pasos siguientes son: completar las casillas correspondientes a la *acción* de la escena (lo que ocurre en ella). En el caso de existir algún diálogo, este se reflejaría en la casilla de *texto*. De igual manera, está habilitada otra casilla para indicar la *música* que sonaría en la escena y los *efectos sonoros* que se van a incluir. A continuación, se indican los personajes que intervienen en la escena en el apartado *personajes* y, por último, se establece el lugar y la hora de grabación.

Tabla 4

Guion técnico-literario

Productora: grupo 1							
Guion técnico literario							
Secuencia	Escena	Tamaño y tipo de plano	Acción	Texto	Música y efectos sonoros	Personajes	Localización y hora
1	1.1	Plano detalle (PD)	Chica caminando por el paseo marítimo.	No	Pasos, canción	Chica 1	Paseo marítimo del Burgo/16:00

1	1.2	Plano entero (PE)	Cisne nadando	No	Agua, graznido de cisne	Cisne	Paseo marítimo del Burgo/16:20
---	-----	-------------------	---------------	----	-------------------------	-------	--------------------------------

Nota: Elaboración propia

Una vez cubierta la plantilla del guion técnico-literario, los diferentes grupos podrán continuar completando la siguiente, que es la denominada *orden de trabajo*, como se puede observar en la Tabla 5. Ahí se plasman tanto las necesidades técnicas como los recursos humanos y los días de grabación. En esta plantilla además se incluyen los conceptos de vestuario y *attrezzo*. Tras haber terminado la explicación, se concederá un tiempo limitado para el trabajo en las plantillas y en la línea de tiempo.

Tabla 5

Orden de trabajo

Orden de trabajo. (Desglose de necesidades materiales o técnicas, miembros del equipo y lugar con hora de grabación)							
Título de la producción	Spot 1	Productora:	Grupo 1	Día y hora de grabación	Lunes 12 de mayo a las 17: 00	Citación del equipo técnico	Lunes 12 de mayo a las 16:00
Miembros del equipo	Mónica Noelia Fran Carlos Iker Claudia Lucía Lidia Miguel	Teléfono y mail de contacto de los miembros del equipo	967654321 967654321 967654321 967654321 967654321 967654321 967654321 967654321 967654321	monica@site.com noelia@site.com fran@site.com carlos@site.com iker@site.com claudia@site.com lucia@site.com lidia@site.com miguel@site.com			
Secuencia	Escena	Acción	Necesidades técnicas	Vestuario y <i>Attrezzo</i>	Actores	Equipo técnico	Localización
1	1.1. PD	Chica camina por el paseo marítimo del Burgo	Cámara/móvil Estabilizador; Trípode; Micrófono y grabadora de sonido/móvil	Chándal y deportivas para la chica.	Lucía	Mónica Noelia Fran Carlos Iker Claudia Lucía Lidia Miguel	Paseo marítimo del Burgo
1	1.2. PE	Cisne nadando en la ría del Burgo	Cámara/móvil Estabilizador; Trípode; Micrófono y grabadora de sonido/móvil	-	Cisne	Mónica Noelia Fran Carlos Iker Claudia Lucía Lidia Miguel	Paseo marítimo del Burgo

Nota: Elaboración propia

Sesión 4 Realización del guion

Esta sesión está dedicada al diseño de la historia por parte del alumnado y bajo la supervisión del docente. Según lo aprendido en la sesión anterior, en este momento se produce la división en las secuencias y escenas que articularán la totalidad del *spot*.

Por otra parte, es de suma importancia que se decida en este momento qué música se va a utilizar y se les ofrece la posibilidad de usar la biblioteca de audio de YouTube donde los temas están organizados por estilos. Como criterios de selección se tendrán en consideración los siguientes aspectos: *modo* (mayor o menor); *tempo* (rápido, moderado o lento), *instrumentación* (orquesta sinfónica, música de cámara, grupos pop-rock, grupos folk, etc.), lo que determinará el estilo musical más conveniente para acompañar la historia que se va a contar a través del *spot*. También se planteará que es imprescindible incluir efectos sonoros, a los que se puede acceder desde los bancos de sonido facilitados o los que puedan ser grabados en directo.

Una vez se tengan todos estos aspectos decididos y cumplimentados en las correspondientes plantillas, se advierte que, para poder salir a grabar, es necesario que esté cumplimentado totalmente el calendario de grabación, así como haber realizado las correspondientes citas para el equipo. Se debe también tener en cuenta que en una sesión de grabación de cuatro horas solo habrá tiempo para grabar entre cinco y seis escenas, así que es importante que el orden para grabar se establezca con antelación, lo que debe quedar reflejado en la hoja de *script* (Tabla 6). A su vez, se debe garantizar que se dispondrá de todos los recursos materiales y humanos previstos antes de comenzar a grabar en el escenario real. Todo el proceso debe seguirse plasmando en la línea de tiempo.

Tabla 6

Hoja de script

Hoja de script N.º 1 Productora: Grupo 1 Fecha de grabación:			Dirección:				
Secuencia	Escena	N.º de toma	Tiempo grabado en segundos	Hora de realización	Texto	Efecto sonoro	Observaciones.
1	1.1. PD						
1	1.2. PE						

Nota: Elaboración propia

FASE 3: Realización

Este es el momento en que se sale a grabar. El orden y el respeto de los roles asignados previamente es fundamental para que esta fase tenga éxito. Por ello, el docente debe asegurarse de que no existan dudas sobre lo que se va a hacer en cada uno de los pasos del proyecto. También es importante tener en cuenta que esta actividad es muy

motivante, por lo que es necesario favorecer que lleguen a buen término sus expectativas, de ahí la importancia de la fase de preproducción. Lo más recomendable es que la persona encargada de la docencia esté presente en la grabación, aunque tenga solo un papel de observador o de apoyo. Parte de la experiencia consiste en que suceda algún imprevisto y que se pueda resolver en equipo, para lo que la figura docente debe permitir que esto ocurra, permaneciendo en un discreto segundo plano.

Sesión 5: Registro de imagen y sonido (exterior)

Para tener la seguridad de haber recogido todo el material sonoro y visual en las respectivas grabaciones, es conveniente que el *script* registre todas las tomas y planos que van realizando, trabajando a la par con el ayudante de dirección y el productor. Para esta tarea se empleará la hoja de *script* entregada con anterioridad. De esta forma, durante la grabación se puede garantizar que dé tiempo para culminar lo planeado y, una vez finalizado el día, constatar el cumplimiento de las actividades previstas. En las observaciones se debe indicar qué tomas han sido correctas o no, según las indicaciones del director.

FASE 4: Postproducción

En esta fase se procede a la manipulación del material grabado y recopilado gracias a los programas de edición de audio y de vídeo instalados en los ordenadores del aula de informática: *Audacity* y *Shotcut* respectivamente. Ambos son programas de software libre y de configuración abierta (Rodríguez y Sosa, 2009), lo que permite que el alumnado disponga de ellos también en sus dispositivos personales y pueda explorarlos fuera de horario lectivo. El resultado final de esta fase consiste en la obtención del *spot* en formato de vídeo digital.

Sesión 6: Montaje de audio (aula de informática)

Los ejemplos musicales elegidos por el alumnado en la biblioteca de YouTube serán descargados e importados en el programa *Audacity* para realizar las correspondientes ediciones. De igual manera se procederá con los efectos sonoros que intervendrán en la historia y que serán obtenidos en los bancos de sonido gratuitos que han sido propuestos con anterioridad.

Una vez recopilado todo el material sonoro en un proyecto *Audacity*, se colocará en el código de tiempo (*timecode*) que proporciona dicha aplicación. Comienza aquí la manipulación y la organización temporal del sonido. Las tareas correspondientes a este paso son: igualar el nivel de decibelios de todo el audio, aplicar fundidos en los *tracks* o pistas de audio tanto de entrada como de salida y, si lo necesita la historia, mezclar los audios para que suenen todos a la vez. Al ser ejercicios eminentemente prácticos, las explicaciones correspondientes a cada paso se realizarán en el momento en que se produzca la actuación con la ayuda del recurso de la pizarra digital.

El trabajo de edición de audio culmina con la exportación del resultado de la mezcla en un formato de audio compatible con el programa que se empleará a continuación en el montaje del vídeo, que en este caso será *Shotcut*.

Sesión 7: Montaje de vídeo (aula de informática)

Esta sesión se dedica, en un primer momento, a mostrar —en el programa *Shotcut*— cómo se importan las imágenes, cómo se colocan en la correspondiente herramienta código de tiempo, cómo se cortan o se unen las pistas, planos, cómo se realizan los fundidos y las transiciones y, finalmente, cómo se introducen los títulos. También se explica la manera de colocar el audio importado en el código de tiempo de esta aplicación, ya que todo este proceso recibirá el mismo tratamiento que el vídeo en su proceso de edición.

Aparte de la pizarra digital, se empleará la visualización de tutoriales con vistas a facilitar la comprensión del proceso de edición al poder consultarse mientras se llevan a cabo las prácticas.

Este momento marca el punto de culminación de todo el proceso de preproducción, producción y postproducción, lo que significa que el producto debe ser apto para su posterior difusión. Tras varias visualizaciones y audiciones de carácter autocrítico, se tomará la decisión de corregir aquellos defectos que se pudieran detectar o simplemente dar por concluido el proceso creativo.

FASE 5: Difusión

Sesión 8: Publicación del trabajo

Llegados a este punto, se realizará una exportación del vídeo resultante en formato *mpeg4* con el fin de garantizar su compatibilidad con cualquiera de las vías estándares de difusión. A continuación, será introducido el vídeo en la plataforma YouTube —con privacidad limitada— y, de existir la posibilidad, se subirá a la web del centro con el fin de compartirlo con toda la comunidad educativa.

En esta última sesión, se completará la línea de tiempo de todo el proyecto, la que fue configurándose, de manera constante, en todas las sesiones. Una vez concluida y revisada, se procederá a la exposición oral de cada grupo, lo que permitirá compartir las experiencias positivas, así como las dificultades encontradas y de qué manera fueron solucionadas. La sesión concluirá con la exposición de todos los vídeos y el establecimiento de un debate sobre la manera de hacerlos más visibles a partir de una mayor difusión, ya sea en festivales audiovisuales o bien compartiendo la experiencia con otros centros (Dragone-Acevedo y Rosa-Napal, 2021).

Evaluación

Para la evaluación de la propuesta se tendrán en cuenta los parámetros que sugiere el correcto funcionamiento de una producción audiovisual estándar y sin los cuales no

podría garantizarse un producto final de buena calidad. Estos parámetros evaluables son los siguientes: realización de la línea de tiempo; trabajo en equipo; respeto a la jerarquía y a los roles asignados; cuidado del material; cumplimiento de los plazos de entrega y manejo de programas de montaje de audio y de vídeo.

En cuanto al instrumento de evaluación, se empleará una rúbrica en la que cada uno de los parámetros será valorado según el grado de consecución de los objetivos propuestos, los que están estrechamente relacionados con cada uno de los parámetros de producción.

4. CONCLUSIONES

Tras haber desarrollado el diseño de todos los apartados de la propuesta, es posible concluir que la secuencia de fases de una producción audiovisual es perfectamente compatible con la programación de actividades creativas que abarquen varias áreas de conocimiento, en este caso la expresión musical, la educación plástica, visual y audiovisual o la iniciación a la actividad emprendedora y empresarial.

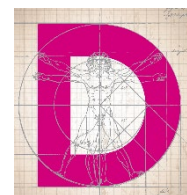
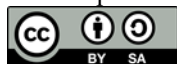
Por otra parte, el hecho de simular la manera en que se crea profesionalmente un producto publicitario, un mini-documental o un cortometraje de ficción, etc. —siguiendo las normas y los roles que esa actividad implica— constituye una potente herramienta en cuanto a la motivación del alumnado, ya que la responsabilidad que trae consigo el cumplimiento cabal de cualquiera de las tareas asignadas —mientras se disfruta del hecho de representar una función simulada— estimula el interés sobre cada uno de los elementos que intervienen. Las situaciones a las que pueden conducir estas actividades pueden ser comparables a los juegos de roles que acompañan a algunas de las actividades lúdicas que practican personas de todas las edades.

En cuanto a la significación de los contenidos presentes en el proyecto para la vida cotidiana y futura del estudiantado es importante señalar que, aunque figuren en el currículo oficial como propios de una o varias áreas de conocimiento, estos son extrapolables a situaciones en las que se podría ver involucrado laboralmente en el futuro. El manejo de diferentes herramientas tecnológicas presenta elementos comunes en múltiples aspectos independientemente del fin con el que hayan sido creadas, por lo que todo el conocimiento que de ellas se pueda adquirir, será siempre útil en diferentes ámbitos educativos, profesionales y laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ares, J. (2013). El discurso sonoro en la publicidad: Un caso práctico: el spot de BMW y Stravinsky. *Síneris*, 8, 1-23.
- Barros-Bastida, C. y Barros-Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 26-31.
- Decreto 86/2015, del 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

- Dragone-Acevedo, J. N. y Rosa-Napal, F. C. (2021). La música a través del *spot* publicitario en el contexto de la educación secundaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders y R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (9-13). A Coruña: Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>
- Guerrero, P. y Moyano, A. (1994). Unidad didáctica: la publicidad. *Comunicar*, 3, 118-128.
- Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Música y publicidad audiovisual. En J. Gustems (Coord.), *Música y Audición en los Géneros Audiovisuales* (pp. 143-154). UBe.
- Ibáñez, C. A., Muñoz-Villate, W., Restrepo, J. y Trujillo, M. (2018). Trabajo independiente de los estudiantes y aula invertida. *Revista de la Universidad de La Salle*, 75, 131-147.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ortega, C. (2015). La producción audiovisual en el aula. *Magazine*, 23, 40-46. DOI: 10.12795/mAGAzin.2015.i23.05
- Ortiz, M. (2018). *Producción y realización en medios audiovisuales*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez, Y. y Sosa, F. (2009). Uso y clasificación de programas informáticos musicales considerados abiertos o cerrados. *El guiniguada*, 18, 151-163.
- Rubio, J., Perlado M. y Ramos, M. (2019). La música en la publicidad que atrae a los jóvenes. *Disertaciones*, 12(2), 97-124. DOI: 10.12804/a.6537
- Sáez, J. y Jiménez, P. (2011). La aplicación de la pizarra digital interactiva: un caso en la escuela rural en primaria. *Ensayos*, 26, 1-16.
- Sainz, M. (1999). *Manual básico de producción en televisión*. IORTV.
- Sedeño, A. (2011). La música en los comerciales televisivos: el arma secreta. *Sinfonía virtual*, 18, 1-5.
- Soto, J. (2013). Estandarización de organigramas y modelamiento del proceso de producción audiovisual: una propuesta basada en la toma de decisiones. *Cuadernos.info*, 33, 121-131. DOI: 10.7764/cdi.33.525
- Xunta de Galicia (2017). Abalar. www.edu.xunta.gal/espazoAbalar
- Xunta de Galicia (2018). E-Dixgal 2018/2019. www.edu.xunta.gal/portal/node/25011



THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AND ENGLISH THROUGH ICLHE: LITERATURE REVIEW AND PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR ENGINEERING STUDENTS

EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS Y EL INGLÉS A TRAVÉS DE ICLES: REVISIÓN DE LA LITERATURA Y PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Javier DÍEZ-RAMÍREZ

Universidad de Castilla-La Mancha

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5357-5006>

Mercedes QUEROL-JULIÁN*

Universidad Internacional de La Rioja

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4017-1982>

Abstract

Mastering English is a must for all engineers in the current globalized world where English is the language of science, communication and business. In an engineering syllabus, however, in addition to technical skills and English proficiency, the development of other competences also needs to be considered. To adequately equip engineering students for their careers, we also have to promote the development of soft skills such as communication, problem-solving, teamwork, time-management or leadership, among others. ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), which is itself evocative of CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach extensively used in other educational levels, appears as an alternative to integrate language learning in non-language subject curriculums in higher education and to develop soft skills. This paper makes a literature review to find out the main aspects that engineering instructors should consider to properly implement ICLHE to enhance learners' development of soft-skills through the active methodologies of Project-Based Learning and Flipped Classroom. In the last part of the study, a 10-step guideline is proposed, which will help teachers to integrate these active methodologies in an ICLHE engineering subject.

Key Words: Integrating Content and Language in Higher Education; engineering studies; project-based learning; flipped classroom; soft skills

* Avenida de la Paz, 137. 26006, Logroño (Spain). Email: mercedes.querol@unir.net

Resumen

Tener una buena competencia en inglés es una necesidad para los ingenieros en un mundo globalizado donde el inglés es la lengua de la ciencia, la comunicación y los negocios. Sin embargo, en el plan de estudios de una ingeniería se debe tener en cuenta otras competencias además de las habilidades técnicas y el inglés. Para preparar adecuadamente a los estudiantes de ingeniería para sus carreras profesionales, debemos fomentar también el desarrollo de sus habilidades blandas tales como la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo o el liderazgo, entre otras. ICLES (Integración de Contenido y Lengua en Educación Superior), el cual es si mismo evoca el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua) ampliamente utilizado en otros niveles educativos, aparece como una alternativa para integrar el aprendizaje de lenguas en currículos de asignaturas donde no se enseña lengua en la universidad y desarrollar las habilidades blandas. Este artículo hace una revisión de la literatura con el objetivo de encontrar los aspectos más importantes que los docentes de ingeniería deberían considerar para, de forma adecuada, implementar ICLES para mejorar el desarrollo de las habilidades blandas mediante las metodologías activas del aprendizaje basado en proyectos y la clase invertida. En la última parte del trabajo, se propone una guía de 10 pasos que ayudará a los docentes a integrar estas metodologías activas en una asignatura ICLES de ingeniería.

Palabras clave: Integración de Contenido y Lengua en Educación Superior; estudios de ingeniería; aprendizaje basado en proyectos; clase invertida; habilidades blandas

1. INTRODUCTION

English is the current international language of science. Not only most of the research is published in English, but also English dominates international communication and business. Therefore, mastering English is a requirement for most engineers in the world, and its study is particularly significant in countries where English is a foreign language. Moreover, some engineering education programmes lack the experiential component that could equip students for their professional development, giving them opportunities to put into practice their learning. This detachment from real-world projects during their training process could lead to a lack of teamwork and communication skills needed for their professional development (Mills & Treagust, 2003).

Studies in engineering education have highlighted the importance of soft skills in students' lives and how these can complement technical/ hard skills (Schulz, 2008). Evidence has shown that soft skills predict and produce success in life; thus, programmes that enhance them should be important in an effective portfolio of public policies (Heckman & Kautz, 2012). As a matter of fact, "(t)hese soft skills are also known as people skills, life skills, interpersonal skills, employability skills, and emotional intelligence" (Rao, 2014: 43). The need for explicit and embedding teaching of soft skills to engineering students (Pulko & Parikh, 2003) is underpinned by engineering education literature, which shares a consensual vision of the importance of soft skills for every workplace. In this vein, all the stakeholders involved in engineering education, and mainly students, must be aware of the importance of soft skills for their future employment and professional development. Direito, Pereira, and de Oliveira Duarte (2012) call for curriculum development focused on using appropriate pedagogic techniques that enhance learning and develop soft skills. They conclude that "specific training could be designed and delivered to respond to major skills' gaps, using learning styles-based methodologies. For example, enhancing teamwork skills using active and visual learning strategies, and work organization skills using sequential learning strategies" (Direito et al., 2012: 849). However, the question is if it is possible to enhance soft skills in some hours of training. Here is where pedagogic techniques play a crucial role since educators have a major influence on the development of engineering students' soft skills during their university time. Schulz (2008: 146) affirms that "(e)mbedding the training of soft skills into hard skills courses is a very effective and efficient method of achieving both an attractive way of teaching a particular content and an enhancement of soft skills."

One of the features of soft skills is communication, the capacity to interact with others effectively. It is out of discussion that nowadays having good communicative skills in English opens the door for engineers to enter the workforce of the industry of the 21st century. Universities must evolve to respond to new realities such as internationalization, which is driven by two main trends: online education and English-medium instruction (Querol-Julián & Crawford Camiciottoli, 2019). Nowadays, most universities offer a wide variety of programmes implemented to teach (in or through) English. However, the

integration of English in higher education is not an easy task, although the English-medium paradigm applied in higher education shows different possibilities (Schmidt-Unterberguer, 2018). Because of this reality, CLIL (Content and Language Integrated Learning) appears to be a solution to integrate content and language learning in the curriculum (Coyle, 2007). The term CLIL has been widely used to refer to this bilingual education practice mainly in lower education levels, but also at university. In higher education, this integrative approach is referred to as ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) or, more recently, EMEMUS (English-Medium Education in Multilingual University Settings). As regards the latter, ROAD-MAPPING (Dafouz & Smit, 2020) is one innovative and holistic framework to conduct contextualised research and to engage in EMEMUS management.

Yet, the Englishisation of the university has received considerable attention from the most prominent approach used: English-Medium Instruction (EMI) (Macaro, 2018), where English is the vehicular language but there is not an attempt to integrate content and language learning, as it is in the other approaches mentioned above. However, there is still a lack of research in this context on CLIL/ ICLHE/ EMEMUS (Fortanet-Gómez, 2013; Komori-Glatz, 2017; Valcke & Wilkinson, 2017) and the impact of its application on learning content and language. Additionally, some of this literature is not clear about the phenomenon studied, showing an ill-use of the term CLIL. Some authors, as it mentioned in more detailed in the next section, refer to CLIL, when it is not clear where teachers are actually trying to integrate content and language learning or only using English as a vehicular language, i.e., doing EMI. Aguilar's (2017) study put in the foreground the differences between the two approaches. This author analysed engineering lecturers' views on CLIL and EMI, who reported that they only employed EMI and did not contemplate CLIL because they declined "teaching English" (Airey, 2012) or assessing it since they do not perceive language issues as one of their duties. Nonetheless, it seems that an increasing interest in EMI towards language is present nowadays (see for example the special issue on the role of languages in English-Medium Instruction (EMI) at university, edited by Doiz and Lasagabaster (2020)). Hopefully, we are witnessing a final twist of the screw on EMI teachers' awareness of the importance of language, and a step forwards towards the popularisation of ICLHE.

