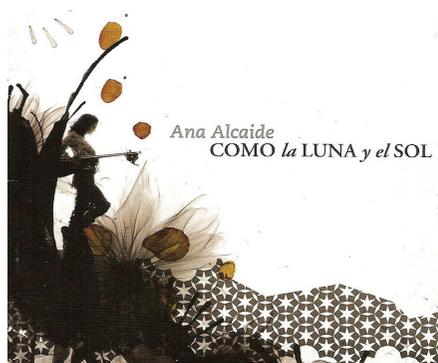


Ana ALCAIDE *Como la luna y el sol*, CD. Producción de Carlos Beceiro y Ana Alcaide, Distribuido por Karonte, Madrid, 2007. ([www.anaalcaide.com](http://www.anaalcaide.com))



## CERCANÍA PERMANENTE AL LEGADO SEFARDÍ

Nuestros textos y música de tradición oral forman un patrimonio llamativo de reconocimiento unánime, ya es sabido, y lo compartimos con toda la comunidad panhispánica, incluyendo, por supuesto, al elenco sugestivo de producciones generado y preservado todavía por los judíos que salieron de España o *Sefarad*; es decir, el legado *sefardí*. Tal herencia conjunta debe seguir siendo recogida, investigada y editada,

porque su pérdida sería una desidia cultural lamentable. Otras músicas, como las de autor en los nominados géneros clásicos, el registro flamenco, el mundo de la copla, el género pop y otros viven en su renovación permanente y con una presencia mediática privilegiada. Así, en una mínima muestra y sin deseo ninguno de parecer entendido, la figura de *Pitingo*, que se ha abierto espacio en el cante flamenco por la vía de la “shoulería”, porque el mundo anda decidido a entenderse en la “fusión”. En la singularidad de *Diana Navarro* para cantar palpitantes historias de vida o el formulario popular recreado. Y “porquen en el cambio está la evolución”, los asuntos creíbles en desosiego con el timbre tan propio de *Chambao*. O en la reinterpretación de la copla con la galanura exótica y el temblor de la rompedora *Concha Buika*. precisado.

En cambio, nuestro impresionante *repertorio tradicional* en sus nanas, canciones de calle y patio, la plural colección de romances, los cantares de trabajo, de amor, de boda, coplas de pique, alusivas o geográficas; cantares religiosos como el villancico, el arado, los sacramentos y cuantas ambientan el tiempo de Cuaresma, Semana Santa y Pascua, más los santos patronos y muchas más, por no hablar de la literatura popular sapiencial (acertijos, adivinanzas, trabalenguas, paremiología y fraseología asentadas) y tantos otros subgéneros, necesitan el aliento valeroso de investigadores, músicos, intérpretes y educadores vocacionados que asuman la tarea animosa de recuperar y difundir dicho acervo patrimonial. Los acentuados usos sociales juveniles con dependencia desmesurada de Internet no parecen dar opción para conocer y disfrutar nuestra herencia tradicional arrinconada donde habita el olvido. Entonces se comprenderá que ahora resulte heroico dirigir la atención al conocimiento y salvaguarda de nuestro rico y emotivo *legado sefardí*, heroicamente guardado hasta hoy, pero situación general de acoso, difuminación y derribo. Pese a todo, no arrojamos la ilusión, convencidos de que familia y escuela volverán a reutilizarlo como recurso lúdico de reconocidos efectos saludables como

para que lo hereden las nuevas generaciones. Otras instancias como los Centros Etnográficos, la propia Universidad y la libre intervención del genio transmisor seguirán su tarea competencial de más investigación hasta propiciar el registro sonoro para goce personal y recurso didáctico.

### **Síntesis de la labor de instituciones, estudiosos, recopilaciones y registros**

Aunque mucha dedicación al tema *sefardí* es obra del entusiasmo de mujeres y hombres a quienes ha seducido tal inventario hermano, también existe el compromiso desde instituciones culturales públicas y, entre nosotros, el Instituto “Arias Montano” del CSIC. Asimismo la labor emprendida en esta materia por instituciones provinciales, a título de ejemplo, lo conseguido por el “Centro de Cultura Tradicional” (Diputación de Salamanca). Y fenómeno excepcional, pues no tiene par, la “Fundación Centro Etnográfico Joaquín Díaz”, en Urueña, el más atractivo museo etnográfico de España, generado en torno a la singular trayectoria de tal maestro y equipo bajo el auspicio de la Diputación de Valladolid ([www.funjdiaz.net](http://www.funjdiaz.net)). Y en la edición, distribución y difusión de registros discográficos de esta herencia colectiva, incluida la parcela *sefardí*, ha destacado con mucho la veterana y madrileña Tecnosaga ([www.tecnosaga.com](http://www.tecnosaga.com) / [tecnosaga@tecnosaga.com](mailto:tecnosaga@tecnosaga.com)). También en Madrid y con meritaje, Several Records, S.L., que edita y distribuye música tradicional ([www.severalrecords.com](http://www.severalrecords.com) ; [info@severalrecords.com](mailto:info@severalrecords.com)).

Adelantado en contactar y alertar sobre el pueblo *sefardí*, impensable no rememorar al senador Ángel Pulido Fernández, con campañas para favorecer su retorno y recuperar su herencia cultural. *Españoles sin patria y la raza sefardí* (Tipografía E. Teodoro, Madrid, 1905), texto clave con impacto en medios políticos e intelectuales. Y en este barrido diacrónico, unos pocos encuestadores, comentaristas, editores de estudios notables, en fin, sobre la tradición oral de los *sefarditas*, actividad iniciada en la primera quincena del siglo XX: Nombres asociados a trabajos que resultan de consulta obligada: M. Manrique de Lara, R. Menéndez Pidal, F. Cantera Burgos, J. Caro Baroja, Manuel Alvar, M<sup>a</sup> Teresa Rubiato, Samuel Armistead, A. Larrea Palacín, Isaac Lévy, León Algazi, Michael Molho, Jacob Hassan, Joseph Pérez, Paul Bénichou, Susana Weich-Shahak, Rosa Zaragoza, Elena Romero, P. Díaz Más, Joseph H. Silverman, Eduardo Paniagua...

Deliberadamente falta el maestro Joaquín Díaz, cuya dedicación a la recopilación, grabación e interpretación con excelencia de tantos géneros tradicionales castellanos ha sabido entreverar con depurado repertorio de los *sefardies*. Otros han dejado grabaciones cuidadas hasta en sus libretos informativos. Van unos pocos títulos ante la imposible exhaustividad: Santiago Blasco y Adela Rubio: *Nochada de Salónica* (1992); Ángel Carril: *Trezo sefardita* (1993); *Arboleras. Canciones y coplas sefardies de la tradición oral*, I y II (1996 y 1997), de Eliseo Parra y José Manuel Fraile, con materiales documentales de Susana Weich-Shahak; Gerineldo:

*Me vaya kappará. Cantos judeo-españoles... Raíces: Cantos tradicionales judeo-españoles* (2001)...

