PUERTAS a la LECTURA

ESTRUCTURACIÓN DEL Nº 23: INICIATIVAS EMPRENDEDORAS EN LECTURA Y ESCRITURA

1. PRESENTACIÓN

Presentación: Abrir las puertas para que entre aire fresco……..…….. 1

2. INTRODUCCIÓN

Introducción: Educación emprendedora y lectura…….……... 4

3. ARTÍCULOS

Evaluación y análisis de eventos culturales
relacionados con la lectura y la escritura…… 29

Joan Perucho: Lo fantástico,
la mitificación y el territorio……...46

La competencia en comunicación lingüística
desde el área de Educación Física…….. 68

Promoción de la lectura en el marco educativo con las TIC.
Metodología y proceso del estudio de casos en tres centros
educativos valencianos……... 91

4. ARTÍCULOS INVITADOS

Desmontando a Poseidón. Tratamiento de la figura
del Dios del Mar en el cine, la televisión y la literatura,
y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de la lectura
y la escritura……. 104

5. RESEÑAS INVITADAS

Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica…… 119

...Y Tiro porque me toca……... 121

PUERTAS a la LECTURA

Abrir las puertas para que entre aire fresco

Cuando en 1996 se constituyó el Seminario Interfacultativo de Lectura como unidad dependiente del Vicerrectorado de Coordinación y Relaciones Institucionales de la Universidad de Extremadura, no sólo comenzaron a centralizarse las investigaciones e iniciativas en torno a la lectura en el ámbito universitario, sino que nació un instrumento para dar a conocer las tareas de dicho Seminario que, ya desde el principio, fueron notables y numerosas. Ese instrumento de difusión fue la Revista PUERTAS A LA LECTURA.

PUERTAS A LA LECTURA ha venido editándose en papel desde entonces con una periodicidad semestral, a pesar del reto que eso supone y de las dificultades de todo tipo que en todos estos años han ido surgiendo, especialmente los relativos a los costes de edición.

Desde 1996 muchas cosas han cambiado en nuestro país y, específicamente, en la educación. También en la Universidad y en la manera de enfocar la docencia y la investigación. Sin duda, uno de los motores de ese cambio tan espectacular experimentado ha sido la irrupción de Internet y las herramientas informáticas.

Aparte del abaratamiento de los costes que estos nuevos soportes propician, hemos ganado a la hora de llegar a más lugares y personas, así como en conseguir productos mejor acabados. Sin renunciar a las ventajas y efectos que la impresión en papel sigue produciendo en quienes nos educamos con esas herramientas (ahora ya para muchos, utensilios), PUERTAS A LA LECTURA ha sentido la necesidad de adaptarse a los nuevos tiempos y, durante el año 2011, ha ido preparándose para buscarse un hueco en la sociedad digital, para sumar su modesta aportación al conjunto de las publicaciones electrónicas con las que desea convivir, no competir.

PUERTAS A LA LECTURA se ha convertido en una publicación electrónica y los primeros pasos, en ese echar a andar por un terreno aun resbaladizo, son los que ahora se muestran en este su primer número en edición digital.

Siempre hemos pensado que las cosas son lo que la gente que tiene algún tipo de contacto o responsabilidad sobre ellas quiere que sean. Nosotros confiamos mucho en nuestra apuesta. Pero como eso solo no basta, también confiamos en lo que para una revista es capital: la aportación de los investigadores, los autores de los artículos que la componen.

Desde aquí hacemos una invitación a quienes quieran aportar algo al panorama sobre la lectura y la escritura desde perspectivas poliédricas. Siempre encontrarán en PUERTAS A LA LECTURA el apoyo y la comprensión necesaria para hacer todo lo posible en difundir los trabajos recibidos.

Confiamos en no defraudar: sabemos dónde nos metemos y qué podemos aportar.

Eloy Martos y Ángel Suárez

Los Directores

PUERTAS a la LECTURA

Educación emprendedora y lectura

Entrepreneurship education and the reading

Eloy Martos Núñez
emartos@unex.es
Coordinador del Seminario de Lectura de la UEX
Martin Guerrero Rodríguez
mguerro@unex.es
Universidad de Extremadura

Resumen.

En este Artículo se analiza la lectura y la escritura desde los *Nuevos Estudios de Literacidad (*N.E.L.) en los que la lectura y escritura no son solo una competencia individual centrada en la escuela o en las instituciones exclusivamente, sino que es una *práctica social* que cobra sentido en una comunidad y en un contexto.

En esta práctica social juega un papel muy importante la cultura emprendedora (la acción e innovación del emprendedor, que puede ser el profesor, la familia…), la orientación en prácticas y los itinerarios de lectura o redes de lectura (como las prácticas espontáneas invisibles y marginales, los enclaves alternativos, etc.).

Se analiza, igualmente, la importancia

Abstract.

In this Article we analyze the reading and writing from the New Literacy Studies (NEL) where the reading and writing are not only an individual skill focused on the school or exclusively on the institutions, but also a *social practice* making sense in a specific community and in a specific context.

In this social practice the resourceful culture (the action and innovation of the entrepreneur, which may be the teacher, the family…), the orientation in the practices and the reading itineraries of reading networks (such as spontaneous invisible and marginal practices, the alternative sites, and so on) play an important role.

de la lectura y la escritura como prácticas sociales y socializadoras, a fin de potenciar una comprensión más amplia del contexto social de la lectura y la escritura.

Palabras clave: Cultura emprendedora, itinerarios de lectura y escritura, eventos letrados, mapas de lectura, competencia cultural y social, cartografía de lectura y escritura.

Likewise, we analyze the importance of reading and writing as social and socializing practices in order to promote a broader understanding of the social context of reading and writing.

Keywords: Entrepreneurship education, reading and writing itineraries, learned events, reading maps, cultural and social competence, cartography of reading and writing.

1. Principios y ejes de la intervención: la cultura emprendedora.

Los cuatro pilares de la educación lo constituyen el saber hacer, saber conocer, saber ser y saber convivir. No vamos a detallar estos principios, pero sí a subrayar lo que, a juicio de diversos expertos, constituye el quinto pilar: aprender a emprender.

La cultura emprendedora va unida directamente a la acción y la innovación, el emprendedor es alguien que busca convertir sus ideas y aspiraciones en proyectos alternativos y llevar éstos a la realidad. Para ello previamente ha de aprender a desaprender (Dennet), esto es, a *desconfiar de las ideas y soluciones preexistentes*, de las preconcepciones, y buscar otras más mejores. Por ello debe primero examinar las representaciones personales y sociales en torno a la lectura y la escritura, reconocer los problemas y pensar en propuestas y soluciones alternativas e innovadoras para los mismos. La auto-observación es en este caso una buena piedra de toque, pues todos tenemos interiorizados ciertos estereotipos, como ocurre con la *lectura escolar*, los clásicos, etc.

El emprendedor tampoco puede ser ni un idealista ni un simple especulador de ideas, por muy creativo que sea. Debe reconocer las debilidades y fortalezas de cualquier proyecto que lleve a delante, no tener temor a equivocarse, asumir los riesgos, trabajar en equipo y tener dotes de liderazgo y de gestión eficiente, en la parcela que le corresponda. Su formación teórica es importante.

Debe partir de conceptos eje: *campo y habitus* (Bourdieu), tenemos que ser conscientes desde qué ámbito se interviene (la cultura escolar) y con qué predisposiciones, es decir, los esquemas mentales y corporales que han primado y visibilizado ciertas prácticas y rutinas (v.gr. la lectura oral silenciosa y la escasa participación del cuerpo) en detrimento de otras. Es decir, debe saber valorar los nuevos conceptos y paradigmas, es decir el texto con-vivido en comunidad y el texto que es apropiado y corporeizado por el sujeto, con la posibilidad de las performances y otras prácticas participativas.

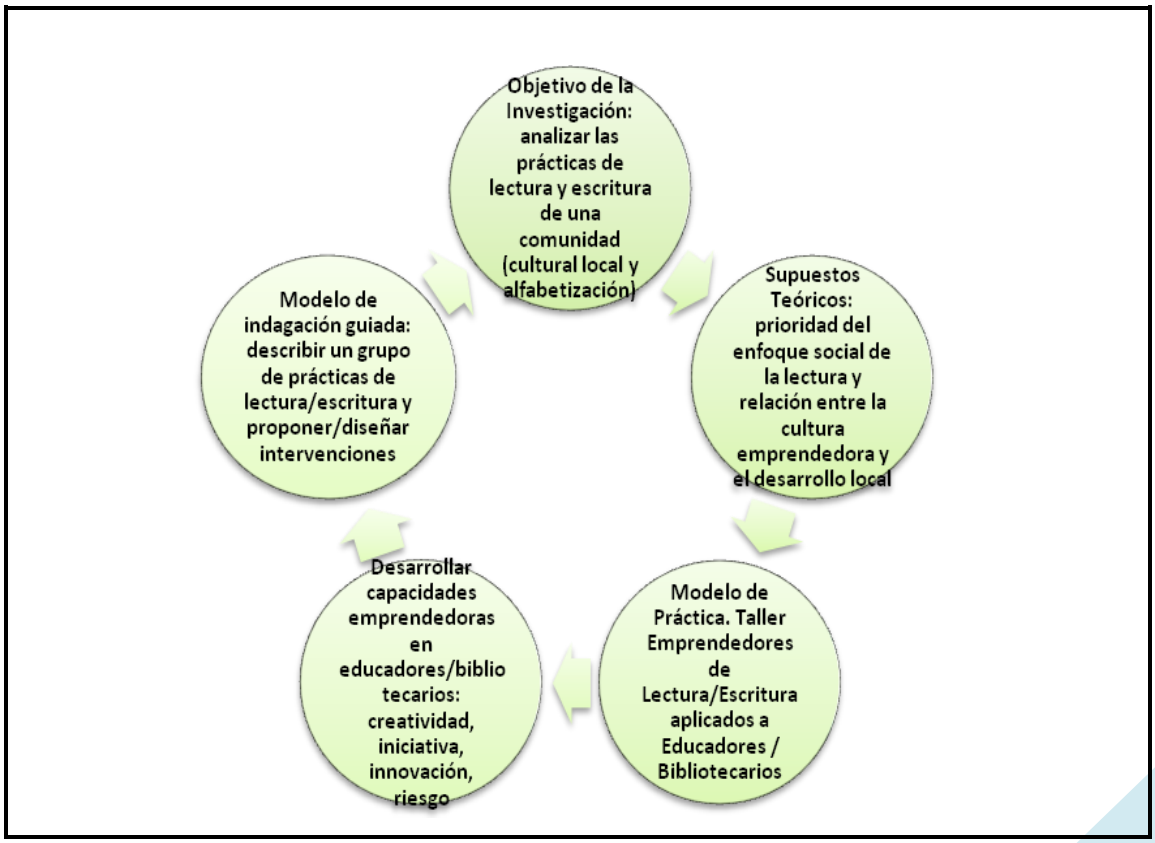
A este respecto, es muy pertinente la dicotomía de Castoriadis entre *legein/teukein*, *referir/actuar*, que vuelve a contraponer los *aspectos mentales e intangibles* de la lectura frente a su *dimensión corporal, física y*

contextualizada, pues siempre se obra en un *escenario situado*.

En nuestro caso, dudar de las preconcepciones (Dennet) implica indagar cómo debe ser un entorno auténticamente favorable a la lectura y a la escritura desde la propia formación teórica, representaciones adquiridas en torno a la lectura, y tipo de prácticas de lectura y escritura más convencionales en el caso de los educadores.

Todo con miras no sólo a trazar una descripción de éstas siguiendo las categorías de los Nuevos Estudios de Literacidad, sino con objeto de que, como fruto de dicha reflexión, se puedan articular prácticas capaces de transformar el entorno habitual de enseñanza/aprendizaje en un entorno situado, esto es, en una comunidad local. Hay, pues, una coimplicación de la capacitación, la práctica y la investigación: un emprendedor debe formarse en técnicas y estrategias adecuadas, confrontarlas con la realidad y conceptualizarlas y (re)validarlas continuamente. La forma o propuesta será la de un proyecto colaborativo para crear proyectos de intervención de la lectura y la escritura en una comunidad local.

Resumimos en este gráfico el alcance final de nuestra investigación:



Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

2. Orientar en prácticas e itinerarios de lectura

El problema es, como venimos repitiendo, es saber conciliar la diversidad, es decir, distinguir lo tangible y lo intangible, lo individual y lo social, lo analógico y lo digita, sin perder ni el eclecticismo necesario ni el equilibro entre las partes.

Equilibro que lleve a trabajar los aspectos materiales y corporales que rodean a una performance, lo mismo que los aspectos cognitivos más abstractos; del mismo modo, el lugar, el momento, los participantes, los artefactos, todo forma una *unidad de acción*.

Los elementos que los NEL describen como componentes del *evento letrado* se pueden visualizar de esta forma, atendiendo al principio de que el *juego* es una especie de círculo envolvente. Pues bien, en la diana puede aparecer una determinada actividad de trabajo, normalmente una *secuencia pautada* en torno a ese acto de lectura o escritura.

Asistimos a un modelo de *atomización* de estas prácticas, de los lugares y agentes culturales que intervienen en la alfabetización, de los propios ambientes, pues no pocas veces los ambientes o escenarios informales son los más que más movilizan la participación. La diseminación de estas prácticas y el "nomadismo" de las mismas es un rasgo de la cultura actual, igual que lo es la fragmentación de las audiencias y la creación de expresiones (escritura privada) de toda índole al margen de los circuitos "bendecidos", en especial, gracias a la Red.

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* ratifican este principio pero con un matiz, no sólo de arriba abajo, por ejemplo, de la escuela a la sociedad, sino también en sentido inverso, de la sociedad hacia las instituciones alfabetizadoras. En efecto, las prácticas espontáneas de lectura y escritura funcionan como *manchas de aceite*, sobrepasan los espacios acotados, y no dependen sólo de limitaciones sociales y económicas, al contrario, se manifiestan en públicos cada vez más amplios. Los grafiti, la ficción-manía, la escritura corporal (en forma de tatuajes) o la literatura de carpetas de los adolescentes no son anécdotas, sino síntomas de nuevas prácticas culturales[1].

[1] Los estudios sobre la web 2.0 lo dicen claramente: hay una fractura clara entre el cambio tecnológico y social, mucho más rápido, y el cambio institucional y político, siempre más lento y resistente a las innovaciones. Así, los que en la Red practican el fan fiction, los juegos o los blogs, y que desarrollan prácticas relacionadas con la lectura y la escritura, no tienen relevancia para el mundo educativo o académico y sus textos no forman parte de **canon** alguno, aunque sea un fenómeno emergente y de clara trascendencia social.

Así que *como prácticas espontáneas*, al margen de lo comercial y/o de lo institucional, *deslocalizadas* a menudo, se *convierten en prácticas invisibles y marginales*. Sólo hay que observar otros *enclaves alternativos*, como los kioscos, los puestos de mercados, librerías de segunda mano, los cyber, las salas de espera, las colas incluso… para ver que la gente aprovecha muchos escenarios para leer algo que lleva en el bolsillo o para anotar otra cosa. O sea, para poner en marcha la pasión por leer y/o escribir.

Las nuevas prácticas de a cultura escrita ha *des-ritualizado* los espacios. Si bien siguen insistiendo los espacios institucionalmente marcados para la alfabetización (colegio, biblioteca, museo…) las prácticas sociales redescubren continuamente nuevos espacios alternativos. Por ejemplo, recuperando la cultura popular (Bajtin), se fomentan los espacios abiertos, la plaza pública, los nuevos espacios urbanísticos (v.gr. el centro comercial, el metro...) como lugares de encuentro, exposiciones y performances.

En todo ello, hay una predilección por los espacios abiertos y continuos, frente a los espacios cerrados y discontinuos, al hilo también de todas las tradiciones artísticas que se han convertido a menudo en proyectos de intervención urbana (*happening*, *fluxus*, instalaciones, etc. De este modo llegamos a la conclusión de que el entorno, el ambiente, es lo más importante, y que el ambiente es algo que se crea, se construye, no sólo es el espacio formal como un "contenedor" que constriñe la espontaneidad, sino la idea de que el espacio de la lectura se construye "ad hoc", según cada situación y cada necesidad.

Por eso decimos que la cultura escrita del s.XXI es ubicua, polilocal, y, en sentido más exacto, rizomática, esto es, germina en muchos lugares a través de estructuras más o menos similares y conectadas Así pues, tenemos en realidad tres ingredientes básicos del evento letrado: el *ambiente que se construye*, la *actividad que se ejecuta* (que siempre es una *actividad pautada*, conforme al modelo del rito, y que por tanto posee un script, una secuencia) y el *participante* + sus *artefactos*. Hacemos esta simbiosis por los motivos que ya explicamos a propósito de la imagen platónica del jinete y el caballo.

Los "pertrechos" y "gadgets" del

Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

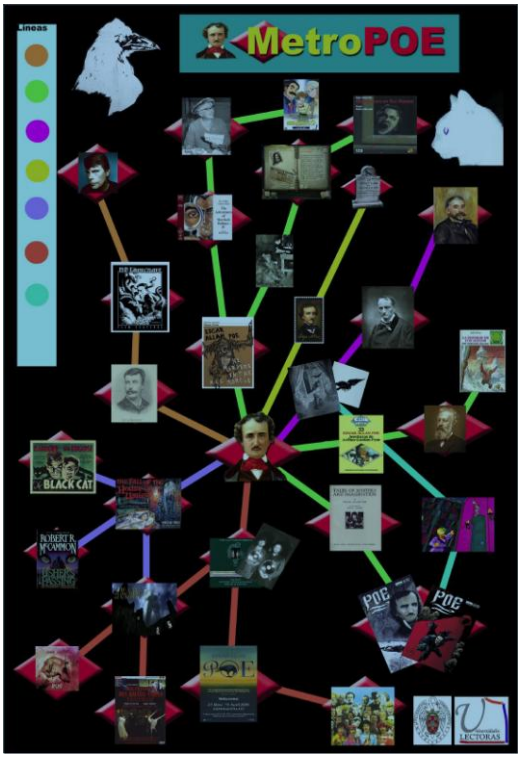
lector/escribiente son sus extensiones, sus prótesis, y, como si fueran un cyborg, forman parte de él ya de forma inseparable. Este nuevo "centauro lector" tiene la cabeza humana y la agilidad que le dan sus "aplicaciones" y artefactos, entendiendo por tal no sólo los dispositivos externos, los soportes y materiales de lectura, en suma el mundo de los objetos; también las herramientas cognitivas internas, las que hacen, por ejemplo, que un lector sepa manejar el soporte libro, hojearlo, etc. Todos estos medios, materiales e inmateriales, son vehículos de la lectura, porque en efecto vehiculan la experiencia de la lectura, la troquelan y le dan una dirección determinada.

Un tipo esencial de actividad o *script* en los eventos letrados son los itinerarios de lectura y escritura, esto es, la red que se establece para ir de un punto a otro. Puede ser conocer un autor, un texto, un género, un grupo de autores, actuales o clásicos, etc. Lo importante no es la distancia, la cercanía o lejanía que se establezca entre un punto y otro de la red, lo importante son las conexiones y los trayectos que se realizan. Para un enfoque, bastará con trabajar con fragmentos u obras unitarias, glosarlas, interpretarlas, desmenuzarlas, y este *itinerario biobliografico* será el contenido del evento letrado.