The general aim of this study is to make a literature review of the main aspects that engineering educators should take into account to develop ICLHE to adapt CLIL core features, which are fully developed in other educational levels, to the university setting. These core features are related to, and thus enhance, the development of the soft skills needed in the engineering world. The specific objectives that will help us to attain the general aim of the study are:

- Place ICLHE in the English-medium education paradigm.
- Examine the concept of CLIL and know the benefits and drawbacks of its implementation at the university level.
- Know the benefits and challenges of introducing project-based learning and flipped classroom in engineering programmes, as well as the recommendations for its use.

- Provide a set of guidelines to implement an ICLHE lesson plan in an Engineering subject to develop soft skills while integrating content and language learning.

2. THE ENGLISH-MEDIUM PARADIGM AND ICLHE

The English-medium paradigm is a framework featured by different types of programmes or courses found in English-medium contexts. Schmidt-Unterberger (2018) has classified it into five distinct categories and defined their potential opportunities and implications for language learning: i) Pre-sessional ESP/EAP (English for Specific Purposes/ English for Academic Purposes): They are language courses, which are implemented before a particular content course, to work in its linguistic demands, and that “equip students with the essential discipline-specific language (ESP) and/ or academic communication and study skills (EAP)” (Schmidt-Unterberger, 2018: 531). Their main drawback is their disconnection from the rest of the programme. ii) Embedded ESP/EAP: These courses are part of the regular curriculum, and their objective is to “develop discipline-specific and general academic language skills students need in the English-medium programmes” (Schmidt-Unterberger, 2018: 533). iii) Adjunct ESP: It is also carried out while a content subject is taught. Its objective is to help students understand the language needed in the subject and the genres most used in the content class. This type is utterly challenging because collaboration between content and language teachers is required to create two curriculums of two different subjects that complement each other (Brinton, Snow, & Wesche, 1989). iv) EMI: English-Medium Instruction for a particular course/ programme is the approach most used in higher education. Language learning goals are not taken into account (Järvinen, 2008). Due to this vision of English, EMI can lead to difficulties with concepts comprehension, absence of learning about the subject and low participation due to a lack of English proficiency (Kocaman, 2000). v) ICLHE: As mentioned above, it is the direct counterpart for tertiary education of CLIL, which is an umbrella term that has become increasingly popular in school programmes across Europe (Coyle, 2007). CLIL is defined by Coyle, Hood, and Marsh (2010: 3), as “an educational approach in which various language-supportive methodologies are used which deal with a dual-focused form of instruction where attention is given to both language and content”.

One of the first attempts to understand CLIL in higher education was made by Räsänen (2010), who identified five main ways in which CLIL was integrated into the curriculum: i) Partial CLIL LSP (Language for Specific Purposes) or pre-CLIL (discipline-based language teaching, explicit L2 learning aims). ii) Partial CLIL-language (Language for Academic Purposes focus tailored for future content learning, explicit L2 learning aims). iii) Partial CLIL-content (content mastery, incidental L2 learning, implicit L2 learning aims). iv) Adjunct CLIL (content mastery and L2 learning, tailored adjunct L2 instruction to support content learning). And v) CLIL (full dual integration of language through subject teaching, content mastery and L2 learning, specified aims for both). One can see a parallelism between Räsänen’s classification and Schmidt-Unterberger’s

English-medium paradigm since Partial CLIL LSP seems to refer to embedded ESP, Partial CLIL-language to Pre-sessional EAP, Partial CLIL-content to embedded EAP, and CLIL to ICLHE.

Schmidt-Unterberger (2018) argued that a marriage between EMI courses and ESP/EAP programmes is a more realistic combination than adopting ICLHE. However, this partnership seems to be used to counterbalance the lack of a language-conscious approach in EMI courses. In line with this, research on the impact of ESP courses on the preparation for EMI courses has inquired into teachers' perception (Jiang and Zhang, 2017), and engineering students' perception (Arnó-Macià, Aguilar-Pérez, & Tatzl, 2020) with positive results. Furthermore, research has revealed that academic success in the EMI context is connected to ESP (Rose et al., 2019). Therefore, it is evident that there is a need to pay more attention to academic language proficiency in EMI. Furthermore, the development of academic English language proficiency is a crucial component of ICLHE (Crossman, 2018) since the main principle of this approach is balancing content and language learning through their integration.

3. CLIL CURRICULUM DEVELOPMENT AT UNIVERSITY LEVEL

As Alimi (2018: 2) pointed out "CLIL needs contextualization and personalization to answer the needs of the institution". To facilitate the transition between theory and classroom practice, Coyle (2008) developed the well-known 4Cs framework that aims to plan an effective integration of content and language in a specific context, also at the university level. The 4Cs are: Content, Communication, Cognition, and Culture.

i) Content is understood from a broad perspective since it is not only for students to gain knowledge and skills, but also to create their own knowledge, skills and understanding following a specific learning path. CLIL adopts a constructivist perspective, being the students the centre of the learning process and taking responsibility. This perspective cements critical and creative thinking, which is the first step towards the development of soft skills in engineering students.

ii) Communication, particularly language, requires a reconceptualization which is defined by six main features: (1) Language is a medium for learning and an objective. Thus, meaningful and contextualised learning can be promoted in the university classroom, avoiding detachment from reality. (2) A journey takes place from the development of Basic Interpersonal Conversational Skills (BICS) to the development of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 2008), which can provide engineering students with the linguistic tools needed for the countless and unpredictable communicative situations they will find at work. (3) Special attention is paid to fluency rather than to accuracy. This can make feel some lecturers more comfortable with what is expected from them as regards language. (4) Nonetheless, there is a need for comprehensible input (Krashen, 1998), which requires scaffolding strategies to ensure understanding. (5) The language triptych (language of learning, language for learning, and language through learning) (Coyle et al., 2010) should also be considered when planning CLIL lessons at university. The language of learning is the "language learners

will need to access new knowledge and understanding when dealing with concepts” (Coyle et al., 2010: 61), i.e., topic-related key vocabulary and phrases. The language for learning “is linked to the language students will need during the lessons to carry out the planned activities effectively” (Coyle et al., 2010: 62); for example, the language to present a project, discuss, write a report, etc. The language through learning refers to unprepared language that emerge through learning.

iii) Cognition is approached from Bloom’s revised taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001) to design educational objectives. Thus, tasks must be created following a progression from Lower Order Thinking Skills (LOTS) to Higher Order Thinking Skills (HOTS). The development of critical and creative thinking skills is at the core of the approach. As Hanesová (2014: 33) pointed out students “are intellectually challenged to transform information, to solve problems, to discover meaning using creative thinking”; that is, to develop soft skills.

iv) Culture is related to the self and other awareness, identity and progression towards intercultural understanding. This term has been disambiguated over the years due to technology and its implication in the globalized world. Community and Connection are added to this dimension to identify learning and collaborative networks that are accessible to everyone. Thus, the connection between the conceptual and methodological features of CLIL and soft skills development is conspicuous. As regards culture, engineering students will benefit from their personal and professional development when evoking the feeling of being part of a specialised community.

Although CLIL is known in tertiary education as ICLHE, most of the literature we have found uses CLIL to refer to its development at the university level. Research has revealed some benefits and drawbacks of its implementation, which are summarized in Table 1.

Table 1

Benefits and drawbacks of CLIL implementation at university level.

Benefits	Drawbacks
Larger lexicon, with a higher use of it and vocabulary richness (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Vázquez, 2007; Várkuti, 2010).	Lack of faculty collaboration to integrate content and language teaching (Airey, 2016; Arnó-Macià & Mancho-Barés, 2015; Weinberg & Symon, 2017; Woźniak, 2017).
Increase of motivation for language learning (Schmidt-Unterberger, 2018) and for the topic studied (García-Fernández, Moreno de Diezmas, & Ruiz-Gallardo, 2017).	It is “time-consuming in joint lesson planning, team teaching and collaborative assessment” (Schmidt-Unterberger, 2018, p. 535).
Increase of student’s spontaneity in their oral communications (Lasagabaster, 2008)	Losses in students: decreasing participation because of low English proficiency, failure to show the best performance, decrease in

Development of multilingual interests and attitudes (Carrió & Gimeno, 2007)	student's overall learning results or increase in study load (Aguilar & Rodríguez, 2012). Losses for teachers: some content knowledge is sacrificed (Airey, 2004), a slower delivery rate (Hincks, 2010; Thørgersen & Airey, 2011).
Improvement of receptive skills (Aguilar & Rodríguez, 2012).	
Knowledge becomes stronger and more orderly (Godzhaeva, Logunov, Lokteva, & Tochilina, 2018).	
Facilitation of higher order thinking skill, better English competence and moral development (Alimi, 2018).	
Preparation for professional life, providing more job opportunities (Carrió & Gimeno, 2007).	

It is surprising the variety of benefits that ICLHE implementation has, not only related to English skills, but also personal development, such as motivation or spontaneity increase, and the broad spectrum of possibilities opened thanks to English proficiency. However, some drawbacks also need to be considered when implementing ICLHE in the best possible way because some could be overcome. We cannot avoid investing much time in the process; however, we could work on faculty collaboration and lecturers' profiles which should be completed with an academic background in the given field, proficiency level of English and training in ICLHE methodology (Aguilar & Rodríguez, 2012). Thus, these professionals will be able to easily integrate language and content learning and cover the curriculum with fluency and using scaffolding strategies. When these basic conditions converge, it has been observed students' and teachers' positive perceptions (Aguilar & Rodríguez, 2012) and that neither the content nor the academic performance is sacrificed (Toledo et al., 2012).

4. ACTIVE METHODOLOGIES TO DEVELOP CLIL CORE FEATURES AND SOFT SKILLS

According to Mehisto, Marsh, and Frigols (2008), the main core features of CLIL are:

- i) Multiple focus approach: a high degree of integration between content and language and among different subjects is required.
- ii) Safe and enriching learning environment: authentic materials and learning environments.
- iii) Authenticity: connect students' lives, motivations and feelings with learning. Real materials are brought into class using media, technology and other sources.
- iv) Active learning: students are the centre of the teaching-learning process. Students talk time should be higher than teacher talk time. Activities must foster cooperation to achieve common goals.

v) Scaffolding: teachers act as facilitators; they must support students' language needs and be ready to work with different learning styles.

vi) Cooperation, which is seen in students' activities and between content and language specialists.

In general, a change is needed in the way we teach at university to integrate these features. Traditional lecture, known as teacher-centred, is still the most common way of teaching in the engineering setting (Rodríguez et al., 2019). This kind of instruction leads to some limitations because it treats all the students in the same manner, without taking into account the different learning styles and needs, students also come to class without previous preparation, and formative feedback is usually not given immediately but delayed (Tormey & Henchy, 2008). Research on learning and teaching styles in engineering education revealed mismatches between students' learning styles and teacher's teaching styles that lead "to poor student performance, professorial frustration, and a loss to society of many potentially excellent engineers" (Felder & Silverman, 1988: 680). These mismatches have been confirmed by more recent studies, claiming the need for further research "to determine how willing faculty members are to teach outside their comfort level to match the students' preferred learning styles" (Katsioloudis & Fantz, 2012:67).

These limitations can be mitigated by shifting classroom activity from teachers to students, for example, with the help of the flipped classroom (Munir et al., 2018). Student-centric approaches are needed to make learning more meaningful and dynamic. Moreover, not only content is important, but the development of some soft skills, such as communication, leadership, creativity, teamwork, decision making, problem-solving, initiative, negotiation or goal setting, is also needed in this competitive and globalized world (Barros & Bittencourt, 2019). These can be fostered by engaging students in project-based learning and by flipping the classroom.

4.1. Project-based Learning

Project-based learning (PjBL) is a pedagogical approach where students acquire knowledge and skills working in real-world projects and research. In these projects, students work in groups to create a common end product. As it was stated by Larson et al. (2018: 500), "Project-based learning is often confused with problem-based learning (PBL)", which is centred on a problem to be solved. In project-based learning and problem-based learning, students work cooperatively to increase individual and group learning (Aranzabal, Epelde, & Artetxe, 2019). The model problem-oriented and project-based learning (POPBL) attempts to integrate both (Li & Faghri, 2016). Furthermore, the importance of teamwork and the close collaboration with the real environment has led this pedagogical approach to be also named Team Project-Based Learning (TPBL) (Raycheva, Angelova, & Vodenova, 2017).

Project-based learning has been used in many engineering programmes in the last years due to its benefits (Ballesteros, Daza, Valdés, Ratkovich, & Reyes, 2019; Moreno-Ruiz et al., 2019; Villalobos-Abarca, Herrera-Acuña, Ramírez, & Cruz, 2018; Zancul,

Sousa-Zomer, & Cauchick-Miguel, 2017). Table 2 provides a review of these benefits, as well as some challenges and recommendations to apply the approach.

Table 2

Project-based learning in engineering programmes: benefits, challenges and recommendations

Benefits (Hadim & Esche, 2002)	
Project-based learning: Increases students' participation in the learning process Encourages students to assume responsibility for their learning experience and to shift from passive to more active learning patterns. Enhances communication skills and teamwork. Takes into account different learning styles. Promotes critical and proactive thinking. Allows that knowledge and skills are transferred from academic learning environment to more real contexts.	
Challenges	Recommendations
It is difficult to create a stimulating approach that engages students. (Nwokeji, Aqlan, Olagunju, Holmes, & Okolie, 2018)	Instructors must be trained to possess strong skill sets for implementing PjBL.
Students have little experience in PjBL. (Aranzabal et al., 2019)	Provide some training sessions on teamwork: jigsaw session.
A well-balanced group. (Aranzabal et al., 2019)	"Use an instructional and reflective session of Belbin roles (Belbin, 2012). Each student writes a report justifying the reasons and facts why he/she chose that role" (Aranzabal et al., 2019: 60).
How to assess students. (San-Valero et al., 2019)	Using rubrics, responsible sharing marks, certification of votes or peer assessment.

Based on the benefits found of project-based learning, this methodology could be useful for engineering students to bring more real-life experiences into class and to develop soft skills such as:

professionalism; reliability; the ability to cope with uncertainty; the ability to work under pressure; the ability to plan and think strategically; the capability to communicate and interact with others, either in teams or through networking; good written and verbal communication skills; information and communication technology skills; creativity and self-confidence; good self-management and time-management skills; a willingness to learn and accept responsibility. (Andrews & Higson, 2008: 413)

However, its implementation may not be easy because not all teachers have the skills needed to create stimulating environments to apply it. Moreover, as Mitchell and Rogers (2019) reported, the teacher context and aspirations have led to a softly different interpretation of project-based learning. In line with this, teacher's roles are essential in project-based learning. Walsh (2005) defined them as follows:

- Climate setting: they create certain learning conditions that foster autonomous learning.
- Planning: they are responsible for organizing and structuring the project and tutorials.
- Clarifying learning needs: they set goals and learning aims.
- Designing a learning plan: they help learners to develop strategies to achieve their goals.
- Engaging in learning activities: they give direction and scaffold to guarantee that learners are following their learning path.
- Assessing learning outcomes: they use formative feedback and summative assessment.

Furthermore, to boost a learning-by-doing scheme, it is necessary to devote more time to deal with theory at home. To do so, we can use strategies like the flipped classroom (San-Valero et al., 2019).

4.2. Flipped Classroom

The flipped classroom is a pedagogical approach that consists in changing the class structure. Activities carried out in class like theoretical explanations are now performed outside the classroom, whereas practical problem resolution is worked inside the classroom (Valero et al., 2019). The effective flipped classroom has been related to Bloom's Taxonomy. Before coming to class, students are individually involved in activities that require lower levels cognitive processes of understanding and remembering; while in class, activities entail developing higher-order thinking skills (Nihlawi et al., 2018).

One way to implement this approach is through the recording of educational videos that aim to complement traditional materials such as slides or texts (Rodríguez et al., 2019). Pre-recorded videos are shared online and are available until the end of the term. Regarding the length of the videos used to promote autonomous learning, Guo, Kim, and Rubin's (2014) comprehensive study on the effects of video production on students' engagement revealed an optimal length of about 6 minutes. The use of flipped classroom and the best advantages of face-to-face learning in class is one of the formats of blended learning (Bonk & Graham, 2006) that we have at our disposal. Table 3 shows the main benefits, drawbacks or challenges and recommendations of the flipped classroom implementation in engineering programmes.

As in other methodologies, flipped classrooms need time to prepare videos and explain students what the fundamentals and structure of the new autonomous learning they have to perform are. As it reported by Salcines-Talledo, Cifrián, González-

Fernández, and Viguri (2020), students’ engagement does not happen spontaneously, an adaptation time is necessary. This adaptation period finishes when students are aware of the benefits of this active learning methodology.

Table 3

Flipped Classroom in engineering programmes: benefits, challenges and recommendations

Benefits (Chiquito, Castedo, Santos, López, & Alarcón, 2020; Khan & Thayniath, 2020; Rodríguez-Chueca, Molina-García, García-Aranda, Pérez, & Rodríguez, 2020; Valero et al., 2019)	
More time dedicated to practical application of learned concepts in class. Students show further comprehension of the content, a higher amount of thinking and stronger capacities to deal with down-to-earth problems. A change in student’s learning habits that promotes independent learning. More time to address students with special needs. The use of Project-based learning and cooperative learning activities in class are promoted.	
Challenges	Recommendations
High teacher workload to create and design content materials and a large investment of time. (Rodríguez et al., 2019)	Although most of the material is reused, it should be convenient “to have a shared platform on the internet where teachers from over the world share chunks of knowledge that others can reuse and take advantage of” (Rodríguez et al., 2019: 12).
Students observe an increase in the amount of effort needed. (Valero et al., 2019)	“It is due to a poor presentation of the methodology. Students need to know exactly how this process is going to develop from the very beginning”. (Valero et al., 2019: 77).
Limited and delayed feedback.	Collect student’s performance once they watch the videos using quizzes. Use the outcomes to adapt the content to the next lecture.
(Kakosimos, 2015)	

Flipped classroom has been used in many engineering programmes (Chiquito et al., 2020; Gren, 2020; Khan & Thayniath, 2020; Martínez-Carrascal, Márquez Cebrián, Sancho-Vinuesa, & Valderrama, 2020; Salcines-Talledo et al., 2020). Interestingly, Gren (2020) stated how vital is the help of pedagogical experts during the development of active lectures to success in the implementation of active learning activities. Moreover, Khan and Thayniath (2020) showed how engineering students’ English oral skills improved through flipped classroom.

Flipped classroom merges with other active learning methodologies such as project-based learning (Moreno-Ruiz et al., 2019) because it allows students to have more time for hands-on work in class. The integration of these approaches may foster cooperation, authentic and active learning and the rest of the core CLIL features, that is, the soft skills needed to be developed in ILCHE to shape the students' professional competences profile.

5. FROM THEORY TO PRACTICE

This section proposes how these approaches, project-based learning and flipped classroom, could merge in the design of an ICLHE subject to develop English proficiency and soft skills. The aim is to provide some guidelines for university teachers involved in English-medium instruction to move from content focus and teacher-centred methodologies to a more integrative perspective, placing students engagement at the core of their practices (Carini, Kuh, & Klein, 2006). The two main objectives of the approach, apart from facilitating the development of hard skills, are: (i) to improve students' English proficiency level, and (ii) to foster the development of soft skills that are necessary in the engineering world: communication, leadership, creativity, teamwork, decision making, problem-solving, initiative or negotiation. In Table 4, we propose 10 interdependent steps to design a lesson plan for an engineering ICLHE subject.

Table 4

Guidelines to implement ICLHE, Project-Based Learning and Flipped Classroom in an engineering subject

Tips	Examples
Step 1. Choose the topic of the project	
<ul style="list-style-type: none"> Align the topic with the students' real needs to be part of the labour market. Consider all the contents of the subject. Show a clear connection between its parts and the contents of the subject. 	<p><i>The chemical industry.</i></p> <p>Students can work on reactants, materials, energy sources, chemical reactions, thermodynamics, etc.</p>
Step 2. Define the final goal	
<ul style="list-style-type: none"> Design an integrative goal, comprising content and language. 	<p><i>Create your own chemical industry.</i></p>
Step 3. Organise the project in parts	
<ul style="list-style-type: none"> Relate each part to one of the topics/ units of the subject or comprise some topics in one part. Order the parts following a progression. 	<p><i>Classification of basic operations.</i></p> <p><i>Variables of the processes.</i></p> <p><i>The chemical processes.</i></p>
Step 4. Integrate content and language learning	
<ul style="list-style-type: none"> Follow the 4Cs framework (content, cognition, communication, and culture). 	

- Design objectives related to the 4Cs.
- Design objectives for each task. Some tasks can share some objectives.

Design content-related objectives.