### **La aportación del maestro Joaquín Díaz**

El admirado Joaquín Díaz no ha descuidado este campo en su trayectoria redonda a la hora de explorar catálogos folclóricos y sobre todos relanzar nuestra literatura de tradición oral con sus artísticas y ajustadas interpretaciones. Y ahí están las varias entregas del romancero, como *Romances de la reina Isabel*, con Javier Coble (Open Folk., 2004, [www.funjdiaz.net](http://www.funjdiaz.net)). Y otros variados géneros, que con todo puede su reconocida versatilidad: *Cuaresma, Semana Santa y Pascua en Castilla y León* (Barlovento Músicas, Urueña, 2003); *Música en la calle* (Edición y distribución de Several Records, Madrid, 2003), sobre coplas y romances de ciego, deliciosa literatura de cordel. De nuevo en el ámbito de Urueña y con equipo integrado (a destacar Javier Coble y Luis Delgado), graba *Canciones de la Guerra de la Independencia*, recopiladas por Federico de Olmeda (1865-1909), el sacerdote músico de El Burgo de Osma, que murió en Madrid como maestro de capilla de las Descalzas Reales... Disco de una agradecida actualidad en el Bicentenario de aquella guerra (1808-1814). En el libreto, el contexto histórico, por ejemplo, para las tonadas más populares entonces. .

En la *laudatio* de Joaquín Díaz, no haber ha olvidado nunca la ladera *sefardí*. En mayo de 1968 impactó su primera grabación *Avidme Galanica* (Madrid, Sonoplay). Siguieron otras hasta *Kantes djudeo-españoles* (CD, Madrid, Tecnosaga, 1985), con el comentario erudito de Paloma Díaz Más. Luego el primoroso *Alta, alta es la luna (Canciones sefarditas)*, (CD, Madrid, Tecnosaga, 1991). Y desde la factoría de “Urueña”, el libro-disco *El alma es dulce. Canciones de los sefardíes* (2001). En el CD, 18 temas selectos con interpretación honda; y en el libro, las confesiones del maestro, trayectoria y circunstancias que explican su compromiso con el legado de *Sefarad*. ([www.tfmedia.com](http://www.tfmedia.com) / [tfmedia@tfmedia.com](mailto:tfmedia@tfmedia.com)).

### **Ana Alcaide o la continuidad alentadora por Sefarad**

Frente a la perplejidad de silencios prolongados sobre el tratamiento del tema *sefardí*, de pronto nos encontramos el álbum *Como la luna y el sol*, trabajo exquisito de la joven Ana Alcaide, en principio bióloga de formación, pero que se ha sentido fascinada por la historia de supervivencia en la diáspora de este pueblo. En el atrayente repertorio reunido le ha ofrendado el mejor homenaje. Así en la dedicatoria de la autora: “Desde este Sefarad, tierra del pasado de los Sefardíes, este es mi pequeño homenaje a este pueblo”, nos permitimos citar de su libreto. Las melodías y las historias que dan soporte a la mayoría, porque las hay sólo instrumentales en

la que luce la viola de teclas, atestiguan la diáspora de siglos de los judíos expulsados de España, ya que se puntualiza en los títulos: “La galana y el mar”, Como la luna y el sol”, la tan popular “Tres hermanicas”, la nana “Durme, durme”, “Y arre-lumbre”, “Era oscuro” y más, dónde son aún tradicionales: Bulgaria, Turquía, Salónica, Rodas, Marruecos, Oriente en general.

¿Puede haber un fenómeno tan atípico pero conmovedor como el de estos judíos hispanos rechazados de su patria, pero a la que siguen añorando y de la que han conservado su castellano del tiempo de los Reyes Católicos y su cultura en tan riquísimo cancionero? Creemos que la originalidad de este trabajo, frente a otras producciones con solera ya antes recordadas en apretada síntesis, se basa en varios alicientes, que sugerimos, no sin cautela: Su estancia en la Universidad de Lund (Suecia), le permitió conocer la *Viola de Teclas* con su sonido tan pertinente, un instrumento más que ha dominado Ana Alcaide y que está omnipresente en casi todas las canciones colectadas a las que parece insuflar un tono de añoranza y melancolía: “Tocando la Viola de Teclas empecé a descubrir la belleza de esta música y a conocer la historia que encierra sus canciones”, confiesa.

De ahí su primer disco *Viola de teclas* (2006), de contenido misceláneo medieval y renacentista, donde avanza algunos temas sefardíes. El segundo aliciente es su residencia en Toledo, la ciudad de las tres culturas, cuyo entramado callejero, ambiente, sinagogas como la del Tránsito, ahora Museo Sefardí ([www.mcu.es / museo.sefardi@mcu.es](http://www.mcu.es/museo.sefardi@mcu.es)), perfilan aún la ensoñación de una convivencia cordial en un pasado, luego desmoronada. De nuevo la voz de Ana Alcaide: “La ciudad de Toledo y sus calles han sido mi entorno cotidiano de inspiración y el escenario donde ha crecido mi interés por nuestro pasado sefardí”. En su página web ([www.anaalcaide.com](http://www.anaalcaide.com)) podemos acceder a su trayectoria y labor en la imantada Toledo. El citado Museo Sefardí programa actividades en las que es evidente el más sano irenismo, pues se conecta a los escolares con talleres didácticos, modo de favorece el entendimiento multicultural. Por ello se celebran las fiestas más importantes del calendario judío, cursos de verano sobre la Cultura Hispano Judía y Sefardí, Jornadas de la Red de Juderías de España, etc.

Y el tercer aliciente, la selección esmerada de las canciones y elección de las melodías “con las que he intentado crear mi propio universo musical”. Y ese judeo-español con el que ha trabajado impresiona a la artista: “Escucharlo me admira y me conmueve: esta lengua y estas canciones han viajado errantes por el Mediterráneo con la cultura Sefardí, en realidad no pertenecen a ningún lugar y a muchos a la vez...”. Nos congratulamos con la que consideramos hermosa ópera prima *Como la luna y el sol*, disco íntegro para la temática hispanojudía, y nos ilusiona saber que de la profesionalidad y entusiasmo de Ana Alcaide tendremos otras refinadas entregas en pro de nuestra *cultura sefardí* que ya nos interesará siempre. Pues ella ha dejado escrito en ese disco mayor: “Los Sefardíes sueñan con Sefarad como la luna y el sol se buscarán siempre, y como todos soñamos y perseguimos lo que amamos y no tenemos”.

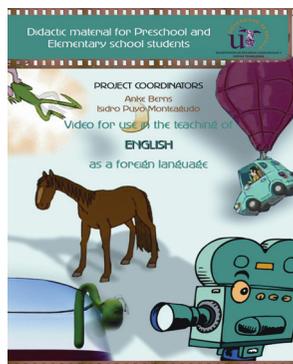
### Y final con el interés oficial por la relación con Sefarad

Desde la labor precursora del senador y doctor Ángel Pulido Fernández, a inicios del siglo XX y por la encomiable dedicación de intérpretes para la *cultura sefardí*, de Joaquín Díaz a Ana Alcaide, se ha creado un ambiente. No en vano escribía el maestro de Uruña: “Quería llamar la atención a los jóvenes de mi época sobre un caudal riquísimo que estábamos malgastando gratuitamente; mejor dicho: ni siquiera lo malgastábamos porque no lo conocíamos” (*El alma es dulce. Canciones de los sefardíes*, 2001). En este momento parece que, por fin, y tras la inauguración de la *Casa Árabe*, tanto esfuerzo de un siglo y más ha tocado a la política y hay voluntad de conseguir también la *Casa Sefarad*, aún sin sede, para “profundizar en el estudio del legado de la cultura sefardí como parte integrante y viva de la cultura española, fomentar un conocimiento de la cultura judía, e impulsar el desarrollo de los vínculos de amistad y de cooperación entre las sociedades española e israelí” (A. A., *ABC*, 9-2-2007).