En síntesis, acudimos al trinomio *ambiente de interacción* / *participantes* + *vehículo de la lectura* / *actividades*. Lo que se puede hacer con un texto está en función de estas variables, porque todas las prácticas se mueven en este entorno tridimensional y constituyen *cristalizaciones de la experiencia humana* y refuerzan el sistema social, incluso cuando son propuestas transgresoras, pero realizadas desde estos ejes. El ingenio, desde luego, tiene mucho que ver con esa articulación entre el participante y sus artefactos, que es capaz así de crear o adaptar el ambiente a sus propias preferencias y que es capaz de plantear, desde luego, trayectos o *caminos* poco convencionales. Por ejemplo, es capaz de saltar o de hacer zapping entre un código o lenguaje y otro, de modo que es capaz de conectar la novela con la película o el cómic.

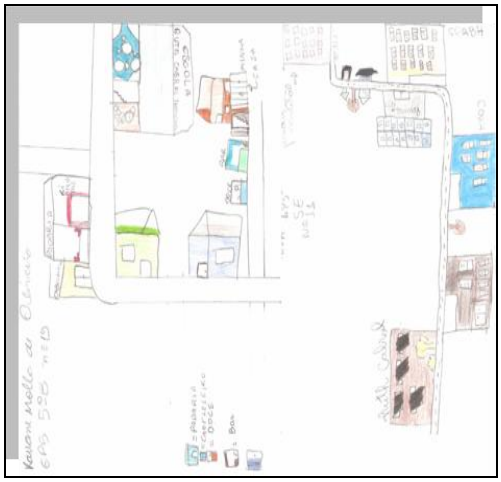
Anteriormente hemos visto ejemplos de redes de lectura, que son *recopilaciones de itinerarios o trayectos múltiples*. El que describimos a propósito de Poe era

propio de un lector experto, cultivado, capaz de encontrar conexiones a distintos niveles:



En realidad, lo importante de estos itinerarios de lectura es que descubren el *habitus*, la conformación mental y física con que se abordaron esas experiencias de lectura. Por ejemplo, el canon escolar propone siempre unos itinerarios jerárquicos, con lecturas axiales y lecturas marginales, y además en un recorrido pautado, bien cronológico, por géneros, etc. Cuando se pide a los alumnos que tracen su propia *red de lecturas*, el *canon* escolar ocupa la parte mayor de esos itinerarios, con conexiones previsibles.

Ciertamente, los *mapas de lectura* se parecen mucho a los mapas mentales de la geografía de la percepción, lo que se pone son las referencias que son realmente significativas:



Algo similar es lo que ocurre con este mapa literario de Manhattan:

Las asociaciones son (re)construidas siguiendo ciertas pautas. Las académicas crean vínculos entre escuelas, géneros o épocas, pero otro tipo de nexos pueden descubrirse desde otras formas de lectura.

Esta web de Itinerarios de Lectura[2], pone en práctica estos mismos principios, con un mapa central sobre clásicos de la literatura universal, que se colocan como puntos yuxtapuestos sobre los que el internauta puede explorar:

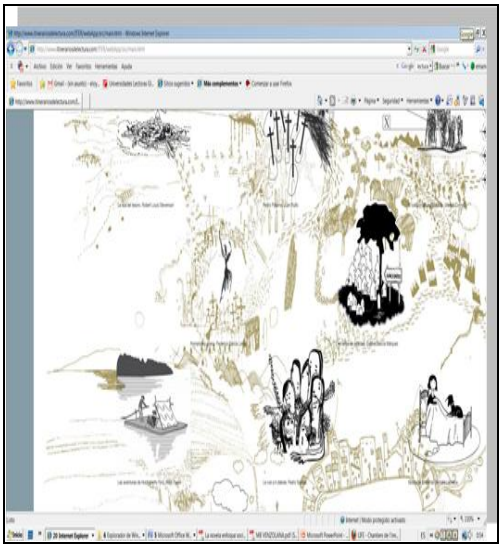
> Iter es un mapa sencillo, hecho a mano. Con sus distancias a ojo, con sus bordes arbitrarios, con sus senderos torcidos.
>
> Para quien lo dibuja, el mapa es un ejercicio de observación o de memoria. Cada trazo representa un lugar al que se ha viajado y que se conoce bien.
>
> Para quien lo encuentra, el mapa es la promesa de una experiencia. Cada línea ofrece una aventura que pide ser vivida. Los puntos quieren volver a ser paisajes en nuevos ojos, las rayas quieren volver a ser caminos bajo nuevos pies. Lo particular de iter es que sus paisajes son libros y sus caminos, maneras de viajar entre ellos. El resultado es una herramienta útil para aprender a leer de nuevo: invita a navegar con mil rumbos, a preguntarse por las conexiones, a

[2]http://www.itinerariosdelectura.com/ITER/webApp/src/main.html

relacionar los textos de forma significativa... En definitiva, a no tomar cada lectura como un suceso aislado, sino como parte de un territorio mucho más amplio y más rico.

Iter es una apuesta por explorar las posibilidades de la lectura en estos días en que la red y el papel conviven, multiplicando los recorridos a nuestra disposición. Leamos los libros como se ha hecho siempre, claro que sí, pero leamos también sus relaciones con otros productos culturales, escritos o en cualquier otro lenguaje: música, imágenes o video, por ejemplo.

Para completar el juego, hemos pensado que estaría bien que cualquiera pudiese comentar los libros y sus relaciones. De esta forma, iter recoge lecturas de todo tipo: académicas, gamberras, razonadas, intuitivas, formalistas, emocionadas, detalladas, impresionistas... Así leer se convierte, de alguna manera, en una experiencia compartida, enriquecida por el intercambio y el contraste de puntos de vista.



Todo *emprendimiento* o propuesta de animación a la lectura en realidad plantea focalizar un punto y desplegarlo en una dirección, puede ser un planteamiento *intramuros* o *extramuros* de la propia cultura escrita, por ejemplo, recitar e interpretar un poema es un ejemplo de práctica que revierte la mirada sobre el propio texto, que sólo pretende iluminarlo con otros puntos del co-texto; otras veces, las referencias se buscan fuera, en la vida, la época, el con-texto. La lectura intensiva focaliza un texto en particular, pero la mirada extensiva ya reúne varios textos o fragmentos, y se ubica en un horizonte mayor, en el problema de las antologías

o compilaciones. Los otros textos, los otros referentes (por ejemplo, Lorca si se relaciona con Miguel Hernández) sirven para ensanchar el campo de observación.

A este problema del ángulo de visión, del encuadre del itinerario de lectura, se le añade otro: si nos atenemos a un ámbito local, cercano o conocido (nuestra ciudad, región, país o comunidad lingüístico-cultural) o bien si queremos ampliar nuestro conocimiento del mundo, gracias hoy más nunca a los medios de comunicación y a Internet vuelcan continuamente. El ciberespacio y la cibercultura ya tienen tanto peso que se habla con razón de *ciberciudadanos*. Las prácticas ligadas a la web 2.0, por ejemplo, son un modelo de ciudadanía y también ellas trazan *flujos de lecturas y escrituras* entre sus participantes, que seguramente se diferencian de los itinerarios limitados a un ámbito conocido.

Los itinerarios de lectura y escritura son, pues, como esos viajes turísticos a que aludíamos al principio. Salimos al encuentro de estos textos por múltiples motivos, no siempre precisamente de orden literario o estético. Si bien el procesador de textos o la biblioteca digital han abierto el mundo de la escritura y la lectura a muchas personas, o el multimedia el acceso a expresiones artísticas, el cibernauta sigue "desamparado" y huérfano de una auténtica "educación estética digital". Es como si al pintor de Altamira le hubiéramos provisto de una paleta de colores moderna, no haría nada mejor si el incremento de medios expresivos no se acompañase de una educación de la comunicación.

La contradicción está en que la Red favorece una comunicación virtual, a distancia, mientras que la afición a la lectura en los niños se transmite de un modo directo, personal, y requiere, como dice Montserrat del Amo, de un "impulso vital" promovido a través de la "dedicación y el esfuerzo de un individuo", que se entiende que es el mediador (maestro, padre, etc.). Podemos conciliar ambas partes del problema, si dotamos a la red del "acompañamiento" debido. Con ello integraremos inteligencia cognitiva, es decir, un entrenamiento adecuado mental e inteligencia emocional, a través de los valores y actitudes que alumnos y profesores pueden compartir.

Esto se debe traducir en que es posible acentuar el papel tutor del profesor a la

hora de orientar en los posibles "itinerarios" a que se presta el hipertexto. El profesor, ante el *desorden* inherente a la Red, debe ser un experto en sugerir lectura de textos integrados, es decir, debe ser un experto en intertextualidad, literatura comparada, artes en general, puede su propósito final es ayudar a buscar nexos significativos (un hilo conductor) entre todo un material heterogéneo y dispar.

En la educación literaria clásica se estudiaba el texto de forma aislada, y se descuidaba la integración de éste con otros textos y discursos, y en sus propios escenarios, que no es más que buscar ese hilo conductor del que hablábamos. Se impone, pues, la necesidad de una pedagogía que ofrezca los textos no sólo como realizaciones sino como partes de una práctica social, los textos en su marco social y comunicativo, y en relación con otros textos.

El caso del Quijote sería un buen prototipo de todo ello, el estudio del texto aislado de su contexto o sólo en su singularidad literaria, impide su consideración multifocal, como lo que es, no sólo un signo literario sino un documento paradigmática de su época y, en particular, de las prácticas de lectura y escritura, es decir, una especie de enciclopedia de los usos y textos de su época; de este modo, ayudamos a percibir todas las dimensiones, lo intangible (la cultura literaria o el peso de las ideologías) pero también lo tangible (la materialidad del libro, la tecnología disponible en su época, y la forma de circulación o preservación de los mensajes, es decir, el mundo de la imprenta, la edición o las bibliotecas.

De este modo, llegamos a una visión renovada de la alfabetización, en congruencia con lo que defiende el documento de la Unesco sobre la *Década de la Alfabetización* de Naciones Unidas, que implica, como vemos, enraizar la práctica educativa en el contexto social, de ahí que se propugne diversificar enfoques, estrategias, medios y métodos, pues la alfabetización es altamente sensible al contexto y la cultura, y está claro que no existe una única ruta o método milagroso que sirva para todos. En cambio, sí parecen fundamentales algunas estrategias básicas, como la corresponsabilidad de todos, incidiendo en factores a menudo poco valorados, como el papel de la familia en tanto que agente alfabetizador. Además, la generación de estos itinerarios de

lectura respeta los principios del *aprendizaje constructivista*: como dice Ausubel, el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando.

Para ello es importante subrayar la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales y socializadoras (lo cual compensa la tendencia al "autismo" del internauta), a fin de potenciar una compresión más amplia del contexto social de la lectura, aunando los tres elementos clave: el texto, la actividad de leer y el lector, y promoviendo, pues:

a) el sentido finalista o utilitario del trabajo (darle un fin a la actividad de indagación en la Red, viene a ser como la *hoja de ruta*, explorar como *pescar* una determinada información, elaborar una investigación que sea fruto de un proyecto o un problema concreto.

b) potenciar el trabajo colaborativo y la conformación de redes sociales; por ejemplo:

i. Uso de las diversas *herramientas o recursos interactivos* (Web 2.0), asimilando en lo posible la dinámica del aula con el funcionamiento de, por ejemplo, las comunidades de práctica.

ii.*Potenciar la lectura/escritura colaborativas, a través de proyectos colaborativos definidos*, diseñados con actividades de búsqueda real que capten el interés de los estudiantes.

iii.*Práctica hipertextual interactiva* (cf. Joan Elies Adell), en particular las actividades de los estudiantes en el aula virtual que lleve a una colaboración *dialógica* (Bajtin) entre estudiante, profesor y textos, que integre diversos puntos de vista y perspectivas.

c) el dominio de auxiliares o técnicas de trabajo con la información.

i. Ayudarse de la visualización como elemento estratégico de organizar y sintetizar información (v.gr: los organizadores gráficos en particular los gráficos generados por *cmaptools*, mindmanager, etc.) son magníficos para sintetizar e iniciar dinámicas que permiten formular los problemas o temas de interés, acotándolos, repensándolos, etc.

ii. Interrelacionar los elementos verbales y no verbales para adaptarse a las formas multisensoriales de lectura en la actualidad (multi-literacidad), y, de paso, valorar la imaginación, la innovación y la creatividad. Es lo que la profesora Tonfoni ha llamado lectura

holográfica.

Como argumenta la profesora I. Leibrandt, estas actividades habría que enmarcarlas en este proceso de acercamiento entre las Humanidades y la Tecnología, y desde luego la Red y los multimedia pueden ser utilizados para el aprendizaje constructivista de la literatura:

Las innovaciones tecnológicas sin duda ofrecen la oportunidad de cambiar el aprendizaje en las Humanidades: su contenido y el proceso, en parte, debido a que el ordenador facilita al estudiante un trabajo más interesante e independiente. En mi opinión, es sobre todo la posibilidad del acceso directo a través del ordenador a inmensas bases de datos lo que promueve una investigación autónoma por parte del estudiante. Llama claramente la atención un cambio fundamental en la actitud y el procedimiento: en vez de una asimilación pasiva y unidireccional de la información emitida frontalmente por el profesor, el estudiante está mucho más implicado al tener que buscar la información, buscar el camino para conseguirla y posteriormente evaluarla. Este procedimiento permite también, un mayor grado de intercambio de información entre los estudiantes. El debate en pequeños grupos refleja, por tanto, el papel del discurso en las Humanidades. Hay que reconocer que es un proceso muy complejo que el alumno tendrá que aprender paso a paso. Sin duda, la función del profesor es indispensable en este proceso, pero necesitará también aprender y adaptar por su parte las estrategias de enseñanza. Sin duda, hay que resaltar el potencial innovador de las tecnologías: el empleo del ordenador ha desencadenado una actitud crítica y de reflexión sobre los cambios que se están produciendo y cómo afrontarlos. Por tanto, se está ofreciendo la oportunidad de cambiar estructuras tradicionales para hacerlas más eficientes. La aplicación de informática procura fomentar un trabajo cooperativo ya que las diferentes destrezas pueden ser de mutuo beneficio y los diferentes procedimientos animan a compartir los métodos y resolver problemas. Buscar soluciones a problemas y manejar grandes cantidades de información son, por tanto, destrezas que destacan, a parte de la propia especialidad, hoy en día en el perfil profesional. Indudablemente los estudiantes necesitan adquirir ‘destrezas técnicas’ (computer proficiency), sin embargo, no

hay que olvidarse de la importancia del desarrollo de 'destrezas analíticas' que los volverán especialmente atractivos en el mercado laboral.

Además, la generación de estos itinerarios de lectura respeta los principios del *aprendizaje constructivista*: como dice Ausubel, el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos articulando.

Los textos y la actividad misma de leer deben abrirse a los nuevos lenguajes y alfabetismos, situándose en contextos significativos, y no sólo instruccionales, y el lector debe ser el foco de todo, en la medida en que él es quien construye el conocimiento con la ayuda de todos los recursos puestos a su disposición y bajo la guía del mediador (profesor, bibliotecarios, etc.).A este respecto, insistimos en que géneros propios de la literatura fantástica y/o juvenil, como las Sagas suponen una buena introducción a los nuevos géneros, y, en particular, como ejemplo de texto continuo que enlaza que otros textos y/o discursos.

Por su parte, las *prácticas comunicativas* que estamos describiendo como propias de la *cultura escrita o "letrada",* en el sentido de Chartier, no son un simple bagaje cultural que se tiene en mayor o menor grado, sino que mediatizan no sólo el aprendizaje sino la propia identidad social y personal y configuran contextos donde éstas pueden desarrollarse e implementarse. El diálogo con los textos, al igual que el diálogo entre D. Quijote y Sancho, es una práctica comunicativa deliberativa y colaborativa que fortalece los lazos sociales y sitúa al individuo en relación a los demás, y por ejemplo, promover o reducir los espacios para "construir" diálogos es un indicador muy significativo.

Bajtin, en su teoría de la cultura carnavalesca como expresión de la cultura popular, aboga por la *cultura de la plaza pública,* que posibilitaba prácticas como la lectura en voz alta, el intercambio de notas o "billetes", etc., todo lo cual es hoy sustituido por nuevos ámbitos privados (la casa, el centro comercial, la oficina…) y por eso mismo poco dados a lo que más demanda la convivencia ciudadana: *tolerancia, diálogo intercultural, inclusión de las minorías*, y por eso mismo el análisis de estas prácticas es

vital para un nuevo concepto de competencia cultural y social.

Las cartografías de lectura y escritura evidencian la necesidad de diseños horizontales de colaboración entre instituciones que tengan las nuevas prácticas culturales y al ciudadano como foco de su actuación, y que tenga en cuentan no sólo los aspectos más materiales, por ejemplo, los recursos instruccionales o las instituciones que trabajan de algún modo en alfabetización, sino los aspectos más intangibles, como los factores ya citados, los nuevos alfabetismos y su percepción en el joven, la forma de abordar la intermedialidad, el influjo de la socialización horizontal, etc. Todo ello con el horizonte claro de la construcción colectiva del conocimiento basada en el intercambio (Borrás).

Además, la lectura y la escritura –junto con la oralidad- no son prácticas sociales sin más. Todas ellas vehiculan un patrimonio cultural intangible que va más allá de ser un "tesoro de palabras". Sus puntales básicos son la memoria y la tradición. Gracias a esto los niños tienen acceso a una herencia cultural amplísima, tanto local como nacional o internacional, dada la universalidad de las narraciones. Es lo que se llama el "imaginario", que no debe ser sustituido simplemente con las adaptaciones modernas (factoría Disney), y, por tanto, la narración sirven también para estimular el pensamiento creativo y crítico, abriendo y ensanchando la mente[3]. Así pues, enseñar utilizando la imaginación y la narratividad es una aproximación alternativa a la forma de enseñar y al currículo de la escuela obligatoria, tal como defiende K. Egan[4].

[3] Además, la narración tradicional proporciona al niño no sólo unos modelos o patrones de textos, sino un rico caudal lingüístico, por ejemplo, la forma de construir secuencias de acciones, que ya V.Propp descubrió en su *Morfología del Cuento*, o la gran cantidad de fórmulas o expresiones que son típicas de los cuentos.
Entre los aspectos negativos, hay críticos que los desautorizan por encerrar al niño en mundos puramente ilusorios, que reflejan estereotipos incluso sexistas. Sin embargo, los defensores pedagógicos de la imaginación, no están de acuerdo en que estos "mundos de hadas" sean sólo una evasión o alejamiento de la realidad; al contrario, las fantasías infantiles (paracosmos, como ha estudiado G. García) son un indicador de creatividad y una manera de "entrenamiento" en diseñar mundos alternativos.
En cuanto a la acusación de sexismo, también es superficial. Si bien hay cuentos donde aparecen mujeres atolondradas e indecisas, como Blanacanieves, también aparecen muchos otros donde la mujer es la protagonista y es ella de algún modo la protagonista (Las zapatillas gastadas de bailar, de Grimm).