<ul style="list-style-type: none"> • Consider its dual nature, which embodies cognition (a verb phrase) and content (a noun phrase). • Follow a progressive cognitive development (from LOTS to HOTS), in the objectives of one task and throughout the project. 	<p><i>Identify the energetic needs of an industrial plant.</i></p> <p><i>Differentiate between the different types of energies.</i></p> <p><i>Plan how to reduce contamination using renewable energies.</i></p> <p><i>Create an environmentally friendly plant.</i></p>
--	--

Design language-related objectives.

<ul style="list-style-type: none"> • If possible, know your students' English level. • Foster the development of the four skills (speaking, writing, listening, reading). • Use the language triptych framework to design these goals (language of/for/through learning). 	<p><i>Understand the lexicon related to energies (Language OF).</i></p> <p><i>Use language for debating about energies advantages and disadvantages (Language FOR).</i></p> <p><i>Look for news in your LI related to energy and share them in English with your classmates (Language THROUGH).</i></p>
--	---

Foster the development of the cultural dimension.

<ul style="list-style-type: none"> • Integrate the cultural dimension in the design of content-/ language-related objectives. 	<p>Science literacy can be spread out on the Internet through some videos made by the students.</p> <p>Interculturality can be enhanced if students have the opportunity to interact with peers from other universities working on similar projects.</p>
--	--

Step 5. Design tasks

<ul style="list-style-type: none"> • Identify the learning situations needed to achieve the learning objectives of each task. • Design one task for each part of the project. • Decide how long each task or part of the project will last. 	<p><i>An outdoor activity to visit a chemical industrial plant.</i></p>
--	---

Step 6. Plan the development of soft skills

<ul style="list-style-type: none"> • Foster the development of soft skills during the tasks. • Cooperative learning is central to develop and enhance soft skills. 	<p>Communication: teamwork, debates, interviews.</p> <p>Self-motivation: project related to the students' future job.</p> <p>Leadership: teamwork, the visit of a leader from a recognised enterprise who talks about what is necessary to be a leader.</p> <p>Responsibility and Time management: teamwork, tasks deadlines.</p> <p>Negotiation and conflict resolution: teamwork, emotional dimension awareness.</p>
--	--

Step 7. Foster cooperative learning

<ul style="list-style-type: none"> • Form small groups of heterogeneous abilities. • Ensure positive interdependence and individual accountability. • Use pedagogical translanguaging during teamwork. Allow learners to use their complete linguistic repertoire. 	<p>Positive interdependence: assign roles to the students, which can be changed throughout the project.</p> <p>Individual accountability: ask students to make an individual public performance (e.g., report, presentation, etc.)</p> <p>Pedagogical translanguaging: allow the use of sources published in the students' L1 and small talks in other languages, establish what has to be done in English, e.g., group discussion and outputs.</p>
<p>Step 8. Create videos to flip the classroom</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Include the essential concepts and explanations of the subject necessary to develop the different activities proposed throughout the project. • Create several short 6-minute videos for each part of the project. 	<p>A video to introduce the different types of energies or to explain how to calculate the carbon footprint.</p>
<p>Step 9. Design assessment</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Include a wide range of assessment instruments. • Assess the whole process: individual work during the flipped classroom and cooperative work throughout the project-based learning. • Engage students in the assessment process through self-assessment and peer-assessment. • Assess hard skills and soft skills, that is, communicative skills, group management, problems resolution, analysis and reflection, negotiation and conflict resolution, flexibility, team working, etc. 	<p>Individual tests about the videos. Post edit the videos and insert questions making watching videos more interactive (e.g., with Edpuzzle or Zaption) or create short quizzes after watching them (e.g., Mentimeter, Canvas, Quizalize, Google Form), and automatically collect answers.</p> <p>Class observation</p> <p>Oral presentations</p> <p>Written reports</p> <p>Blueprints</p>
<p>Step 10. Plan content and language scaffolding</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Create multimodal (e.g., visual and/o oral) support to scaffold content learning. • Create multimodal support to scaffold language learning. 	<p>A working wall where some photographs show different engineering materials or units with their names.</p> <p>A video with examples of good presentations or common mistakes made by students.</p> <p>A list of expressions used for debating.</p>

After following these ten steps, the project will be ready to be applied. Projects are dynamic and can be modified during the process or after the first results are obtained. Evaluating the design and the accomplishment of the learning goals is essential to identify any adaptation or improvement needed. An example of a unit design is shown in Table 5.

Table 5

Unit example following the guidelines to implement ICLHE, Project-Based Learning and Flipped Classroom in an engineering subject

UNIT EXAMPLE		ENERGIES AND POLLUTION	
Time		3 hours	
Content goals			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identify energetic needs in an industrial plant.</i> • <i>Differentiate between the different types of energies.</i> • <i>Plan how to reduce contamination using renewable energies.</i> • <i>Create an environmentally friendly industry.</i> 			
Language goals			
Language of	Language for	Language through	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Understand the lexicon related to environmental applications.</i> • <i>Watch and listen to the video prepared for this unit.</i> • <i>Use reason and consequence clauses to talk about energy and contamination.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Use language for debating about the different types of energy.</i> • <i>Answer teacher's questions using evidence.</i> • <i>Use language for proposing new ideas for the industry.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Add terms to the English-native language glossary.</i> • <i>Search for news in your country about environmental problems and share them in English with your classmates.</i> 	
Scaffolding instruments			
<i>Video of the unit.</i>			
<i>List of the most used vocabulary about Energies and Pollution.</i>			
Tasks			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Search on the internet the different types of energies and how electric energy is produced.</i> • <i>Design a schema with the information found.</i> • <i>Debate with your group the advantages and disadvantages of the different energies.</i> • <i>Calculate the footprint of the different energies.</i> • <i>Search for news in your country about environmental problems and share them with your group.</i> • <i>Create a map where the most typical renewable energies used in a higher percentage in each country appear.</i> • <i>Create a video explaining what type of energy you can implement in your industry: explain the possible implementation and the pollution sources.</i> 			
Assessment			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Class observation of students' work.</i> • <i>Peer-assessment to know if all students have worked in the group.</i> • <i>Rubric of the video produced in the last task where content and communication skills are considered.</i> 			
Soft skills developed			
Communication skills in the debate and in the video production Teamwork skills working in groups.			

6. CONCLUSIONS

The literature review conducted in this study has revealed a lack of research on the application of ICLHE. Although this approach seems to have gained relevance in the bilingual/ multilingual higher education construct, it seems there is still an inaccurate use of the concept of content and language integrated learning in this setting. Some publications refer to CLIL when the approach adopted is EMI (or a combination of EMI with ESP or EAP courses/ programmes), or the characteristics of the approach are not clearly stated, and one cannot be sure about having the integration of content and language learning at the core of the teaching practice.

The study has shown the benefits and challenges of applying project-based learning and flipped classroom in engineering studies. It has been revealed how these and CLIL principles are aligned and can perfectly combine to foster the development of technical/hard skills and English proficiency, and the soft skills that are central in the engineering students' profile.

Based on the results found in the literature review, the paper proposes some guidelines to design an engineering ICLHE subject that embodies project-based learning and flipped classroom, while integrating content and English language learning. Project-based learning has been demonstrated that increases students' participation, enhances communication skills and teamwork, takes into account different learning styles and promotes critical thinking. On the other hand, when flipping the classroom, the time needed to develop the project in class will be available. This strategy has also been shown to increase students' comprehension, time management and responsibility.

REFERENCES

- Aguilar, M. (2017). Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 722-735. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1073664>
- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 183–197. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.615906>
- Airey, J. (2004). Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education. In R. Wilkinson (Ed.), *Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual education*, 97–108. Maastricht: Maastricht University.
- Airey, J. (2012). 'I don't teach language.' The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, 25, 64-79. <https://doi.org/10.1075/aila.25.05air>
- Airey, J. (2016). EAP, EMI or CLIL? In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes*, 71–83. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657455>
- Alimi, M. Y. (2018). The use of content and language integrated learning (CLIL) as conservation education methodology: An experience from State University of

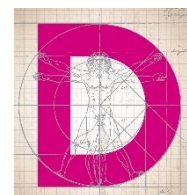
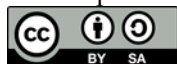
- Semarang. *Proceedings of the 9th International Conference on Global Resource Conservation*. <https://doi.org/10.1063/1.5061860>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Aranzabal, A., Epelde, E., & Artetxe, M. (2019). Monitoring questionnaires to ensure positive interdependence and individual accountability in a chemical process synthesis following collaborative PBL approach. *Education for Chemical Engineers*, 26, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.06.006>
- Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007>
- Arnó-Macià, E., Aguilar-Pérez, M., & Tatzl, D. (2020). Engineering students' perceptions of the role of ESP courses in internationalized universities. *English for Specific Purposes*, 58, 58-74. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.12.001>
- Ballesteros, M. A., Daza, M. A., Valdés, J. P., Ratkovich, N., & Reyes, L. H. (2019). Applying PBL methodologies to the chemical engineering courses: Unit operations and modeling and simulation, using a joint course project. *Education for Chemical Engineers*, 27, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2019.01.005>
- Barros, F. L. F., & Bittencourt, R. A. (2019). Evaluating the influence of PBL on the development of soft skills in a computer engineering undergraduate program. *Proceedings of the 2018 Frontiers in Education Conference*, 1-9. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8658832>
- Belbin, R. M. (2012). *Team roles at work* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080963242>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Newbury House.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Carrió Pastor, M., & Gimeno Sanz, A. (2007). Content and language integrated learning in a technical higher education environment. In D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts - converging goals. CLIL in Europe*, 103-111. Frankfurt: Peter Lang.
- Chiquito, M., Castedo, R., Santos, A. P., López, L. M., & Alarcón, C. (2020). Flipped classroom in engineering: The influence of gender. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(1), 80-89. <https://doi.org/10.1002/cae.22176>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2008). CLIL- a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* 4, 97-111. Berlin: Springer. <https://www.springer.com/series/15111>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossman, K. (2018). Immersed in academic English: vocabulary and academic outcomes of a CLIL university preparation course. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 564–577. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1494698>
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Dafouz, E., & Smit, U. (2020). *ROAD-MAPPING English medium education in the internationalised university*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>
- Direito, I., Pereira, A., & de Oliveira Duarte, A. M. (2012). Engineering undergraduates' perceptions of soft skills: Relations with self-efficacy and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 843-851. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.571>
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2020). Dealing with language issues in English-medium instruction at university: A comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 257-262. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1727409>
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol: Multilingual Matters. <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781847699350>
- García-Fernández, B., Moreno de Diezmas, E. N. & Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Mejorar la motivación en ciencias con enseñanza CLIL. Un estudio de caso. *X Proceedings of the Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*, Spain, 2625–2630.
- Godzhaeva, N., Logunov, T., Lokteva, M., & Tochilina, Y. (2018). Challenges and prospects of CLIL for training mining engineers. *E3S Web of Conferences*, 41. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20184104052>
- Gren, L. (2020). A Flipped classroom approach to teaching empirical software engineering. *IEEE Transactions on Education*. <https://doi.org/10.1109/TE.2019.2960264>
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*, USA, 41–50. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2556325.2566239>
- Hadim, H. A., & Esche, S. K. (2002). Enhancing the engineering curriculum through project-based learning. *Proceedings of the 32nd Annual Frontiers in Education*, USA, F3F-1–F3F. <https://doi.org/10.1109/FIE.2002.1158200>
- Hanesová, D. (2014). Development of critical and creative thinking skills in CLIL. *Journal of language and cultural education*, 2(2), 33-51.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hincks, R. (2010). Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes*, 20, 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.05.004>
- Järvinen, H. (2008). Learning contextualized language: Implications for tertiary foreign-language-medium education. In E. Rauto & L. Saarikoski (Eds.), *Foreign-*

- language-medium instruction in tertiary Education: A tool for enhancing language learning*, 77–85. Vaasa: Vaasan Ammattikorkeakoulu, University of Applied Sciences Publications.
- Jexenflicker, S., & Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 169–190. Amsterdam: John Benjamins.
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2017). ESP/EAP through English-medium instruction: Teachers' perceptions and practices. In H. Reinders, D. Nunan & B. Zou (Eds.), *Innovation in language learning and teaching: The case of China*, 173-195. London: Palgrave Macmillan.
- Kakosimos, K. E. (2015). Example of a micro-adaptative instruction methodology for the improvement of flipped-classrooms and adaptative-learning based on advanced blended-learning tools. *Education for Chemical Engineers*, 12, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2015.06.001>
- Katsioloudis, P., & Fantz, T. D. (2012). A comparative analysis of preferred learning and teaching styles for engineering, industrial, and technology education students and faculty. *Journal of Technology Education*, 23(2), 61-69. <https://doi.org/10.21061/jte.v23i2.a.4>
- Khan, S. M., & Thayniath, S. (2020). Facilitating aural-oral skills of engineering students through the flipped classroom. *Test Engineering and Management*, 82(1–2), 154–167.
- Kocaman, A. (2000). Yabancı dilde eğitim. *Comhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Eki*, 708, 14–15.
- Komori-Glatz, M. (2017). *English as a business lingua franca in multicultural student teamwork: An EMEMUS study* (Doctoral dissertation). <https://doi.org/10.25365/thesis.50397>
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output?. *System*, 26(2), 175-182. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00002-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00002-5)
- Larson, J. S., Tirkolaei, H. K., Farnsworth, K., Glazewski, K., Folkestad, L. S., & Savenye, W. (2018). Using problem-based learning to enable application of foundation engineering knowledge in a real-world problem. *Proceedings of the 7th International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering*, Australia, 500–506. <https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615329>
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30–41. <http://dx.doi.org/10.2174/1874913500801010030>
- Li, M., & Faghri, A. (2016). Applying problem-oriented and project-based learning in a transportation engineering course. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 142(3). [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000274](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000274)
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez-Carrascal, J. A., Márquez Cebrián, D., Sancho-Vinuesa, T., & Valderrama, E. (2020). Impact of early activity on flipped classroom performance prediction: A case study for a first-year Engineering course. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(3), 590-605. <https://doi.org/10.1002/cae.22229>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Mills, J. E., & Treagust, D. F. (2003). Engineering education - is problem-based or project-based learning the answer? *Journal of Engineering Education*, 3, 2–16.
- Mitchell, J. E., & Rogers, L. (2019). Staff perceptions of implementing project-based

- learning in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 45(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1641471>
- Moreno-Ruiz, L., Castellanos-Nieves, D., Braileanu, B. P., González-González, E. J., Sánchez-De La Rosa, J. L., Groenwald, C. L. O., & González-González, C. S. (2019). Combining flipped classroom, project-based learning, and formative assessment strategies in engineering studies. *International Journal of Engineering Education*, 35(6 A), 1673–1683.
- Munir, M. T., Baroutian, S., Young, B. R., & Carter, S. (2018). Flipped classroom with cooperative learning as a cornerstone. *Education for Chemical Engineers*, 23, 25–33. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.05.001>
- Nihlawi, R., El-Baz, H., & Gunn, C. (2018). Engineering students' perceptions of flipped learning: Benefits, challenges and recommendations. *Proceedings of Advances in Science and Engineering Technology International Conferences*, United Arab Emirates, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICASET.2018.8376920>
- Nwokeji, J. C., Aqlan, F., Olagunju, A., Holmes, T., & Okolie, N. C. (2018). WIP: Implementing project based learning: some challenges from a requirements engineering perspective. *Proceedings of Frontiers in Education Conference*, USA, 1-5. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8659307>
- Pulko, S. H., & Parikh, S. (2003). Teaching 'soft' skills to engineers. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 40(4), 243-254. <https://doi.org/10.7227/IJEEE.40.4.2>
- Querol-Julián, M. & Crawford Camiciottoli, B. (2019). The impact of online technologies and English medium instruction on university lectures in international learning contexts: a systematic review. *ESP Today*, 7(1), 2-23. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2019.7.1.1>
- Rao, M. S. (2014). Enhancing employability in engineering and management students through soft skills. *Industrial and Commercial Training*, 46(1), 42-48. <https://doi.org/10.1108/ICT-04-2013-0023>
- Räsänen, A. (2010). LANQUA. Content and language integrated learning (CLIL). <https://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil/>
- Raycheva, R. P., Angelova, D. I., & Vodenova, P. M. (2017). Project-based learning in engineering design in Bulgaria: expectations, experiments and results. *European Journal of Engineering Education*, 42(6), 944–961. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1235140>
- Rodríguez, M., Díaz, I., Gonzalez, E. J., & González-Miquel, M. (2019). Reprint of: motivational active learning: An integrated approach to teaching and learning process control. *Education for Chemical Engineers*, 26, 8–13. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2019.01.002>
- Rodríguez-Chueca, J., Molina-García, A., García-Aranda, C., Pérez, J., & Rodríguez, E. (2020). Understanding sustainability and the circular economy through flipped classroom and challenge-based learning: an innovative experience in engineering education in Spain. *Environmental Education Research*, 26(2), 238–252. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1705965>
- Rose, H., Curle, S., Aizawa, I. & Thompson, G. (2019). What drives success in english medium taught courses? The interplay between language proficiency, Academic Skills, and Motivation. *Studies in Higher Education*, 1-13 <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1590690>
- Salcines-Talledo, I., Cifrián, E., González-Fernández, N., & Viguri, J. R. (2020). Case study about the student perceptions of the flipped classroom model in engineering subjects. Design and implementation of a questionnaire. *Revista Complutense de*

- Educacion*, 31(1), 25–34. <https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- San-Valero, P., Robles, A., Ruano, M. V., Martí, N., Cháfer, A., & Badia, J. D. (2019). Workshops of innovation in chemical engineering to train communication skills in science and technology. *Education for Chemical Engineers*, 26, 114–121. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.07.001>
- Schmidt-Unterberger, B. (2018). The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 527–539. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491949>
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, June, 146-154
- Thøgersen, J., & Airey, J. (2011). Lecturing undergraduate science in Danish and in English. *English for Specific Purposes*, 30, 209–221.
- Toledo, I., Rubio, F. D., & Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum*, 18, 213–229.
- Tormey, R., & Henchy, D. (2008). Re-imagining the traditional lecture: an action research approach to teaching student teachers to “do” philosophy. *Teaching in Higher Education*, 13, 303–314. <https://doi.org/10.1080/13562510802045337>
- Valcke, J., & Wilkinson, R. (Eds.). (2017). *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice*. Frankfurt: Peter Lang.
- Valero, M. M., Martínez, M., Pozo, F., & Planas, E. (2019). A successful experience with the flipped classroom in the Transport Phenomena course. *Education for Chemical Engineers*, 26, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.08.003>
- Várkuti, A. (2010). Linguistic benefits of the CLIL approach. *International CLIL Research Journal*, 1, 67–79.
- Vázquez, G. (2007). Models of CLIL: an evaluation of its status drawing on the German experience. A critical report on the limits of reality and perspectives. *RESLA*, 1, 95–111.
- Villalobos-Abarca, M. A., Herrera-Acuña, R. A., Ramírez, I. G., & Cruz, X. C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos reales aplicado a la formación del ingeniero de software. *Formación Universitaria*, 11(3), 97-112.
- Walsh, A. (2005). *The tutor in problem based learning: a novel's guide*. Hamilton: McMaster University, Health Sciences.
- Weinberg, L., & Symon, M. (2017). Crossing borders: The challenges and benefits of a collaborative approach to course development involving content and language specialists in different countries. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice*, 135–150. Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07263-1>
- Zancul, E. de S., Sousa-Zomer, T. T., & Cauchick-Miguel, P. A. (2017). Project-based learning approach: Improvements of an undergraduate course in new product development. *Producao*, 27 (Special issue). <https://doi.org/10.1590/0103-6513.225216>



UNHA ACHEGA Á APRENDIZAXE DA LINGUA ITALIANA POLO ESTUDANTADO UNIVERSITARIO GALEGO DE NIVEL BÁSICO

A CONTRIBUTION TO LEARNING ITALIAN LANGUAGE BY BASIC LEVEL GALICIAN UNIVERSITY STUDENTS

Emiliana TUCCI*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0127-6215>

Cilha LOURENÇO-MÓDIA*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0577-5852>

Resumo

Unha das transformacións capitais producidas nas titulacións universitarias de ámbito lingüístico a partir da implantación da reforma de Boloña ten sido a introdución do enfoque comunicativo no ensino-aprendizaxe das linguas. Esta nova perspectiva ten achegado unha visión máis ampla e menos teórica do fenómeno lingüístico, mais, como consecuencia do maior protagonismo do enfoque comunicativo, tense producido certa desatención ao aspecto da corrección nos planos da Morfosintaxe, do Léxico e da Semántica; isto provoca que o estudantado se depare con dificultades gramaticais que nos plans de estudo anteriores se superaban con maior facilidade.

No sistema universitario galego esta situación reflíctese de maneira diversa dependendo de cal for a lingua primeira dos/das alumnos/as; o estudantado español-falante ten maiores problemas que o galego-falante na adquisición dos fundamentos gramaticais do italiano, a pesar de que na oralidade o idioma galego está hoxe bastante españolizado.

Así, este artigo ten como obxectivo sistematizar as vantaxes e os obstáculos que encontra o estudantado galego a fin de facilitar o traballo de docentes e discentes da lingua italiana no contexto universitario de Galiza. Por unha parte, desvendaranse as dificultades morfosintácticas e léxico-semánticas máis habituais –derivadas, as máis das veces, da interferencia co español– que o alumnado universitario galego encara nos primeiros momentos da aprendizaxe do idioma italiano; e, por outra banda, poranse de manifesto os aspectos comúns dos idiomas galego e italiano, que facilitan a adquisición deste último por funcionar o primeiro como interlingua.

* Universidade da Coruña. Facultade de Filoloxía. Departamento de Letras. Campus da Zapateira, Rúa Lisboa 7, 15008 A Coruña. Email: emiliana.tucci@udc.gal, cilla.lourenzo.modia@udc.gal.