En la despedida provisional, dos citas lúcidas: la del rabino Marc D. Angel: “El legado de España es un tesoro de valor incalculable: ha conformado la vida espiritual de todos los sefardíes en España. La identidad sefardí debe su esencia en gran medida a la experiencia sefardí en España” (En ALCALÁ, Ángel (Ed.): *Judíos. Sefarditas. Conversos. La expulsión de 1492 y sus consecuencias*, Valladolid, Ámbito, 1995, p. 362). Y la de la escritora Esther Bendahan: “Cuando las comunidades sefardíes empiezan a desistir, viene el aliento de España para dar continuidad a un patrimonio español que se debe afianzar. Y si bien no creo en la *resurrección asistida*, creo en la obligatoriedad del conocimiento. Por esto es necesaria la centralidad de España en relación con las comunidades sefardíes, para fomentar el estudio serio del pasado, dando expresión a la actualidad y al ayer reciente” (*Sefardistán*, *El País*, 8-2-2007).

Eduardo TEJERO ROBLEDO  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad Complutense

BERNS, A. y Puyo MONTEAGUDO, I. (Coord.) (2008): *Didactic Material for Preschool and Elementary School students*. (DVD y CD). Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y NN.TT. de la Universidad de Sevilla. I.S.B.N.: 978-84-691-5843-2



Si cualquier trabajo de investigación despierta un gran interés y la consiguiente curiosidad científica; este **video**, como lo denominan sus creadores aunque en realidad es un *pack* compuesto por un DVD y un CD, que presentamos a continuación para conocimiento general, estará plenamente justificado, y no sólo por los conocimientos científicos que se desprenden del mismo sino porque es una herramienta que abre enormes posibilidades en el mundo de la docencia.

La originalidad de este medio audiovisual radica en su carácter novedoso e interdisciplinar, en su potencial didáctico y en su gran atractivo pictórico para el alumnado de Educación Infantil y Primaria, sobre todo teniendo en cuenta la escasez de recursos didácticos de este tipo destinados al aprendizaje de la lengua extranjera en estos niveles educativos.

En efecto, tal y como exponen los Coordinadores del Proyecto, Dra. Anke Berns, del Departamento de Filología Francesa e Inglesa de la Universidad de Cádiz, e Isidro Puyo Monteagudo, Profesor de Inglés de Educación Primaria, la presente publicación es producto de la investigación llevada a cabo por ambos a lo largo de estos últimos años.

Este proyecto persigue los siguientes objetivos: unificar las diferentes experiencias con los Medios Audiovisuales, practicar y acercar al aula la innovación de materiales para la enseñanza de la L2 y suplir, en cierta forma, las carencias existentes en la creación y distribución de vídeos en los niveles iniciales del aprendizaje del Inglés.

Este material audiovisual ha sido fruto de la estrecha colaboración de un gran equipo de profesionales dejando cada uno de ellos su impronta en el mismo. El prólogo, introducción y edición han sido realizados por la Dra. Anke Berns; en su diseño ha intervenido Eva López Santander; las ilustraciones han sido llevadas a cabo por Juan Luis Rincón Chamorro. El equipo pedagógico integrado por maestros especialistas en Lengua Extranjera: Virginia Cantero Jiménez, Isidro Puyo Monteagudo, Eva M<sup>a</sup> Flores Pérez y Juana M<sup>a</sup> Peregrino Fornell ha sido el artífice de la elaboración de las Unidades Didácticas.

Este trabajo de investigación ha contado con la supervisión de autoridades de reconocido prestigio en esta materia: la profesora de la Universidad de Cambridge, Silke Mentchen, conjuntamente con Roberto Clive Pain, que han realizado interesantes sugerencias y aportaciones.

El material didáctico denominado *Didactic material for Preschool and Elementary School Students*, ha sido concebido por sus autores como vehículo para una enseñanza del Inglés actual y ha sido experimentado por profesionales de la Lengua Extranjera con alumnos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Cádiz en los CEIPs.: *Isabel la Católica* y *La Salle* de Chiclana, *El Trocadero* de Puerto Real y *Menesteo* de el Puerto de Santa María.

El trabajo se articula en torno a cuatro *short films*: *The Gap*, *A 2015*, *Toby* y *Frog*. Estas historias son materiales auténticos, imágenes de dibujos animados alemanes y estadounidenses cuya reproducción ha sido autorizada por Interfilm – Berlín y que han sido seleccionados porque cumplen los requisitos básicos que todo vídeo debe reunir para su explotación en el aula de Idiomas: temática de interés para el alumnado, duración corta (no más de cuatro minutos) que permite la completa repetición de las secuencias y un *input* lingüístico poco complejo. En este caso particular no incluyen diálogos.

EL CD de 123 páginas comprende cuatro Unidades didácticas dinámicas y atractivas basadas en los *short films*; incluyen numerosas propuestas didácticas que motivarán al aprendizaje del nuevo idioma con alumnos de 4 a 12 años y será de gran ayuda para los docentes, porque además de mostrarles otra nueva forma de enseñar el idioma rompiendo con la rutina, les facilitará la ardua tarea de buscar material didáctico para desempeñar eficazmente su labor.

Como hemos mencionado se da una gradación de las propuestas didácticas que abordan diferentes ciclos educativos de Educación Infantil y Primaria. Este material didáctico será de gran ayuda para el Profesor ya que incluye material fotocopiable para el docente y para los discentes (*flashcards*, *worksheets*, etc.) y además se detallan las actividades que se deben realizar en el aula. Se complementa con una bibliografía básica e internetgrafía con páginas Webs y manuales sobre la explotación, investigación en medios y tecnologías en su relación con la enseñanza del Idioma, especialmente en la utilización y enseñanza del Inglés con vídeo; la motivación en el aula de las Lenguas Extranjeras y el acercamiento del cine en la clase como podemos comprobar en las páginas 9 y 10.

Las cuatro unidades se articulan en torno a las tres fases clásicas establecidas en la explotación del vídeo en el aula de Inglés:

1ª Fase → *Before Viewing* o *pre-viewing* para realizar un *pre-teaching* del léxico y las estructuras que facilite la comprensión de las imágenes que van a ver; 2ª Fase → *While Viewing*: actividades durante el visionado y 3ª Fase → *After Viewing*: actividades posteriores.

La primera unidad didáctica ha sido experimentada con un grupo de 20-25 alumnos de 4-6 años y está inspirada en el short film musical, *The Gap*; sin diálo-

gos, de 1:23 minutos de duración con guión y dirección de Uwe Neitzel. Fue visualizada en Alemania, en el año 2004.

La programación llevada a cabo por Virginia Cantero Jiménez sigue las recomendaciones señaladas en el DCB sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en E. Primaria y se concretiza en dos sesiones de 50 minutos de duración; los materiales para el alumno y profesor lo podemos encontrar en las páginas 11-28.