[4] Egan , K. (1992). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata

3. Conclusiones

Las investigaciones sobre lectura basados en los trabajos de la corriente de los Nuevos estudios sobre literacidad Street, 1984, 1995; Heath, 1983; Gee, 1992, 1996; Barton, 1994, Barton y Hamilton, 2000; Hamilton, 2000) han subrayado que la lectura no es sólo una competencia individual ni centrada exclusivamente en la escuela sino una *práctica social* que cobra sentido en una comunidad dada, es decir, que se sitúa en un contexto que la conforma.

Los eventos letrados son las actividades observables en las que la lectura y/o la escritura se desarrollan, pero en el trasfondo operan las prácticas surgidas de la comunidad que dan valor a la cultura escrita en su seno. Barton y Hamilton (2000) describen los *eventos de literacidad* como las *actividades observables en las que la lectura y/o la escritura se desarrollan*. Estas actividades siempre están insertas en contextos sociales y emergen de *prácticas de literacidad* que definen formas culturales para utilizar el lenguaje escrito. Frente a los eventos letrados, las prácticas no son del todo observables, pues se dan también al interior de los individuos e incluyen valores, actitudes y creencias compartidas por grupos, fomentando así la *dialéctica entre lo tangible y lo intangible*, tan propia del mundo de la lectura y la escritura.

La diferencia, no obstante, está también en el grado de interacción: el evento letrado implica también comunicación, interacción, es decir, el enfoque social no pone el foco en los actos aislados, como la *lectura silenciosa privada*, sino en las actividades socializadas, performances, actuaciones, talleres y toda índole de *actividades en comunidad*.

En el caso de la alfabetización básica propia de la escuela, las prácticas cobran sentido a partir del programa curricular y de los contenidos programáticos; de las decisiones tomadas en el interior de la institución educativa y del peso del "canon" (por ejemplo, en la educación literaria); las creencias, los valores, los conocimientos y las experiencias previas, tanto de docentes como de alumnos; los patrones de discurso e interacción en el aula, así como las rutinas. Todo ello diverge o converge, según los casos y los contextos, con las prácticas propias del ambiente familiar o urbano en que el escolar se mueve, de ahí la importancia de registrar todas

estas prácticas a través de unos mediadores privilegiados, los maestros en prácticas formativas, y de a continuación extraer pautas y programas de *co-alfabetización*.

Todo esto nos enseña que debemos focalizar la alfabetización no de forma descontextualizada sino en sus respectivos contextos sociales: hogar, colegio, trabajo, etc., y no perder de vista que en cada uno de estos dominios hay estructuras y pautas cambiantes, pero en cada una de estas "comunidades de práctica" el alumno debe ser "competente", desde el punto de vista comunicativo, social y cultural. Saber escribir, por ejemplo, puede obedecer a diferentes necesidades pragmáticas en cada caso y son valoradas también de distinta forma, por ejemplo, la ortografía de la palabra o la frase es distinta en un mensaje *sms* que en un texto expositivo académico.

Porque en todo caso estos dominios no son compartimentos estancos predelimitados e impermeabilizados unos respecto a otros (Barton y Hamilton 1998), sino que debemos "trasvasar" unas prácticas de un contexto a otro, puesto que al fin y al cabo los contextos no son ámbitos cerrados sino que vienen a ser producidos por esas mismas prácticas.

Por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura pueden ser *in-apropiadas* en ciertos contextos familiares, es decir, fueras de contexto (por poner un ejemplo extremo, una chabola) o convertirse en apropiadas en el sentido literal de ser objetos de apropiación, por ejemplo, la lectura de cuentos en voz alta de los padres a los niños a la hora de dormir, etc.

La alfabetización ciudadana o "para la vida" sería, pues, una síntesis de alfabetizaciones, que integraría, como se aprecia en el esquema adjunto, de una serie de alfabetizaciones básicas, de una "literacía de información" (la capacidad de buscar información y de aprender de forma autónoma) y de una serie de herramientas ("*tools*"), teniendo en cuenta que, cada vez más, todas estas prácticas alfabetizadoras se simultanean y solapan, incluso, en contexto real y/o virtual, pues la Red es el "otro espacio" en el que cada vez vivimos y nos comunicamos más.

En todo caso, este nuevo marco comunicativo obliga, como explica César Coll en su artículo "*Lectura y alfabetismo en la sociedad de la*

información"[5] , la sociedad de la información presenta nuevas necesidades, de forma que hay que añadir al alfabetismo verbal "de siempre" los alfabetismos visual, digital o informacional, suscribiendo así lo que enuncia Julie Croiro en el propio título su trabajo "*Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias*"[6]. Los estudiantes del s.XXI deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones que los nuevos contextos sociales, mediáticos y virtuales están demandando, de ahí la necesidad de integrar las TIC, con todo lo que ello implica, en el currículo y, en general, en el cuadro de competencias de la persona "letrada" o persona alfabetizada culta, como se le quiera llamar.

Las prácticas comunicativas que estamos describiendo como propias de la cultura escrita o "letrada", en el sentido de Chartier, no son un simple bagaje cultural que se tiene en mayor o menor grado, sino que mediatizan no sólo el aprendizaje sino la propia identidad social y personal y configuran contextos donde éstas pueden desarrollarse e implementarse. El diálogo con los textos, al igual que el diálogo entre D. Quijote y Sancho, es una práctica comunicativa deliberativa y colaborativa que fortalece los lazos sociales y sitúa al individuo en relación a los demás, y por ejemplo, promover o reducir los espacios para "construir" diálogos es un indicador muy significativo. M. Bajtin, en su teoría de la *cultura carnavalesca como expresión de la cultura popular*, aboga por la cultura de la plaza pública, que posibilitaba prácticas como la lectura en voz alta, el intercambio de notas o "billetes", etc.

Todo eso es hoy sustituido por *nuevos ámbitos privados* (la casa, el centro comercial, la oficina…) y por eso mismo poco dados a lo que más demanda la convivencia ciudadana: tolerancia, diálogo intercultural, inclusión de las minorías, y por eso mismo el análisis de estas prácticas es vital para un concepto más avanzado de competencia cultural.

A tenor de todo lo dicho, nuestro norte debería ser establecer las competencias ideales de un lector polivalente como ideal aproximativo para responder a los nuevos retos y horizontes de la lectura:

[5] http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf
[6] http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php

1. Posee aptitudes para utilizar diferentes formas de lectura: lectura silenciosa, lectura en voz alta, rápida, selectiva, lenta (un lector activo y capaz de adaptar su modo de lectura a su proyecto).
2. Posee aptitudes para apropiarse de diferentes tipos de textos y escritos. (Textos literarios, científicos, técnicos, descriptivos, argumentativos, etc.).
3. Es capaz de leer en diferentes soportes: periódicos, enciclopedias, pantalla de ordenador, diapositivas, cine.
4. Es indagador, construye proyectos de lectura con motivaciones variadas: leer por placer, por deber, por interés o por necesidad.
5. Domina o sabe apropiarse de diversos espacios de lectura: biblioteca escolar, pública, hemeroteca. y de diferentes materiales de lectura y realiza una práctica reflexiva que le permite regular sus comportamientos y estrategias respecto a la lectura.

La lectura y la escritura, pues, son actividades de construcción personal y lo que puede hacer el profesor es establecer una propuesta interdidáctica. Por ejemplo, la convergencia de las distintas competencias y las estrategias más adecuadas para ello (por ejemplo, entrenamiento en distintas objetivos –leer para-…- y modalidades de lectura, modos de acceso o uso de la lectura, espacios múltiples..., de forma que se insista en la formación en aspectos metacognitivos, predictivos, etc.

Decía nuestro gran piloto Fernando Alonso, a la pregunta de un reportero sobre sus aficiones a la lectura, “que nunca le había dado por ahí”. Esto desmiente que la lectura sea un requisito indispensable para triunfar o ser feliz en la vida, contrariamente a lo que algunos lemas paternalistas pretender sugerir. La lectura es un “plus”, una construcción cultural, que tiene justo el papel que la sociedad le quiere otorgar en cada momento. Es decir, la lectura y la escritura son competencias que se pueden adquirir en diferente grado para uso y disfrute personal, pero también son prácticas sociales que no tienen un valor fijo e inmutable sino que se van construyendo socialmente. Así, hay épocas en que la lectura y la escritura han sido muy importantes en la vida personal y colectiva, por ejemplo, el contexto de Cervantes, donde, como justifica el profesor A. Castillo, “la importancia asignada a lo escrito en el manejo de un mundo tan extenso no era sino el fiel reflejo de la necesidad que

había de llevar a cada rincón de ese imperio las órdenes e informaciones escritas salidas de la corte", necesidad que también traspasaba al ámbito privado, y que Chartier sintetizó con la idea de que se produce, en ese contexto, una *impregnación social de la lectura.*

Así pues, el grado de uso de estas herramientas viene mediado por la práctica social, y habrá quien las use de forma y quien, como D. Quijote, llegue a hacer de las *letras* una pasión. Lo principal es que no se desaprovechen las "inteligencias múltiples" del ser humano, aunque, claro, los educadores defendamos que la alfabetización plena es muy útil para formar ciudadanos libres y sensibles.

Es preocupante saber que los alumnos –universitarios y no universitarios- suspenden en lectura, y que los "eventos letrados", esto es, los que tienen que ver con la lectura o la escritura, no concitan el mismo interés que un concierto, una carrera de Fórmula 1 o una sesión de cine. La lectura, empezando por su tradición clásica, se asocia a una minoría, igual que las bibliotecas se concibieron en sus inicios como templos que custodiaban libros más que espacios lúdicos de formación de lectores; incluso la escuela se ha quedado desfasada reduciendo las experiencias de lectura y escritura a prácticas instruccionales, y, en este nuevo contexto, el papel de los medios masivos de comunicación, del hipertexto o de los multimedia han añadido más confusión.

Se produce así una yuxtaposición de lenguajes y saberes que desorientan al alumno y desvían de lo esencial, y es encontrar nuevos usos a las herramientas de escribir y leer. No es verdad que cada vez sea lea y escriba menos, al contrario, las prácticas de lectura y escritura emergentes, por ejemplo, en Internet, nos revelan que los jóvenes pasan muchas horas en estos nuevos escenarios, aunque lo que lean y escriban poco tengan que ver con la lectura y la escritura académica.

Es ilustrativo entender la lectura y la escritura no como un producto o una adquisición sino más bien como un proceso o una herramienta. Como proceso, se parece a emprender un viaje donde –como en la propia vida- no podemos asegurar al cien por cien lo que va a pasar, podemos llevar un buen bagaje (maletas, kits, "tools"…) y tener en cuenta un itinerario, que precisamente es donde interviene el mediador, que es como la brújula, el

referente al que el alumno puede recurrir. Acompañar al estudiante en ese camino, darle claves, direcciones, pistas, señales, es la función de todas las comunidades implicadas a la hora de fomentar prácticas alfabetizadoras (escuela, familia y entorno ciudadano), de modo que hagamos hacer más "fluido" y eficaz el modelo social que la sustenta como práctica social.

Así pues, podemos ensanchar estas vías de acceso a la lectura y la escritura mediante éstas y otras muchas estrategias, pero sin perder el norte de que no nos interesa simplemente que los alumnos obtengan conocimientos enciclopédicos sino competencias múltiples, competencias básicas para la formación del ciudadano, que deben ayudarle a desarrollar su autoexpresión, su pensamiento crítico o a saber buscar, cribar la información y aprender por sí mismo. El escritor Jesús Sánchez Adalid defendía, con acierto, la necesidad de usar la literatura juvenil como mediación para despertar estos mecanismos en los jóvenes. En conclusión, la lectura y la escritura no son simples habilidades neutras, ni hay una cultura escrita acotada, como la lista de los clásicos. Tenemos que encontrar nuevos usos a las herramientas de escribir y leer, tenemos que formar comunidades de lectura más inclusivas.

Debemos ser conscientes, por consiguiente, de lo que dicen Barton y Hamilton: en la cultura escrita actual hay prácticas de lectura y escritura más dominantes, visibles e influyentes que otras, pero más a menudo por su consideración social y desde los poderes/instituciones públicas. Y aunque es legítimo que cada Administración o entidad priorice según sus criterios, debe saberse que existen prácticas alfabetizadoras que ahora no se asocian con la lectura y la escritura, pero que sin duda son parte esencial de la "dieta cognitiva" de los jóvenes, es lo que ocurre con ciertos géneros y prácticas "marginales" – la ficción fantástica, redes sociales, blogs...- , y que el mediador y el profesor deben saber identificar y recontextualizar.

Referencias bibliográficas

AARSETH, E. (1997). *Cybertexts. Perspectives on Ergodic Literature.* Baltimore/Londres: John Hopkins University Press.

AGUIRRE, J. (1997). *La incidencia de las redes de Comunicación en el Sistema Literario* (Conferencia on-line del Proyecto Sócrates ODL Humanities II). *Espéculo*, 7, noviembre; http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/sistemal.htm

(2001). Nuevas fronteras y escenarios culturales en la Sociedad de la Información, *Espéculo*, nº 18, http://www.ucm.es/info/especulo/numero18/fron_cul.html

(2007). Reinventar la actualidad: los Medios digitales y la transformación de las audiencias", *Espéculo*, nº 37, http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/actualid.html

ALDERSON, J. C. (2000). *Assessing Reading.* Cambridge: CUP.

AMES, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

AMES, P. (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

BARTON, D., HAMILTON, M. y ROZ I. (Ed.). (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* Londres: Routledge.

BARTON, D., HAMILTON, M. I. y ROZ, I. (Ed.). (2000). Situated literacies. Reading and writing in context. Londres: Routledge.

BAZERMAN, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema, *Written Communication*, 2, 3-24.

BAZERMAN, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema, *Written Communication*, 2, 3-24.

BELCHER, D. y CONNOR, U. (2001). *Reflections on multiliterate lives.* Clevedon Multilingual Matters.

BERKENKOTTER, C. Y HUCKIN, T. (1995), Genre knowledge in disciplinary communication, Hillsdale.

BESSON, A. (2005). À la croisée des mondes fictionnels: cycle, littérature de jeunesse et sémiotique des mondes possibles chez Philip Pullman. Cahiers Robinson. *Arras*, 17, 125-144.

BORRÀS, L. (Ed.). (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura.* Barcelona, UOC.

BURROUGH-BOENISCH, J. (1999). International Reading Strategies for IMRD Articles, *Written Communication*, 16: 3, 296-316.

BURROUGH-BOENISCH, J. (1999). International Reading Strategies for IMRD Articles, Written Communication, 16: 3, 296-316.

CANAGARAJAH, A. S. (2003). "Practicing Multiliteracies". En P. K. Matsuda, A. S. Canagarajah, L. Harklau, K. Hyland y M. Warschauer. *Changing Currents in Second Language Writing Research: a Colloquium*, Journal of Second Language Writing, 12, 151-179.

CASSANY (1999a). *La cocina de la escritura.* Anagrama. Barcelona.

(1999b). *Describir el escribir.* Barcelona: Paidós.

(2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Graó.

CASTELLS, M. (2003). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad.* Barcelona: Debolsillo.

CONNOR, U. (2001). "Changing Currents in Contrastive Rethoric: New Paradigms", XIX Congreso nacional de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), Universidad de León, León, 3-5/5/2001. En: Moreno, A. I. y Colwell, V. Perspectivas recientes sobre el discurso, León: AESLA y Universidad de León, edición en CD-Rom.

CONNOR, U. (1996). Contrastive rethoric. Cross-cultural aspects of second-language writing. Cambridge: CUP.

CONNOR, U., KAPLAN, R.B. (Ed.). (1987). *Writing across languages: analysis of L2 text.* Reading (Mass.): Addison-Wesley.

FAIRCLOUGH, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.

DERY, M. (1996). Escape Velocity. Cyberculture and the End of the Century. Nueva York: Grove P. ([1998). Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo. Trad. de Ramón Montoya. Madrid: Siruela].

DUCROT, O. y TODOROV, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Siglo XXI (de España editores S.A.).

GARCÍA, G. (1995). *Didáctica De la literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.

HARAWAY, D. (1995). Manifesto para Cyborgs. Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista a finales del siglo XX. Eutopías, 2ª época. Valencia; Centro de Semiótica y Teoría del espectáculo (Universitat de València), Asociación vasca de Semiótica & Episteme, 86.

HAYLES, K. N. (2001). Beyond Myth and Metaphor. The Case of Narrative in Digital Media. In Game Studies. The International Journal of Computer Game Research, 1. Recuperado de: http://www.gamestudies.org

HAYLES, K. N. (1999) How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics. Chicago: Univ. of Chicago Press.

HUIZINGA, J., (1998). *Homo ludens.* Madrid: Alianza.

JOYCE, M. (1995). *Of two minds. Hypertext, pedagogy and poetics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

KAC, E. (1996). (ed.) New Media Poetry: Poetic Innovation and New Technologies. *Visible Language, 30*,(2), Rhode Island School of Design.

LAMARCA, M. J. (2005). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. [Tesis doctoral]. , Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

LANDOW, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología, Tr. Patrick Ducher.* Barcelona: Paidós.

LANDOW, G. P. (1997). Hypertext 2.0. *The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore y Londres: John Hopkins University Press.

LANDOW. G. (1992) Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press [(1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología; trad. de P. Ducher*. [2ª Edición de 1997.] Barcelona: Paidós.].

LÉVY, P. (1995). *Qu´est-ce que le virtuel?*. Paris: Éditions La Découverte.

PAJARES, S. (2004). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

SAINT-GELAIS, R. La fiction à travers l'intertexte: pour une théorie de la transfictionnalité», coloquio on line Fabula 1999-2000 «Frontières de la fiction», web Fabula. Science, Madison: University of Wisconsin Press.

VAN DIJK. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós comunicación.

VANDENDORPE, C. (2003). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. México: FCE.

VOUILLAMOZ, N. (2000). *Literatura e Hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós.

ZAVALA, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos De Literatura*, *5* (10), 26-52.

PUERTAS a la LECTURA

Evaluación y análisis de eventos culturales relacionados con la lectura y la escritura

Evaluation y analysis of cultural events related to reading and writing

Javier Francisco García Orozco
jfgarcia@redudg.udg.mx
Universidad de Guadalajara (México)
Agustín Vivas Moreno
avivas@alcazaba.unex.es
Facultad de Biblioteconomía
Aitana Martos García
amargar@alcazaba.unex.es
Facultad de Biblioteconomía
Universidad de Extremadura

Recibido: 25-11-2011
Aceptado: 16-12-2011

Resumen.
El artículo presenta la elaboración conceptual de la unidad de análisis para la evaluación de eventos culturales, especialmente los relacionados con la lectura y la escritura, tomando como base el modelo de evaluación-prospectiva-colaboración del Observatorio para la educación en ambientes virtuales (Observatorio). Se

Abstract.
This paper presents the conceptual development of the unit of analysis for the evaluation of cultural events, especially those related to reading and writing, based on the assessment model-prospective-collaboration of the Observatory for education in virtual environments (Observatory.) The findings are a new taxonomic structure of the unit of analysis related with to

presentan como hallazgos una nueva estructura taxonómica de la unidad de análisis relacionada con una matriz de triple acceso donde se incorporan los ámbitos, sub ámbitos y los tipos de eventos a evaluar, así como la integración de categorías e indicadores a la plataforma del Observatorio, mostrando su funcionalidad operativa.