Palabras clave: italiano e galego; italiano e español; gramática contrastiva; competencia lingüística; italiano como lingua estranxeira: interlingua

Abstract

One of the most important transformations that has taken place in the field of linguistics since the establishment of the Bologna Reform, is the introduction of the communicative standpoint in language teaching and learning. This new perspective adds a wider and less theoretical vision of the linguistic approach, but, as a consequence of the greater role of the communicative standpoint, there is a certain inattention on the correctness aspect from the morphosyntax, lexical and semantic point of view; therefore, students have some grammatical problems that they would have solved easier in the old curriculum.

In the Galician university system this situation is reflected in a different way depending on the first language of the students; Spanish-speaking students find more problems than Galician-speaking students in the acquisition of Italian grammatical basics, in spite of the fact that in oral expression Galician is mostly influenced by Spanish nowadays.

The aim of this article is to systematize advantages and obstacles that Galician students find in order to facilitate the work of Italian teachers and students in university degrees in Galicia. On the one hand, we will analyse the most usual morphosyntax and lexical-semantic difficulties – mostly derived from the interference with Spanish – that Galician degree students find with their first contact with the Italian language, and, furthermore we will highlight common aspects of the Galician and Italian languages that facilitate the acquisition of Italian using Galician as interlanguage.

Key Words: Italian and Galician; Italian and Spanish; contrastive grammar: linguistic competence: Italian as a foreign language; interlanguage

1. INTRODUCCIÓN

Un dos principais acertos da reforma educativa introducida pola Declaración de Boloña ten sido focar a atención na avaliación para a aprendizaxe –orientada ao desenvolvemento de competencias por medio da realización de tarefas concretas relacionadas co mundo profesional– e, consecuentemente, reducir o espazo dedicado á avaliación da aprendizaxe, baseada na mera adquisición e repetición de contidos. Así, en cada nivel de aprendizaxe (de A1 a C2) o/a aprendizaxe debe centrar os seus esforzos na execución de actividades prácticas ligadas a competencias como a comprensión oral e escrita, a produción e a interacción orais e a produción escrita, o que provoca que, na maior parte dos casos, a abordaxe teórica da gramática fiquen relegada a un segundo plano.

Esta mudanza de perspectiva no ensino-aprendizaxe exige ter en conta as destrezas do alumnado en cada unha das competencias para que o profesorado acompañe mellor o proceso de adquisición dunha nova lingua. A análise das competencias relacionadas cos coñecementos morfosintáctico e léxico-semántico do italiano do estudantado universitario galego, realizada a través de diversos traballos de carácter escrito, revela a existencia de determinados contidos gramaticais de difícil asimilación –e que, se ben non atrapallan a comunicación, restan calidade á escrita–, como por exemplo a formación do plural ou a conxugación verbal –nomeadamente no que atinxe ao pasado próximo–. Non obstante, esta análise mostra tamén como a lingua galega funciona como ponte para aprendizaxe do italiano para un alumnado que ten o galego e o español como linguas instrumentais¹.

Desta maneira, neste artigo faise un levantamento das cuestións máis relevantes en tarefas relativas á produción escrita nos planos morfosintáctico e léxico-semántico coa finalidade de optimizar o ensino-aprendizaxe desta competencia na lingua italiana no ámbito universitario galego. Recóllense exemplos de usos incorrectos de determinadas categorías gramaticais (principalmente substantivo, pronome clítico, posesivo, verbo e preposición) e estruturas sintácticas e máis de falsos amigos; e, en paralelo, hai casos en que o alumnado de Galiza, por mor da proximidade entre o galego e o italiano, asimila con facilidade tanto certas estruturas morfosintácticas simples como o léxico correspondente aos niveis A1 e A2 do *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCERL). Por outra parte, convén sinalarmos que neste traballo, non se atende a aspectos de tipo normativo e/ou estilístico, xa que nocións deste teor non se aprecian en niveis básicos de aprendizaxe lingüística como son o A1 e o A2.

En síntese, sistematizamos os contidos gramaticais que suscitan innumerábeis dúbidas no estudantado e tamén aqueles que este xa ten asimilados grazas ao seu coñecemento da lingua de Galiza co obxectivo de atinxirmos maior calidade, eficacia e axilidade no ensino morfosintáctico e lexical do idioma italiano no seo da universidade galega.

¹ Para os estudos sobre a interlingua italiano-español, véxanse, entre outros, as contribucións de Calvi (1995, 2004), Ceruti, (2009), Zurlo (2009), De Benedetti (2010), Della Putta (2011, 2015), Bailini (2016).

2. METODOLOXÍA

O *corpus* deste artigo está conformado polos traballos de produción escrita (actividades de tipo estrutural, resumos a partir de textos escritos e redaccións) realizados desde o curso 2010-2011 até o curso 2018-2019 inclusive polo alumnado galego das materias de Idioma Moderno 1: Italiano e Idioma Moderno 2: Italiano, que forman parte do plan de estudos dos graos impartidos na Facultade de Filoloxía da Universidade da Coruña². Estas materias, de carácter cuatrimestral, correspóndense cos niveis A1 e A2 do QCERL e teñen unha dedicación de 6 e 4,5 créditos³, respectivamente.

Neste *corpus* considéranse unicamente os traballos elaborados por estudantes nados en Galiza, independentemente de se teñen como lingua inicial o galego⁴ ou o español, e exclúense os do alumnado de orixe non galega.

Ao longo do apartado 3 recóllense os erros morfosintácticos e léxico-semánticos cometidos de maneira recorrente polo estudantado e obsérvanse casos en que non se producen conflitos que adoitan darse en alumnado non galego. A seguir, examináronse estes fenómenos en confronto con varias gramáticas sincrónicas descritivas do italiano (Renzi, 1991; Adorno, 2003), do galego (Freixeiro Mato, 1999 e 2000; López Viñas, Lourenço Mória e Moreda Leirado, 2011) e do español (Real Academia Española, 2010), así como con dicionarios dos tres idiomas.

Por último, no apartado 4 achégase unha reflexión que busca identificar as dificultades reais do alumnado galego nas materias iniciais de italiano como LE coa finalidade de mellorar a súa competencia escrita en italiano a nivel morfosintáctico e léxico-semántico.

3. A FORMACIÓN DO *CORPUS*

3.1. Nivel morfosintáctico

O obxectivo deste parágrafo, e dos seguintes, é procedermos á redacción dun *corpus* comentado en que recollemos algúns dos erros e dos usos impropios máis frecuentes encontrados en exercicios de produción escrita. A maior parte dos aspectos que observamos no material consultado atinxe, fundamentalmente, ao número dos substantivos, a aspectos da conxugación verbal, á colocación dos pronomes clíticos e, en xeral, ás construcións sintácticas.

Observamos, entón, os seguintes exemplos organizados segundo a tipoloxía gramatical encontrados nos traballos de produción escrita.

² Na Facultade de Filoloxía da Universidade da Coruña impártense seis graos: Grao en Inglés, Grao en Galego e Portugués, Grao en Español, Dobre Grao en Inglés / Español, Dobre Grao en Inglés / Galego e Portugués e Dobre Grao en Español / Galego e Portugués.

³ Idioma Moderno: Italiano 1 consta de 44,5 horas presenciais (aproximadamente, 39,5 reais, pois o resto de horas está dedicado á realización de exames) e Idioma Moderno: Italiano 2, de 36 h (que se corresponden con 31,5 na realidade). Para coñecer a planificación destas materias, consúltese a páxina web <http://cort.as/-Hi2S>.

⁴ Para achegarse ao uso e ao coñecemento da lingua galega por parte da mocidade, véxase Real Academia Galega (2018).

En relación ao achegamento ao substantivo, o xénero non presenta grandes dificultades para o estudantado, visto que moitos vocábulos italianos que conforman o léxico básico teñen o mesmo xénero que en galego; así, nos traballos do noso alumnado case non se detectan erros na asignación do xénero en palabras como *l'acne, il diadema, la dose, il latte, il legume, il massacro, il miele, la pelle, il sale, il sangue, il segnale, la sindrome* ou *la vertigine*, entre outras. Ademais, o italiano partilla o xénero co galego nalgúns termos que comezan por <a> tónico (*l'arte, l'aquila, l'acqua, l'anima*, etc.) e en moitos termos acabados en <-si> (*l'analisi, la crisi, l'enfasi, la sclerosi, la tesi...*) e en -te (*la tonsillite, l'appendicite, l'artrite, la bronchite, l'epatite...*), o que facilita o estudo sistematizado de gran parte do léxico.

Os principais problemas danse en relación ao número do substantivo; o erro máis repetido dáse nos substantivos masculinos terminados en <-o> que fan o plural en <-i>, pois tanto en galego como en español o plural destes substantivos constrúese engadindo o morfema <-s>.

- **figlii* en lugar de *figli*.
- **i occhio* en lugar de *gli occhi*.
- **da piccolos* en lugar de *da piccoli*.

Por outro lado, debido a que o alumnado galego ten dificultades para recoñecer como estranxeirismos certos substantivos xa moi inseridos no léxico galego e español, é frecuente encontrarmos nos traballos de aula palabras estranxeiras con morfema de plural.

- **bars* por *bar*.
- **computers* por *computer*.
- **films* por *film*.
- **pubs* por *pub*.
- **yogurts* por *yogurt*.

Canto ao adxectivo, un erro recorrente é o uso de *vecchio/a* no interior dunha estrutura comparativa, pois en galego *vello/a* fai referencia á idade⁵ de seres animados e inanimados mentres que *grande* e *maior* (en italiano ‘grande’ e ‘maggiore’, respectivamente) aluden fundamentalmente ao tamaño.

- **Ho una cugina che è più vecchia di me* (en galego, *Teño unha curmá que é máis vella ca min*) en lugar de *Ho una cugina che è più grande di me*.
- **Mio fratello è più vecchio di me* (en galego, *O meu irmán é máis vello ca min*) en lugar de *Mio fratello è più grande di me*.

Por outra parte, sorprende o uso constante de *meglio* no canto de *migliore*, pois en galego a única forma posíbel de comparativo de superioridade para o adxectivo *bo/boa* (en italiano, *buono/a*) é *mellor*; esperaríamos, por tanto, que o alumnado empregase antes –aínda que erradamente– *migliore* do que *meglio*.

⁵ A primeira acepción que ten este adxectivo no *Diccionario da Real Academia Galega* é “[Ser vivo] que ten moita idade con respecto á duración normal da súa vida” (Real Academia Galega, 2013).

**Il mio meglio amico si chiama Mario* (en galego, *O meu mellor amigo chámase Mario*) en lugar de *Il mio migliore amico si chiama Mario*.

**Mia madre fa la meglio tortilla del mondo* (en galego, *A miña nai fai a mellor tortilla do mundo*) en lugar de *Mia madre fa la migliore tortilla del mondo*.

A respecto da conxugación verbal, unha das maiores dificultades que enfrenta o alumnado galegofalante é a utilización dos verbos *essere* e *stare*; en galego e en español *ser* emprégase para expresar condición (invariábel) e *estar* indica estado (variábel), da mesma maneira que en español, mentres que en italiano esta distinción non se manifesta no rexistro formal, xa que *essere* funciona tanto para condición como para estado.

**Io sto molto orgogliosa della mia famiglia* en lugar de *Io sono molto orgogliosa della mia famiglia*.

**Oggi sto felice* en lugar de *Oggi sono felice*.

Talvez a incorrección máis frecuente na conxugación dos verbos italianos sexa a que se produce na P1 do presente do Indicativo de *fare*. Mesmo en Idioma Moderno 2: Italiano, o galeguismo *fago* substitúe a palabra *faccio* na maior parte dos traballos do alumnado.

**Fago i compiti il pomeriggio* en lugar de *Faccio i compiti il pomeriggio*.

**Tutti i giorni fago un po' di sport* en lugar de *Tutti i giorni faccio un po' di sport*.

Outras das dificultades omnipresentes no tocante ao paradigma verbal é a que se dá na adquisición do *passato prossimo*. Obsérvase nos traballos do noso alumnado o uso constante de *avere* en vez de *essere* no *passato prossimo*, principalmente con verbos de movemento –un calco da estrutura do pretérito perfecto composto do Indicativo español, que se constrúe co auxiliar *haber*–; por outra parte, en galego non existen os tempos compostos e no canto do *passato prossimo* acostuma utilizarse o pretérito do Indicativo, mais tamén é común empregar os tempos compostos co auxiliar *haber* por españolismo.

**Hanno venuto* por *Sono venuti* (en galego, *Chegaron*; en español, *Han llegado*).

**Hanno uscito* por *Sono usciti* (en galego, *Sáiron*; en español, *Han salido*).

Tamén se utiliza inadecuadamente *avere* en vez de *essere* cando o verbo é reflexivo ou recíproco.

**Si hanno sposato* por *Si sono sposati*.

**Mi ho fatto la doccia* por *Mi sono fatto la doccia*.

En relación a este fenómeno, é bastante habitual unha selección errada da persoa gramatical.

**Lei non hanno partito* por *Lei non è partita*.

**Noi siete visto* por *Noi abbiamo visto*.

Alén diso, repítense con asiduidade as incorreccións na formación do participio, a maior parte das veces por interferencia co galego e co español, mesmo en casos en que

non hai unha equivalencia contextual exacta entre a forma italiana e a galega ou española que o estudantado asocia a esta.

**Quando è arrivato a casa gli ho offrito un caffè* por *Quando è arrivato a casa gli ho offerto un caffè* (en galego, *Cando chegou a casa ofreceulle un café*; en español, *Cuando llegó a casa le ofreció un café*).

Neste exemplo é clara a asociación formal entre *offrire* e *ofrecer* ('por [algo] a disposición de alguén', Real Academia Galega 2013).

As estruturas italianas *c'è* e *ci sono* tamén son obxecto de innumerábeis confusións por parte dos / das estudantes; por interferencia co galego e co español, estes/as adoitan empregar o verbo *avere* cando este fai referencia a un axente indeterminado e utilizan *essere* cando o axente é indeterminado.

**Ho molti assaggi* por *Ci sono molti assaggi*.

**È una casa* por *C'è una casa*.

Un outro aspecto que chama a atención é a utilización do verbo *avere* como auxiliar nunha perífrase modal obrigatoria; tanto en galego como en español existe a perífrase verbal *deber+infinitivo* (equivalente á italiana *dovere+infinito*), mais, como pertence a un rexistro máis formal, o alumnado opta por *haber + que + infinitivo* (inexistente en italiano), de uso máis estendido.

**Hanno che deciderlo* por *Devono deciderlo*.

**Avete che apparecchiare* por *Dovete apparecchiare*.

Un caso singular é a transposición ao italiano dunha interferencia do español que se produce moi habitualmente en galego a nivel oral; en italiano o estudantado utiliza o verbo *fare* no canto da preposición *da* para se referir ao tempo cronolóxico, xa que en galego se acostuma empregar o verbo *facen* en vez de *haber* neste tipo de expresións.

**La commedia è iniziata fa mezz'ora* por *La commedia è iniziata da mezz'ora*.

**A comedia comezou fai media hora* (por interferencia co español *La comedia empezó hace media hora*) por *A comedia comezou hai media hora*.

Tamén se rexistran numerosos casos de confusión na rexencia preposicional do verbo, nomeadamente de verbos de movemento.

**Sono andato al palestra* por *Sono andato in palestra*.

**Siamo entrati per la porta rossa* (en galego, *Entramos pola porta vermella*) por *Siamo entrati dalla porta rossa*.

**Siamo usciti del cinema alle 21:00* (en galego, *Saimos do cinema ás 21:00 h*) por *Siamo usciti dal cinema alle 21:00*.

**Vengo di Galizia* (en galego, *Veño de Galiza*) por *Vengo dalla Galizia*.

Porén, tamén se dan casos en que hai diferenzas na rexencia de verbos con valores semánticos moi diversos.

**Ho pensato in quello che mi hai detto* (en galego, *Pensei no que me dixeches*) en lugar de *Ho pensato a quello che mi hai detto*.

**La cucina profumava a pizza* (en galego, *A cociña ulía a pizza*) en lugar de *La cucina profumava di pizza*.

Por veces, o problema parte de que en italiano non se emprega preposición con certos verbos, mentres que en galego e en español si.

**Da bambino sognavo con i mostri* (en galego, *De neno soñaba cos monstros*) en lugar de *Da bambino sognavo i mostri*.

**Ieri sono uscito di festa con i miei amici* (en galego, *Onte saín de festa cos meus amigos*) en lugar de *Ieri sono uscito con i miei amici*.

En relación ao pronome, detéctanse vacilacións nos usos e nas formas dos pronomes persoais tónico e átono, do posesivo, do identificador e mais do numeral cardinal. Se cadra, no que atinxe ao pronome persoal tónico, o erro máis frecuente sexa o uso de *ela*, a forma feminina singular de P3 en galego.

**Ela è piccola* (en galego, *Ela é nova*) por *Lei è piccola*.

**Ela è mia sorella* (en galego, *Ela é a miña irmá*) por *Lei è mia sorella*.

Resulta rechamante que mesmo o alumnado español-falante substitúa *lei* pola forma galega *ela* e non pola case idéntica correspondente en español, *ella*, o que reafirma a idea de que este grupo de estudantes recorre ao galego como interlingua para chegar ao italiano.

No que se refire ao pronome clítico, a confusión entre *la* e *le* é recorrente e posiblemente se deba a que en galego e en español o pronome persoal átono de complemento directo en feminino acaba en <a>.

**La telefonerai* (a lei) por *Le telefonerai* (*Telefonareina*, en galego; *La telefonaré*, en español).

**La chiederai* (a lei) por *Le chiederai* (*Preguntareille*, en galego; *Le preguntaré*, en español).

Canto ao posesivo, un dos erros máis reiterados é a presenza do artigo antes desta categoría cando fai referencia a nomes de familia, erro que parece explicarse polo uso peculiar do artigo perante posesivo en italiano. En galego contéplase a posibilidade de empregar artigo diante de posesivo para introducir nomes de parentesco próximo (Freixeiro Mato, 2000: 274-280; López Viñas, Lourenço Mória e Moreda Leirado, 2011: 265), mentres que en español nunca se utiliza o artigo antes de posesivo (RAE, 2010: 343-353); desta maneira, son máis numerosos os casos en que o defecto se dá pola presenza inadecuada do artigo que pola súa ausencia.

**La mia madre è infermiera* por *Mia madre è infermiera* (en galego, *Miña nai é enfermeira* ou *A miña nai é enfermeira*; en español, *Mi madre es enfermera*).

**Suei nipoti vivono in Francia* por *I suoi nipoti vivono in Francia* (en galego, *Os seus sobriños / netos viven en Francia*; en español, *Sus sobrinos / nietos viven en Francia*).

A respecto do artigo, sorprende que, a pesar de que o CD en español leva preposición *a* perante seres animados, a maior parte do alumnado non erra na utilización desta categoría gramatical, pois en galego non se usa *a* neste contexto (salvo en casos excepcionais).

Il cacciatore decide di uccidere il cervo (en galego, *O cazador decide matar o cervo*; en español, *El cazador decide matar al ciervo*).

Ho visto un ragazzo (en galego, *Vin un rapaz*; en español, *Vi a un chico*).

No tocante ao pronome identificador invariábel *qualunque*, resulta frecuente a súa utilización seguido dunha oración de relativo con verbo en subxuntivo, por interferencia co galego e co español.

**Mangiare qualcosa che voglia* por *Mangiare qualunque cosa* (en galego, *Comer calquera cousa que queira*, e *Comer cualquier cosa que quiera* en español).

**Farei qualcosa per aiutarlo* por *Farei qualunque cosa per aiutarlo* (en galego, *Faría calquera cousa por axudalo* e *Haría cualquier cosa por ayudarlo* en español).

Nas oracións que conteñen numerais cardinais é frecuente a omisión do substantivo, tal e como acontece en galego e español.

*—*Quanti anni hai?* /—*Ho trentacinque* (en galego, —*Cantos anos tes?* /— *Teño trinta e cinco*: en español, —*¿Cuántos años tienes?* /—*Tengo treinta y cinco*.) en lugar de —*Quanti anni hai?* /—*Ho trentacinque anni*.

A respecto da preposición, as maiores dúbidas proveñen do uso de *da* cando indica procedencia. Por exemplo, o estudantado emprega esta forma para introducir tanto un topónimo de cidade (correcto) como un topónimo de país (incorrecto).

**Il caffè viene da Yemen* por *Il caffè viene dallo Yemen* (en galego, *O café vén do Iemen*).

**Freddie Mercury viene da Tanzania* por *Freddie Mercury viene dalla Tanzania* (en galego, *Freddie Mercury vén de Tanzania*).

Tamén se rexistra a confusión entre *da* e *per* debido á interferencia co galego e co español.

**La mela è mangiata per me* por *La mela è mangiata da me* (en galego, *A mazá é comida por min*; en español, *La manzana es comida por mí*).

**La mia famiglia sta composta per mia madre, mio padre e io* por *La mia famiglia è composta da mia madre, mio padre ed io* (en galego, *A miña familia está composta por miña nai, meu pai e eu*; *Mi familia está compuesta por mi madre, mi padre y yo*).

Por outro lado, tamén se dan casos de uso incorrecto da preposición *di* perante topónimos, que asentan en construcións galegas e españolas.