La unidad didáctica se centra en trabajar el vocabulario sobre animales y las acciones atribuidas a los mismos, así como las estructuras básicas para esta edad, ya que *The Gap* está protagonizada por dos caballos que viven en hábitats distintos y que con inteligencia y colaboración mutua son capaces de modificar el medio mejorándolo.

La segunda unidad basada en un *short film* de 2:36 minutos, musical sin diálogos: *A 2015* (Un hombre intenta esquivar a través de diferentes inventos ingeniosos los atascos que se producen a diario en las carreteras) fue escrito y dirigido por Uwe Neitzel y emitido en el 2005.

Ha sido experimentada por el profesor Isidro Puyo Monteagudo con un grupo de alumnos del primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años) y desarrollada en tres sesiones de 50 minutos.

La metodología es similar a la de la primera unidad, naturalmente teniendo en cuenta la psicología y características de los alumnos del 1º Ciclo de Educación Primaria. Ésta se concretiza en tres fases con una exhaustiva explicación sobre cómo hacerlo y con abundante material fotocopiable para Profesor y alumnos/as (véase CD, págs. 31-61).

La tercera unidad: *Toby* (Un gusanito sediento intenta alcanzar una copa de vino), va dirigida a los alumnos del 2º Ciclo de Educación Primaria (8-10 años) y fue realizada y experimentada por la profesora Eva Mª Flores Pérez. Este *short film* de 2:21 minutos, escrito y dirigido por Tilmann Voght, fue emitido en Alemania en 2002. Al igual que los anteriores es un musical sin diálogos. Los objetivos, contenidos así como la metodología y material complementario podemos encontrarlo en el CD, páginas 62-89.

La cuarta unidad didáctica va dirigida al 3º Ciclo de Educación Primaria (10-12 años) cuya autoría corresponde a Juana Mª Peregrino Fornell. Explota el *short film* titulado: *Frog* (una rana se ve amenazada por diferentes personajes). Éste con una duración de 3:58 minutos, ha sido escrito y dirigido por Chris Conforti y emitido en USA, en el 2004.

Como podemos comprobar la exhaustiva y completísima labor realizada por este equipo puede sernos de gran utilidad a todos los profesionales que estamos inmersos en la enseñanza de la Lengua extranjera y está plenamente justificada varias razones: se inspiran en el aprendizaje lúdico y creativo del idioma explotando el potencial del juego en estos niveles educativos, despiertan la curiosidad de los alumnos sobre lo que van a aprender; facilitan la comprensión del Inglés gracias a los referentes visuales, introducen variedad y dinamismo en el aula liberándonos

de la tiranía que el libro de texto impone en el aula y, finalmente, los materiales auténticos aportan realismo y autenticidad al aprendizaje.

Con esta breve reseña pretendemos dar a conocer a los educadores un material didáctico muy elaborado y experimentado por un grupo de especialistas que han investigado sobre la amplia gama de medios audiovisuales y de su acercamiento al aula con la finalidad de hacer el aprendizaje de la segunda lengua más atractivo.

Damos, por tanto, gratamente la bienvenida a esta corriente investigadora sobre medios audiovisuales ya que no se queda en el plano puramente teórico sino que hay una simbiosis entre la investigación puramente académica y su aplicación práctica en el aula gracias a la experiencia de profesionales de la enseñanza en Educación Infantil y Primaria. Son ideas y teorías que vienen avaladas por la experimentación real donde se han podido verificar y dar validez a todo el proyecto.

Para finalizar queremos mostrar nuestro reconocimiento a todos los autores y colaboradores que han intervenido en este Proyecto por haber puesto a disposición de la comunidad educativa esta interesante obra y reiteramos la utilidad de la misma para todos los enseñantes de la Lengua Extranjera.

Dra. Lucía Pilar CANCELAS Y OUVIÑA  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Cádiz

Pérez ESTEVE, P. y ZAYAS, F. (2007) *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial. ISBN: 978-84-206-8408-6. 254 páginas.



El libro *Competencia en comunicación lingüística* forma parte de la colección “Competencias Básicas en Educación”, una iniciativa de Alianza Editorial, dirigida por Álvaro Marchesi, cuyo objetivo fundamental es proporcionar a los docentes orientaciones que faciliten, por un lado, la comprensión de los nuevos conceptos propuestos en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y, por otro, la aplicación del nuevo currículum -entendido como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación- en el aula.

Esta colección constituye un valioso aporte para llevar a cabo un cambio impostergable: la transición desde una educación centrada en la adquisición de conocimientos a una educación centrada en la adquisición de competencias que habiliten a los estudiantes para participar y formar parte de la vida privada, social, cultural, pública, académica y profesional. Son once los títulos que la integran y, en conjunto, abordan el tema de las competencias en los currículos de las diferentes áreas de educación.

En términos concretos, el libro que aquí reseñamos *Competencia en comunicación lingüística* ha sido elaborado por Pilar Pérez Esteve -maestra, especialista en inglés y profesora de Psicología y Pedagogía- y Felipe Zayas -catedrático de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria-, con el propósito de identificar y definir en qué consiste la competencia en comunicación lingüística, cómo se aborda en el currículum y qué elementos han de tenerse en cuenta para llevarlo a la práctica dentro del aula.

Dadas sus características, la obra está dirigida, principalmente, a profesores y coordinadores del área de Lengua Castellana y Literatura de todos los niveles –Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria- y de todos los centros. No obstante lo anterior, se recomienda la lectura de esta obra a los maestros de todas las áreas, puesto que la competencia en comunicación lingüística es, en palabras de los autores, “la competencia de competencias, principal vehículo para la adquisición de las demás, ya que sin ella no hay comunicación ni conocimiento” (p. 20), en este sentido, todo profesor es, de una manera u otra, un profesor de lengua.

*Competencia en comunicación lingüística* se compone de tres partes bien diferenciadas. La primera –que abarca los capítulos del 1 al 4- se ocupa de describir de manera pormenorizada qué se entiende por competencia en comunicación lingüística y cuáles son sus componentes principales. Aquí se revisa las competencias en

expresión escrita y oral, además de la plurilingüe y pluricultural. La segunda parte –integrada por los capítulos 5, 6 y 7– explicita de manera sistemática que el currículum se articula a partir de los componentes de las competencias (descritos en la primera parte), análisis que arroja luces sobre las principales características de los mismos. Vale la pena mencionar que esta sección no sólo analiza el currículum de áreas lingüísticas sino que también da cuenta de cómo las demás áreas pueden y deben contribuir en el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística de los estudiantes. La tercera parte –capítulos 8, 9, 10, 11 y 12– expone reflexiones y propuestas metodológicas que orientarán al lector acerca de cómo llevar a la práctica un currículum basado en las competencias. Estas reflexiones parten con el aprendizaje inicial de la expresión escrita y oral, su consolidación durante la Educación Primaria y Secundaria y la transferencia de estas competencias a la adquisición de lenguas extranjeras (LE). En su última parte, el libro incluye una selección de diez libros comentados que, en su mayoría, son citados en el texto y cuya consulta permitirá al lector profundizar en aquellos temas que más le interesen o que reporten una mayor utilidad para su práctica profesional. Luego de dicha selección, se recomiendan algunos recursos educativos de la red que pueden ser utilizados tanto para la planificación de las clases como en el diseño de tareas (*Web Quest* y *blogs*) y se aporta un listado con las referencias bibliográficas y las legislativas.