Palabras clave: Evaluación, herramientas de análisis, eventos culturales, lectura, escritura.

3-input matrix, scopes, sub scopes and types of events for evaluated, and the integration of categories and indicators to the platform of the Observatory, showing operational functionality.

Keywords: Evaluation, tool of analysis, cultural events, reading, writing.

1. Introducción

El creciente boom de la información en todos los ámbitos hace cada vez más ardua la labor de medir resultados y la calidad de los mismos, sobre todo en el ámbito cultural que por sus implicaciones e influencias sobre la sociedad en su conjunto requiere de un especial esfuerzo para solicitar presupuestos que permitan el crecimiento sostenido de esta esfera y que tanto influyen en la sustentabilidad de las comunidades y su calidad de vida.

1.1. Contextualización de conceptos: la cultura y la gestión cultural.

El concepto de cultura ha sido objeto de muchas preocupaciones así como de propuestas y discusiones, puesto que para la antropología, como para las demás ciencias sociales -por las propias características con las que se ha venido identificando la condición humana- había que establecer una categoría conceptual, funcional y discernible en la que se conjugasen los atributos de la vida social humana. La cultura es así un repertorio amplio de códigos o de convenciones, y existen una multitud de formas de entenderla, numerosas definiciones que desde la antropología a la historia han presentado su concepto. Debido a que una profundización en esta materia sería objeto de un trabajo mucho más extenso y exhaustivo, nos limitaremos a señalar ciertas cuestiones básicas en torno a este aspecto.

Andía y Piñeiro (2005) concuerdan en que, a pesar de que el concepto de cultura fue definido por Taylor en 1871, aún carece de las especificaciones rigurosas que suelen acompañar a los conceptos. Si bien es cierto que los antropólogos están de acuerdo con algunas consideraciones sobre dicho concepto –"forma de vida de un pueblo", "la suma de sus modelos de comportamiento aprendido", "sus actitudes y cosas materiales", etc.- difieren en que no es posible tener una "sustancia exacta de la cultura".

Hall (1989) destaca algunas dificultades en la definición de cultura. "La más apremiante era la coherencia de la información básica". Una información recabada por los antropólogos sobre un grupo cultural no suele coincidir por la realizada por otros estudiosos sobre el mismo grupo, por lo que se vuelve casi imposible establecer características propias a una cultura. Y algo más

complicado aún, la imposibilidad de establecer una definición de cultura que vaya más allá de generalidades.

En 1952, dos prominentes antropólogos norteamericanos, Kroeber y Kluckholm, elaboraron una revisión crítica de las definiciones que las distintas disciplinas, y en particular la suya, habían ofrecido del concepto de cultura, una reconstrucción que era marcadamente anglosajona. Sin embargo, y a pesar de que este concepto ha sufrido desde entonces una evolución marcada por las diferentes disciplinas, la Antropología, la Psicología, la Semiótica, la Filosofía e incluso las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, los autores afirman también que hasta ahora "no se han establecido unas unidades de cultura elementales y constantes de una modo satisfactorio".

En los últimos años se ha contemplado el aspecto de la cultura como una *práctica*, partiendo del término clave de Bordieu (1979). Nuestra propuesta en este sentido podría aproximarse a la de Rodríguez (2007), el cual afirma que la cultura es un término abstracto en donde se encuadran diferentes disciplinas y artes, donde actúan diversos agentes y se desarrollan infinidad de actividades, siendo en el caso español "un factor de desarrollo socioeconómico de primerísima importancia".

En esta área es donde entra la gestión cultural, la cual, para Hernández (2010), es el conjunto de estrategias utilizadas para facilitar un adecuado acceso al patrimonio cultural por parte de la sociedad, estrategias que contienen en su definición una adecuada planificación de recursos económicos y humanos, así como la consecución de claros objetivos a largo y corto plazo que permitan llevar a cabo dicha planificación.

La gestión cultural conlleva el conocimiento de agentes culturales de cualquier tipo, para el apoyo de sus actividades y fomento de las mismas desde las políticas culturales. Dicha actividad heterogénea y fructífera derivada de la gestión cultural produce una voluminosa masa informativo-documental, que al igual que en otros ámbitos, se acentúa por el uso de las tecnologías de la información. (López, 2009).

En un intento de hacer una gestión adecuada de la información relacionada con la cultura, existen en la red hispana múltiples portales y paginas Web para la gestión cultural, algunos de los cuales

se presentan en AGETECA/ Base de datos para la gestión cultural (1), si bien los sitios consultados tiene un carácter informativo, con poco o ninguna interactividad, y sirven mas bien de repositorios de documentos, por lo cual es obvio que no incluyen herramientas para la captura y análisis de información y menos aun, ningún intento de evaluar a través de algún sistema de indicadores, algún programa o evento cultural, como es usual en el sector de las ciencias sociales.

1.2. Nuevas tendencias en investigación de la lectura y escritura.

Uno de los campos con mayor volumen de conocimiento en este sector es el referido a la lectura y la escritura, especialmente, en los últimos años, como prácticas integradas mutuamente en un concepto muy amplio que denominamos *literacy*. Dicho concepto es genuino del mundo anglosajón, y encuentra dificultades cuando se pretende trasladarlo de formar literal a otros contextos

Estas últimas décadas, y más concretamente durante este inicio del siglo XXI, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los cambios sociales y culturales y multitud de factores más han propiciado nuevas formas de crear, nuevas formas de escribir, y nuevas formas de leer que, a pesar de su novedad y ser consideradas accesorias, secundarias, tienen sin embargo el suficiente impacto en la sociedad actual como para que se les preste debida atención como vehículos transmisores del conocimiento y la cultura.

Así, como decimos, la lectura y la escritura, en su sentido más amplio, son una de las principales formas de difusión del conocimiento (aunque no la única); y la creación de nuevos modos de llevar a cabo estas actividades, al igual que la evolución de los métodos tradicionales en nuevos marcos, hacen que también hablemos de nuevos espacios para ellas, espacios que cobran cada vez más importancia, no sólo en ámbitos sociales y culturales, sino también científicos.

En este contexto, apuntamos a un enfoque multidisciplinar de la lectura y la escritura, relacionado con el abordaje de un tópico de investigación desde varias disciplinas simultáneamente, en el enfoque interdisciplinar se produce habitualmente la transferencia de unos métodos de análisis de una disciplina a

otra. Así, la lectura y la escritura se convierten en objeto de estudio poliédrico (Kalman, 2008) donde concurren multitud de ramas y materias científicas, desde los enfoques filológicos o psicopedagógicos hasta los concernientes a la Historia, la Sociología, las Neurociencias… que han generado diversos paradigmas de conocimiento en torno al proceso, el acto o las prácticas de lectura.

La lectura y la escritura se configuran, pues, como un espacio complejo donde convergen todos estos ámbitos de realidad. Precisamente, la transdisciplinariedad implica la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de la Realidad a un mismo tiempo. El descubrimiento de esas dinámicas es lo que pretende un conocimiento transdisciplinar.

Asumiendo la propuesta de Piscitelli (2008) de que en la cultura actual se hace preciso un lector polialfabetizado, híbrido y anfibio, las corrientes de investigación actuales se plantean desarrollar propuestas transdisciplinares que permitan la convergencia de la investigación en artes, ciencias sociales, humanidades, tecnología y otras ramas del conocimiento que afecten a la lectura y escritura, en toda su multidimensionalidad.

Según Martos (2010), en la lectura y la escritura "existe un problema de visibilidad y de valoración ahondado por factores en cierto modo extrínsecos: el canon establecido de formas de lectura y escritura, que privilegia unas y deprecia otras; la memoria cultural que cada comunidad asienta y también discrimina u olvida elementos; el papel de la industria y el marketing que pone en valor ciertos productos en detrimento de otros".

Es evidente que en este contexto es totalmente pertinente la propuesta de un modelo de evaluación de eventos culturales relacionados con la lectura y la escritura a través de indicadores, que posibiliten la generación de datos duros que a su vez procesados y analizados coadyuven al mejoramiento de los mismos, de tan elevada prioridad para el desarrollo cultural.

1.3. Necesidad de evaluación y su contexto

Dentro de la bibliografía relacionada con indicadores para la evaluación de la cultura hay que hacer mención a diferentes propuestas encontradas. En primer término quisiéramos hacer

referencia al Marco para las Estadísticas Culturales (MEC) de la *UNESCO* (2009), herramienta diseñada con el objetivo de organizar estadísticas culturales a nivel nacional e internacional.

En este documento referido al patrimonio inmaterial se señala que "será preciso desarrollar instrumentos de medición específicos y adaptarlos a las necesidades de cada comunidad, si el objetivo es contribuir a la elaboración de políticas relevantes", lo cual evidentemente da cobertura a uno de los propósitos de nuestro trabajo.

Por otra parte, el I Informe Mundial de la Cultura (*UNESCO*, 2000) es la base de un grupo de documentos que están relacionados con la creación de indicadores y estadísticas para la cultura (2).

En el artículo de Pfenniger (2004) "Indicadores y estadísticas culturales: un breve repaso conceptual", relacionado con el citado informe, el autor plantea que en dependencia del concepto de cultura que aceptemos será el punto de partida que permita diferenciar los indicadores y las estadísticas necesarias para medir los temas relacionados con ella.

Más adelante el autor plantea que "un indicador no es, o no debería ser, una estadística pura. Podemos decir que un indicador es una estadística que ha sido procesada con el fin de entregar información específica. Por ende, un indicador cultural se diseña especialmente con el fin de entregar información pertinente a las políticas culturales. Un indicador es más que un dato: es una herramienta diseñada a partir de datos que le dan sentido y facilitan la comprensión de la información".

Por último, en el ámbito general, la Agenda 21 de la Cultura (3) nos propone un sistema de indicadores para la evaluación de las Políticas Culturales Locales como herramienta de autoevaluación orientada a la calidad y la mejora continua y un importante y necesario paso para el desarrollo y consolidación de las Políticas Culturales en España.

En un contexto más especifico como el español, dos referentes teóricos importantes son los indicadores del *Instituto Nacional de Estadística* (INE) junto con el Proyecto de investigación estadística del Ministerio de Cultura de España (4) y la propuesta del Sistema de Indicadores Culturales para los

Vicerrectorados de Extensión Universitaria de las Universidades Andaluzas (2006).

En ninguno de los referentes anteriores, se asocian los sistemas de indicadores a herramientas informáticas con lo cual queda claro uno de los problemas que abordamos el cual se refiere a la evaluación y el análisis automatizado de los eventos culturales relacionados con la lectura y la escritura.

En la mayoría de los casos las estadísticas, cuando existen, se presentan de forma estática y cuando se procesan se utilizan herramientas comerciales para ello, quedando en evidencia la necesidad de la creación de una unidad de análisis vinculada a un grupo de indicadores que permitan la evaluación de eventos relacionados con la lectura y la escritura.

El propósito del presente artículo consiste en la elaboración de una unidad de análisis para la evaluación de eventos culturales relacionados con la lectura y la escritura desde su conceptualización hasta su integración en la plataforma del Observatorio para la educación en ambientes virtuales (García, 2010)

El observatorio virtual es un concepto novedoso basado en la colaboración en línea y el uso de fuentes de información de diversa índole, el cual se alimenta habitualmente con información de una comunidad a fin con el mismo y después de su procesamiento y análisis los resultados se ponen a disposición de la propia comunidad (Hernández, 2009).

En la actualidad, en el Observatorio se encuentra disponible, (5) para el uso de la comunidad académica, el área de evaluación, donde en este momento es posible realizar la evaluación de cinco unidades de análisis; a saber: programas educativos, cursos en línea, proyectos de investigación-desarrollo, eventos culturales y centros de información, así como la herramienta de prospectiva que permite la elaboración de escenarios prospectivos y planes estratégicos para determinadas dimensiones de la educación.

En la figura 1 se muestra la estructura del Observatorio.

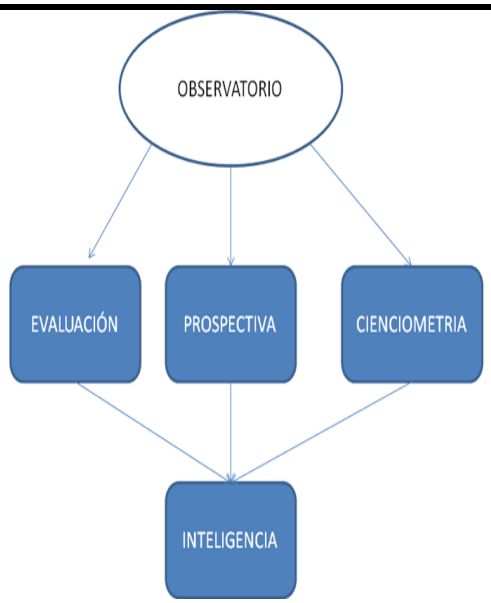


Fig.1 Estructura del Observatorio para la educación en ambientes virtuales

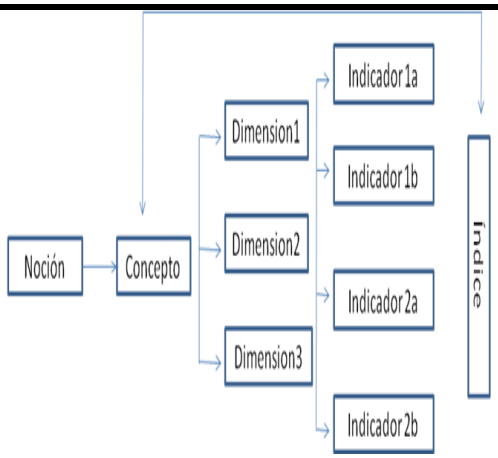


Fig. 2 Procesos de operacionalización.

Fuente: Diez (1992).

2. Metodología

La metodología toma como base las pautas procedimentales de Lazarsfeld (1967) citado en García (2010), el cual plantea cuatro fases para evaluación fundamentalmente en el ámbito de las ciencias sociales, considerando desde la construcción de conceptos hasta la creación de índices empíricos. Las mismas son las siguientes:

1. Representación del concepto
2. Especificación del concepto
3. Elaboración de indicadores
4. Formación de índices

Diez (1992) desarrolla esta propuesta a través de la operacionalización de la misma:

En nuestro caso las dimensiones las denominaremos categorías.

La definición de la unidad de análisis y los indicadores se trabajaron por parte de un grupo focal de expertos en la materia partiendo de una revisión bibliográfica de los conceptos y las definiciones existentes.

Se tomó la arquitectura de información de las herramientas implementadas en el Observatorio, base de datos dinámica en SQL y *Busssiness Intellegence Suite COGNOS* de IBM (García, 2010).

Después de realizar una primera propuesta de categorías, e indicadores se sometió a la revisión del grupo focal el cual incorporó nuevos criterios.

Finalmente se realizó la definición de la estructura de la unidad de análisis y las categorías y los indicadores, la cual se

integró a la plataforma del Observatorio y se comprobó su funcionalidad.

3. Resultados

3.1. Conceptualización de la unidad de análisis eventos culturales

La definición de las necesidades de los usuarios define el carácter y la estructura de la unidad de análisis en el modelo evaluación-prospectiva-colaboración (García, 2010). Es importante tener en cuenta que información necesita el usuario, de que tipo y cuando la necesita.

Los usuarios de la nuestra unidad se pueden ubicar en tres niveles diferentes en correspondencia con sus objetivos y actividades propias de sus funciones y responsabilidades.

Estos usuarios serían los siguientes:

1. Decisores. Ejecutivos de diferentes organizaciones que apoyen con financiamiento y los proyectos de gestión cultural. En este sentido el sistema de se pudiera considerar un sistema de apoyo a las decisiones.

2. Gestores. Usuarios especialistas en gestión cultural y organizadores de eventos culturales relacionados con la lectura y la escritura.

3. Investigadores y desarrolladores. Usuarios que participan en los procesos de innovación y transferencia tecnológica y aporten nuevo valor a servicios, productos y procesos.

Los usuarios esperan entonces de la unidad de análisis un espacio virtual, funcional con servicios fundamentales como son: evaluaciones descriptivas, informativas, y predictivas.

La información descriptiva o documental y la evaluación de la misma, para la toma de decisiones en el ámbito de la cultura tienen una función de primer orden en cuanto a elemento valorativo se refiere, y a su vez tiene un carácter político que no pasa desapercibido para la comunidad (Bustuelo, 2003).

La evaluación está estrechamente vinculada a la recopilación, almacenamiento y análisis de información que posibilita, a través de la investigación, la creación de nuevo conocimiento y la revaloración del existente (García, 2010).

La evaluación alimenta los procesos de gestión y toma de decisiones y realiza una contribución fundamental a la gestión por resultados. La evaluación informa y alimenta el ciclo de planificación, programación,

formulación del presupuesto, implementación y elaboración de informes. Su objetivo es mejorar la relevancia institucional y el logro de resultados, optimizando el uso de los recursos, ofreciendo satisfacción al cliente (usuario) y maximizando el impacto.

Con respecto a los fines evaluativos se debe tener en cuenta el cambio o adopción de nuevas políticas públicas, explicar, describir y predecir para transformar y alcanzar nuevas metas por parte de las instituciones y fundamentar la necesidad de nuevos recursos, mejorar sistemas, mejorar todos los procesos o categorías que se incluyen dentro de la evaluación, detectar problemas susceptibles de ser investigados y mejorados a través de la innovación, lograr la estandarización o validación de indicadores por el uso frecuente de los mismos, rendir cuentas a las autoridades o a la sociedad de la gestión cultural realizada.

Basados en éste y múltiples conceptos estudiados (García, 2003; Ruthman 1977; Scriven, 1991), proponemos el siguiente paradigma evaluativo.

Cualidad de la realidad	Dialéctica
Tarea Central	Observación, interpretación, transformación
Metodología básica	Cualitativa y Cuantitativa
Aspectos evaluativos	Procesos, resultados y efectos
Finalidad de la Evaluación	Utilidad socio-económica
Valores	Transformación social
Estilo evaluador	Colaboración

Tabla 1. Paradigma evaluativo critico: Fuente: García (2003) ajustado por los autores.

Este paradigma se relaciona con el constante cambio del sujeto y el objeto evaluativo, utilizando la vertiente investigativa de la evaluación en su implementación, lo que permite el uso de diversos diseños de investigación/evaluación, con el objetivo de trasformar la realidad de forma colaborativa al lograr analizar los resultados de la evaluaciones en su conjunto y definir patrones de conocimiento de los usuarios.

El modelo de evaluación propuesto, es multivariable, mutinivel y correlacional y como etapas del proceso de evaluación, se proponen las siguientes:

1. Selección de unidad de análisis.

2.Selección de dimensiones o categorías.

3. Selección de indicadores.

4. Autoevaluación.

5. Visualización de la evaluación

6. Evaluación por pares

7. Análisis de los resultados

La plataforma de basa en el uso de herramientas BI (*Bussiness Intelligence*), por sus siglas en ingles, que son el conjunto de estrategias y herramientas enfocadas a la administración y creación de conocimiento mediante el análisis de datos existentes en una organización o empresa.