**Sono di Galizia* en lugar de *Sono gallego* (en galego, *Son de Galiza*; en español, *Soy de Galicia*).

**Siamo di Andalusia* en lugar de *Siamo andalusi* (en galego e en español, *Somos de Andalucía*).

Tamén en relación a esta preposición, o estudantado adoita empregar *di* precedida do verbo *nascere*, talvez por non apreciar as diferenzas existentes entre as nocións *lugar de nacemento e procedencia*.

**Sono nata di Paesi Bassi* por *Sono nata nei Paesi Bassi*.

**Mio fratello è nato di Stati Uniti* por *Mio fratello è nato negli Stati Uniti*.

Por outra parte, é case sistemática a confusión no uso da preposición *tra / fra*, en oracións que indican tempo cronolóxico. Así, conséntase habitualmente o emprego de *in* por interferencia coa preposición galega e española *en*.

**Ci vediamo in mezz'ora* en lugar de *Ci vediamo tra / fra mezz'ora* (en galego, *Vémonos en media hora*; en español, *Nos vemos en media hora*).

**Mi alzo in cinque minuti* en lugar de *Mi alzo tra / fra cinque minuti* (en galego, *Érgome en cinco minutos*; en español, *Me levanto en cinco minutos*).

E, por último, no relativo ás conxuncións, nos traballos analizados encontramos reiteradamente o galeguismo *coma* en lugar da conxunción comparativa *come*.

**Lavora coma professore* por *Lavora come professore* (en galego, *Traballa como profesor*).

**Studia coma un matto* por *Studia come un matto* (en galego, *Estuda como un tolo*).

Así, podemos testemuñar máis unha vez que, para o noso estudantado, o galego funciona como unha interlingua na aprendizaxe do italiano, pois nos traballos substitúe *come* por *coma* tamén en casos en que en galego se pode utilizar indistintamente *coma* – conxunción exclusivamente galega– e *como* –conxunción galega e española–.

3.2. Nivel léxico-semántico

Do punto de vista léxico-semántico, as disfuncións máis recorrentes son o falso amigo (*Enciclopedia Treccani*, 2010)⁶ e o calco (*Enciclopedia Treccani*, 2012)⁷.

**Mio fratello studia all'istituto* (en galego, *O meu irmán estuda no instituto*; en español, *Mi hermano estudia en el instituto*) en lugar de *Mio fratello studia alla scuola superiore*.

**Questa carne è mala* (en galego, *Esta carne é mala*; en español, *Esta carne es mala*) en lugar de *Questa carne è cattiva*.

Neste último caso, ademais, *cattiva* rexéitase porque interfere coa palabra galega *cativa*, que ten como significado primario 'pequena'⁸.

Son varios os casos en que unha palabra en galego presenta varios significados, mentres que esa mesma palabra en italiano só se utiliza con unha destas acepcións. Por exemplo, o vocábulo *matrimonio* (idéntico canto ao significante nas dúas linguas) en

⁶ Revívese <http://cort.as/-Hi5p>.

⁷ Consúltese a páxina <http://cort.as/-Hi5L>.

⁸ O adxectivo galego *cativo/a* tamén ten a acepción de “ruín, mao/má”, mais é posíbel que unicamente sexa de uso común no alumnado galegofalante.

galego e en español úsase como ‘casamento’ e como ‘dúas persoas casadas’; no entanto, en italiano este vocábulo só alude ao acto de casar.

**Il mio papà e la mia mamma sono in matrimonio da venti anni por Il mio papà e la mia mamma sono sposati da venti anni.*

Un exemplo semellante encontrámonos no termo *commercio*, que en galego e en español se aplica tanto a un local comercial⁹ como ao de acto comerciar, mentres que en italiano só se refire á segunda destas acepcións.

**Mia zia lavora in un commercio por Mia zia lavora in un negozio.*

Outro caso similar acontece con *cibo*, que en italiano se refire unicamente a un produto alimenticio; en galego e en español *comida* presenta dúas acepcións, a anterior e o xantar.

**La sera faccio il cibo por La sera preparo la cena.*

Nos exercicios analizados detéctanse numerosos falsos amigos entre o italiano e mais o galego e español, como, por exemplo *burro* (‘asino’), *caldo* (‘brodo’), *lama* (‘fango’), *guardare* (‘conservare’), *imbarazzata* (‘incinta’) e *gamba* (‘gamberetto’).

Por veces encontramos falsos amigos que conteñen modificacións de significado procedentes da interferencia co galego. É o caso de *padrigno*¹⁰ (interferido pola palabra galega *padriño*, cuxo significado é ‘padrino’) empregado no canto de *patrigno*.

**Il mio padrigno si chiama Antonio. Si è sposato con la mia mamma l'anno scorso por Il mio patrigno si chiama Antonio. Si è sposato con la mia mamma l'anno scorso.*

Tamén se rexistra algún caso en que o falso amigo só se dá en galego; o alumnado, unha vez máis, usa o galego como interlingua e erra na escolla lexical. Isto acontece, por exemplo, con *strada* / *estrada*; en italiano, *strada* significa ‘rúa’, entendida como lugar por onde transitan tanto persoas como vehículos; no entanto, *estrada* fai referencia unicamente á vía pola cal se moven estes últimos.

Il camion bloccava il traffico per la strada (en galego, *O camión bloqueaba o tránsito na estrada*).

Chama a atención a confusión entre *vedere* e *guardare*, que sorprendentemente non se xustifica por interferencia, visto que tanto en galego como en español se corresponden con *ver* (galego e español) e *ollar* (galego)/ *mirar* (galego e español) respectivamente.

**Non so dove è perché è da molto tempo che non lo guardo por Non so dove è perché è da molto tempo che non lo vedo.*

⁹ Esta interferencia resulta rechamante en persoas tan novas como os/as nosos/as alumnos/as, pois o uso de *comercio* en galego e en español co significado de ‘local comercial’ adoita darse en persoas de máis idade.

¹⁰ A palabra *padrigno* en italiano ten a mesma acepción que *patrigno* mais emprégase con menor frecuencia.

Tamén no plano léxico se constata o emprego de anglicismos no canto de vocábulos italianos asentados; é o caso, por exemplo, de *smartphone* (en lugar de *telefonino*), *staff* (en lugar de *gruppo*) ou *boss* (en lugar de *capo*) etc. Sexa como for, no cómputo xeral dos erros lingüísticos compilados neste traballo este feito non resulta tan rechamante debido á existencia de certa permisividade do italiano no uso destes estranxeirismos, permisividade reforzada polas escollas léxicas estranxeirizantes dalgúns manuais de italiano como LE.

Finalmente, tamén hai que apuntar que parte das dificultades que atinxen ao plano léxico-semántico refírese, fundamentalmente, ás interferencias do italiano co galego e co español. Dado que unha boa parte do estudantado se dedica ao estudo doutras linguas estranxeiras ademais do italiano, pode pasar que, nalgúns casos, haxa unha dupla interferencia co inglés ou co francés, como se ilustra nos seguintes exemplos:

**Ho delle belle memorie* en lugar de *Ho dei bei ricordi*.

**Ho letto un magazine* en lugar de *Ho letto una rivista*.

4. CONCLUSIÓNS

A análise dos traballos de produción escrita efectuados polo alumnado das materias Idioma Moderno 1: Italiano e Idioma Moderno 2: Italiano impartidas nos Graos de Español, Galego e Portugués e Inglés da Universidade da Coruña entre os cursos 2010-2011 e 2018-2019 revela unha serie de aspectos conceptuais da lingua italiana que cómpre revisarmos, dado que provocan con frecuencia dúbidas e erros.

Primeiramente, rexístranse algúns erros en relación á formación do plural dos substantivos (sobre todo nos terminados en *-o* e nos estranxeirismos) e ao uso de adxectivos como *vecchio/a* e *meglio*. En segundo lugar, obsérvase que o groso das disfuncións se localiza na conxugación verbal; así, é recorrente a confusión entre *essere* e *stare*, *essere* e *avere* (nomeadamente no pasado próximo e con verbo reflexivo) e mais *c'è* e *ci sono*, ben como os erros na conxugación de *fare*, na formación do participio e da perífrase modal obrigatoria e na rexencia preposicional de moitos verbos. Tamén se aprecian dificultades a respecto do pronome, mais en casos puntuais que se reducen á confusión dos clíticos *la / le* e a certos usos e formas dos pronomes tónico e átono, ao posesivo (principalmente ao asociado con nomes de familia), ao identificador invariábel *qualunque* e ao numeral cardinal. Alén disto, verificanse tamén algúns problemas na utilización de certas preposicións; é habitual a presenza errada de *da* indicando procedencia e de *di* perante topónimos ou despois de *nascere*, así como a confusión de *da / per*, principalmente para indicar tempo cronolóxico, e de *tra / fra*. Por último, e xa no ámbito léxico-semántico, os erros gardan relación fundamentalmente co emprego de falsos amigos, calcos e anglicismos prescindíbeis.

Non obstante, a análise do *corpus* revela tamén que o galego actúa como ponte no proceso de adquisición do italiano por parte do noso alumnado; nalgúns casos os / as estudantes galegos –en virtude das evidentes semellanzas entre os dous idiomas– non erran nas construcións morfosintácticas (flexión de xénero en termos que comezan por <a> tónico ou que acaban en *-si*; construción de CD sen *a* perante seres animados, por

exemplo) nin nas escollas léxicas en casos en que alumnos/as doutras procedencias si o fan, ou ben recorren ao galeguismo (*fago, ela* etc.), evidenciando a utilización do galego como interlingua.

A identificación e análise dos problemas e das vantaxes que acabamos de sinalar resulta fundamental para que o profesorado de italiano como lingua estranxeira en Galiza poida confeccionar programacións máis eficaces e mellor adaptadas ás necesidades do seu estudantado, o que, alén de facilitar o labor docente, redundaría nunha mellora substancial no rendemento académico dos / das alumnos/as.

Por outra parte, e á vista de que existen cuestións gramaticais que o noso estudantado asimila mellor que o de fóra de Galiza, conviría a organización de cursos de actualización para o profesorado de italiano como lingua estranxeira (LE) que inclúan seminarios de aproximación á lingua galega para os docentes nativos de italiano, co obxectivo de apostarmos por unha formación máis especializada dos cadros docentes.

Alén disto, tamén sería aconsellábel a publicación dun manual de italiano como lingua estranxeira orientado a un público galegofalante ou, simplemente, galego, visto que a lingua propia de Galiza actúa, como puidemos comprobar ao longo do traballo, como unha interlingua tanto para o alumnado galegofalante como para o españolfalante. Sen dúbida, o desenvolvemento de accións como estas traduciríase nunha sensíbel mellora no ensino-aprendizaxe do alumnado do sistema universitario galego.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailini, S. (2016). *La interlengua de linguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Calvi, M. V. (2004). Apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología italiana*, 11, 61-71.
- Ceruti, E. (2009). Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono. *Romanitas, linguas y literaturas romances*, 4 (1), 1-14.
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia / Oxford.
- Dardano, M. e Trifone, P. (2010). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Benedetti A. (2006). Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni. En *Saperi per insegnare. Formazione di insegnanti di italiano LS/L2 fra scuola e università*, F. Bosc, C. Marelllo e S. Mosca (eds.), 205-217. Torino: Loescher.
- Della Putta, P. (2011). "Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso": proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni. *Italiano LinguaDue*, 3(2), 79-93.
- Della Putta, P. A. (2015). "Hai visto a tuo amico?" L'effetto dell'input su due tratti caratteristici dell'interlingua italiana degli ispanofoni. En *Congresso AItLA 2014*, 231-254. Milano: Officinaventuno.

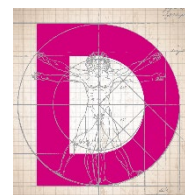
- Freixeiro Mato, X. R. (1999). *Gramática da lingua galega, III. Semántica*. Vigo: A Nosa Terra.
- Freixeiro Mato, X. R. (2000). *Gramática da lingua galega, II. Morfosintaxe*. Vigo: A Nosa Terra.
- González, I. (dir.) (2000). *Diccionario Italiano-Galego*, Centro de Investigacións en Humanidades Ramón Piñeiro, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- López Viñas, X., Lourenço Mória, C. e Moreda Leirado, M. (2011). *Gramática práctica da lingua galega. Comunicación e expresión*. A Coruña: Baía Edicións.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Galega (2013). *Diccionario da Real Academia Galega*. <https://academia.gal/diccionario>.
- Real Academia Galega (2018). *Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultados 1992-2016*. <http://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/view/327/328/1053-1>
- Renzi, L., Salvi, G. e Cardinaletti, A. (eds.) (1991). *Grande grammatica italiana di consultazione, I*. Bologna: Il Mulino.
- Sánchez Palomino, M. D. (2016). As equivalencias na actual lexicografía bilingüe castelán-galego (o dicionario da RAG). En *Cantares de amigos. Estudos en homenaxe a Mercedes Brea*, E. Corral Díaz, E. Fidalgo Francisco e P. Lorenzo Gradín (eds.), 813-824. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Sánchez Palomino, M. D. (2019). Criterios en la elaboración del diccionario bilingüe castellano-gallego de la Real Academia Galega. En *La investigación en lexicografía hoy: diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, C. Calvo Rigual, F. Robles Sabater (eds.), Colección de Anejos de *Quaderns de filología. Estudis lingüístics*, 49-70. Valencia: Universitat de València.
- Zurlo, F. (2009). Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo. Un'indagine a partire da un test a scelta multipla per gli studenti dell'Università Complutense di Madrid, *Italiano LinguaDue* 1(1), 55-67.

Digilec 8 (2021), pp. 151-163

Fecha de recepción: 20/06/2021

Fecha de aceptación: 13/10/2021

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8597>



e-ISSN: 2386-6691

GUÍA DE HALLAZGOS POR PLANOS LINGÜÍSTICOS PARA EL COMENTARIO DE TEXTOS NO LITERARIOS EN BACHILLERATO

GUIDE OF FINDINGS BY LINGUISTIC AMBITS FOR THE
COMMENTARY OF NON-LITERARY TEXTS IN BACCALAUREATE

Jesús Eloy PÉREZ ALONSO*

Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0765-7086>

Resumen

La práctica del comentario de texto no literario es uno de los objetivos fundamentales en la asignatura de lengua castellana y literatura en la etapa de Bachillerato. En esta tarea se ponen en juego los distintos planos o ámbitos de la lengua vinculándolos a un texto propuesto para el comentario. Pese a ello, los estudiantes encuentran grandes dificultades para identificar y estructurar las características lingüísticas presentes en los textos y los docentes se enfrentan al reto de ofrecer respuestas didácticas a este ejercicio. En este artículo se propone una herramienta para el comentario que se basa en una guía de hallazgos en los distintos planos lingüísticos (morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático). De forma secuenciada, se pretende que los estudiantes analicen los rasgos lingüísticos en cada uno de estos ámbitos en una triple dimensión (presencia, localización y finalidad), es decir, identificándolas, ejemplificándolos y justificando su uso en función de la intención del texto propuesto para el comentario. Para ello es necesario realizar varias tareas antes de afrontar el comentario y durante la práctica del mismo. Finalmente, se describe la estrategia y la propuesta de enseñanza-aprendizaje, así como su secuenciación y aplicación pedagógica a lo largo de un curso académico utilizando diversas estrategias metodológicas que ayudan a sistematizar el trabajo y ponerlo en común dentro del grupo-aula.

Palabras clave: guía práctica; texto no literario; comentario de texto; didáctica; lengua castellana.

* IES Rafael Frühbeck de Burgos. C/ Humanes, 14. 28914 Leganés (Madrid). Email: jperezalonso@educa.madrid.org.

Abstract

The non-literary text commentary is one of the fundamental objectives in the contents of Spanish Language and Literature subject at the Baccalaureate stage. In this task, the different levels or domains of language come into play linking them to a text proposed for commentary. In spite of this, students find great difficulties to identify and structure the linguistic characteristics present in the texts and teachers face the challenge of offering didactic answers to this kind of exercise. In this article a tool for the commentary is proposed that is based on a guideline of findings in the different linguistic ambits (morphological, syntactic, lexical-semantic and pragmatic). Gradually, it is intended that students analyze the linguistic features in each of these areas in a triple dimension (presence, location and purpose), identify, exemplify and justify their use depending on the text target. For this purpose, it is necessary to carry out several tasks before facing the commentary and during its practice. Finally, the teaching-learning strategy and proposal is described, as well as its sequencing and pedagogical application throughout an academic year using various methodological strategies that help to systematize the work and share it within the classroom group.

Key Words: practical guide; non-literary text; text commentary; teaching; Spanish

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Uno de los retos más importantes del docente de Lengua castellana y Literatura en la etapa de Bachillerato es la tarea de enseñar la práctica del comentario de texto (en adelante, CT) a sus estudiantes. Afrontar este proceso supone repasar los conocimientos teóricos de la asignatura en sus distintos bloques y, lo que es más importante, identificarlos en el texto propuesto para el comentario, así como discernir la intencionalidad de su uso. En definitiva, comentar un texto “supone la valoración equilibrada de su contenido y de su forma, de su fondo ideológico o psíquico y de sus valores expresivos o estilísticos” e “implica un magnífico ejercicio mental de observación, de penetración y análisis” (Pérez Rioja, 1975: 95).

Así pues, el objetivo de un CT lingüístico no es diseccionar con frialdad un texto ni limitarse a catalogar los rasgos que presenta, sino descubrir las motivaciones de su empleo de forma interpretativa. La cuestión radica en superar el análisis de un texto para profundizar en el comentario, que “se centra en sus aspectos más importantes o atractivos, o en aquellos que interesan en función de los objetivos propuestos” (Romero Blázquez, 1998: 379), en conseguir llevar el estudio del texto hacia la síntesis, ya que:

el comentario lingüístico supone analizar el funcionamiento de la lengua [...]; posteriormente se intenta llegar a una síntesis, cuya fórmula general sería la siguiente: el texto en cuestión dice lo que dice en virtud de la particular realización del sistema lingüístico que en él se observa (Girón, 1982: 19).

El comentario de texto es una herramienta de larga tradición en la educación secundaria y se considera “la apuesta educativa más representativa de la década de los setenta en su intento de establecer un modelo didáctico estable que sustituyera al predominante a lo largo del siglo” (Colomer, 1996: 142). Prueba de su vigencia es que en la actualidad la práctica del CT no literario constituye una parte fundamental de los objetivos pedagógicos de la etapa de Bachillerato y en muchas de las comunidades autónomas forma parte de la prueba de acceso a la universidad.

En este artículo ofrecemos una metodología de análisis, dirigida al alumnado y al personal docente de la asignatura de Lengua castellana, que pondrá el foco en las características lingüísticas que pueden presentarse en este tipo de textos. Nos centraremos en diversos aspectos de cuatro planos o ámbitos: morfológico, sintáctico, pragmático y léxico-semántico. Asimismo, teniendo en cuenta que “el alumnado tiene dificultades para concretar los elementos lingüísticos que deben tener en cuenta en un texto” (López, 2011: 85), nuestro objetivo es ofrecer una guía para rastrear los rasgos lingüísticos que puedan aparecer, asignarlos a su plano o ámbito correspondiente y valorarlos al servicio de la intención comunicativa del texto.

En general, los obstáculos que el alumno encuentra para identificar las características lingüísticas y estilísticas más sobresalientes de los textos propuestos para el comentario se hallan en la falta de práctica a la hora de localizar los recursos empleados en el texto y la relación con su intención comunicativa, así como en la precisión y conocimientos que se requieren a la hora de manejar conceptos lingüísticos teóricos e identificarlos en la inmensidad de un texto.

Es indiscutible que existen muchos métodos a la hora de afrontar un CT y la bibliografía al respecto es tan amplia como variada. En ella encontramos desde manuales prácticos repletos de ejemplos hasta monografías más teóricas que se centran en aspectos muy concretos. Con este artículo no pretendemos enmendar la plana a ninguno de los

materiales ya existentes, sino formular una guía alternativa que resulte útil y práctica para la identificación, ejemplificación y determinación del valor de uso de dichos rasgos lingüísticos y estilísticos. Nuestro objetivo es proporcionar unas pautas para articular los diversos hallazgos que pueden y suelen jalonar los textos no literarios propuestos para el comentario. Así pues, el resultado de nuestra propuesta es brindar un cuadro-guía, que incluimos en la tabla 1, como resultado de un método globalizador y sistematizador que debiera ser aplicado de forma adaptada para evitar que encorsete al estudiante a la hora de comentar un texto porque “el CT actual propone una flexibilidad máxima, siendo capaz de adaptarse al objeto discursivo o didáctico [...] es, efectivamente, una actividad con unas posibilidades incuestionables en la educación literaria y lingüística” (López Río, 2009: 16)

Tendremos siempre presente que la finalidad principal de un CT es desentrañar el sentido de un escrito esclareciendo las ideas, conceptos y técnicas usadas, pero sin olvidar que la redacción del mismo deberá estar presidida por la corrección en la expresión escrita, la claridad y precisión, la riqueza léxica y el cuidado de la organización sintáctica y textual, sin renunciar a cierto grado de originalidad. Por otro lado, y como es lógico, en función de las diferentes tipologías de textos (científico-técnicos, humanísticos, periodísticos, publicitarios, jurídico-administrativos...) los rasgos presentes en los textos variarán, pero las pautas globales para realizar el CT resultarán similares.

En definitiva, nuestro modesto propósito no es presentar teorías ni conceptos sobre el CT, sino, por el contrario, ofrecer una herramienta que sirva como punto de partida para redactarlo y que, paso a paso, introduzca al alumnado en el proceloso mundo de la búsqueda y hallazgo de las características lingüísticas de un texto a través de unas pautas articuladas en torno a un guion que permita que fije su atención en diversos aspectos que, si se presentan de forma recurrente, merecerán ser comentados. El resultado es un cuadro que ofrecemos en la tabla 1 y en el que, estructurados a través de planos de análisis (morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático), se recorren los posibles hallazgos que pudieran presentarse en los textos que vayamos a comentar.