El primer capítulo *¿Qué se entiende por competencia en comunicación lingüística?* se ocupa de la competencia lectora descrita como un proceso mediante el cual se construyen significados con diferentes propósitos y en variados contextos. En este sentido, se tienen en cuenta los elementos que intervienen en él, los procesos cognitivos que se ponen en juego y las estrategias de lectura que se activan para enfrentar con éxito textos que suponen una mayor dificultad. Mediante este análisis, se pone de manifiesto que la competencia lectora no consiste únicamente en la correcta decodificación del, valga la redundancia, código escrito sino que es una operación compleja que ha de estar presidida por un propósito específico y que debe enseñarse sobre la base de ciertos conocimientos lingüísticos tales como las estructuras textuales. La competencia lectora requiere de un lector activo que se plantee objetivos y estrategias y que, además, tenga la capacidad de controlar y evaluar la consecución de los mismos.

El segundo capítulo, *La composición de textos escritos* describe esta competencia como la “capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la vida social; es decir, para desarrollar y comunicar el conocimiento, para participar en la vida social y para satisfacer las necesidades personales” (p.47). Esto reemplaza la noción tradicional de enseñanza de la escritura –concebida como un ejercicio de redacción descontextualizado– puesto que los autores explicitan que se trata de un proceso de composición en el que se ponen en juego diferentes habilidades y conocimientos. El principio que subyace es que la competencia de producción textual se adquiere escribiendo, para lo cual, el alumno debe plantearse un propósito específico, escoger un tipo de discurso pertinente y un

contexto social determinado. Estos elementos orientan las tres fases de la producción textual descritas por los autores, a saber: planificación, textualización y revisión, cada una de las cuales exige el desarrollo de competencias y habilidades cuya adquisición conlleva la producción de textos de alta calidad.

El tercer capítulo, *Hablar y escuchar*, aborda conjuntamente la competencia en comunicación oral partiendo de la distinción entre sus usos cotidianos y formales, puesto que de ellos dependen, en gran medida, las estrategias de comprensión y expresión que se ponen en marcha en el discurso oral. En términos generales, se establece una relación entre monólogos y diálogos y uso formal y no formal de las competencias orales. Sobre la base de lo estipulado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), las actividades de comprensión auditiva y expresión oral han de realizarse, mayoritariamente, mediante monólogos (conferencias, discursos, avisos) en los que los estudiantes deben ser emisores y/o receptores. En ambos casos, los estudiantes deben aplicar estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección para la consecución de los objetivos propuestos.

El cuarto capítulo aborda un tema de crucial importancia para la realidad educativa de España: *Hacia una competencia plurilingüe y pluricultural*. La diversidad lingüística es una realidad que la institucionalidad educativa debe atender: la lengua materna y la lengua de instrucción no se corresponden necesariamente. La competencia plurilingüe supone que las habilidades que se adquieren mediante el aprendizaje de una lengua, quedan disponibles para el aprendizaje de otras. Además, debe contemplarse que la lengua es un elemento inseparable de los aspectos socioculturales y es un medio fundamental para acceder a la cultura que la vehicula.

Como ya se mencionó, la segunda parte del libro examina de qué manera los currículos recogen los aprendizajes relacionados con las competencias en comunicación lingüística. A lo largo del capítulo 5, *La competencia en comunicación lingüística en los currículos de lengua castellana*, se exponen cuadros comparativos que explicitan -tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria y Secundaria- los objetivos referidos a habilidades lingüístico-comunicativas, a los ámbitos de uso social del lenguaje, a la educación literaria, a la reflexión sobre la lengua y la relación entre la lengua y los hablantes. Lo anterior supone un gran interés para el docente ya que explicita los principios sobre los cuales se articula el currículum, destacándose que aprender lengua es aprender a utilizarla en diferentes situaciones y con propósitos variados. Para esto, los autores exponen cuadros secuenciados con los bloques de contenidos para Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y, a modo de ejemplo, desglosan los contenidos referidos a algunos componentes de dichos bloques. De manera complementaria, el capítulo incluye los criterios de evaluación de los decretos de enseñanzas mínimas que podrán orientar al docente en su tarea de valorar cómo se han producido los aprendizajes.

*La competencia en comunicación lingüística en los currículos de lengua extranjera*, capítulo 6, tiene una estructura similar a la anterior. Mediante la explicitación de algunos objetivos y contenidos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria se releva el enfoque orientado a la acción –propuesto por el MCERL-. A lo largo de este recorrido, se perciben algunas de las características principales del currículum y se evidencia que “el eje del área de Lengua extranjera lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva, oral y escrita, en contextos sociales significativos” (p. 124) siendo de vital importancia desarrollar en los alumnos la capacidad de comprometerse con su propio aprendizaje.

El capítulo 7, *La competencia en comunicación lingüística en los currículos de las áreas no lingüísticas*, se refiere a la transversalidad de la competencia lingüística -principal instrumento de aprendizaje- y que, por lo tanto, debe estar presente en todas las áreas de aprendizaje. En este sentido, los autores incluyen una serie de cuadros para poner de manifiesto que el currículum indica, explícitamente, que todas las áreas de aprendizaje deben contribuir con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos. Partiendo por la Educación Infantil y Primaria, el libro expone, a modo de ejemplo, algunos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de Conocimiento del Medio para evidenciar la función que cumplen las competencias en comunicación lingüística en las áreas no lingüísticas. Respecto de la Educación Secundaria Obligatoria, el libro reproduce, de la misma forma, la contribución que el área de Matemáticas y Ciencias de la naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia debe suponer al desarrollo de la competencia lingüística.

La tercera parte del libro comienza con el capítulo 8, *Empezar con buen pie. Aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua de instrucción y en lengua extranjera*, el cual proporciona una breve pero muy clara reflexión acerca de las deficiencias de la enseñanza tradicional de la lectura y escritura. Esto, para relevar la importancia de concebir la adquisición de ambas habilidades como un proceso que debe estar inmerso en situaciones comunicativas conocidas, significativas, que sean estimulantes y proporcionen experiencias reales. Subyace el principio de que a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, sin fragmentar los aprendizajes en una serie de pasos aislados. A modo de orientación metodológica, se retoman de manera sintética algunos de los conceptos expuestos en los capítulos 1 y 2 y se aplican a situaciones de aprendizaje comunes. Respecto de la lengua extranjera, se explicita que el aprendizaje de la expresión escrita debe estar supeditado a la oral; y que debe ser llevado a cabo de manera pautada y sistemática, atendiendo a los mismos principios que el aprendizaje de la lengua de instrucción.