Este conjunto de herramientas y metodologías tienen en común las siguientes características:

- Accesibilidad a la información. Los datos son la fuente principal de este concepto. Lo primero que deben garantizar este tipo de herramientas y técnicas será el acceso de los usuarios a los datos con independencia de la procedencia de estos.

- Apoyo en la toma de decisiones. Se busca ir más allá en la presentación de la información, de manera que los usuarios tengan acceso a herramientas de análisis que les permitan seleccionar y manipular sólo aquellos datos que les interesen.

- Orientación al usuario final. Se busca independencia entre los conocimientos técnicos de los usuarios y su capacidad para utilizar estas herramientas.

La plataforma tecnológica es intuitiva y contiene el soporte documental e informático correspondiente que garantiza el proceso de evaluación.

Cuenta con preguntas frecuentes y un Manual de Usuario, así como un correo para aclaración de dudas.

Proporciona reportes en formatos .html y .pdf. Las herramientas realizan el análisis en línea de las evaluaciones a medida que estas se van desarrollando, lo que permite ver la sumatoria de los resultados de las evaluaciones siempre actualizadas, así como las valoraciones por institución, por categoría o por indicador.

La operación de la unidad eventos culturales se basa en la taxonomía definida y los indicadores que expresan una característica, tendencia o comportamiento (Phelan, 2008), y que pueden recibir una valoración cualitativa ponderada de parte del usuario-gestor según se realice la evaluación, lo que permite conocer la importancia, utilidad o complejidad de

los indicadores a partir del criterio de los usuarios.

Los indicadores para el sistema, están construidos desde una perspectiva social y bajo las demandas de los usuarios y sus principales características son la comparabilidad, la sencillez, la consideración espacial local y el dinamismo que puedan tener los diferentes cambios que afectan a las comunidades.

3.2. Definición de la estructura de la unidad de análisis.

La estructura de la unidad de análisis se enfoco hacia la definición de una taxonomía que se relaciona con los siguientes variables:

- Ámbitos (6)
- Sub-ámbitos
- Tipos de eventos
- Categorías
- Indicadores.

Esta estructura taxonómica constituyó un primer hallazgo del estudio debido a que las unidades de análisis incorporadas anteriormente a la plataforma del Observatorio contaban con una estructura más simple.

La estructura se basó en la siguiente matriz de triple entrada:

Ámbitos	Sub ámbitos	Tipos de eventos	
Artes y Humanidades	Filología	Cursos / cursos de verano	Actuaciones en hospitales
	Lenguas	Conferencias	Actuaciones en centros culturales
	Filosofía	Talleres	Actuaciones en centros educativos
	Historia	Congresos	Visitas
Ciencias Sociales	Educación	Jornadas	Jornadas de puertas abiertas
	Derecho	Exposiciones	Rincones de lectura
	Economía	Recitales	Folletos
	Biblioteconomía	Teatro	Carteles
	Comunicación	Performances y teatro	Otros materiales impresos de difusión
	Periodismo	Seminario	Otros materiales de difusión
Biomédicos	Medicina	Concursos	CD-ROM
	Farmacéutica	Conmemoraciones y homenajes	Páginas web y portales vinculados a la lectura y escritura
	Biología	Cuentacuentos	Blog
	Zoología	Poesía oral	Radio universitaria
Ingenierías	Ingenierías	Clubes de lectura	Televisión Universitaria

	Informáticas	Escritura	Ferias y días del libro
	Arquitectura	Festivales, partys	Debates
Ciencias	Matemáticas	Poesía visual	
	Física	Encuentros con escritores	
	Química	Presentaciones de libros	
Transversales	Interculturalidad	Presentaciones de revistas	
	Cibercultura	Presentaciones de colecciones	
	Alfabetización digital	Bookcrossing	
	Inclusión social	Ruedas de prensa	
	Ambientes virtuales	Declaraciones	

Tabla 2: Matriz de taxonomía la unidad de análisis eventos culturales

Se definieron tres categorías y 23 indicadores (7):

- Pre evento
- Evento
- Post evento.

La estructura del indicador definida fue:

1. Descripción
2. Preguntas orientativas
3. Juicio de valor
4. Evidencia
5. Evaluación del indicador

Para cada categoría es posible presentar sus fortalezas y debilidades y se realiza una evaluación global del evento, todo lo cual se presenta en un reporte en pdf.

La integración de la taxonomía en la plataforma se muestra en la figura 2.

Las pruebas de funcionalidad resultaron satisfactorias como se muestra en el reporte 3.

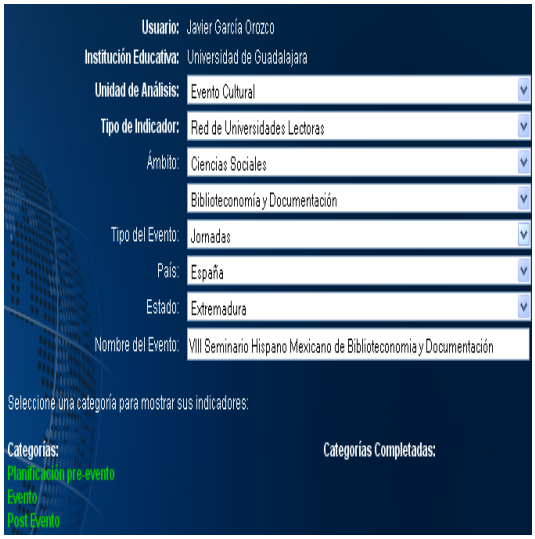


Figura 3. Integración de Unidad de Análisis EC (8)

Observatorio

Proceso de autoevaluación del Evento Cultural

Usuario:	Javier F. García Orozco
Institución Educativa:	Universidad de Extremadura
Unidad de Análisis:	Eventos Culturales
Tipo de Indicador:	Centro de Documentación
Ámbito:	Ciencias Sociales
	Bibliotecaria
Tipo de Evento:	Seminario
País:	España
Estado:	Extremadura
Nombre del Evento:	VIII Seminario Hispano- Mexicano
# Evaluación:	22
Fecha de Registro:	15/03/2010

Fig.4. Reporte de evaluación del evento

Conclusiones

El presente estudio posibilitó detectar los siguientes hallazgos:

1. Independientemente de la profusión de páginas, sitios y portales dedicados a la gestión cultural, así como los diferentes sistemas de indicadores para la evaluación cultural no existe en la bibliografía consultada una herramienta que permita desarrollar evaluaciones y analizarlas aplicando minería de datos

2. El desarrollo de la evaluaciones de eventos culturales comunitarias posibilitaría el mejoramiento de la gestión y las políticas culturales y la fundamentación de la necesidad de recursos basada en información relevante para el desarrollo de la misma.

Notas:

(1) http://www.agetec.org/ageteca/portalesculturales.htm. La cantidad de páginas y portales existentes es tan exhaustiva que es imposible analizarla en el presente trabajo, por lo que dicho análisis requiere un estudio independiente.

(2) El Informe presenta la construcción de indicadores culturales en la Parte V. Metodología: elaboración de indicadores culturales.

(3) La Agenda 21 de la cultura es el primer documento, con vocación mundial, que apuesta por establecer las bases de un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales para el desarrollo cultural. http://www.agenda21culture.net/index.php

(4) El Valor económico de la Cultura en España http://www.mcu.es/estadisticas/MC/VecE/2000-2005/Resultados.html, actualizado hasta 2008.

(5) Se ubica en España en: http://ardopa.unex.es/observatorio/

(6) Los ámbitos definidos se acercan a la estructura académica de áreas del conocimiento.

(7) Los indicadores se pueden consultar en la página del Observatorio.

(8) Eventos Culturales.

Referencias bibliográficas

ANDÍA, F.; PIÑEIRO, A. Módulo de Gestión Cultural con enfoque en Literatura Nº 1. Versión virtual. *Proyecto*: "*Fortalecimiento de nuevos actores en el campo de la Literatura*" Lima-Iquitos, 2005. Recuperado el 6 de abril de 2011 de http://www.runa.org.pe/dcultural/escuela/ModVirtual1/ModVirt1Ses02.pdf

BEN, J.L. (2006). *El Sistema de Indicadores Culturales.* Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado el 2 de noviembre de 2010, de http://www.uca.es/web/actividades/atalaya/atalayaproductos/indicadores

BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. [primera edición francesa, 1979]. Madrid: Taurus.

BUSTUELO, M. (2003). "¿Qué tiene de específico la metodología de evaluación?". En: I. Bañón y R. Martínez. *La evaluación de la acción y de las políticas públicas* (pp. 14-22). Madrid: Díaz de Santos.

KROEBER, A. y KLUCKHOHN, C. (1963). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage Books.

DÍEZ, J. (1992). *Métodos de análisis causal*. Madrid: Cuadernos Metodológicos del CIS.

GARCIA, J. (2003). *Desarrollo, diversificación, y construcción de modelos de evaluación: estrategias reflexivas de afrontamiento desde la investigación social aplicada.* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Alicante.

GARCÍA, J.F. (2010). *Gestión de la información y el conocimiento: Observatorio para la educación en ambientes virtuale*s. Guadalajara, Jalisco: UDG Virtual.

GRUPO DE EVALUACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (UNEG). (2005). *Normas de evaluación en el sistema de las Naciones Unidas.* New York: UNEG. Recuperado el 1 de febrero de 2011, de http://www.unevaluation.org/index.jsp

HALL, E. (1989). *El lenguaje silencioso.* Madrid: Alianza.

HERNÁNDEZ, A. Reflexiones sobre el vínculo de la gestión cultural, el gestor cultural y los proyectos culturales en El Salvador. *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*. Recuperado el 1 de abril de 2011, de http://www.gestioncultural.org/gc/es/pdf/AHernandez.pdf

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO. (2009). *Marco de estadísticas culturales (MEC) de la UNESCO 2009.* Quebec: UNESCO-UIS. Recuperado el 10 noviembre de 2010, de http:// www.uis.unesco.org

KALMAN, J. (2008).“Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Perspectivas en torno a la lectura. 46, 107-134.

LAZARSFELD, P.F. (1967). *Metodología e recerca sociale* [Introducción de V. Capecchi]. Bolonia: Il Mulino.

LÓPEZ, R., MARTÍNEZ, F.J. y LÓPEZ, M. (2009). Diseño de un sistema de información Web para la gestión cultural. *Ibersid, 2009,* 29-34.

MARTOS, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura, 22,* 199-229.

PFENNIGER, M. (2004). “Indicadores y estadísticas culturales: un breve repaso conceptual”, *Boletín GC: Gestión Cultural* Nº7: Indicadores y Estadísticas Culturales, 7 (abril).

PHELAN, M. (2008). Una aproximación metodológica a los indicadores locales y comunitarios. Entre lo institucional y lo popular. *Espacio abierto Cuaderno Venezolano de Sociología, 17* (3), 391-408.

PISCITELLI, A. (2008). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

PICCATO, F. (2009). “Hay que ser anfibio, híbrido y polialfabetizado” [Entrevista a Alejandro Piscitelli]. Recuperado el 2 de abril de 2011, de http://www.lavoz.com.ar/09/04/26/secciones/cultura/nota.asp?nota_id=511099

RODRÍGUEZ, A.(2007). *La sociedad de la cultura*. Barcelona: Ariel.

RUTHMAN, A. (1991). Metodología de la *evaluación de programas (1977)*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.

SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

SECTOR CULTURA, UNESCO *I.* (2000). *Informe Mundial sobre Cultura* París: UNESCO.

SERNA, J. y PONS, A. (2005). *La historia cultural: autores, obras y lugares.* Madrid: Akal.

TYLOR, E. B. (1977-1981). *La cultura primitiva* (1871) [2 vols.]. Madrid: Ayuso.

PUERTAS a la LECTURA

Joan Perucho: The great, the myth and the territory

Alfons Gregori i Gomis

alfons@amu.edu.pl

Profesor del Instituto de Filología Románica

Universidad Adam Mickiewicz de Poznan

Recibido: 09-07-2011

Aceptado: 05-12-2011

Resumen.[1]

Tomando como objeto de análisis la novela de Joan Perucho (1920-2003) *Les històries naturals*[2] (1960), en el presente trabajo se llevará a cabo un estudio de las posibles interpretaciones de su fantasticidad, de los procedimientos para la elaboración de elementos textuales de carácter mítico, así como del trazado de territorios con significaciones diversas, espacios entre el imaginario y lo real, relacionando

Abstract.

On the subject of the novel analysis of Joan Perucho (1920-2003) Les Històries naturals (1960), this work will be carried out a study of the possible interpretations of the fantastic, the procedures for the preparation of textual elements mythical character as well as the delimitation of areas with different meanings, spaces between the imaginary and real, linking all these aspects in the context of contemporary Catalan literature.

[1] Desearía dedicar este estudio a Witas Maciejewski, un apasionado de las fantasmagóricas tierras del sur del Aragón catalanófono, y amante de buenos caldos.

[2] Traducida al castellano por Javier Tomeo bajo el título *Historias naturales* y publicada en 1968 en una pequeña editorial, será en 1978 cuando se difunda más ampliamente en español gracias a una reedición en Edhasa, a cargo del propio Perucho y con prólogo del crítico catalán Antoni Comas.

todos estos aspectos en el marco de la literatura catalana contemporánea.

Palabras clave: Novela, Joan Perucho, fantasticidad, mitos, imaginario.

Keywords: Novel, Joan Perucho, fantasy, myths, imaginary.

1. La literatura fantástica de Perucho

Tomando como objeto de análisis la novela de Joan Perucho (1920-2003) *Les històries naturals* (1960), en el presente trabajo se llevará a cabo un estudio de las posibles interpretaciones de su fantasticidad, de los procedimientos para la elaboración de elementos textuales de carácter mítico, así como del trazado de territorios con significaciones diversas, espacios entre el imaginario y lo real, relacionando todos estos aspectos en el marco de la literatura catalana contemporánea.

Perucho constituye muy probablemente el referente primero y principal de la literatura fantástica catalana, quizás compartiendo cartel con Pere Calders. La diferencia fundamental entre ambos se apoya en dos ejes: La popularidad y el tono. Así, mientras que Calders obtuvo una memorable fama a final de los años ochenta que le catapultó (hasta hoy) en el imaginario colectivo de la población catalana, gracias también a su inclusión en las lecturas obligatorias de educación secundaria y un tono humorístico desenfadado y amable, Perucho optó por otras vías, que le condujeron al aislamiento en la torre de marfil de la erudición y la literatura culta a través de una imagen de gravedad y oscurantismo, a pesar de que en muchas de sus obras el componente humorístico resulta esencial para su comprensión. Pero, para poder reír, o sonreírse, hay que entender el chiste o la gracia, lo que no resulta fácil a la hora de leer algunos de sus textos. Con todo, la obra de Perucho ha encontrado eco en España y también otros países extranjeros.

Dicho esto, ¿es realmente literatura fantástica el modo literario en el que deberíamos etiquetar a Perucho? El crítico que ha dedicado más atención y páginas al análisis de la producción peruchiana, Julià Guillamon, lo sitúa en el ámbito de lo posmoderno, y compara sus procedimientos literarios, entre otros, con los de Cortázar o Bioy Casares, autores que dentro de los estudios hispánicos de teoría de lo fantástico han sido catalogados como pertenecientes a lo neofantástico. El investigador que definió este término, Jaime Alazraki (2001: 276-279), en alusión especialmente a Cortázar y tomando como iniciador paradigmático el Kafka de *La metamorfosis*, establecía tres características fundamentales de este submodo literario, para diferenciarlo de lo fantástico clásico o tradicional. La

primera, relativa a la visión, es que lo neofantástico asume el mundo real como una máscara que oculta una segunda realidad, siendo ésta el verdadero destinatario de la narración; la segunda, ligada a la intención, consiste en la ausencia de miedo y de terror entre los efectos perseguidos en el lector, aunque sí que surge una cierta perplejidad o inquietud por lo insólito de las situaciones narradas; en tercer lugar, centrándonos en el *modus operandi*, las narraciones neofantásticas introducen el elemento fantástico sin procedimientos preparatorios de contraste, sin ninguna gradación, es decir, "a boca jarro".

Podríamos decir que, en general, los planteamientos de la crítica permiten la ubicación de la mayoría de la obra narrativa de Perucho en el marco de lo neofantástico. Veámoslo de la mano de Guillamon (1989: 207-208): En ella se da una manifiesta "supremacía" de la imaginación sobre el realismo, siendo lo fantástico el verdadero motor de la historia, por lo que lógicamente resulta el objetivo principal de la narración; además, destaca el carácter lúdico[3] con el que se introduce textualmente lo fantástico, frenando cualquier ánimo terrorífico y dejándonos en la perplejidad de los recursos (meta)literarios; el último elemento resulta menos evidente en algunas de las obras del catalán, pero resulta clara y significativa en muchas otras, como por ejemplo en una de sus novelas más representativas ya mencionada: *Les històries naturals*. Por todo ello, no podemos obviar esta ubicación tácita del conjunto peruchiano en el ámbito relativizador y altamente meta-literario que constituye lo neofantástico como vertiente de lo fantástico desde la modernidad avanzada hasta esta nuestra posmodernidad agónica[4]. Ahora bien, si tomamos en consideración herramientas hermenéuticas que vayan más allá de los tópicos siempre repetidos acerca de las categorías epistémicas posmodernas, y analizamos el resultado final, global, de la obra

[3] No obstante, Guillamon (1989: 161) afirma que en ciertos momentos la obra de Perucho que analiza, y que aquí también trataremos con detalle, resulta también seria. Sin embargo, su planteamiento difiere notablemente de la "seriedad" que deriva de la hermenéutica global que aquí pondremos en acción.

[4] Paralelamente, también es cierto que dentro de los parámetros académicos a menudo se utiliza la etiqueta de "fantástico" para englobar las obras que individualmente pertenecerían a lo maravilloso popular, lo maravilloso medievalizante, lo fantástico tradicional, la ciencia ficción y lo neofantástico.

peruchiana, la cuestión no es tan simple.

2. *Les històries naturals*: El relato del Dip y los planos narrativos

A fin de encarrilar e ilustrar adecuadamente el desarrollo del análisis, nos basaremos en una obra emblemática de Perucho, *Les històries naturals*, puesto que contiene muchos de los elementos de su proceder literario. La trama, harto lineal, nos traslada a pleno siglo XIX, durante los últimos años de la década de 1830, en una Cataluña que parcialmente todavía se encuentra sumida en la guerra civil que supuso el conflicto carlista en diversas zonas de España. El héroe de la historia es Antoni de Montpalau, joven residente en Barcelona, de buena familia y con unas ambiciones científicas que se satisfacen en un ambiente liberal, especialmente durante las tertulias de carácter ilustrado en las que participa asiduamente junto con sus amigos y colegas. Montpalau asume el reto de solventar una plaga de misteriosas muertes en la población de Pratdip, un pequeño pueblo de la comarca del Baix Camp, fronterizo con la actual comarca del Priorat, en la zona interior de Tarragona. Una de las dignidades del pueblo, la Baronesa de Urpí, había enviado una carta de auxilio a su hermano, el Marqués de la Gralla, íntimo colaborador de Montpalau en sus pesquisas pseudos-científicas.