2. METODOLOGÍA: ESTRUCTURACIÓN Y TAREAS

En este apartado secuenciaremos la aplicación de nuestra guía para el comentario de texto destacando algunas tareas previas, así como una triple dimensión que tendremos en cuenta en el momento de la realización del mismo.

2.1. Antes de afrontar el comentario de un texto

Se considera imprescindible leer al menos tres veces el texto, algo que tradicionalmente se ha venido señalando en cualquier manual práctico para el comentario de texto y que, como subraya Sánchez, (2013: 32) es la base del pensamiento crítico. Para ello utilizaremos tres niveles de lectura:

1. Lectura comprensiva: proporciona una primera aproximación al texto de la que suele extraerse una visión global del mismo y de su significado.
2. Lectura reflexiva: permite entender el texto con mayor profundidad, seguir su hilo conductor y percibir cuáles son las palabras e ideas claves.

3. Lectura analítica: desde la tercera y sucesivas lecturas se ve facilitada la localización de los recursos y la organización del texto: sus características y estructura (idea principal, secundarias y conexión entre ellas).

A partir de la segunda lectura es muy recomendable subrayar aquellas palabras o frases que resulten más reveladoras o que evidencien las técnicas expresivas que emplea el texto. También conviene marcar la división por partes que hayamos observado y esbozar las características más evidentes y recurrentes que vayamos observando. Otro recurso útil es numerar en el margen las líneas de 5 en 5 (5, 10, 15, 20...), lo que nos permitirá citar con mayor rapidez el punto concreto en el que aparece algún elemento a la hora de ejemplificarlo, demostrando así su presencia en el texto.

2.2. Afrontando el comentario de texto: triple dimensión de las características, intención y estructuración por planos

Llegados a este punto, conviene insistir en que un CT no es un catálogo de recursos literarios ni tampoco una sucesión de afirmaciones sin justificación ni ejemplificación alguna y que, en ningún caso, deberemos centrarnos solo en la forma obviando el contenido, o viceversa. En este sentido, un comentario habrá de tener siempre una intención última probatoria; para ello, hemos condensado las seis preguntas que se formula García Elena (2010: 274-275) a la hora de comentar un texto no literario: qué se dice en el texto, quién lo dice, para qué lo dice, para quién lo dice, a través de qué medio lo dice, dónde lo dice y cuándo lo dice.

Así pues, a nuestro juicio, lo más interesante y recomendable es formular los rasgos que están presentes en el texto en una triple dimensión:

- Presencia: mencionar qué rasgos aparecen en el texto: hallazgos en el ámbito morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático (Domínguez, 1977: 21).
- Localización: indicar dónde aparecen en el texto: párrafo concreto, número de línea, citas entrecomilladas... En este sentido, recordemos que “las referencias al texto deben ser constantes, pero equilibradas, puesto que un comentario no puede ser ni una paráfrasis del texto ni tampoco una excusa para exponer conceptos teóricos” (Cuenca, 2009: 45).
- Finalidad: formular para qué se usan en el texto, buscando desentrañar su función e intencionalidad y conectándola con el objetivo que persigue el autor con el texto. Sin duda, esta dimensión resulta la más difícil porque implica cierta especulación que, en todo caso, siempre estará vinculada a la finalidad e intención comunicativa del propio texto y a los valores que pretende transmitir. No en vano

comentar un texto consiste en ir razonando paso a paso el porqué de lo que el autor ha escrito [...]. Explicar un texto es ir dando cuenta, a la vez, de lo que un autor dice y de cómo lo dice (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1974: 10).

En definitiva, el principal objetivo del CT tal y como lo concebimos es tener una intención probatoria, justificando las razones que han motivado el uso de esos recursos y evitando el mero catálogo de hallazgos sin su correspondiente interpretación ni ejemplificación. Por ello, cada afirmación deberá probarse a través de algún ejemplo o

cita tomados del texto y, a continuación, tratar de demostrar su utilización en función de la finalidad que persigue el texto. De hecho:

Uno de los errores más frecuentes del comentario de textos, tanto literarios como no literarios, es el excesivo formalismo intrascendente. [...] ir entresacando del texto aquellos elementos formales más importantes con el fin de dotar al alumno de una estructura gramatical básica. Nadie duda de su importancia, pero todos los aspectos formales sólo adquieren su auténtica dimensión comunicativa a la luz de la finalidad del mensaje (García Elena, 2010: 273).

Al respecto, recordamos algunas recomendaciones para la práctica del CT en la etapa de Bachillerato como:

- Reflexionar sobre el texto (su forma y su contenido).
- Asociar nuestros conocimientos (fonético-fonológicos, morfológicos, gramaticales, léxico-semánticos, pragmáticos...) a lo que aparece en el texto.
- No perderse en cuestiones secundarias, tangenciales o ajenas al tema y al objeto del comentario.
- Huir del subjetivismo: evitando las aseveraciones contundentes, las posiciones categóricas y las opiniones personales y polémicas.
- Expresar nuestra interpretación de su intención comunicativa basándonos siempre en el texto.

En este sentido, concebimos esta parte del CT como una tarea que permite repasar una enorme variedad de conceptos lingüísticos que se han trabajado durante la etapa de ESO y en los que se profundiza durante el Bachillerato, poniéndolos en juego de forma práctica mediante su descubrimiento en el texto propuesto para el comentario. Al respecto, parece obvio que los hallazgos y características que se señalen deben ser suficientemente representativos, tanto porque demuestren la intencionalidad y tipología a la que responde el texto como porque aparezcan de forma recurrente. Así pues, obviaremos aquellos elementos que, aun existiendo, no sean reveladores ni aporten valor más allá de lo anecdótico o los que solo ofrezcan generalizaciones irrelevantes.

Al respecto, nuestro planteamiento supone proporcionar una guía pautada que ayude a orientarse a la hora de comentar un texto, brindando unas referencias o elementos en los que el alumnado pueda focalizarse para ir hallando rasgos lingüísticos pertenecientes a cada uno de los planos. Partimos de la consideración de que:

En la descripción de los fenómenos lingüísticos analizados, y en su interpretación y valoración posteriores, se puede operar [...] a partir de la distinción de tres planos metodológicos fundamentales: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, que tipificarán sendas clases de comentarios lingüísticos (Solsona, 2014: 241).

Precisamente, pretendemos condensar la sucesión de siete planos –fonológico, morfológico, sintáctico, conectivo sintáctico-semántico, léxico, semántico y de integración global– (Marcos, 1977) en cuatro: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico. A estos le añadiremos un quinto, el pragmático, en el que incluiremos todos aquellos elementos vinculados a la adecuación (reglas de uso), coherencia y cohesión (reglas del discurso). Desglosamos a continuación la relevancia de

cada uno de ellos en lo que se refiere a un comentario lingüístico de un texto no literario en la etapa de Bachillerato:

1. **Fonético-fonológico:** excluirémos este apartado del comentario ya que no suele resultar relevante en la etapa de Bachillerato. Esto se debe a que está vinculado a las modalidades de entonación predominantes, los aspectos rítmicos o las figuras retóricas de carácter fónico (aliteración, onomatopeya, parónimos, rimas internas...), que apenas aparecen en textos no literarios.

2. **Morfológico:** nos centraremos en este plano en todo lo relacionado con las categorías gramaticales. En este sentido, las que dan más juego son sobre todo las variables. En primer lugar, los verbos, que exigen una atención en todos sus rasgos gramaticales, especialmente en el tiempo, la persona, el número, el modo y la voz; así como en su valor de uso. Por otra parte, los sustantivos también pueden ser indicadores interesantes en cuanto a sus diferentes clases (propios o comunes; individuales y colectivos; concretos y abstractos...). Asimismo, la presencia de adjetivos, su carácter explicativo o especificativo o el grado en el que se encuentren serán cuestiones de interés. En lo que se refiere a los determinantes y los pronombres, nos focalizaremos en los tipos que predominen (posesivos, demostrativos, indefinidos, numerales...)

3. **Sintáctico:** nos ocuparemos aquí de los enunciados del texto en general y de su estructura sintáctica en particular. Algunos aspectos destacables al respecto son la modalidad oracional predominante (enunciativa, interrogativa, exclamativa, exhortativas, desiderativas y dubitativas) y el tipo de sintaxis empleada (simple/compleja, coordinación/subordinación/yuxtaposición, tipos de coordinadas y de subordinadas que predominan...). También resultará reveladora la presencia de pasivas reflejas y/o de impersonales para ocultar el sujeto-hablante, así como el empleo de estructuras nominales y de oraciones atributivas, caracterizadas por su estatismo y su voluntad de definir conceptos.

4. **Léxico-semántico:** en este plano nos centraremos en el significado de las palabras. Uno de los aspectos más fácilmente visibles es si predomina un lenguaje denotativo (exposición) o connotativo (argumentación). Por otro lado, resulta conveniente identificar los campos semánticos utilizados y su organización en hipónimos, hiperónimos y cohipónimos. Otros conceptos y recursos relevantes son las familias léxicas, el empleo de arcaísmos, el posible uso de neologismos y tecnicismos, así como la presencia de rasgos dialectales. Finalmente, resulta imprescindible indicar el registro y nivel lingüístico que emplea el texto (culto, vulgar, coloquial, especializado o jergal, estándar...)

5. **Pragmático:** vincularemos este apartado a las propiedades textuales:

- **Coherencia:** estructura ordenada y desarrollo de los enunciados que ayuden a comprender el texto, importancia de la situación comunicativa... En este ámbito,

un aspecto fundamental es identificar la estructura interna del texto: división por partes (no quedarse en la división externa y visual por párrafos) y la organización de las ideas (inductiva, deductiva, encuadrada o circular, paralela...)

- **Cohesión:** mecanismos de sustitución y recurrencia (repetición, sinonimia, antonimia, elipsis, perífrasis léxicas, símiles, metáforas, rodeos...) y empleo de elipsis. También estaremos especialmente atentos al uso de conectores oracionales, marcadores textuales u ordenadores del discurso y elementos deícticos (ya sean de persona –uso de pronombres personales, de posesivos y de terminaciones verbales–, de espacio –empleo de adverbios de lugar, de demostrativos y de expresiones que denoten localización espacial– o de tiempo – uso de adverbios de tiempo y tiempos verbales empleados–).
- **Adecuación:** es la forma de comunicación adaptada al tema que afecta tanto a las intenciones comunicativas (informar, instruir o entender) como al grado de formalidad que el autor quiere dar al texto. Deberían incluirse en este apartado la intención comunicativa, las funciones del lenguaje (referencial, expresiva, conativa, fática, poética y metalingüística; hablaremos tanto de la predominante como de aquellas secundarias que resulten importantes), el tono empleado (neutro, crítico, humorístico, irónico...), las referencias crono-tópicas (tiempo y espacio) y los elementos que participan en el proceso comunicativo así como la relación existente entre ellos (presencia del emisor, del receptor/destinatario (y la relación entre ambos), condicionamiento del canal empleado, del código/s que use el texto, de la posible influencia del contexto...).

Como orientación general, recomendamos el hallazgo de tres o cuatro rasgos por cada uno de los planos lingüísticos señalados anteriormente, sacrificando la exhaustividad por la relevancia y la concreción. En este sentido, y con el objetivo de ayudar al alumnado a situar cada característica en su ámbito correspondiente, hemos elaborado un cuadro sinóptico, que incluimos en la tabla 1 al final del artículo y en el que de forma más rápida y visual se asocia cada elemento a su plano. No obstante, algunos rasgos pueden pertenecer a más de un plano o ámbito; así ocurre, por ejemplo, con los topónimos, que podríamos mencionar en el plano morfológico como sustantivos propios que son o en el pragmático por su valor espacial e importancia en lo que se refiere al contexto-situación que rodea al texto.

Además, en ocasiones, una misma característica puede presentarse de forma híbrida. Así por ejemplo, en un texto pueden predominar las funciones del lenguaje expresiva y conativa, si el autor del texto ofrece su opinión y pretende mover a la acción o convencer a los receptores. En otro sentido, un texto expositivo-argumentativo suele alternar párrafos en los que destaca la presencia de un léxico denotativo, frente a otros en los que abunda el léxico connotativo. Por tanto, siempre subrayaremos que los rasgos aquí expuestos no aparecen de forma lineal y aislada, sino que se interrelacionan constantemente, de manera que cada elemento se conecta y vincula con las demás características presentes en el texto, siempre al servicio de un objetivo comunicativo que guía todo el escrito.

3. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA O PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. SECUENCIACIÓN Y APLICACIÓN PEDAGÓGICA

En todas las etapas de este proceso de enseñanza-aprendizaje aplicaremos una metodología basada en el trabajo cooperativo y en la reflexión sobre el texto partiendo del cuadro-guía de hallazgos por planos que proponemos (ver tabla 1); asimismo, dominarán la evaluación y retroalimentación crítica para compartir y reforzar conocimientos. Por ello, en cada uno de los cursos de la etapa de Bachillerato la secuenciación de contenidos se organizará en cuatro fases:

1. *Repaso y consolidación teórica*: con esta fase inicial, pretendemos ayudar al alumnado a que interiorice y tenga presentes los contenidos lingüísticos que habrán de tratar en el CT y que ya han sido vistos en cursos anteriores, repasándolos y razonándolos. Así pues, revisaremos de forma teórico-práctica todos los conceptos lingüísticos en cada uno de los planos, tarea para la que emplearemos las primeras semanas de cada curso.
2. *Transferencia y funcionalidad*: a continuación, identificaremos las características lingüísticas de forma guiada y acompañada dentro de un texto y las organizaremos en planos, ejemplificando y probando su utilidad. En este periodo, predominará la aplicación práctica y la justificación del uso que el autor o autora del texto hace de los mismos, subrayando el valor que tienen en el texto y su contribución al objetivo comunicativo perseguido.
3. *Autonomía y esquematización de los rasgos lingüísticos*: progresivamente, a partir del segundo o tercer mes del curso, cada estudiante irá repasando el cuadro-guía de hallazgos (incluido en la tabla 1) mencionando los rasgos que vaya identificando en los textos propuestos para el comentario. El resultado será colectivo en forma de trabajo colaborativo, conocimiento compartido y puesta en común ante el grupo-aula. De esta forma se pretende que cada estudiante vaya realizando la tarea de forma propedéutica para que llegue a desenvolverse individualmente con soltura.
4. *Redacción escrita*: fase ulterior en la que cada estudiante, a partir del cuadro-esquema, deberá redactar los comentarios de forma ordenada en párrafos y estructurada por ámbitos lingüísticos, sin olvidar incluir los ejemplos debidamente citados en el texto, así como una interpretación sobre el valor y la razón de uso de cada una de las características halladas. En esta fase se redactarán diversos comentarios para lo que se requerirá temporalmente al menos la segunda mitad de cada curso académico de Bachillerato debido a:

las dificultades de expresión escrita del alumnado, al que le cuesta concienciarse de la situación comunicativa pertinente en este caso, sobre todo si tenemos en cuenta que se enfrenta a un nuevo género cuya intención y estructura desconocen, y el proceso de escritura con que debe hacerle frente (López, 2011: 80)

Algunas de las estrategias metodológicas que usaremos en la práctica del CT son:

- La elaboración de borradores o esquemas previos individuales en formato cuadro que sirvan como base a la hora de redactar el apartado de las características lingüísticas y estilísticas.
- La puesta en común colectiva del CT entre los y las estudiantes del grupo-aula, lo que ayuda a compartir los conocimientos y los hallazgos, concienciar de los errores cometidos y, en consecuencia, a aguzar la mirada sobre el texto. Parece evidente que la interacción y el contraste de los diferentes puntos de vista enriquece la perspectiva del comentario y consolida los conocimientos lingüísticos que se aplican en este tipo de práctica.
- La organización en grupos de trabajo (con 4 miembros, uno por cada plano, y que se irán rotando entre estos al cambiar de texto) para elaborar colectivamente comentarios lingüísticos. Dichos grupos serán asimismo respecto del resto, grupos de crítica. En este sentido, su tarea consistirá en llevar a cabo una evaluación mutua a partir de la lectura y la crítica constructiva de los trabajos de los grupos ajenos. Los resultados de este análisis serán puestos en común ante el grupo-aula al completo.
- La consulta y lectura de CT ya resueltos, lo que permite conocer cómo trabajan otras personas, qué características y valores del texto han sido capaces de identificar y analizar así como juzgar críticamente si los hallazgos son relevantes y pertinentes.
- La organización de dinámicas de confirmación/refutación de características textuales, que aparecerán formuladas respecto a un texto y ante las que el alumnado deberá refrendar o negar su existencia y, en el primer caso, indicar en qué lugar del texto aparecen y cuál es la intención que se persigue con su uso.

No obstante, el/la docente deberá tener en cuenta el principal peligro que presenta el uso del cuadro-guía como herramienta pautada y auxiliar de apoyo a la realización de un CT: caer en el mero catálogo de recursos compartimentados en planos o niveles sin una vinculación global entre sí ni con el texto como totalidad organizada. Esto ocurrirá cuando el alumnado no sea capaz de trascender desde el hallazgo y la ejemplificación hacia la justificación de su uso (el porqué se emplea en el texto); sin duda, esta última es la vinculación más complicada, por lo que exigirá una práctica continuada y, por parte del docente, la insistencia en la funcionalidad de los rasgos lingüísticos hallados en virtud del objetivo comunicativo del texto.

4. CONCLUSIONES

Este artículo parte de una concepción pedagógica del CT basada en el análisis de los diferentes aspectos lingüísticos desde una perspectiva sincrónica, con un acercamiento pragmático y una metodología activa. Arrancamos de la idea de que no solo el conocimiento teórico sobre la lengua puede ayudar al alumnado a realizar un buen CT, sino especialmente la práctica con textos a través de la interacción en el grupo-aula con la guía y la orientación del docente.

En este sentido, la herramienta que proponemos en la tabla 1 es un cuadro-guía que busca facilitar la práctica del comentario de textos no literarios. Su objetivo fundamental es desentrañar el empleo de recursos lingüísticos de manera ejemplificadora y justificada. La metodología parte del repaso de los contenidos teóricos hacia su transferencia a la práctica del comentario de forma pautada y a través de la evaluación colectiva orientada

a un desempeño individual que facilite esta tarea tan fundamental dentro de la etapa de Bachillerato.

Es obvio que esta práctica encuentra su justificación en la interrelación de los planos lingüísticos, de modo que partiendo del texto propuesto para el comentario, conectaremos el plano morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático con el objetivo comunicativo del texto. La labor ante la que nos encontramos tiene una triple dimensión (identificar, ejemplificar y justificar) y exige de sistematicidad, entrenamiento y secuenciación en cuatro fases para ir trabajando en cada uno de los cursos de Bachillerato. El resultado es una herramienta que pretende ofrecer una pauta para que el alumnado sepa en todo momento en qué elementos debe poner el foco a la hora de comentar las características lingüísticas de un texto para hallar de forma paulatina los rasgos recurrentes en cada uno de los planos (situados en las columnas del cuadro) e irlos confirmando mediante la cita de su existencia y la utilidad que brinda a la intención comunicativa. Tras su aplicación colectiva en el aula, gracias a la interacción con el resto del grupo, cada estudiante individualmente verá facilitada la tarea de interpretar los hallazgos, razonar la aparición de determinadas características recurrentes y relevantes así como preguntarse por qué están presentes esas y no otras.

Por otro lado, uno de los retos que queda pendiente para desarrollar en próximos artículos sería la elaboración de un cuadro-guía distinto para cada tipología concreta de textos (expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos, prescriptivos...). En cada uno de ellos se concretaría la constelación de características lingüísticas de cada gran familia textual, lo que permitiría focalizar el comentario con mayor precisión pautando los rasgos que podríamos encontrar.

Finalmente, consideramos que esta estructura por planos resultaría perfectamente adaptable a un comentario de textos literarios, como lo demuestran trabajos como el de Corriente Cordero (1990: 215) que a los planos semántico, pragmático comunicativo, fonético-fonológico y morfosintáctico añade el de la localización temporal (en la historia, en la tendencia o corriente literaria, en la trayectoria del autor y en la tradición).

Las diferencias entre el texto literario y otro tipo de textos son graduales, no sustanciales: usan el mismo código, con intencionalidades distintas pero no necesariamente opuestas que se reflejan en el uso de la lengua [...]. Es posible desarrollar un método de comentario válido para la comprensión de cualquier tipo de texto por su capacidad de resaltar las diferencias lingüísticas que gradúan la distancia comunicativa que marca cada modalidad textual (Martín Vegas, 2018: 2)

En conclusión, aspiramos a ofrecer un método que resulte útil para tomar conciencia de los rasgos lingüísticos presentes en un texto no literario y de su valor significativo. El objetivo es contribuir a orientar al alumnado en el hallazgo de características lingüísticas para estructurar la práctica del CT y marcar el camino hacia la redacción del mismo.