El capítulo 9, *La enseñanza de la competencia en comunicación lingüística*, revisa los aspectos que deben abordarse en la enseñanza de la expresión escrita y oral. Para esto, y en estrecha relación con lo expuesto en la primera parte del libro, se especifican las estrategias que los alumnos deben desarrollar para ser lectores

competentes y, sobre todo, autónomos. Se consideran, también, los procedimientos para procesar la información del texto y construir su significado. Adicionalmente, se esbozan algunas características del entorno del aprendizaje que abarcan tanto el espacio físico como las relaciones entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mismo capítulo, se aborda la enseñanza de la escritura que debe concebir la escuela como un ámbito de comunicación que ofrece numerosas oportunidades para escribir textos con variados propósitos. Para la enseñanza de la escritura –en concordancia con lo expuesto en el capítulo 2- se introduce el concepto de secuencia didáctica como propuesta metodológica. Sobre la base del libro *Secuencias didácticas para aprender a escribir*,<sup>1</sup> se describen las principales características de las secuencias articuladas por actividades comunicativas y de aprendizaje. Respecto de la expresión oral, se releva la importancia de incorporarla en el aula, argumentando que es en la escuela donde los alumnos deben familiarizarse con sus diferentes formas sociales convencionales. Los distintos géneros del discurso oral deben ser objeto de aprendizaje y para ello se recomiendan secuencias didácticas para planificar el discurso oral<sup>2</sup>. Finalmente, este capítulo integra una sección de suma importancia en la educación actual: los recursos digitales, específicamente Internet, que se plantea como una herramienta educativa que los docentes deben explorar, puesto que ofrece múltiples herramientas de lectura, escritura y realización de tareas, donde destacan la “caza del tesoro”, las *Web Quest* y los *blogs*.

Los capítulos 10 y 11 se refieren de manera más concreta a temas pertinentes a la adquisición de lenguas extranjeras (LE). En *Algunas propuestas específicas para las lenguas extranjeras* se parte de la consideración de que es una competencia que se adquiere mayoritariamente en la escuela debido a que, en condiciones normales, no está presente en el contexto social de la mayoría de los estudiantes. En este sentido, se exponen algunos principios que se deben poner en práctica dentro del aula. Destaca en este capítulo, la inclusión de actividades para producir textos escritos, que podrán servir de guía al docente para elaborar actividades de expresión oral y escrita con la ayuda de modelos. El capítulo 11, *Aprender lenguas cuando se aprenden contenidos de otras áreas*, expone el concepto de integrar lengua y contenidos. Si bien se relaciona principalmente con el aprendizaje de LE -en vista de que es un concepto proveniente de la lingüística aplicada- puede extenderse a otras áreas del currículum dado que la lengua se aprende con mayor éxito cuando se utiliza para estudiar otras áreas complementarias. De esta forma, el uso de LE se

---

<sup>1</sup> Camps, A. (1996). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó, 2003

<sup>2</sup> Vilá i Santasusana, M. (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona. Graó.

presenta con propósitos específicos y una funcionalidad concreta y no como actividades aisladas, descontextualizadas de la vida social. Mediante la lectura de esta sección, el docente podrá hacerse una idea de en qué consiste integrar lengua y contenidos y qué ventajas conlleva implementarlo en el aula.

Finalmente, el capítulo 12, *El proyecto lingüístico o la coordinación de los aprendizajes lingüísticos en el marco escolar*, recoge dos argumentos muy trascendentes que tienen que ver con la transversalidad de la competencia comunicativa y la capacidad de transferir aprendizajes de una lengua a otra. En este sentido, se sugiere que los centros conciben la adquisición de las competencias comunicativas como un proceso que involucra a todos los actores. La coordinación de los aprendizajes lingüísticos debe abarcar tanto la lengua de instrucción y las oficiales, la o las lenguas extranjeras y la lengua a través del currículum. Esto releva la necesidad de trabajar en equipos y establecer una serie de criterios para articular un proyecto lingüístico común a todo el centro.

Como es posible apreciar, la lectura de este libro resultará muy útil para todos los profesores que necesiten entender con claridad en qué consiste el nuevo currículum de lengua y cuáles son los ejes y principios que lo sustentan. Es necesario mencionar que este libro aporta sólo una parte, queda pendiente ofrecer herramientas concretas mediante las cuales se puedan implementar estrategias didácticas que instalen en el aula un sistema de aprendizaje basado en las competencias. En este sentido, las editoriales y autores de material didáctico pueden encontrar, mediante su lectura, orientaciones de mucha utilidad para el diseño y elaboración, tanto de manuales de texto, como de otros recursos didácticos.

Sin duda, el sistema educativo necesitará un tiempo considerable para adaptar completamente sus prácticas a este currículum basado en competencias, no obstante, *Competencia en comunicación lingüística* presta una ayuda muy valiosa para comprender en qué consiste y cómo se ha de llevar a cabo este cambio cuyo propósito fundamental es aumentar la equidad y la calidad de la educación española. Pero, sobre todo, el lector encontrará una serie de argumentos de mucho peso que le permitirán descubrir el sentido y la importancia de realizar dichos cambios que no solo influyen en la formación de los estudiantes, sino que también afectan a la totalidad del centro educativo y, por consiguiente, la manera de concebir y entender la sociedad y los nuevos desafíos y exigencias que ésta plantea.

Alejandra ANDUELA CORREA  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad Complutense de Madrid

Pilar GARCÍA CARCEDO (coord.) (2008), *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*. Granada, Grupo Editorial Universitario.



Enseñar literaturas hoy supone, de entrada, reflexionar desde el contexto actual en el que se desarrolla el proceso educativo en nuestras universidades. Eso es lo que hace, desde la base, la obra coordinada por Pilar García Carcedo, *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*, un libro que es resultado de la experiencia de años por parte del grupo de investigación LEETHI (Literaturas Españolas y Europeas del Texto al Hipermedia) en la Universidad Complutense. En efecto, nos hallamos inmersos en el proceso de cambio iniciado en Bolonia, y el profesorado de enseñanza superior se enfrenta a la necesidad de adaptarse al nuevo EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). En este manual, se presentan claves sopesadas para llevar a cabo esta adaptación, a saber, desde un examen y cuestionamiento de algunos aspectos del EEES y de su posible desarrollo. De ahí que se propongan respuestas concretas a preguntas tales como: *¿qué estudiantes queremos educar?*, *¿qué ciudadanos queremos formar?*, *¿qué literatura queremos enseñar?*, y *¿para qué Europa?* La reflexión sobre el tipo de competencias, que deben ser requeridas en el estudiante de las literaturas, se realiza excediendo, incluso, el ámbito estrictamente universitario, por ejemplo, cuando se estudian las estrategias para la formación literaria del público infantil, para lo cual se tienen en cuenta tanto las ventajas como los posibles inconvenientes de la realidad hipertextual.

Enseñar literaturas hoy exige escenarios presenciales y virtuales. Las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) son una realidad de nuestra sociedad y no pueden ser ignoradas ni mantenidas al margen de las instituciones docentes, que deberían formar al ciudadano-estudiante adecuadamente para su inserción en el espacio social. Por ello, este libro traza un puente lógico entre la vocación europeísta de la educación y la realidad tecnológica a nivel europeo, manteniéndose la distancia, no obstante, respecto a la utopía de los medios ilimitados disponibles para el docente. En este sentido, el lector encontrará en varios capítulos del libro, tanto reflexiones sobre conceptos (se examina por ejemplo la noción de *blended learning* o enseñanza mixta, presencial y virtual), como conclusiones basadas en la propia experiencia docente de los profesores, con casos prácticos y datos estadísticos acerca de las nuevas competencias que la enseñanza virtual implica de hecho. Todo ello conlleva, sin duda, modificar el contrato didáctico entre profesor y alumno, esto es, el paso de una concepción vertical de la enseñanza a una concepción horizontal, en la cual el profesor sea guía del proceso y, sobre todo, acompañante del alumno a lo largo del mismo.