Al poco tiempo de llegar a Pratdip descubren que el culpable de las muertes es un Dip, un vampiro en que se transformó el noble catalán Onofre de Dip (estrecho colaborador de Jaime I el Conquistador en tareas diplomáticas, según el relato) al sufrir el mordisco fatal de una vampiresa de los Cárpatos, la duquesa de Meczyr[5]. Montpalau y sus colaboradores logran ahuyentarlo del pueblo, lo que provoca una reacción a la desesperada por parte del personaje vampírico: Decide hacerse pasar por un cruel guerrillero a las órdenes del Pretendiente Carlos, asesinando a familias enteras de liberales. En realidad, la trama aventurera se desarrolla sobre el entramado de los combates de la guerra carlista, teniendo en ello un papel importante la proyección ficcional del general Ramón Cabrera, vinculado innegablemente con el núcleo de la historia fantástica. A pesar de sus poderes,

[5] Sólo cabe indicar que en la pieza "El comte Drácula i Bram Stoker a Luhaschowitz", recogida en el volumen *Els Balnearis* (1975), a esta sanguinaria aristócrata se le otorga el título de condesa (Perucho, 1986: 147).

el vampiro es localizado y exorcizado hasta la muerte, no sin antes explicar su historia y el hastío existencial que le ha causado su "naturaleza maléfica" a una edad tan provecta. El amor de la bella y noble hija de la baronesa, Agnès, es la recompensa última y perfecta para el esforzado Montpalau. Paralelamente, en su personalidad se manifiesta un cambio trascendental: Al final de la aventura, el caballero ilustrado ha perdido su fe en la ciencia y ha adquirido un talante romántico, muy propio a su vez de la época.

Si nos acercamos al dilema sobre el origen y significado del "Dip", descubriremos alguna de las claves interpretativas de la novela. Cabe decir que Montpalau y los suyos ya estaban casi convencidos de su naturaleza vampírica antes de emprender el viaje, gracias a la etimología del nombre del pueblo que explica un filólogo colega de Montpalau: "Efectivament, la paraula «Dip» ve de l'àrab i equival a «ésser ferotge» i és emprada sovint per significar el xacal, àvid de sang. Una correcta etimologia del nom del poblet, Pratdip, seria, doncs, per consegüent, «Prat del Dip» […]" (Perucho, 1989: 192). Podríamos sospechar la falsedad de tales argumentos filológicos, hasta que tropezamos con una entrevista al autor en que detalla que un viejecito le explicó en un tren la leyenda de Pratdip, según la cual los "dips" eran seres de carácter feroz y sanguinario, amos -tiempo ha- de esos parajes[6]. Además, las mismas palabras que pronuncia el filólogo de la novela son las que recuerda Perucho en boca del eminente lingüista mallorquín Francesc de Borja Moll, quien le aclaró la etimología árabe de "dip" (Garcia, 1991: 63).

Este episodio conduce a una cierta reflexión acerca de la función de la dicotomía saber-no saber en la obra de Perucho. En su presentación general ya hemos mencionado el talante (pseudo-

[6] En el umbral de la ermita o santuario de Santa Marina, a cuatro kilómetros de Pratdip, reposa un escudo en que la santa aparece pisando un "dip", en este caso una forma antropomorfa o casi humana que proporcionó a Perucho la idea matriz para su novela de vampiros. Ahora bien, en este caso debemos distinguir la hermenéutica literaria de la interpretación corriente de los hechos literarios. Nos referimos al rechazo que produjo entre los habitantes del pueblo una supuesta mala fama derivada de la novela: "Tot i que gràcies a mi Pratdip s'ha fet famós arreu del món, ja que el llibre s'ha traduït a vint idiomes, allà no sóc una persona grata. Diuen que jo els he donat fama de vampirs" (Garcia, 2001: 63). Con todo, en la actual página web del ayuntamiento de Pratdip aparece información visiblemente neutra al respecto: "També, segons la veu popular, antigament les terres del voltant del poble eren habitades per una estranya mena d´animals anomenats dips (que és d´on ve el nom del poble). Sembla ser que eren una variant vampírica del gos" (AdP, 2007).

)erudito del escritor catalán. Pero cuando hace aparecer un fragmento que supuestamente procede de un volumen de bibliófilo, nacido aparentemente de un afán narrativo básicamente lúdico, debemos tener presente la base de lo fantástico tradicional, sobre el cual se construye la obra de Perucho. Todorov (1970: 37), el primer autor que sistematizó aceptablemente la teoría literaria de lo fantástico, desde unos postulados estructuralistas, ya remarcó la duda como el rasgo más destacado de algunos de los textos fantásticos más logrados, que él denominó "le fantastique pur"[7]: "D'abord, il faut que le texte oblige le lecteur à considérer le monde des personajes comme un monde de personnes vivantes et à hésiter entre une explication naturelle et une explication surnaturelle des événements évoqués". Diez años antes de que saliera a la luz el estudio de Todorov, Perucho también integraba sus textos eruditos sobre esta base de una duda inicial, primigenia, algunos de manera literal y otros más o menos manipulados, con el fin de que el lector se preguntara una y otra vez acerca de su verdadera naturaleza (a no ser que se tratase de un lector hiperculto, casi el Lector Ideal de Eco en carne y hueso). Desde un punto de vista estructural, esta "duda científica", paralela y complementaria a la "hésitation fantastique" de Todorov, se encuentra subordinada al discurso fantástico, es decir, completa la significación de lo fantástico en el conjunto del texto peruchiano.

Tenemos, pues, un plano del relato que remite a lo fantástico tradicional, aquel que nace con los albores de la Ilustración y que, con su conflicto entre ciencia y magia, entre saber y religión, entre civilidad y superstición, irá modificando gradualmente el horizonte de expectativas de los lectores occidentales. Este plano en primer grado constituye el eje narrativo central, desde la presentación del ilustrado y cientifista Montpalau en oposición al espíritu romántico y abierto al misterio de su primo Isidro Norvau, hasta su *happy end*, pasando por la aparición de fenómenos por completo inexplicables, especialmente los vinculados a lo vampírico. De hecho, este es el plano de fondo sin el cual no serían comprensibles los otros planos que serán presentados a

[7] Todorov (1970: 48-49) cita como representantes de lo que él considera este subgénero literario *The Turn of the Screw* (1898), de H. James, y *La vénus de l'Ille* (1837), de P. Merimée.

continuación. En sí mismo ya es un plano dicotómico, puesto que, igual que lo fantástico tradicional, presenta un conflicto entre un telón de fondo verosímil, sólido y compacto, y algunos elementos que, a partir de lo expuesto por la voz narrativa, resultan preternaturales. Este uso de un fondo repleto de elementos identificables con la verdad histórica y geográfica ha sido caracterizado por David Roas (2001: 26), estudioso de lo fantástico en el ámbito de la Península ibérica, como un hiperrealismo inherente a los mecanismos textuales de lo fantástico, ya que en este modo literario el lector está obligado "[…] a confrontar continuamente su experiencia de la realidad con la de los personajes"[8].

En el segundo plano no nos vamos a detener demasiado, ya que ha sido el más abundantemente estudiado por el mundo académico. Nos referimos al plano que, de acuerdo con el riguroso y detallado estudio de Guillamon (véase 1989: 155-172), se podría denominar hipertextual. En efecto, a partir de las taxonomías expuestas por Genette en *Palimpsestes* (1982), el crítico catalán distingue dos procedimientos en la elaboración del hipertexto peruchiano: La transposición y el travestimiento, o pastiche satírico. Atendiendo aquí en especial a este último[9], y recordando que aquí nos referimos a elementos insólitos o preternaturales (dejando, pues, de lado otro tipo de hipertextos), cabe señalar que se trata de procedimientos narrativos intertextuales que ofrecen ciertos paralelismos con lo neofantástico, aunque sea en un tono de imitación parcialmente paródica. Ello se explica, en nuestra opinión, por el que hecho de que un mismo procedimiento puede encontrarse en la frontera entre lo neofantástico (como recurso extraído de las vanguardias literarias) y lo propiamente posmoderno (como recurso lúdico de carácter metaliterario), conllevando una ambigüedad difícilmente resoluble.

En cualquier caso, algunas de las situaciones que se nos ofrecen en este plano, propiamente sobrenaturales o inexplicables para el sentido común, constituyen metáforas que funcionan como en lo neofantástico: Intentan expresar "intersticios" de sinrazón, resistiéndose al lenguaje comunicativo habitual y en

[8] Desarrollaremos debidamente estas cuestiones en el apartado sobre la geografía peruchiana de *Les històries naturals*.

[9] En unos términos bastante laxos se podría decir que el plano narrativo primero que aquí presentamos respondería a los mecanismos de transposición, mientras que en este segundo plano se producirían los fenómenos de travestimiento.

choque frontal con el sistema conceptual o científico difundido. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en las hormigas blancas que devoran cachos de la vestimenta de Monsieur Dupont en *Llibre de cavalleries*[10] (1957) (Perucho, 1989: 23-25). En relación con *Les històries naturals*, cabe poner sobre la mesa también aquellos préstamos intertextuales sacados de obras de carácter maravilloso. Hallamos situaciones de este tipo desde el inicio: La mera asunción de la existencia de plantas y seres vivos "imposibles", clasificados en el laboratorio de Montpalau; después, durante las aventuras, incluso en espacios y lugares bastante bien delimitados geográficamente: El episodio de las enormes pulgas asesinas o el de las aguas devora-metales. Con todo, estos fenómenos no producen la menor actitud de rechazo por parte de los personajes, aunque deberían contrariar sus fundamentos epistemológicos.

El tercero de los planos resulta, obviamente, el más polémico, ya que no ha sido tratado por la crítica y, sobre todo, porque tiene que ver con el significado último del texto peruchiano en el marco global de su obra narrativa de carácter fantástico, siendo, a nuestro entender, un significado trascendente. De hecho, este plano está constituido por resquicios que a primera vista podrían pertenecer tanto al primer como al segundo planos. Sin embargo, conllevan un efecto ideológico-estético que los diferencia radicalmente de los casos mostrados anteriormente. Se trata de rendijas, de brechas abiertas que provocan una sensación evidente de inquietud y desasosiego en el lector. Es importante señalar que estas rupturas con la realidad no actúan sobre el primer plano, ya que la mera presencia del segundo plano impediría que se produjera una afectación de este tipo. Si formara parte de ese primer plano, el segundo plano narrativo se encargaría de integrarlo en lo parodiado, mientras que si formara parte del segundo plano, desaparecería esa capacidad de incidencia inquietante, ya fuera por su consideración de truco vanguardista o de sortilegio paródico sin más. Se trata de un tercer plano autónomo y, al mismo tiempo, superior en lo metafísico, ya que se formula como una realidad que va más allá del discurso fantástico tradicional y del canto de sirenas

[10] Traducida al español por el propio autor, con el título *Libro de caballerías*, apareció publicada de la mano de la editorial barcelonesa Táber en 1968, aunque tuvo bastante más repercusión la edición madrileña posterior de 1986, de Alianza.

posmoderno.

La aparición de estas brechas, con altas dosis líricas a cargo de la voz narrativa, remite a la trascendencia de la narración, al sugerir la existencia de un campo desconocido, una segunda realidad, vincula estrechamente con el misterio y con la divinidad. En ambos casos, observamos situaciones que podríamos etiquetar como "positivas" y "negativas". Las primeras, al mismo tiempo que plantean la segunda realidad, dibujan sensaciones que en principio deberían ser apetecibles, agradables (si no fuera que su carencia de racionalidad nos infunden un cierto desasosiego)[11]. En el caso de *Les històries naturals*, en bastantes ocasiones se manifiesta mediante la salida en escena de un animal irreal, la aura picuda, vinculada esencialmente al no-ser, la no existencia, elevando un canto desde esa segunda realidad que la razón cree inexistente. El protagonista intenta racionalizar estas sensaciones tan singulares a partir de su experiencia digamos "científico-liberal": "Solament, llavors, Montpalau sentí el cant de l'aura picuda. Era quelcom d'harmoniós i d'inefable, quelcom com l'amor i la fraternitat humanes o com l'amor a la ciència, i venia del cel o de les Illes Encantades". Las segundas, las que calificaríamos de negativas, se vinculan con el vampiro y su condición de ser demoníaco, es decir, una representación satánica en la Tierra[12], aunque no todos los fenómenos preternaturales o de lo extraño entrarían en este tercer plano, al observarse el uso en el texto de elementos diabólicos atribuibles al primer plano (como el episodio del toro maléfico durante la corrida a la que asiste Montpalau)[13].

Es obvio que nos hallamos ante una segunda realidad alternativa, como en caso de lo neofantástico, pero habría que puntualizar que la interpretación de los textos de Perucho no responde a los planteamientos teóricos de Cortázar en relación con esta segunda realidad, la

[11] "Se sentí un silenci mineral. Una estranya, però al mateix temps dolça vibració metàl·lica. En sec, fos en el sol de la tarda, caigué un llamp a l'altra banda del riu. Les bèsties emmudiren" (Perucho, 1989: 282).

[12] "Al defora, hi hagué una detonació silenciosa. Una ratxa d'aire càlid s'estavellà aïradament contra els vidres de la finestra. Callaren uns instants els petits animals, invisibles i innombrables, de la naturalesa. Quelcom es retorçava amb dolor i amb desesperació. Una taca perversa d'ombra es desplaçà, pujant per una tanca de fusta, saltà un marge de pedra ennegrida i es fongué camps enllà" (Perucho, 1989: 282).

[13] A pesar de que Guillamon (1989: 201-203) expone de forma similar o paralela esta casuística, no la toma realmente en consideración a la hora de elaborar sus conclusiones.

realidad alternativa o "maravillosa", integrada por Alazraki en su teoría de lo neofantástico. El escritor argentino justifica esta segunda realidad de la siguiente manera: "Maravillosa en el sentido de que la realidad cotidiana enmascara una segunda realidad que no es ni misteriosa ni trascendente, ni teológica, sino que es profundamente humana" (Alazraki, 2001: 275). A nivel hermenéutico no podemos dejar de lado los componentes de trascendencia y de misterio que se derivan de una lectura global y atenta de la narrativa peruchiana. El mismo autor afirmaba sin tapujos: "El gran art és aquell que desvetlla el misteri; per a mi, sense misteri l'art no té cap interès" (Garcia, 1991: 74). Además, los componentes mencionados actúan a la par con unos planteamientos de carácter conservador que enfatizan los valores frente a las ideologías, planteamientos que jamás niegan (ni reniegan de) el Bien como valor supremo siempre ligado a la divinidad cristiana. En definitiva, el hecho de que Montpalau modifique sus fundamentos epistemológicos al final de la novela, asumiendo rasgos del idealismo romántico, es el más claro indicio de la incidencia de este tercer plano[14].

3. *Les hitòries naturals*: Espacio, mito e ideología

La cuestión de la espacialidad y de unos determinados cronotopos de la novela constituye igualmente un amplio campo de significaciones que no ha sido analizado con la debida consideración. Si nos referimos al primer plano narrativo, ya desde los inicios de la novela se produce una oposición dicotómica entre la ciudad (Barcelona), relacionada con lo real en el marco del progreso histórico, sea cotidiano o más bien idílico, y las tierras montañosas de la Cataluña profunda, el *hinterland* de la nación, que se relaciona con lo irreal, lo fantasmagórico y amenazador, de un cariz netamente intemporal (fuera del tiempo cotidiano), y resultando además intempestivo. La ciencia deberá romper contra esa "maldición intemporal", al presentar el rasgo de la atemporalidad (carente de la condición temporal)[15].

[14] Conocemos el riesgo de tal argumentación. Pero de la misma manera que los críticos posestructuralistas pueden considerar esta lectura ingenua o excesivamente literal, las conclusiones de estos críticos puede ser tomada perfectamente por superficial o excesivamente esteticista.

[15] "[Montpalau] es recolzà a la balustrada i mirà la mar encalmada. […] Allà dalt, a Montjuïc, hi tremolava la bandera. […] Apareixia la imatge de

Por lo tanto, en *Les històries naturals*, la dicotomía fondo-figura que se concreta en un marco hiperrealista con elementos fantásticos particulares, tiene una manifestación espacial que no ha despertado el interés de la crítica de manera significativa[16]. Todo ello se visualiza a través de la expedición que emprenden los decididos barceloneses a través de la Cataluña profunda. Cabe especificar que, si bien la montaña sureña catalana tiene unas connotaciones determinadas, no es por ello menos cierto que el mapa toponímico presentado en la novela resulta de un realismo impecable, con unos detalles a tener en cuenta, tal como indica Guillamon (1989: 189-190): "Resulta posible reconstruir damunt la cartografia de l'època l'expedició de Barcelona a Pratdip, amb un luxe de detalls sorprenents. […] Després de les experiències a Pratdip la cartografia fa fallida definitivament. El viatge té unes grans fites: Gandesa, Morella, Berga, però el territori que s'estén entre una població i l'altra és incògnit i misteriós". En realidad, en su estudio Guillamon identifica estos parajes casi vírgenes con el espíritu romántico de la aventura, aunque a nuestro parecer, y como argumentaremos, el conjunto novelesco va bastante más allá de esto.

En efecto, a partir de Pratdip (inclusive) la zona se vuelve difuminada y borrosa, además de abrupta y salvaje. Sin embargo, cabría diferenciar dos zonas en todo ello: El Maestrazgo[17] y la Cataluña interior. En el primero, ya lo indica Guillamon (1989: 188), "[…] la natura es presenta desformada i romàntica, abissal, a punt d'engolir l'home en un vertigen d'exhuberància i màgia". En efecto, los Puertos de Beseit toman un matiz de frontera de difícil acceso y de espacio misterioso que alberga maravillas todavía por descubrir. Además, poseen su propia significación ideológica, ya que durante siglos ha constituido la frontera, pero

Riego, i l'himne, i la Constitució del 1812. […] Només la ciencia romania impassible, més enllà del bé i del mal. Només la ciència. Conjurava les ombres i la ignorancia, i les reduïa a la llum i al progrés. Hi havia, però, ombres que semblaven irreductibles; ombres que provenien de paratges muntanyencs, informulades encara, però que esperaven el moment propici per a concretar-se, que algunes vegades s'havien insinuat, lívides i espectrals, darrere els vidres o en forma de rata-pinyada" (Perucho, 1989: 153).

[16] Así, por ejemplo, Guillamon (1989: 205) hablará de su vertiente realista, pero aplicada a la reproducción y uso de datos históricos: "El realisme de la novela de Perucho arriba fins a extrems insospitats".