TABLA 1: CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y ESTILÍSTICAS DE UN TEXTO: CATÁLOGO DE HALLAZGOS POR PLANOS

MORFOLÓGICO	SINTÁCTICO	LÉXICO-SEMÁNTICO	PRAGMÁTICO
<p>Predominio de categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Sustantivos</u>: propios, comunes, concretos, abstractos, individuales, colectivos, in/contables... • <u>Adjetivos y su tipo</u>: especificativos o epítetos; grado en el que están, gentilicios.... • <u>Otros complementos del nombre</u>: sintagmas preposicionales... • <u>Verbos</u>: tipos (de acción, de estado, de movimiento...); persona; tiempos (diferencia entre pretéritos, valor hipotético del condicional...); modos (indicativo para una mayor objetividad, subjuntivo para expresar deseos, imperativo para órdenes...); voz (activa, pasiva refleja, pasiva); perífrasis verbales (tipos y valor). • <u>Adverbios</u> (intensificadores o complementos verbales; tipos). • <u>Pronombres</u> (sobre todo los personales, indefinidos, posesivos y demostrativos). • <u>Determinantes</u>: tipos más habituales (omitir artículos) y valor. • <u>Usos desplazados</u>: plural de cortesía, empleo del <i>usted</i>... • <u>Predominio del sintagma nominal</u> (estilo más estático y ritmo narrativo lento. Textos más descriptivos). • <u>Predominio del sintagma verbal</u> (estilo con mayor dinamismo y acción. Textos más narrativos). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Modalidad oracional</u>: enunciativas (afirmativa o negativa), interrogativas (retóricas o no), exclamativas, imperativas, dubitativas o desiderativas. • <u>Tipo de sintaxis</u>: simple/compuesta por coordinación/subordinación/yuxtaposición (y subtipos más habituales). • <u>Pasivas refleja o pasivas</u>: sujeto oculto u paciente. • <u>Oraciones impersonales</u>: sin sujeto. • <u>Oraciones atributivas</u> o de SV-P.Nominal: vbo copulativo + ATB • <u>Oraciones predicativas</u> o de SV-P.Verbal: vbo predicativo + complementos (cuáles predominan) • <u>Construcciones absolutas</u>: subordinadas de formas no personales sin enlace. • <u>Términos en aposición</u> (SN-CN). • <u>Hipérbaton</u> (busca destacar algún elemento en posición inicial). • <u>Otras estructuras oracionales</u> recurrentes y/o paralelísticas. • <u>Asindeton</u> (+ velocidad) >> <u>Polisindeton</u> (+ lentitud). • <u>Paralelismos</u>: isotopía gramatical. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relaciones semánticas</u>: sinonimia, antonimia, homonimia, paronimia... • <u>Registro lingüístico</u>: ultra-formal, culto, técnico, estándar, coloquial y vulgar. • <u>Léxico connotativo</u> (subjetivo) • <u>Léxico denotativo</u> (objetivo). • <u>Campos semánticos</u>: hiperónimos e hipónimos. • <u>Familias léxicas</u>. • <u>Polisemia</u> > < <u>Monosemia</u>. • <u>Presencia de dialectismos</u>, lenguaje jergal, argot, neologismos, extranjerismos, cultismos, arcaísmos, tecnicismos, palabras comodín, seseo, yeísmo, formas estereotipadas... • <u>Símbolos</u> y explicación. • <u>Figuras semánticas</u>: antítesis, hipérbole, personificación, símil, metáfora, sinestesia, oxímoron >> pleonismo, paradoja, metonimia... • <u>Topónimos y antropónimos</u>. • <u>Sufijos</u> diminutivos, aumentativos o despectivos. <u>Prefijos</u> recurrentes. • Mecanismo de <u>formación de palabras</u> más habitual: composición, derivación, parasíntesis, siglas, acrónimos... • <u>Enumeración</u>: acumulación de elementos en orden (ascendente o descendente) o sin orden aparente. • Eufemismo / Tabú / Disfemismo 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Función del lenguaje</u>: referencial, expresiva, conativa, fática, metalingüística o poética. • <u>Estructura</u> (deductiva=analizante, inductiva=sintetizante, paralela, encuadrada o circular, cronológica...) y división por partes. • <u>Elementos de la comunicación</u> (emisor, receptor, mensaje, canal, código, contexto...) y adecuación. • <u>Intencionalidad del mensaje</u> (didáctica, estética, persuasiva, imperativa, crítica, humorística, estética, irónica...) • <u>Eje crono-tópico</u> (tiempo y espacio): fijar el contexto. • <u>Leitmotiv</u>: idea/elemento/motivo que se repite a intervalos a lo largo del texto. • <u>Conectores y marcadores discursivos</u>: tipos y valor. • <u>Elementos deícticos</u> (pronombres, adverbios de tiempo y lugar...): valor contextual. • <u>Anáforas y catáforas</u>. Progresión temática (tema >> rema). • <u>Conocimiento enciclopédico del mundo</u>. • <u>Implicaturas</u>: información no explícita. • <u>Repetición, elipsis, sustitución por sinónimos y pronominalización</u>. • Texto originalmente <u>oral / escrito</u>. • <u>Puntuación y formato</u> (cursiva, comillas, negrita, emoticonos...): tipografía y elementos gráficos. • <u>Tipos de argumentos usados</u> (autoridad, ejemplificación, emotivos, estadísticos...)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

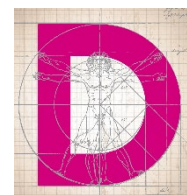
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 127-171. Zaragoza: ICE de la Universidad.
- Correa Calderón, E. y Lázaro Carreter, F. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Salamanca: Anaya.
- Corriente Cordero, J.M. (1990). Hacia el comentario de texto como estrategia comunicativa: proyección docente. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 13, 203-218.
- Cuenca, M.J. (2009). El comentario de textos: planificación, textualización y revisión. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 52, 42-56.
- Domínguez Caparrós, J. (1977). *Introducción al comentario de textos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Elena, G.L. (2010). El comentario de textos no literarios en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. *Publicacionesdidacticas.com*, 4. <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/004113/articulo-pdf>
- Girón Alconchel, J.L. (1982): *Introducción a la explicación lingüística de textos. Metodología y práctica de comentarios lingüísticos*. Madrid: Edinumen.
- López, I. (2011). El comentario lingüístico de textos como mediador de las tareas de escritura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4 (1), 80-101.
- López Río, J. (2009). El comentario de textos: estado de la cuestión. *Lenguaje y textos*, 30, 11-17.
- Marcos Marín, F. (1977). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Martín Vegas, R.A. (2018). El comentario léxico del texto literario en la enseñanza de la lengua española. *Linred: Lingüística en la Red*, 15. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34171/comentario_martin_LIN_2017_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez Rioja, J.A. (1975). *Estilística. Comentario de textos y redacción*. Bilbao: Liber.
- Romero Blázquez, C. (1998). El comentario de textos literarios: aplicación en un aula de E/LE. En Celis, A. y Heredia, J.R. (Eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, 379-388. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3 (5), 31-38 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420526.pdf>
- Solsona Martínez, C. (2014). Didáctica de la lengua española. En J.L. Aliaga, et al. (Eds.), *María Antonia Martín Zorraquino. Filología, Gramática y discurso. Artículos escogidos*, 239-252. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Digilec 8 (2021), pp. 164-179

Fecha de recepción: 26/07/2021

Fecha de aceptación: 14/09/2021

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8639>



e-ISSN: 2386-6691

LOS INTERVALOS MUSICALES EN EL ENTORNO SONORO DEL ESTUDIANTADO: PROPUESTA PARA LA REALIZACIÓN DE UN JUEGO DE ESCAPISMO EDUCATIVO

MUSICAL INTERVALS IN THE STUDENTS' SOUND CONTEXT: A PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL BREAKOUT GAME

Jesús TENORIO DEL RÍO

Universidad Internacional de Valencia-VIU

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6599-4056>

Noelia LEITE COSQUE*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1180-4920>

Resumen

Uno de los retos presentes en el aula de música reside en la comprensión y asimilación de los intervalos musicales. Esta propuesta, dirigida especialmente al alumnado de educación secundaria, busca presentar una herramienta orientada a la asociación del intervalo musical con elementos presentes en el entorno del estudiantado. Con este planteamiento se pretende mejorar su comprensión, retención y asociación de una forma significativa, ligando los contenidos a elementos presentes en su mundo sonoro. Para ello es necesario llevar a cabo un entrenamiento auditivo gracias al cual se desarrolle este contenido. Aprovechando dichas fuentes acústicas, escuchadas de manera habitual y que se encuentran claramente codificadas en sus procesos mentales, se puede optimizar el tiempo dedicado a su estudio. Además, la gamificación incide positivamente en la predisposición del alumnado a afrontar nuevos retos en su formación. De las múltiples ventanas que abre esta metodología, los recientemente surgidos juegos de escapismo educativo se postulan como una de las herramientas más apropiadas para un aprendizaje vivencial. Es por ello que, además de la explicación de qué es un intervalo musical y de cuáles son sus especies, se propondrá un concurso en el que se buscarán ejemplos de los mismos en la música que consumen habitualmente. Posteriormente, se reforzará su desempeño de forma auditiva, visual y teórica por medio del juego de escapismo.

* Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. Email: susotenorio@gmail.com, noelia.leite@udc.es

Palabras clave: música; intervalos; aprendizaje significativo; gamificación; juego de escapismo

Abstract

One of the challenges present in the music classroom lies in the understanding and assimilation of musical intervals. This proposal, aimed especially at secondary school pupils, seeks to present a tool designed for the association of musical intervals with elements present in the students' environment. Therefore, this approach focuses on enhancing their understanding, retention and association significantly, linking these contents to other components present in the students' surroundings. In order to do this, it is necessary to carry out an auditory training in which this content is developed. The use of these acoustic sources, which are listened to regularly and clearly encoded in their mental processes, optimizes the time spent on their study. In addition, gamification has a positive impact on the willingness of students to face new challenges in their education. Within the windows of opportunity that this methodology offers, the educational breakout games, recently developed, are one of the most appropriate tools for experiential learning. That is why, apart from the explanation of music intervals and their species, students will be required to look for examples of intervals in the music they usually consume as part of a contest. Subsequently, their performance will be reinforced in an auditory, visual and theoretical way through the breakout game.

Key Words: music; intervals; meaningful learning; gamification; breakout game

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta busca el desarrollo de una actividad que permita el aprendizaje de los intervalos musicales desde un punto de vista práctico y teórico. Está dirigida al alumnado de educación secundaria –aunque es perfectamente adaptable a las enseñanzas musicales– con el fin de relacionar dicho concepto con el contexto sonoro que le rodea añadiendo un componente lúdico.

Se tomarán como punto de partida los antecedentes pedagógicos de los denominados métodos activos (Hemsey de Gainza, 2004), concretamente con las figuras de Edgar Willems y de E. Jaques-Dalcroze y su concepto holístico del contexto del alumnado y el aprendizaje musical dentro del aula. Asimismo, se hará uso de la metodología de la gamificación, en aras de ofrecer una actividad que facilite el aprendizaje significativo usando como referencia la dinámica de los juegos de escapismo.

1.1. Base pedagógica

Las metodologías musicales activas surgidas en el siglo XX pretenden desarrollar la creatividad, la imaginación y la participación del alumnado apostando por una educación musical vivencial y activa (Brufal Arráez, 2013).

Dentro de los métodos activos se encuentran los planteamientos pedagógicos de Dalcroze y Willems (Hemsey de Gainza, 2004). En ellos se aprecian relaciones entre las experiencias educativas y la percepción sensorial, mediante el entorno sonoro en el que se desarrolla el alumnado (Cuevas Romero, 2015). El primero utiliza el espacio como parte del fenómeno sonoro y motor, siendo intermediario de la comunicación (Vernia Carrasco, 2012). El segundo parte de los principios vitales del ser humano –voz y movimiento– (Porcel Carreño, 2010), siendo característico el uso de materiales sonoros variados como instrumentos u objetos cotidianos (Brufal Arráez, 2013). Siguiendo a Willems (2001: 51), “mediante la educación podemos despertar, dirigir, desarrollar el funcionamiento del órgano del oído y eso tiene tanta importancia que, si se le deja por su cuenta, el oído corre el riesgo de atrofiarse”.

Dentro de los fundamentos de las metodologías musicales activas se encuentra, precisamente, su ya comentado componente vivencial. Así, se genera un aprendizaje basado en la experimentación. Esta forma de aprender se relaciona con el aprendizaje significativo, en el que se asocian nuevos conocimientos con otros adquiridos previamente. Tal y como plantea Ausubel (2002), este proceso asociativo se lleva a cabo haciendo uso de materiales que guardan relación con algún aspecto o contenido ya asimilado –imágenes, símbolos o conceptos– o con ideas no tan concretas pero apropiadas. Según el propio autor, el aprendizaje significativo tiene dos requisitos principales (102-106):

- “Actitud de aprendizaje significativa” por parte del alumnado: búsqueda de comprensión de los conceptos empleando términos y conexiones abstractas que faciliten la asimilación.
- Uso de “materiales potencialmente significativos”: fácilmente enlazables con otros conocimientos de una forma “no arbitraria y no literal”, lo cual depende del tipo de actividad que se realice y de las características concretas de la persona que aprende en cuanto a conocimientos previos, coeficiente intelectual, edad y contexto sociocultural.

Este tipo de aprendizaje, por tanto, facilita una mejor y más duradera asimilación de nuevos contenidos. A su vez, incide positivamente en la comprensión de estos otorgando un papel activo en el estudiantado al requerir de este que seleccione, analice y compare aquellos elementos ya presentes que se relacionan con los nuevos. Finalmente, también le exige la realización de una reordenación de toda la información, tanto nueva como ya existente, lo cual dependerá de las cualidades de la persona (Ausubel, 2002).

1.2. Recursos metodológicos

La enseñanza a través del juego se puede encontrar desde pensadores como Platón, que propone que el proceso de aprendizaje se realice desde el juego (Ballén Molina, 2010), y en la actualidad es una de las tendencias dentro de las aulas. En este apartado se hará una contextualización de las diferentes técnicas utilizadas para este fin y que serán las empleadas en esta propuesta.

1.2.1. Gamificación

En 2011 Pelling acuñó el término *gamification*, adaptado al español mediante el anglicismo gamificación, refiriéndose a la posibilidad de utilizar elementos propios de los juegos en tareas de la vida real (Renobell Santaren y García Gaitero, 2016). Esta será la metodología principal en la que se basará esta propuesta. Según Salazar et al. (2016), esta estrategia educativa se fundamenta en la utilización de dinámicas de juego que generen la participación del alumnado y que, por medio de su estructura lúdica, permitan adquirir y desarrollar conceptos y competencias.

Siguiendo a Kapp (2012), se pueden observar diferentes elementos dentro de la definición de gamificación: que esté basado en las *dinámicas de un juego*, ayudando a los/las participantes a invertir tiempo en la actividad; las *mecánicas*, incluyendo los niveles, las puntuaciones, etc., para dinamizar la experiencia; la *estética*, que propicie una inmersión en el juego; el *pensamiento de juego*, por medio de elementos de competitividad, cooperación o narrativos; el *compromiso* de los propios jugadores y jugadoras, ya sean consumidores, consumidoras o estudiantes; la *motivación*, para lo cual se debe adecuar el nivel, sin que sea demasiado complicado ni sencillo; el *fomento del aprendizaje*, puesto que este es uno de los objetivos de la gamificación; y, la *resolución de problemas*, dado que esta estrategia educativa tiene un gran potencial para suplir algunas de las dificultades surgidas habitualmente durante el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Teixes (2014) ratifica este último punto, ejemplificándolo con la dificultad de concentración, el nivel de conocimientos previos y la influencia tanto de un mal ambiente de estudio, como de factores emocionales o la falta de motivación.

1.2.2. *Breakout educativo*

Uno de los modelos de gamificación integrado recientemente en el ámbito educativo es el conocido como *breakout* –o *escape room* que literalmente consiste en salir de un lugar–. Nació como una actividad de entretenimiento alrededor de 2007 en Japón, pero ha ganado popularidad alrededor de todo el mundo (García Lázaro, 2019).

Este juego tiene como objetivo principal lograr salir de un espacio resolviendo diferentes desafíos, que se superarán mediante pistas, rompecabezas o tareas. Wiemker et al. (2016) establecen tres categorías dentro de los juegos de escapismo según la secuenciación de los retos. Estos son el modelo *lineal*, en el que dicha secuencia está predeterminada; el modelo *abierto* en el que se pueden resolver los desafíos en el orden que prefieran los participantes y el *multilineal*, el cual combina ambas categorías. Asimismo, se pueden basar tanto en la *modalidad competitiva*, en la que se juega contra otro equipo en espacios idénticos, en los *puntos*, obtenidos tras realizar las tareas o *de larga escala*, sin tiempo límite, siendo el objetivo salir en el menor tiempo posible (Wiemker et al., 2016).

Tal y como señala García Lázaro (2019), es conveniente que todo *breakout* educativo siga ciertas recomendaciones, entre las que se destacan la adecuación del nivel de dificultad del juego a las características concretas del grupo al que va dirigido y, el control de los tiempos con el fin de evitar la tediosidad y consecuente pérdida de atención. Por último, siempre es interesante conocer las impresiones de los jugadores y de las jugadoras, con vistas a mejorar y enriquecer el juego de cara al futuro.

La integración de este tipo de actividades en el aula permite –gracias al amplio abanico de escenarios en el que se puede ambientar– desarrollar destrezas y habilidades tales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, así como también el trabajo en equipo cuando se realicen de forma colaborativa (Wiemker et al., 2016).

1.2.3. *Uso de las TIC*

Los juegos de escapismo se pueden llevar a cabo de forma física o virtual. La presente propuesta se diseñará para el segundo formato, de tal forma que permita desarrollar destrezas en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Los continuos avances tecnológicos y la generalización del acceso a internet son una constante en la actual Era Digital, tal y como exponen Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016). Desde un punto de vista social, esto ha supuesto cambios en todos los ámbitos, incluido el educativo. Además, estos autores califican esta sociedad digital como cambiante, compleja, caótica y ubicua. En lo referente al ámbito educativo, destacan la relevancia que adquiere el aprendizaje informal al ser más adecuado para este contexto.

Mañas Pérez y Roig-Vila (2019), concretan el concepto de TIC en tres aspectos que son la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales. Siguiendo a estos autores, estas herramientas educativas, especialmente en el caso de internet, permiten en base al aprendizaje significativo desarrollar habilidades cognitivas e interactivas. Además, también posibilitan la superación de limitaciones a la educación a nivel personal, geográfico y socioeconómico.

Todas estas cuestiones influyen en las metodologías y también en los roles docente y discente. Tal y como plantean Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016: 109), “en la Era Digital la manera de aprender ha cambiado y, por ende, la forma de enseñar debe adaptarse”. En cuanto a la figura docente, sus actuales funciones serán guiar, organizar y acompañar a sus discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este rol cobra una mayor importancia en cuanto al diseño, elaboración y adaptación de los materiales y recursos educativos de los que dispondrá el alumnado (Mañas Pérez y Roig-Vila, 2019). En consecuencia, el estudiantado pasa a tener un papel más activo y autodidacta. Además, cabe destacar que estos son los “nativos digitales”, denominados así por Marc Prensky (2001), los cuales se caracterizan por presentar unas habilidades innatas para las tecnologías, estar acostumbrados a la inmediatez y a tener predilección por una formación lúdica.

1.3. Los intervalos musicales

La premisa de este trabajo será conseguir el aprendizaje de los intervalos musicales relacionando los mismos con el contexto sonoro del estudiantado. Para ello, es necesario en primer lugar obtener una definición de los mismos. Un intervalo musical es la distancia –refiriéndose a la diferencia de altura– entre dos notas, habitualmente expresada en tonos y semitonos (Roca y Molina, 2006). En función del orden entre ambas notas pueden ser ascendentes o descendentes. Atendiendo a la distancia pueden ser conjuntos o disjuntos. Según su simultaneidad, pueden ser armónicos o melódicos. Por último, por el rango, serán simples si no superan la octava, o compuestos a partir de los intervalos de novena (Mayor Ibáñez y De Pedro Cursá, 2009).

Se pueden clasificar de diferentes formas, siguiendo distintos parámetros. Según su número de tonos y de semitonos, estos pueden ser disminuidos, menores, mayores y aumentados en el caso de los intervalos de segunda, tercera, sexta y séptima, mientras que en los de cuarta, quinta y octava serán disminuidos, justos y aumentados. Entre las diferentes clasificaciones hay un semitono de diferencia, siendo los disminuidos los más pequeños (Roca y Molina, 2006).

2. OBJETIVOS

El diseño de esta propuesta tiene como foco la elaboración de una actividad en la que el alumnado participante consiga identificar los intervalos musicales –distancia entre dos notas–, así como las distintas especies de los mismos, aunando la vertiente práctica y la teórica para adquirir un aprendizaje holístico. En base a esto, el objetivo principal será

el de diseñar una intervención que facilite el aprendizaje significativo de los intervalos musicales. Para tal fin, se han establecido tres objetivos complementarios que serán:

- Facilitar el reconocimiento auditivo y visual de los intervalos musicales.
- Asociar el concepto de intervalo musical al contexto sonoro del alumnado.
- Adquirir habilidades en referencia al empleo de las TIC.

3. METODOLOGÍA

Los fundamentos de Willems y Dalcroze ya comentados, así como los recursos metodológicos referentes a la gamificación, sirven de base para el planteamiento de esta propuesta. En ella, se tratará de relacionar los contenidos, concretamente los intervalos musicales, con el contexto sonoro en el que se desenvuelve el alumnado.

Como ya se ha comentado, esta actividad se puede llevar a cabo tanto desde la materia de Música en educación secundaria, como desde el aula de Lenguaje Musical dentro de las enseñanzas de música, bien sea en el conservatorio o en las escuelas de música. Para este caso, se ejemplificará esta propuesta para el aula de Música de secundaria, en la cual cada sesión tendrá una duración de 50 minutos.