Enseñar literaturas hoy significa cuestionar el papel que las Humanidades puedan desempeñar entre la encrucijada de la innovación tecnológica, las exigencias del mercado actual y la reforma educativa. Su futuro pasa ineludiblemente por la total asimilación de las tecnologías informáticas entre los responsables de la educación. Es necesario, ahora más que nunca, “saber enseñar literaturas”, puesto que una de las primeras competencias exigidas para el alumnado es “aprender a aprender”. *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas* elige conscientemente el término “literaturas” en su forma plural ya que se presupone que el docente en el s. XXI debe adoptar un enfoque plural: no sólo interdisciplinar (abordar la comprensión del hecho literario desde múltiples disciplinas y formaciones), sino, también, haciendo referencia al concepto “interliteraturas”. Frente a un modelo de literatura nacional que precisa ser sobrepasado hoy, se opta por el modelo hipertextual y del soporte hipermedia.

De carácter eminentemente práctico, la obra incluye una Guía docente y dos ejemplos concretos de aplicación, puntos que el lector interesado encontrará especialmente útiles para la enseñanza-aprendizaje de las literaturas dentro de este modelo mixto (presencial-virtual). Se trata, por tanto, de una Guía para todo profesor, tanto de secundaria como de educación superior.

Consideremos la hipótesis de un maestro del s.XVII que resucitase hoy día: probablemente contemplaría con asombro un quiosco, la televisión le asustaría y, con toda seguridad, no comprendería el funcionamiento de Internet. Sin embargo, se sentiría como en casa al entrar en un aula y comprobar que, más o menos, todo permanece igual que en su época. El objetivo de *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas* es, precisamente, invalidar la anterior hipótesis y facilitar el salto del paradigma de la tiza y la tarima, al teclado y el foro.

Silviano CARRASCO YELMO  
Departamento de Filología Francesa  
Universidad Complutense

## TALLERES LITERARIOS MEDIADOS POR HERRAMIENTAS DIGITALES: *Mevipum*

<http://www.mevipum.es>



La expresión *brecha digital* se ha empezado a utilizar al final de la década de los noventa para mostrar los desajustes producidos por la irrupción de productos informáticos en ámbitos sociales, laborales, culturales... haciendo ver que dichas desigualdades se producen no sólo por el acceso o no a dichas herramientas, sino también por el grado de formación (alfabetización tecno-

lógica) que poseen los usuarios y usuarias y, consecuentemente, por lo que pueden hacer o dejar de hacer con ellas.

La memoria de investigación que reseñamos pertenece a un proyecto que aborda esta preocupación. Se denomina *Diseño, desarrollo e implementación de un modelo de enseñanza virtual para la formación de mayores en el ámbito universitario*, ha sido dirigida por el profesor José María Sordo Juanena, y se ha realizado en la Universidad Complutense de Madrid. Abordaron los diferentes aspectos implicados en la educación de personas mayores mediante las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); concretamente, a través del diseño, desarrollo e implementación de un entorno virtual interactivo basado en un taller literario virtual. Pues, según manifiestan en la página 7 de la memoria, el equipo de investigación entiende que “Internet es uno de los medios de comunicación que la sociedad actual pone a nuestro alcance y contribuye a facilitar la interacción entre los mayores, mejorar las relaciones intergeneracionales, ejercitar la mente y mejorar la autoestima”. En este sentido, apuntan que las TIC “se presentan como claves para mejorar la calidad de vida de las personas mayores y, por ese motivo nuestra propuesta se basa en la creación de un taller literario virtual”.

El propósito del mismo fue conocer las actitudes frente a las TIC de este alumnado de la Universidad de Mayores de la UCM y conocer en qué medida éstas pueden influir en el desarrollo de sus procesos mentales superiores (percepción, atención, razonamiento...). ¿Qué aportan las herramientas de Internet a la institución educativa para afrontar esos retos y peligros?, o de otra forma, ¿qué uso de los medios estarán vinculados a una buena calidad de la educación? ¿qué utilización ofrece mayor posibilidad de desarrollo de ese alumnado *mayor*?, o con más precisión, ¿en qué medida ayudan las tecnologías informáticas para transformarlo de

objeto receptor pasivo de información a sujeto que elabora su propio pensamiento y conocimiento?

En la memoria del proyecto se expresa que esta ayuda es posible a través del trabajo colaborativo que permita interconectar el pensamiento de alumnos y alumnas a la vez que atender a las necesidades específicas que garanticen su evolución. Precisamente, entre los rasgos de originalidad de esta investigación, está contemplar un *interface* de comunicación organizado en cinco zonas que, a modo de herramienta cultural de mediación (según los enfoques histórico-culturales que explican el desarrollo humano), sirven de espacio mental de relación entre estos mayores y su entorno físico, social, cultural. Éstas además, sirven de ayuda para el desarrollo del mencionado taller literario (presentación de textos, de ayudas informáticas, de herramientas para hacer los trabajos...).

### **Dimensión formativa de la Investigación**

Se refiere a la función que tienen los productos tecnológicos cuando se usan para desarrollar los procesos mentales superiores de los humanos, tales como la percepción, el análisis, la reflexión, el razonamiento, la introducción a unos valores,... Son procesos que tienen lugar en momentos históricos y espacios geográficos concretos, es decir están vinculados a un espacio y a un tiempo específico (situado). El tipo de práctica de enseñanza mediada por Internet más adecuada para dar respuesta a este tipo de necesidades de hombres y mujeres de la actual sociedad de la información se basa en los principios del aprendizaje situado. Desde este enfoque, el lenguaje, o cualquier otro sistema simbólico, no tiene como función esencial la de codificar y comunicar representaciones sobre elementos y cosas objetivas del mundo, consideradas independientes del contexto, sino más bien, el lenguaje, o cualquier otro sistema simbólico de representación, construye realidades, pues expresa significados vinculados a las intenciones y al contexto social concreto donde es usado por cada sujeto en la comunicación interpersonal.

En este sentido, otro de los rasgos de la investigación que es objeto de reseña es el énfasis que ponen en la dimensión formativa de la educación mediada por TIC y concretada en un *taller literario virtual*; pues el 75% del alumnado encuestado eligieron la Literatura y la Historia del Arte entre sus materias preferidas. Esta dimensión formativa se explicitó en los objetivos específicos señalados en la página 13 de la memoria. Concretamente, los que hacen referencia a “fomentar la autonomía investigadora del mayor”, “mejorar la asimilación y acomodación de contenidos” y “motivar a las personas mayores...”. Esta dimensión formativa de la educación concretada en la realización de un taller literario la que, frente a la instructiva, promueve mejor el paso de la información a conocimiento y del conocimiento al

pensamiento de este alumnado veterano. Pues para ello es necesario la puesta en funcionamiento de procesos mentales como las competencias cognitivas expresadas en la página 67 del proyecto (Memoria a corto plazo, atención, percepción visual y auditiva, razonamiento...).