[17] En la novela quizás sea proyectado ficcionalmente en base al sentido militar carlista, es decir, incluyendo los Puertos de Morella.

también el punto de conexión, entre el Principado de Cataluña, Aragón y la región valenciana, los tres principales territorios continentales de la Corona catalano-aragonesa, por una parte, pero también de los denominados "Països Catalans" por la otra, es decir, el dominio lingüístico del catalán que todavía tiene pleno vigor desde la perspectiva del uso de la lengua. Más allá de los Puertos de Beseit, más allá del Principado de Cataluña y de la zona de habla catalana aragonesa (los protagonistas cruzan Valderobles, en el enclave fronterizo del idioma catalán), el terreno pasa a constituirse con los rasgos ucrónicos y particularizantes de lo maravilloso. De este modo, a parte de no encontrar a casi ningún otro ser humano por esos lares, descubren una fuente cuyo líquido desintegra los metales y en un momento dado vislumbran una zona repleta de pulgas, primero en cantidades insoportables y más delante de un tamaño extraordinario, gigantesco. Bautizan la región como "El País de les Puces" (El País de las Pulgas).

Por lo que respecta a la Cataluña interior, podemos distinguir y precisar lo que algunos han denominado "el triángulo tarraconense" de Perucho (Garcia, 1991: 47) y las Garrigas, aunque en realidad la población de esta comarca que aparece destacada en el texto peruchiano, la Pobla de Cérvoles, se encuentra justo en la frontera administrativa con la provincia de Tarragona, e históricamente ha tenido muchos más lazos judiciales y comerciales con Reus, al lado de Tarragona, que con su capital de provincia actual, Lérida. Leamos este fragmento que nos introduce a esta zona agrícola de Cataluña:

> A tres quilòmetres de la Granadella es desviaren cap a la Pobla de Cérvoles, després de vorejar el Montsant sota un xàfec aclaparador, i continuaren per la serra de la Llena cap a l'Albi, on pernoctaren.
> En aquests misteriosos paratges, a penes coneguts per ningú, Montpalau descobrí un Sauri volador - indubtable deixalla de l'era quaternària – que posseïa la rara virtut de parlar com un lloro." (Perucho, 1989: 292)

Pero no sólo esto. El príncipe carlista Lichnowsky, de origen alemán, solitario espíritu romántico, se pasea a caballo por el *hinterland* catalán como un turista

absolutamente desorientado: "Havia fet una ruta desconcertant, i conegué pobles l'existència dels quals no era ni tan sols indicada en els mapes. Recordava amb singular afecte la Pobla de Cérvoles, arrelat en un paisatge lunar, molt a propòsit per a evocar el seu romàntic amor" (Perucho, 1989: 286).

Respecto al "triángulo tarraconense", se está hablando de Albinyana, Pratdip y Gandesa, que aparecen en la novela, con un marcado sentido diferenciado. Estos escenarios harto terrenales se vinculan estrechamente con la biografía del escritor catalán, barcelonés de toda la vida que se vio inmerso en esa tierra de nadie por circunstancias fundamentalmente profesionales. En efecto, en Albinyana (El Penedès) se compró la casa de campo en la que descansaba del mundanal ruido, entre libros y objetos curiosos. Perucho, de formación jurista, trabajó durante diez años de juez en Gandesa, cabeza de comarca de la Terra Alta. Antes ya había ejercido como tal en Les Borges Blanques, la capital de Les Garrigues. De Gandesa evocaba su aislamiento fuera del imaginario cultural catalán (especialmente el barcelonés): "En canvi, a Gandesa tot era radicalment diferent. Aquells indrets llavors eren totalment desconeguts, gairebé no hi havia gent forastera, conservava l'encís dels temps passats" (Garcia, 1991: 59). Por su parte, Pratdip se encuentra cerca del camino más usual entre Gandesa y Barcelona, recorrido habitualmente por el juez.

El pequeño pueblo de Albinyana está situado cerca de la zona del Camp de Tarragona, es decir, en la parte más tarraconense del Penedès. En principio, a nivel ficcional (en concreto en la novela que analizamos) se trata de la parte más civilizada, la más armoniosa y serena, de las que aparecen en esta especia de Triángulo de las Bermudas, al ser la más próxima a la urbe racional, Barcelona. De hecho, sus conocidos comentaban que Perucho gustaba de comparar ese paisaje del Penedés con "un paisaje romano lleno de equilibrio y de armonía" (Pujol, 1986: 54). No obstante, en la casa de Albinyana el escritor aseguraba disponer de un fantasma particular que rondaba nocturnamente, asustando de vez en cuando a los invitados de turno.

A mi parecer, en la novela de Perucho el papel del Maestrazgo, como también el de la Terra Alta, el Baix Camp, el Priorato y Les Garrigues, está en íntima conexión

con lo político y lo cultural, en especial con el imaginario cultural catalán. Toda esta zona, que era y continúa siendo de habla catalana, se caracteriza por pertenecer a la denominada Cataluña Nueva y a sus comarcas colindantes del sur. La denominación procede de su permanencia bajo dominio árabe a lo largo de más siglos que la Cataluña Vieja[18]. Con todo, el impulso y fuerza incomparables de Barcelona en el marco catalán, la progresiva decadencia económica y demográfica de las zonas mencionadas a lo largo del siglo XX, la territorialización de Cataluña por provincias, con unas capitales centralizadoras en lo que respecta al dominio de la cultura, y la fijación de ciertos espacios de la Cataluña Vieja como cuna y/o feudos de la catalanidad, mermaron el posicionamiento, entre otros, del Maestrazgo, la Terra Alta, el Priorato y Les Garrigues en el imaginario cultural y literario catalán, en especial en el espacio dual de reflexión acerca del propio país o de mitificación de los *lieux de mémoire*, que cada pueblo habilita para fortalecer sus presupuestos de cohesión interna[19]. Estas tierras se fueron convirtiendo en verdaderos territorios fantasmagóricos, en lugares de incertidumbre vital y geográfica: Vital para los propios habitantes, puesto que muchos las abandonaban en la larga marcha de la migración interior hacia las ciudades (intentando olvidar a menudo sus orígenes), y geográfica para aquellos ajenos al territorio.

Todas las zonas mencionadas son tierra de vinos, o lo han sido históricamente[20]. En concreto, Pratdip conserva una parte de sus viñedos, pero en la actualidad no pertenece a ninguna de las dos denominaciones de origen con las que hace frontera su término municipal: Montsant (que abarca muchos municipios del Priorato no histórico) y Tarragona (que abarca bastantes municipios del Baix Camp). En realidad, si

[18] A partir de mediados del siglo XII, Ramon Berenguer IV, monarca de la dinastía de Barcelona, fue ocupando de forma permanente los territorios situados al sur de la cuenca del río Llobregat, entre las cuales destacaron Lérida (liberada de los sarracenos en 1149) y la zona del Camp de Tarragona.

[19] La zona fronteriza aragonesa con la actual demarcación de Tarragona, parte constituyente de la Franja de Aragón de habla catalana, fue salvada del olvido y recuperada para este espacio cultural de memoria gracias a Jesús Moncada y toda su narrativa (también fantástica, por cierto), que otorgaron carta de dignidad a la zona.

[20] Hoy en día, incluso la Pobla de Cérvoles ha recuperado la producción de vinos de calidad para ser comercializados. Más en concreto, la localidad y sus alrededores se sitúan en un diminuto (y aislado del resto) terreno de la subzona de Les Garrigues, en la DO Costers de Segre, predominante en la zona noroccidental de Cataluña.

hoy en día la Terra Alta y el Priorato están consiguiendo avanzar económicamente, sin duda alguna uno de los factores decisivos es la vitivinicultura, en especial en esta última comarca, que comprende la DO Montsant y la DOC Priorat.

En lo referente a *Les històries naturals*, la historia vinícola del Priorato hace de trasfondo subyacente para orientar determinadas interpretaciones acerca de la figura del vampiro, en la persona de un antiguo señor de la zona. Scala Dei, la cartuja, era el centro de producción de vino de la comarca. La segunda desamortización de bienes eclesiásticos en 1835 supuso la pérdida sin remedio de estos privilegios. Como es sabido, los principales beneficiarios de la desamortización fueron las familias adineradas, que adquirieron los bienes. Justo de los años del tiempo del relato y de años posteriores datan las casas en propiedad de estas familias, augustas e imponentes, todavía en pie en las poblaciones de la comarca. Ahora bien, tras la desamortización, el pueblo de Scala Dei, harto de diezmos y de abusos por parte de los cartujanos, asaltó el monasterio y no dejó piedra sobre piedra. Estas acciones no debieron dejar indiferentes a las fuerzas vivas de la época, que podían temer más ataques hacia ellos, los nuevos señores. A nuestro parecer, Perucho hace uso de la tradicional lectura socio-política del vampirismo como representación simbólica del feudalismo, situándolo en esa época de inestabilidad y cambios sociales: El Dip es un vampiro débil y agotado, como los opresores del *ancien régim* de entonces.

Estas reflexiones de pasado y presente nos conducen a un elemento característico de Perucho que todavía contrapunta la imagen que de él se prodiga: La gastronomía. Su afición al tema surgió un poco como su hábito de escribir: Gracias al tiempo libre que le proporcionaba la profesión de juez, y al aburrimiento al que estaba condenado si no hubiese tenido otros quehaceres en lugares tan inhóspitos como Gandesa o Les Borges Blanques[21]. De este modo, lo culinario se encuentra estrechamente unido a lo literario en Perucho, tanto en el mundo ficcional, evidente al leer sus obras, como en el mundo real. Al final, llegó a ser miembro de la Academia Nacional

[21] "La feina d'un jutjat rural et deixa molt de temps lliure, que jo aprofitava per a escriure o viure aquells indrets, descobrir la natura. […] Com la vida en un poble és prou avorrida, calia cercar alguna distracció, i ens vam afeccionar a la gastronomia" (Garcia, 1991: 60-61).

española de Gastronomía, según apuntan sus biógrafos (Pujol, 1986: 66). En este ámbito, debemos destacar que, en colaboración con su amigo y compañero de andanzas juveniles Nèstor Luján, también escritor, apareció publicado un libro a cuatro manos que continúa siendo hasta el día de hoy un volumen de referencia en lo que respecta a la cultura y la historia gastronómica de las distintas regiones del Estado español: *El libro de la cocina española*. En este compendio, que se sitúa entre la erudición y el regocijo del *bon vivant*, los autores dividieron la cocina catalana en dos territorios que ya hemos mencionado en este trabajo: La Cataluña Vieja (Barcelona y Gerona) y la Nueva (Lérida y Tarragona). Resulta curioso descubrir, sin embargo, que a pesar de la relación directa de Perucho con los territorios mencionados, el libro sólo trate en detalle de la cocina de la costa de la Cataluña Nueva, dejando de lado ese *hinterland* misterioso, como si quisiera velarnos también un mapa claro de la cocina de esa zona, dándole un toque de intriga muy ficcional. Se mencionan únicamente algunos dulces (los pastelitos de Tortosa o el *menjar blanc* de Reus) y se cantan las excelencias vinícolas de la zona, totalmente diferentes de las actuales, obviamente:

> […] En Tarragona hay bastantes comarcas vinícolas, en las que destacan el Priorato y su capital, Falset, por su vino tinto, apreciado incluso internacionalmente, y la comarca de la Terra Alta, con su capital, Gandesa, que produce excelentes vinos blancos. Ambas comarcas dan vinos de excepcional calidad, de graduación muy alta. (Luján & Perucho, 2005: 246)

Para Perucho, la gastronomía y la enología no son meros placeres de un cosmopolitismo aburguesado, sino más bien emanaciones formales de un arraigamiento: A la tradición, a la tierra, al hogar, etc... Otro de los elementos que dan cuerpo a este arraigamiento con presencia en la obra del autor catalán son los mitos y leyendas que tendrán también un peso en su lectura ideológica. Tal y como indica Cabré (1998: 56-57), Perucho da a sus relatos fantásticos una determinada dimensión mítica, construyendo situaciones y personajes que se pueden identificar con algunos de los grandes

mitos de nuestra cultura, como el Mal Cazador o el Conde Arnau: Dip o Lichnowsky en el caso de *Les històries naturals*. Tanto el Mal Caçador, condenado *in eternum* a perseguir una liebre por haber abandonado una misa en busca de ese mismo animal, como el Conde Arnau, condenado a cabalgar por las noches por haber mantenido relaciones con una abadesa, poseen rasgos cercanos a o propios del mito vampírico. Y ambos pertenecen más bien a la tradición de la Cataluña Vieja.

Perucho, al inscribir en la literatura de calidad de su país al Dip, popularizado entre los lectores catalanes en los años 80 y 90 del siglo pasado, también estaba transmitiendo (conscientemente, a nuestro juicio) un mito propio de la Cataluña Vieja, de la zona noreste y central, hacia la Cataluña Nueva, la Cataluña del sur. Tal transmisión no surge de un arbitrarismo particularista de Perucho, sino que reproduce el modelo que aprendió de uno de sus primeros y más respetados maestros en lo artístico, Eugeni d'Ors. En efecto, antes de su defenestración y posterior asunción de las tesis franquistas, como verbalizador del movimiento cultural y político novecentista catalán, d'Ors había proclamado la necesidad de una expansión imperialista de distintas formas culturales para otorgarles un carácter nacional, con un ejemplo muy simple: La sardana, baile típico de la zona del Ampurdán (epicentro de lo catalán y de armónica mediterraneidad), había de convertirse en el baile nacional de Cataluña. Esto era posible a través de la Cultura, una herramienta de imposición arbitraria al servicio de la Tradición, la Inteligencia y el *Seny* (el sentido común propio de los catalanes). Para Perucho, igual que en el caso de d'Ors, la Literatura (que ambos cultivaban con espiritual apasionamiento) formaba parte de la Cultura, y por lo tanto debía ser un medio de transmisión de este tipo de mitos nacionales. Así, el creador de *Les històries naturals* emplea su potestad autorial para hacer del dip el vampiro oficial de Cataluña, por lo menos en el imaginario mítico-literario. Con ello, una leyenda localizada en Pratdip y los pueblos adyacentes, propia pues de unas tierras poco extensas y aisladas, adquiere un carácter nacional. Se trata de un trasvase hacia la Cataluña Vieja, la cuna y primer bastión de lo catalán, desde la Cataluña Nueva, la que sirvió a Jaume I de plataforma para sus conocidas y

Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

memorables conquistas de Mallorca y Valencia.

Al tratar de la lectura política o ideológica del texto, no podemos pasar por alto un pequeño fragmento que otorga una dimensión de aires catalanistas a los dos compañeros de lucha, Montpalau y su primo Novau: "[Isidre] descendia d'una il·lustre nissaga que, com la del nostre protagonista, havia pres partit, en els anys de desgràcia, per la causa de l'arxiduc" (Perucho, 1989: 158). El archiduque mencionado no es otro que Carlos de Austria, el gran derrotado en la Guerra de Sucesión, que estalló por la unión de fuerzas de los antiguos territorios de la Corona catalana-aragonesa en contra de Felipe V. La carga simbólica del pasado familiar antiborbónico (lo que significa no *botifler*[22] y de tendencia federalista) es más que evidente. El espíritu romántico que acaba uniendo a los dos aventureros por tierras catalanas no es sólo una proyección de intereses literarios y metafísicos, sino que pone de manifiesto figuradamente el avance de la Renaixença, el movimiento de recuperación cultural y literaria de la lengua propia. Y el Dip es el símbolo de una idea, una idea de nación fuerte, como en la época medieval de donde procede. Se trata de la representación peruchiana de un motivo recuperado precisamente de la literatura catalana de la *Renaixença*: La *Morta-Viva* (la Muerta-Viva), es decir, la imagen de la nación en forma de una bella dama enterrada, ya en la tumba, pero con un mínimo aliento de vida que hace de ella un ser entre la vida y la muerte. Onofre de Dip es el irónico "Muerto-Vivo" del siglo XIX de Perucho.

Sin la *Renaixença*, de marcado carácter romántico, es decir, medievalista y con ciertas veleidades de restablecimiento nacional, no hubiera podido cristalizar el catalanismo político. La derrota del ejército carlista del general Cabrera es una derrota del monarquismo absolutista, y también, a nivel más bien simbólico, de una derrota de los defensores de unos fueros y privilegios para las nacionalidades históricas. Pero en el libro de Perucho no podemos olvidar otra derrota: La derrota del cientifismo exacerbado de Montpalau, que resulta inherente a sus convicciones políticas, es decir, el liberalismo como proyecto de futuro para garantizar el

[22] Con este término se designa en Cataluña a los traidores a la patria, ya sea por su castellanismo centralista o por su abandono en la práctica del *core value* de la catalanidad, o sea, la lengua propia.

progreso histórico, social y económico. La caída de las asunciones epistemológicas no puede sino comportar la caída de convicciones ideológicas que se apoyan en ellas. Esta situación, nueva para la personalidad de Montpalau, anuncia algo, de lo cual la novela no habla demasiado, sólo lo deja en una promesa de matrimonio entre Montpalau (la Cataluña Vieja) y Agnès (la Cataluña Nueva).

Pero, afortunadamente, conocemos la historia: Y sabemos que la burguesía catalana renunció al proyecto nacional español de base liberal por motivos de intereses fundamentalmente económicos, y que esto reforzó de forma considerable el incipiente movimiento catalanista. A través de una interesante sinécdoque, el paso de Monpalau de la cosmovisión liberal-progresista a un romanticismo idealista en la persona refiere el abandono de ese proyecto liberal, insuficiente para los intereses del mercado productivo catalán, y el paso a una nueva era, con otro tipo de reivindicaciones. Además, la amistad entre este personaje y el mando carlista Ramon Cabrera, situando los valores por encima de ideologías concretas, encamina dicho simbolismo hacia una conciliación nacional proyectada ficcionalmente. Para una Cataluña decimonónica que se auto-redescubre no sirven ni el carlismo de los fueros ni el liberalismo del progreso centralizado: La tercera vía, la que une a los catalanes en una armonía renovada, el concierto nacional que se concretará posteriormente en el catalanismo político de finales del siglo XIX, con reivindicaciones comunes tanto desde sectores de izquierdas como conservadores[23]. Todo esto es interpretable a nivel ideológico en una lectura profunda y contextualizada de la convergencia de pensamiento entre Montpalau y Novau.

Por otro lado, pero sin salirnos de la significación ideológica, recordemos que en los relatos fantásticos de género el personaje del vampiro es plano y previsible. Sin embargo, el Dip de Perucho decide transformar su apariencia, aunque sea en forma de máscara, haciéndose pasar por el guerrillero "El Mussol". Esto, además de la parodia superficial que ha sido subrayada por algunos estudiosos de

[23] En el tiempo del relato la *Renaixença* se encuentra en sus albores, fijándose la fecha simbólica de inicio en 1833, con el poema "La Pàtria" de Bonaventura Carles Aribau. El movimiento avanza a mediados del siglo XIX con acontecimientos tan destacados como la recuperación de los Juegos Florales en 1859, hasta la aparición de los grandes autores en prosa (Narcís Oller) y en poesía (Jacint Verdaguer).

la obra de Perucho, supone un historicismo "galopante" (siguiendo una *boutade* de Perucho) asumido por el propio Onofre, que es, en realidad, un "personaje histórico", es decir, un embajador de la corte de Jaime I atrapado en la intemporalidad de la frontera fantástica. Referirse a un ser humano como "personaje histórico" puede resultar o elitista o redundante, ya que todos somos personas existiendo en la Historia. Pero, en este caso, aunque se trate de un personaje inventado por la mente prodigiosa de Perucho, a nivel textual es un personaje de la Historia, que es como entiende los sucesos históricos el escritor catalán, como mínimo en el plano literario: En mayúsculas y con un sentido -una dirección- que puede resultar positivo e idealizador, como en la obra que aquí se analiza, o degenerador y destructivo, como en novelas posteriores. En cualquier caso, la historicidad de un vampiro guerrillero con un apodo que lo humaniza refuerza la interpretación de orientación ideológica de *Les històries naturals*.