Esta iniciativa se planteará para ser desarrollada en dos sesiones. Durante la primera clase tendrá lugar una exposición participativa de los conceptos teóricos, con vistas a que el alumnado pueda ampliar sus nociones de lenguaje musical y una segunda parte más lúdica, con dinámica de concurso. La segunda sesión, se dividirá en tres partes: repaso de conceptos, juego de escapismo y puesta en común.

3.1. Secuenciación de las sesiones

Para poder abordar los contenidos, es necesaria una explicación previa por parte del profesorado. Se hará uso, acorde al nivel evolutivo del estudiantado, del pensamiento abstracto, ya que permite mejorar la eficacia de la asimilación de nuevos conceptos; yendo de lo general a lo específico (Ausubel, 2002).

3.1.1. Primera sesión

La actividad comenzará con una exposición participativa en la que el rol docente consistirá en exponer al estudiantado las nociones teóricas necesarias para el desarrollo posterior del juego, explicando qué es un intervalo musical, cómo calcular la distancia entre dos notas musicales y presentando las distintas especies que se pueden encontrar. En este momento de la actividad es importante que se escuche al alumnado, resolviendo sus dudas e intercambiando impresiones, para lograr así que la totalidad del grupo, independientemente de sus capacidades, destrezas y conocimientos previos, entienda los contenidos; de tal forma que, posteriormente, puedan deducir los tipos de intervalo a los que se enfrentarán.

Conviene matizar que, para no dar lugar a equívocos, es necesario realizar una clara diferenciación de la unidad de medida –tonos y semitonos– y la distancia entre dos notas.

Es por ello que se debe afianzar cómo calcular el intervalo entre notas, contado en tonos y semitonos, para poder realizar la clasificación en disminuidos, menores, mayores, justos y aumentados. Este concepto no debe interferir en lo referente a la clasificación numérica de los intervalos de las notas, siendo el foco de la confusión la distancia entre notas –segunda, tercera, etc.– con el número en tonos y semitonos –un tono, dos tonos, etc.–.

El agrupamiento para esta primera sesión será, al inicio, del conjunto del aula y, posteriormente, se harán grupos cooperativos de tres o cuatro estudiantes. En estos, se mezclarán discentes con más destrezas en la materia con quienes necesiten más apoyo para lograr que el aprendizaje se realice de forma conjunta, ayudándose entre sí.

La segunda actividad de esta sesión tendrá como fin el reconocimiento auditivo de los intervalos. Para ello, se hará uso de canciones que incluyan –ya sea al inicio de su introducción o de su estribillo– el tipo de intervalo requerido, con ejemplos actualizados y del gusto del alumnado; fortaleciendo así la vinculación del estudiantado con la materia. Esta conexión es tan beneficiosa como necesaria, tal y como advierten Oriola Requena y Gustems Carnicer (2015). Posteriormente, se realizará un concurso en el que cada grupo debe aportar nuevos ejemplos, provenientes de sus preferencias musicales. Será, por tanto, un juego en equipo, con el objetivo de aportar el mayor número de ejemplos correctos, ayudándose de la competitividad, mencionada por Kapp (2012), para favorecer el aprendizaje. De esta forma se introduce la gamificación, haciendo que la clase entre en un ambiente lúdico a la par que didáctico, mientras se afianza tanto el reconocimiento auditivo, como la capacidad de entonar dichos intervalos.

El diseño de esta sesión sigue lo planteado hace ya más de una década por Hemsy de Gainza (2010). Según esta autora, conviene centrarse en el hecho musical desde una posición activa, que haga uso de la variedad de repertorio existente y que fomente la creatividad. De esta forma, se seguirá el proceder de otras áreas del conocimiento, en las que se prioriza la práctica, dando lugar a un aprendizaje integrado en permanente contacto con la realidad.

3.1.2. Segunda sesión

Se comenzará con un repaso de los conocimientos aprendidos en la sesión anterior. Durante el mismo, el profesorado intervendrá lo menos posible dejando espacio al alumnado para hacer un repaso colectivo.

En la segunda parte de la sesión se realizará la actividad principal de esta propuesta, el juego de escapismo. Este complementará los conceptos ya aprendidos por medio del aprendizaje significativo, asociando los intervalos –estudiados de forma teórica e introducidos auditivamente– al contexto sonoro del estudiantado desde un enfoque práctico, participativo y autónomo. Por último, se realizará una puesta en común, intercambiando opiniones e impresiones sobre el juego, su nivel de dificultad, las sensaciones experimentadas durante su realización, el nivel de conocimientos adquiridos, la utilidad de la propuesta, etc.

El juego estará planteado para ser completado en un período de 20 minutos, prorrogable hasta los 30 minutos con el fin de que todo el alumnado consiga completarlo.

Dicha limitación temporal se relaciona con la naturaleza de los juegos lúdicos de *breakout*, a la vez que genera tensión y competitividad –sana– entre los participantes. Además, será beneficioso de cara a mantener la atención del alumnado a lo largo de la actividad.

Al igual que en la primera sesión, la actividad inicial se realizará de forma colectiva. Para el juego de escapismo, se mantendrán los grupos cooperativos de 3 o 4 personas de la sesión anterior. Finalmente, se hará un intercambio colectivo de opiniones e impresiones sobre el juego y una encuesta a nivel individual para analizar la experiencia.

3.2. Juego

Para el desarrollo del juego de escapismo se ha de tener en cuenta, en primer lugar, el mundo sonoro que rodea al estudiantado, el cual incluye todo tipo de fuentes acústicas. A continuación, y con la intención de integrar los contenidos a desarrollar, se seleccionarán los distintos elementos acústicos apropiados para el estudio de los intervalos musicales presentes en dicho entorno. De esta forma se llevará a cabo un entrenamiento auditivo, el cual facilitará la asimilación de los contenidos teóricos a través del aprendizaje significativo. Además de esta preparación auditiva, se trabajarán aspectos teóricos y de reconocimiento visual de los intervalos.

El juego se estructurará en cuatro secciones, dedicando cada una de ellas a una de las especies de intervalos: menores, mayores, justos y aumentados/disminuidos. Estas dos últimas categorías se harán de forma conjunta, relacionándolas con los intervalos anteriores y buscando solamente el conocimiento teórico y el reconocimiento visual.

Para superar cada una de las cuatro secciones, se plantearán tres tipos de preguntas. Estas serán teóricas, de reconocimiento visual o de reconocimiento auditivo. Al final de cada una de las secciones, como es usual en este tipo de juegos se entregará una pista, que en este caso será un número. Será imprescindible obtener los cuatro dígitos ordenados para finalizar la actividad. Es recomendable que el número resultante tenga un significado, el cual el alumnado tendrá que investigar por su propia cuenta. Este número estará relacionado con algún aspecto de la música –ya sea compositivo, histórico, etc.– de modo que este juego pueda ser también una oportunidad de apertura hacia otros contenidos presentes en el currículum de la asignatura.

4. MATERIALES

Para la realización de esta propuesta será necesaria la preparación de ciertos materiales y recursos. Estos serán de creación propia en base a la teoría musical, aportando un nuevo enfoque al aprendizaje de los intervalos musicales.

4.1. Aprendizaje de los intervalos musicales

Durante la primera sesión, en la cual se comienza la explicación de los conceptos teóricos referentes a los intervalos musicales, se utilizará la escala de Do Mayor como

base para los ejemplos. Esta decisión viene dada por la necesidad de simplificar al alumnado el cálculo de distancias, pues al carecer de alteraciones propias, se evita parte de la confusión al contar los tonos y los semitonos entre las notas.

En un primer momento, se explicará qué es un intervalo, según la definición anteriormente citada. A continuación, se expondrá su clasificación según su amplitud diatónica –especificación numérica– y las distintas especies. Se finalizará la explicación con el reconocimiento visual y auditivo.

Para la segunda actividad de la sesión se utilizarán melodías presentes en la música actual, concretamente, de la popular entre el alumnado. Aunque idealmente es preferible conocer previamente los gustos musicales presentes en el grupo aula, en esta ejemplificación se utilizarán canciones provenientes de la lista “Canciones más escuchadas: España” de Spotify (2021).

- 4ª justa ascendente: “KESI”, Camilo (introducción).
- 5ª justa ascendente + 3ª menor descendente: “Juramento eterno de sal”, Álvaro De Luna (introducción).
- 7ª mayor ascendente: “Pareja del año”, Sebastian Yatra y Myke Towers (estribillo).

Cabe destacar que es recomendable prestar atención a las letras de las canciones utilizadas como ejemplo, pues es habitual que en la música popular actual se traten de forma inadecuada cuestiones relativas a las relaciones interpersonales, el trato hacia la mujer, la educación sexual, hábitos de vida saludables, etc. Por ello, sería interesante invitar al alumnado a la reflexión en este sentido en el caso de que alguna de las canciones propuestas presente esta problemática, sin que por ello deje de ser un ejemplo válido o puntuable para el concurso.

4.2. *Breakout* de intervalos musicales

El eje principal de esta propuesta, como ya se ha mencionado, es el juego de escapismo educativo. Este se realizará en un soporte informático, de forma que ayude a desarrollar también las competencias TIC en el alumnado.

En este tipo de juegos hay, habitualmente, una historia que actúa como hilo conductor entre las distintas fases, a la par que ayuda a la inmersión del jugador o de la jugadora. En este caso, y con vistas a fomentar un aprendizaje vivencial, se narrará una situación cotidiana con la que el estudiantado pueda identificarse. Además, es precisamente esta historia la que sitúa el contexto sonoro, ya que los escenarios o elementos utilizados en esta ofrecerán las fuentes sonoras.

4.2.1. Descripción

El soporte técnico del juego se hará a través de un programa que permita la creación de diapositivas. Habrá una inicial a modo de portada, que dará acceso a la que narra la historia previa al inicio de la partida. En esta propuesta, se hará uso del siguiente hilo argumental:

Un/Una integrante de vuestra pandilla se muda hoy a otro país. Es un día de lluvia, pero aun así decidís hacerle una despedida sorpresa en su casa. Al llegar allí, esta se encuentra ya vacía. Intentáis localizarlo/a llamando a su nuevo número, el cual había anotado en una de vuestras agendas. Aquí empieza vuestra aventura: la mochila se había mojado, haciendo que los cuatro últimos dígitos se encuentren ilegibles.

MISIÓN: Tenéis que completar el número de teléfono e intentar llegar a tiempo al aeropuerto para despediros. ¡Las puertas de embarque se cierran en 20 minutos!

Como se puede observar, en la propia historia se establece el contexto, la misión a realizar y el tiempo del que se dispone para conseguir superar todas las fases. Es importante utilizar un lenguaje directo con un vocabulario asequible para el nivel del alumnado, de forma que la realización de las tareas no se vea condicionada por dificultades de comprensión, pues el objetivo principal sigue siendo el aprendizaje de los intervalos musicales.

Habrà una única misión, que será la de completar el juego antes de que finalicen los 20 minutos –prorrogables a 30 para que el total de la clase consiga completarlo–. Para superar el juego con éxito, se deben conseguir los cuatro dígitos. Cada uno de ellos será dado al finalizar cada una de las cuatro fases en las que se divide el juego.

4.2.2. Secciones

Cada una de las secciones estará ambientada en un escenario diferente. En cada una de estas salas se encontrarán ejemplos de las distintas especies de intervalos a trabajar. A continuación, se ejemplificarán las salas, indicando el espacio, la especie y el elemento sonoro propuesto para el reconocimiento auditivo:

Sección 1. Casa - Intervalos menores. Timbre de la entrada. Comúnmente este sonido utiliza una tercera menor descendente.

Sección 2. Aeropuerto - Intervalos mayores. Tono de aviso de la megafonía, arpegio mayor ascendente. El alumnado deberá tener en cuenta las dos primeras notas para obtener una tercera mayor.

Sección 3. Ascensor - Intervalos justos. Sonido del ascensor, habitualmente formado por un arpegio triada mayor descendente. Teniendo en cuenta la primera y la última nota, se obtiene una quinta justa.

Sección 4. Punto de control - Intervalos disminuidos y aumentados. No se busca su reconocimiento auditivo, sino crear una relación entre intervalos menores, mayores y justos con disminuidos y aumentados. Habrá dos preguntas teóricas y una de reconocimiento visual.

Cada una de dichas secciones en las que se divide el juego estará integrada por tres preguntas tipo test, con tres opciones de respuesta, de las cuales solo una es correcta. Estas preguntas serán de tres tipos: teoría, reconocimiento visual y reconocimiento auditivo.

Por último, para este ejemplo los cuatro dígitos obtenidos al final de cada sección serán los propios de la serie de Fibonacci (2, 3, 5, 8), lo que podría ser un punto de partida hacia el estudio del serialismo.

4.2.3. Requisitos

Esta experiencia se realizará a través de un programa informático que permita el diseño de las diapositivas, las cuales conducirán el juego. Este *software* puede ser incluso una plataforma en internet. Algunos puntos a tener en cuenta son que se permita el uso de texto, imagen y sonido en una misma ventana, así como la posibilidad de seleccionar respuestas correctas o incorrectas. Siguiendo esto, debe poder enlazarse cada respuesta con la pantalla correspondiente, ya sea para avanzar en el juego o advirtiéndole de que se ha cometido un error.

Además de los recursos habituales para el desarrollo de la actividad lectiva en el aula, para esta propuesta será necesario disponer de un ordenador con altavoces o auriculares para cada uno de los grupos de estudiantes. Cabe destacar que en función del programa o plataforma que se utilice, puede ser también necesaria la conexión a internet.

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, conviene analizar la propuesta en cuanto a la consecución de objetivos y su adecuación, así como a la coherencia con el marco teórico planteado al inicio. Por otro lado, se mostrarán los posibles beneficios que esta intervención puede aportar, así como la adaptabilidad y la prospectiva de este trabajo.

5.1. Análisis de la propuesta

Durante la realización de esta propuesta se ha podido cumplir el principal objetivo, que es diseñar una intervención que facilite el aprendizaje significativo de los intervalos musicales. Esto es posible gracias a la relación creada entre los nuevos conocimientos con otros previamente asimilados por el alumnado. Por medio del concurso, se integra la música que consume habitualmente el alumnado con los contenidos de la asignatura, mientras que por medio del juego de escapismo, se relacionan los intervalos con el contexto sonoro en el que se desenvuelven.

Asimismo, también se facilita el reconocimiento auditivo y visual de los intervalos, al ser trabajados mediante un entorno de diversión, en lugar de las formas convencionales, habitualmente tediosas. Además, de esta forma, el aprendizaje es vivencial, pues el alumnado adquiere un rol activo, al desarrollar los contenidos de forma teórica y, sobre todo, práctica, fomentando la deducción desde un primer momento.

Se logra también asociar el concepto de intervalo al contexto sonoro del alumnado mediante el juego de escapismo, en el que los ejemplos son sonidos que están presentes habitualmente en espacios tanto públicos como privados.

Por último, en cuanto a la consecución de los objetivos complementarios, el hecho de que el juego se realice en un soporte informático ayuda a que el alumnado adquiera habilidades en referencia al empleo de las TIC, familiarizándose con su uso desde un punto de vista no solo lúdico, sino también educativo. Aunque esta competencia no se desarrolla especialmente desde la materia de Música, se debe atender a la transversalidad, sobre todo de cara a la sociedad actual. Esta, exige tener destrezas en el manejo de las TIC, independientemente del ámbito en el que una persona pueda relacionarse –laboral, administrativo, educativo, etc.–. La integración de estas herramientas en el aula, sin que ello suponga reemplazar o abandonar otras técnicas analógicas, enriquece la experiencia educativa y ofrece una formación más completa al alumnado.

Dado que esta propuesta se basa en la gamificación es necesario que cumpla ciertos requisitos, como se ha reflejado en el marco teórico de la misma. Estos seguirán lo planteado por Kapp (2012), empleando la mecánica y dinámicas de un juego –fases, estética, competitividad y cooperación– y fomentando el aprendizaje; adaptando el nivel de la propuesta al alumnado al que va dirigida. Además, teniendo en cuenta la ya mencionada vivencialidad, se espera que se sienten las bases para que se produzca el aprendizaje, que además, será previsiblemente significativo, dado que cumple los requisitos propuestos por Ausubel (2002) para que esto suceda.

Asimismo, cumple también los desafíos propios de los juegos de escapismo recopilados por Wiemker et al. (2016) y García Lázaro (2019), usando la modalidad lineal y competitiva, con tiempo límite. Sigue así dichas recomendaciones, que son principalmente la adecuación de la dificultad, el control de los tiempos y la posibilidad de recopilar las impresiones de los/las participantes tras la partida.

Los beneficios que puede traer consigo la implementación de esta propuesta serán la mejora en la asimilación de los contenidos, al aunar los dos mundos sonoros –aula de música y preferencias musicales– en los que vive el alumnado; la mejora de la escucha y su relación con el reconocimiento visual y teórico de los intervalos; y el desarrollo del trabajo en grupo, fomentando el compañerismo y el esfuerzo, aun basándose en la competitividad entre equipos.

5.2. Adaptabilidad y prospectiva de la propuesta

Tal y como se ha destacado a lo largo de esta investigación, esta propuesta da pie a multitud de adaptaciones, tanto temáticas, como narrativas, de adecuación al nivel o de su puesta en marcha en diferentes soportes. De esta forma, se podrá variar tanto la historia que sirve como hilo conductor del juego a la actualidad o a las inquietudes del alumnado, como los diferentes contextos sonoros que vendrán dados, precisamente, por las distintas temáticas.

Son destacables las posibilidades de adaptabilidad de cara a llevar a cabo el juego de escapismo en la realidad. Utilizando los espacios del centro educativo o de un teatro se puede generar un aprendizaje aún más vivencial. Las principales limitaciones dependerán de la cantidad de recursos –e incluso tiempo de preparación, en caso de ser una instalación ajena– de los que se dispongan.

Además, es posible la adecuación a diferentes niveles de dificultad, tanto superior como inferior, modificando las tareas a realizar durante el progreso del juego. Por último y, como ya se ha comentado anteriormente, el código de cuatro dígitos puede servir como nexo de unión a diferentes temas; ya sea utilizando un año destacable en la historia de la música, secuencias armónicas, relación con títulos de obras, etc.

En cuanto a la prospectiva de la propuesta, esta puede ser tomada o bien como punto de partida para trabajos de mayor envergadura, o bien para realizar otros materiales educativos con el mismo planteamiento teórico.

Dado que esta intervención no se ha podido poner en práctica todavía, sería adecuado comprobar los planteamientos reflejados en este artículo. Además, para obtener una mayor profundidad en los resultados, sería conveniente que se pudieran comparar las conclusiones obtenidas en dos grupos de control, uno en el que se realice por medio de las actividades planteadas y otro en el que se haga de las formas tradicionales. Así, se podrá comprobar si esta metodología marca una diferencia real en el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, también se podrían utilizar los planteamientos e ideas presentadas con otros conceptos tanto musicales como de otras asignaturas, para tratar de desarrollar y utilizar nuevas herramientas metodológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, G. Sánchez Barberán (Trad.). Paidós.
- Ballén Molina, R. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 33, 35-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618399>
- Brufal Arráez, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Revista ArtsEduca*, 5, 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>
- Cuevas Romero, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *MAGISTER Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 27(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>
- García Lázaro, I. (2019). Breakout como propuesta de gamificación en educación. *HEKADEMOS Revista Educativa Digital*, 27, 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Hemsey De Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Hemsey De Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *AULA Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325931>

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Mañas Pérez, A. y Roig-Vila, R. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45, 75-86. <http://hdl.handle.net/10045/82089>
- Mayor Ibáñez, A. y De Pedro Cursá, D. (2009). *Nuevos Cuadernos de Teoría. Grado Elemental 2*. Real Musical.
- Oriola Requena, S. y Gustems Carnicer, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *UT Revista de Ciències de l'Educació* (2), 28-45. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.2.660>
- Porcel Carreño, A. M. (2010). Metodologías musicales del S. XX. Aplicación en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 37, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/ANA_MARIA_PORCEL_2.pdf
- Prezsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9(5), 1-6. <https://marcpresky.com/writing/Prezsky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Renobell Santaren, V. y García Gaitero, F. (2016). Gamificación en la educación: Reinventando la rueda. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34, 45-58. <http://dimglobal.net/revistaDIM34/docs/DIMAP34gamificacion.pdf>
- Roca, D. y Molina, E. (2006). *Vademecum musical. Definición y ejemplos de términos. Metodología IEM*. Madrid: Enclave Creativa.
- Salazar Romero, A. D. C., Beltrán Flandoli, A. M. y Loaiza Aguirre, M. I. (2016). Proyecto Ascendere: Un ecosistema de prácticas de Innovación Docente en la UTPL. En *In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red*, V. Botti Navarro y M. A. Fernández Prada (Eds.), 1465-1480. Valencia: Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4299>
- Spotify (2021). *Canciones más escuchadas: España*. Spotify. <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZEVXbJwoKy8qKpHG?si=470bc09415854a9b>
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. UOC.
- Vernia Carrasco, A. M. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *ARTSEDUCA Revista electrónica de educación en las artes*, 1, 24-27. <http://hdl.handle.net/10234/152468>
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Wiemker, M., Elumir, E., y Clare, A. (2015). Breakout Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?. En *Game Based Learning – Dialogorientierung & Spielerisches Lernen Digital und Analog*, J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber y C. F. Freisleben-Teutscher (Eds.), 55-68. Viena: St.

Pölsen University of Applied Sciences. http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/05/Tagungsband_2015.pdf

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, M. C. Medina (Trad.). Barcelona: Paidós.