El fundamento teórico de este uso de los medios es que al cambiar el entorno de enseñanza y las tareas que ha de hacer el alumnado se producirán cambios significativos en los procesos de relación, percepción, análisis, razonamiento, argumentación... de los mismos. Una forma de hacerlo es cambiando uno de sus elementos: los medios o herramientas tecnológicas. Éstos llevan asociados una serie de significados y lenguajes que son propios de la cultura donde son utilizados e, inevitablemente, al usarlos se interiorizará dichos contenidos culturales en las funciones mentales superiores de los humanos que, entre otros aspectos, les permitirá tener un dominio sobre ellos y planificar nuevas acciones con dichos lenguajes. La interiorización que se haga dependerá de la función primaria que tengan los medios; pues es muy diferente cuando se utilizan para *producir, grabar o narrar* una historia propia, como hace este alumnado veterano, que cuando se usan para *reproducir* un discurso creado por alguien desconocido.

### **Dimensión curricular de la Investigación**

Es necesario contemplar esta dimensión de los medios para provocar la transición de la información al conocimiento, es decir, para convertir la ingente información fragmentada e inconexa que nos asedia en un conocimiento relevante, con sentido, mediante la iluminación de dicha información con ideas. Esto ha sido posible en la investigación dirigida por el profesor Sordo Juanena porque, según los argumentos anteriores, el uso de las herramientas realizado en el entorno de un taller literario se ha preocupado más por la generación de ideas que por la acumulación de información.

Dichas acciones narrativas de participación contempladas en el taller literario constituyen el fundamento del uso de Internet para dar respuesta a los retos de la actual sociedad de la información, pues los textos y demás contenidos de la cultura escrita influyen en la construcción de los valores, creencias, deseos, percepciones y sentimientos que conforman universos simbólicos o imaginarios colectivos que hacen la función de marcos interpretativos respecto a los cuales los ciudadanos y ciudadanas construyen su identidad. Precisamente la anterior idea fundamenta uno de los argumentos que justifican las propuestas más actuales en el campo del currículo de personas adultas, como parte de la cultura escrita: fomentar a través de Internet la construcción, interpretación e interacción con los objetos culturales de acuerdo con las experiencias e historia de vida de cada sujeto y de cada grupo social.

Estas ideas emergentes en el proceso de investigación seguido en la formación de mayores en ámbitos universitarios, supone contemplar a Internet más que como un almacén de informaciones, más que como una biblioteca con inagotables documentos al alcance de todos y todas, más que como una base estructurada de conceptos y teorías, hay que considerarla como un poderoso medio de comunicación, una plataforma de intercambio y encuentro que llevan al diseño compartido de planes de intervención, a la colaboración en el desarrollo de proyectos comunes, a la constitución de nuevas comunidades virtuales y, sobre todo, a la expresión de los propios sentimientos y deseos.

Al considerar esta dimensión curricular en el uso realizado de las herramientas soportadas en plataformas digitales es más fácil provocar la transición del conocimiento al pensamiento, es decir, del paso de la información organizada en torno a alguna idea a las formas de relacionarse, de experimentar, de sentir y vivir del alumnado. De esta forma, la dimensión curricular del uso de los medios contemplada en esta investigación es un buen referente de calidad de tal utilización, pues permite depurar los conocimientos organizados en torno a ideas fatuas, erróneas y ficticias proporcionadas por medios de comunicación como la TV. La reconstrucción que se hace de tales conocimientos falsos al usar las nuevas tecnologías bajo dicha dimensión permite llegar a un pensamiento que es el conocimiento que ayuda a entender y relacionarnos con el mundo que nos rodea.

### **Dimensión personal de la Investigación**

Otra de las aportaciones relacionada con estas dimensiones formativas y curriculares del proyecto es la personalización de los estudiantes mayores a través de un código de barras, “humanas” habría que completar. Éste ofrece respuestas formativas individualizadas que tienen presente el estilo de aprendizaje, el estilo cognitivo y las competencias en la utilización de las herramientas digitales. Muestra una “radiografía” del alumnado para proporcionarles respuestas relevantes y valiosas en su proceso de crecimiento personal y social. De igual forma, este código “manifiesta” las dificultades que puedan tener estos estudiantes cuando se enfrentan a entornos virtuales.

De esta forma, la narración de historias en el seno de un taller literario mediado por herramientas de Internet ofrece una interesante posibilidad de personalización y de atender a la diversidad cultural del alumnado, pues las emociones, los comportamientos y el lenguaje soportan a la vez que muestran la ideología, los valores y las creencias de los sujetos protagonistas de los eventos que tienen lugar en unas situaciones espacio-temporales virtuales. Como la narración escrita contiene dichos elementos (espacio y tiempo), tales herramientas digitales son excelentes medios que permiten analizar y tomar conciencia, en claves de espacio y tiempo, de las

creencias, ideas y valores de grupos de ciudadanos y ciudadanas de una comunidad a través de las historias que se cuenten de ellos y ellas con el lenguaje escrito.

Finalmente, la relevancia del estudio se percibe también en los caminos que abre para el futuro (páginas 109 y 110) tanto desde un punto de vista de implementar las herramientas virtuales, como de los diseños de otros talleres audiovisuales a desarrollar con la participación y compromiso de instituciones locales y comunitarias (ayuntamientos, CC.AA.). En este sentido, las conclusiones aportadas en la memoria pueden ser consideradas como propuestas de acción para la mejora de la calidad educativa en el futuro de este siglo XXI, como referentes para analizar qué productos tecnológicos hay en las instituciones educativas y qué utilizaciones hacen de ellos las personas que confluyen en los mismos y, sobre todo, si esos usos favorecen su participación y desarrollo personal y social. En tal análisis hay que conocer no sólo las funciones primarias de las herramientas disponibles, sino también los significados que éstas llevan asociados desde la tradición de las prácticas realizadas por el profesorado en su formación y por alumnado en las costumbres del centro educativo. Este conocimiento facilitará incorporar otros productos tecnológicos considerados educativos por los miembros de la comunidad escolar, así como reasignar nuevos significados a los existentes apoyándonos en ciertas funciones secundarias que pudieran tener o de usos alternativos que pudiéramos asociar. De esta forma, podríamos cambiar los fines instructivos que tienen algunos medios hacia otros formativos; es decir, pasar de usar herramientas que normalmente se emplean para reproducir o recibir informaciones o mensajes ya elaborados, a utilizarlas para crear y manifestar mensajes e ideas, para presentar preocupaciones o argumentos propios, o para narrar historias que sean relevantes y, a veces, vitales para la comunidad. Así pues, el uso de las tecnologías digitales, contempladas como herramientas de narraciones (donde se compilan las tres dimensiones formativa, curricular y personal) realizadas por los miembros de una institución educativa (como la Universidad de Mayores), es un claro indicador de una buena calidad de la educación. Pero es un uso que, sin desatender la dimensión instructiva, recalca más en la formativa y curricular o cultural, pues es un uso vinculado al desarrollo de unos valores deseados por los participantes y, consecuentemente, a su crecimiento personal y social.

Antonio BAUTISTA GARCÍA VERA  
bautista@edu.ucm.es

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado  
Universidad Complutense de Madrid