4. A modo de (breve) epílogo

En resumen, Perucho, hacedor de una literatura fantástica personal e intransferible, trasfiguró su imaginario geográfico del plano literario en proyecciones de un mundo que se pierde, un mundo fantástico en intensa relación ideológica con la historia de la Península ibérica (carlismo, fantasía y exotismo interior), al mismo tiempo que elaboró una mitología literaria propia que entroncaba con diferentes tradiciones culturales. De hecho, yendo a cuestiones prácticas, a nuestro parecer el potencial mítico-literario de las obras de Perucho no ha sido considerado con la atención suficiente a la hora de plantear nuevas salidas agro-turísticas para las comarcas mencionadas: Fabulación mítica y literaria, historia reciente no zanjada en lo ideológico, y potencial turístico en forma de zonas agrestes y vitivinícolas.

Para finalizar este breve epílogo, quizás vale la pena citar unas ajustadas palabras de uno de los amigos artistas de Perucho, Carlos Pujol (1986: 11), que sintetiza con buen gusto la ideología estética del escritor analizado: "El arte de vanguardia nos hace adivinar lo imposible, pero los objetos antiguos, con su aura de antaño, conjura esos vértigos con las lecciones de la tradición, y enseñan arraigo y una sabia paz".

Referencias bibliográficas

ALAZRAKI, J. (2001). "¿Qué es lo neofantástico?". En D. Roas (Ed.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 265-282). Madrid: Arco Libros.

AYUNTAMIENTO DE PRATDIP [AdP]. (2007). "Pratdip: Cultura". Recuperado el 20 de mayo de 2007, de http://www.pratdip.altanet.org/ajtms/pratdip/cat/cul.html.

CABRÉ, R. (1998). El discurs fantàstic de Joan Perucho. En R. Cabré. *Joan Perucho o la mirada darrere del mirall* (pp. 39-67). Vic: Eumo / Universitat de Barcelona.

GARCIA, J.M. (Ed.). (1991). *Joan Perucho*. Barcelona: Enginyers Industrials de Catalunya.

GUILLAMON, J. (1989). *Joan Perucho i la literatura fantàstica*. [Volumen 242 Llibres a l'Abast]. Barcelona: Ed. 62.

LUJÁN, N. & PERUCHO, J. (2005). *El libro de la cocina española: Gastronomía e historia*. *2ª ed*. Los 5 Sentidos. Barcelona: Tusquets.

PERUCHO, J. (1986). *Obres Completes, 2: Narracions, 1*. Clàssics Catalans del Segle XX. Barcelona: Ed. 62.

— (1989). *Obres Completes, 4: Llibre de cavalleries / Les històries naturals*. *Clàssics Catalans del Segle XX*. Barcelona: Ed. 62.

PUJOL, C. (1986). *El mágico prodigioso*. (*Monografías de Cuadernos de Traducción e Interpretación, 3).* Bellaterra: Universitat Autònoma de Catalunya.

ROAS, D. (2001). "La amenaza de lo fantástico". En D. Roas (Ed.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 7-44). Madrid: Arco Libros.

TODOROV, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. París: Le Seuil.

PUERTAS a la LECTURA

Competence in linguistic from the area of Physical Education

Diego Alías Gallego

cp.joserodriguezcruz@edu.juntaextremadura.net

Maestro de Educación Física. Licenciado en Pedagogía. MUI en Ciencias Sociales y Jurídicas: Especialidad en Ciencias de la Educación. Profesor-tutor de la UNED.

Recibido: 24-05-2011

Aceptado: 09-09-2011

Resumen.

Las competencias básicas deben adquirirse desde todas las áreas y materias, lo que implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los contenidos de cada materia. La adquisición de las competencias básicas exige establecer puentes entre las materias para una integración significativa de los contenidos. Para ello, la metodología docente debe cambiar para que los alumnos adquieran dichas competencias en la convergencia de todas las materias.

Abstract.

Basic skills must be adquired from all areas and subjects, which implies an idea conception of curriculum that goes beyond the juxtaposition of the contents of each subject. The adquisition of basic skills requires to build bridges among the subjects in order to a significant integration of content. With this aim in view, the teaching methodology should be changed so that students acquire these skills in the convergence of all subjects. Basic skills are not linked to a only subject but to all of them. The

Las competencias básicas no están vinculadas a una materia sino a todas. La primera de esas competencias, la que está en la base de todos los aprendizajes, es la competencia en comunicación lingüística. La comunicación y la creación son dos de los pilares básicos en los que se asienta el área de Educación Física en la etapa de Primaria. El lenguaje oral y escrito, junto con el resto de lenguajes expresivos (corporal, plástico, musical) es utilizado en esta disciplina con propósitos comunicativos. En el presente artículo nos proponemos abordar la contribución del área de Educación Física a la consecución de la competencia lingüística.

Palabras clave: Competencias básicas, competencia motriz, interdisciplinariedad, estrategias de aprendizaje, innovación.

first of these powers, which is the basis of all learning, communicative competence is linguistic. Communication and creativity are two basic supports on which Physical Education is settled at the primary stage. Oral and written language, together with other expressive languages (body design, music) is used in this discipline with communicative aims. In this article we intend to address the contribution of Physical education area to achieve language competence.

Keywords: Basic skills, motor competence, interdisciplinary, learning strategies, innovation.

Introducción

Tradicionalmente, el aprendizaje de competencias no ha sido un aspecto preferencial en nuestro sistema educativo. Tal y como afirma Hutmacher (2003), a pesar de que la escuela siempre ha contribuido al aprendizaje de competencias básicas, éstas no han pasado de ser consideradas como un objetivo indirecto. La prioridad ha sido la asimilación de conocimientos académicos y técnicos, lo que ha supuesto continuar con la predominancia de modelos educativos tradicionales asentados en el discurso de que el aprendizaje de competencias depende de contenidos o saberes disciplinares. Sin embargo, actualmente, parece que empieza a sedimentar la idea de que los procesos educativos y formativos deben erigirse en torno al aprendizaje de competencias básicas, en tanto que atienden a aprendizajes útiles para la vida cotidiana y profesional.

Hutmacher (2003) constató que la mayoría de sistemas educativos de la Unión Europea –explícita o implícitamente, a través de sus currículum oficiales- pretendían el desarrollo de competencias. Esta orientación hacia las competencias parte de la convicción de que el principal recurso de los países de nuestro entorno es el potencial humano y la capacidad de las personas para liderar procesos innovadores y creativos que sólo el conocimiento puede propiciar. De ahí que exista una creciente preocupación por orientar las enseñanzas al desarrollo de la utilización de conocimientos diversos que permitan lograr objetivos personales con los demás (Pérez, 2008). El ya célebre informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), destaca cuatro pilares básicos sobre los que debería asentarse la educación de los futuros ciudadanos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.*

En este sentido, si bien es cierto que la implantación de la cultura del aprendizaje basado en competencias ha sido lenta y no exenta de dificultades, no puede negarse que en un futuro próximo, la credibilidad y la calidad de los sistemas educativos, dependerá de su capacidad para fomentar el aprendizaje en competencias básicas (Sarramona,

2002). Sobre todo de aquellas competencias estrechamente vinculadas a la formación integral de la persona.

Aproximación conceptual a las competencias básicas

Los términos competencia y competencia básica vienen empleándose cada vez más en el ámbito educativo en los últimos años. El concepto de competencia, surgido inicialmente en un contexto vinculado a la formación y al empleo, se ha ido aplicando a otros ámbitos, ampliándose y utilizándose con frecuencia creciente en relación con la enseñanza.

A la conceptualización del propio término y a la formulación de propuestas concretas sobre los aprendizajes considerados básicos han contribuido el trabajo realizado por diferentes organismos internacionales como la OCDE o la UE a través del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa, además de otras aportaciones individuales y colectivas.

El proyecto de la OCDE, *Definición y selección de competencias* (DeSeCo) (Bolivar y Pereyra, 2006) define la competencia como:

> *(...) la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.*

En nuestro contexto, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) afronta el reto de las competencias en consonancia con las recomendaciones establecidas desde la Unión Europea, la cual define *competencia clave* o *básica* como:

> *(...) una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido*

desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.

La incorporación de las competencias básicas a nuestro sistema educativo supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo. La novedad más importante que introduce la LOE es el concepto de competencias básicas, como objetivo para todo el alumnado de la educación obligatoria y como tarea que ha de ser necesariamente compartida por todos los profesores de todas las áreas y materias del currículo. Es una nueva concepción que pretende superar el tradicional planteamiento del currículo como yuxtaposición acumulativa de materias, con una fragmentación y departamentalización que impide el trabajo en equipo del profesorado y dificulta un mayor éxito escolar de los alumnos. La incorporación de las competencias básicas al currículo español es una primera apuesta por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales.

Buena prueba de la importancia que la LOE concede a las competencias básicas es que dicho término aparece en más de veinte ocasiones en el propio texto de la ley aludiendo a diversas características y funciones. Este hecho se constata tanto en el preámbulo como en los diversos capítulos y artículos que desarrollan su título preliminar, dedicado a los fines y principios de la educación. A grandes rasgos, el espíritu de la ley se sustenta sobre tres principios fundamentales: proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo; fomentar la implicación y participación de todos los componentes de la comunidad educativa y, comprometerse en la consecución de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea.

Para una aplicación factible y significativa de estos principios, la LOE se propone concebir la educación como un proceso formativo que se lleve a cabo a lo largo de la vida, y por tanto, proporcionar los

conocimientos y las competencias necesarias para desarrollarse plenamente como una persona en la sociedad actual. Una persona que, al margen de poseer unos conocimientos fundamentales, respete los derechos y libertades fundamentales; que reconozca y tolere la diversidad cultural; prevenga y resuelva los conflictos pacíficamente; y que, incluso, sea capaz de analizar críticamente y actuar en contra de cualquier tipo de discriminación. Así pues, las competencias básicas deben estar orientadas a facilitar el máximo grado de desarrollo de las capacidades potenciales de cada persona y a la posibilidad de generar aprendizaje a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Por lo tanto, no sustituyen a los elementos que actualmente se contemplan en el currículo, sino que los completa planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar. Por ese motivo es necesario poner las competencias en relación con los objetivos, los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación, si se quiere conseguir su desarrollo efectivo en la práctica educativa.

Las competencias básicas, por tanto, no deben interpretarse como si fuesen los aprendizajes mínimos comunes. La principal contribución de las competencias básicas consiste en

orientar la enseñanza desde un enfoque más global del aprendizaje, que permita una relación más estrecha con las necesidades cambiantes de la realidad.

Las competencias básicas deben adquirirse desde todas las áreas y materias, lo que implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los contenidos de cada materia. La adquisición de las competencias básicas exige establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento; dicho de otro modo, que permita interpretar crítica y constructivamente el mundo que nos rodea y la sociedad en que vivimos (López, 2009).

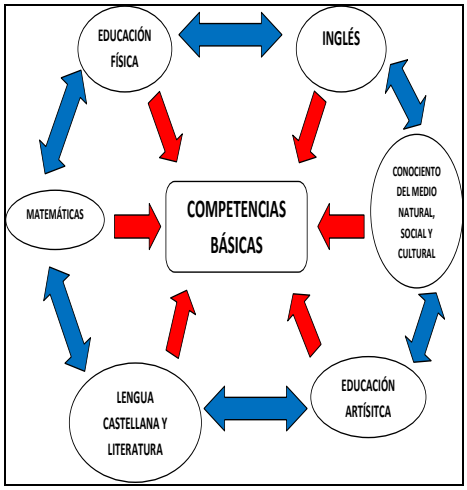


Fig. 1. Relación de las áreas y su contribución a la adquisición de las competencias básicas.

En lo que respecta a los contenidos, la inclusión de las competencias en el currículo no exige grandes cambios. Lo que debe cambiar es el enfoque. Se trata de que el aprendizaje de los contenidos siga una metodología que conduzca a la adquisición de las competencias. Se trata de transformar la enseñanza en aprendizaje (López, 2009).

Para ello, la metodología docente debe cambiar para que los alumnos adquieran dichas competencias en la convergencia de todas las materias. Todos los profesores desde sus respectivas materias tienen una responsabilidad compartida en esta tarea. Las competencias básicas no

están vinculadas a una materia sino a todas (López, 2009).

Por ejemplo, la comprensión lectora no se adquiere solo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en cada materia del currículo, y lo mismo sucede con la educación en valores que no debe ser competencia exclusiva de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, del mismo modo que la competencia tecnológica no puede ser sólo responsabilidad de la materia de Tecnología.

Teniendo en cuenta las reflexiones y propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea a través del Consejo de Europa y el Parlamento Europeo, la incorporación de competencias básicas al currículo español permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Para ello hay que identificar claramente cuáles son dichas competencias, definir los rasgos que las caracterizan y especificar cuál es el nivel que, considerado básico en cada una de ellas, debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, la LOE identifica ocho competencias básicas, las cuales reflejamos en el siguiente cuadro:

Competencias clave Consejo de Europa	Competencias básicas Currículo español
a) Comunicación en lengua materna. b) Comunicación en lenguas extranjeras. c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. d) Competencia digital. e) Aprender a aprender. f) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica. g) Espíritu de empresa. h) Expresión cultural.	a) Competencia en comunicación lingüística. b) Competencia matemática. c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. d) Tratamiento de la información y competencia digital. e) Competencia social y ciudadana. f) Competencia cultural y artística. g) Competencia para aprender a aprender. h) Autonomía e iniciativa personal.

Cuadro 1. Competencias propuestas por el Consejo de Europa y Competencias en el currículo Español de Educación primaria y Secundaria Obligatoria.

La competencia motriz: la gran olvidada

Considerando el trabajo preliminar de la Unión Europea y la propuesta de la LOE, podríamos distribuir las ocho competencias básicas en dos bloques diferenciados:

a) Las relacionadas más directamente con los contenidos de área: competencia en comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, y cultural y artística.

b) Y las relacionadas con procedimientos, actitudes y valores transversales: tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

En el primer bloque estarían representadas todas las competencias que se relacionan estrechamente con las materias curriculares determinadas para la educación primaria, excepto, sorprendentemente, la Educación Física (EF). Es decir, el marco legal no

considera pertinente incluir la *competencia motriz* entre las competencias indispensables para "vivir bien" (expresión empleada por la OCDE, 2001, p. 75), y tampoco la estima necesaria para el logro de la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el aprendizaje durante toda la vida.

Pese a que, como reconoce el RD 1513/2006 (p. 43058 del BOE núm. 293), no se ha querido establecer una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas de conocimiento o materias y el desarrollo de ciertas competencias, lo cierto es que, en primaria, prácticamente todas ellas se podrían relacionar con alguna de las competencias básicas seleccionadas. El hecho de que la asignatura de EF sea la única en el Marco Europeo que no cuenta con el reconocimiento de una competencia básica directamente relacionada con su currículo, deja a esta área en una situación de desequilibrio e inferioridad en esa relación interdisciplinaria bilateral. En otras palabras, la EF puede y debe aportar a todas las competencias básicas pero, a cambio, este marco incompleto no contempla en la misma medida el apoyo globalizador del resto de las materias a la competencia motriz. La ausencia de una competencia motriz puede representar un obstáculo para la interconexión de los conocimientos, habilidades y actitudes que son imprescindibles para el desarrollo íntegro del alumnado (Méndez et al., 2009).

Parece adivinarse que la competencia motriz en el marco de la LOE es asumida por la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, a la que se le atribuye el ámbito propio para el desarrollo de una vida saludable. No obstante, el concepto de competencia motriz es más amplio y no parece haber sido plenamente representado en el marco competencial. Este hecho limita el carácter integrador del modelo de trabajo por competencias y deja en desventaja al docente de EF, descompensando el propio trabajo interdisciplinar (Méndez et al., 2009).

Sin embargo, coincidimos con Ruiz (2004) en que, tradicionalmente, la EF ha tratado de que los niños sean más competentes a nivel motriz, del mismo modo que otras materias han intentado conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, en el razonamiento matemático o en la relación con los demás o con el ambiente. En la actualidad, la perspectiva de enseñanza integracionista rechaza que cada materia tenga *patente de corso* de la

competencia con la que está más relacionada y aboga por un planteamiento más interrelacionado, lo que no debería contraponerse con el reconocimiento de cada una de las competencias curriculares que se vienen desarrollando, incluida la vinculación al ámbito de la EF.

Ruiz (1995, p. 19) argumenta que el concepto de competencia motriz hace referencia al "conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados tanto en las sesiones de EF como en su vida cotidiana". En su opinión, ser competente a nivel motriz supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes ante nuevas situaciones, lo que permite una práctica autónoma. En otro trabajo, Ruiz (2004) enfatiza la relación entre la competencia motriz y un tipo de inteligencia *sobre las acciones*, inteligencia que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuñando y con quién actuar, en función de las condiciones cambiantes del medio. Esta idea está actitudes que son imprescindibles para el desarrollo íntegro del alumno.

también concuerda con el planteamiento de Gardner (1983), quien destaca la existencia de una inteligencia corporal-kinestésica entre las ocho categorías posibles (lógica-matemática-lingüística-espacial, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista).

La esencia de la competencia motriz va más allá de una concepción higienista dirigida al conocimiento del propio cuerpo y a la adopción de estilos de vida física, mental y socialmente saludables, comprende otros aspectos no contemplados como la expresión, la comunicación y producción divergente desde lo corporal, el desarrollo de esquemas motores o el conocimiento declarativo y procedimental sobe las acciones motrices (Ruiz, 1995).

Justificar la relevancia del desarrollo de la competencia motriz para la vida parece innecesario en nuestra sociedad actual cuando los datos de salud en relación a la obesidad infantil y juvenil en España, y en general, en la UE, empiezan a ser alarmantes (Santos, 2005).

La ausencia de una competencia motriz como elemento básico de nuestro currículo supone un obstáculo para la interconexión de todos los conocimientos, habilidades y

Figura 2. Relación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria.

Competencia en comunicación lingüística

Un currículo orientado hacia el logro de las competencias básicas supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición; y la primera de ellas, la que está en la base de todos los aprendizajes, es la competencia en comunicación lingüística. Veamos a continuación lo que indica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura respecto a la competencia lingüística.

Esta competencia hace referencia a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento, y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Pero para ello hay que saber utilizar la lengua, o lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa. En este sentido PISA 2006, define la competencia lectora como *"la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del*

lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad".

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representar mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera más adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización, –especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en alguna de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

Es cierto que los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender, para escribir, hablar y escuchar, no acaban nunca de aprenderse, pero también lo es el hecho de que para que se adquieran hay que intervenir de forma sistemática y pautada desde que los niños y las niñas abren sus ojos al mundo y seguir haciéndolo siempre porque esos aprendizajes son básicamente los mismos desde el inicio de la escolaridad y responden al mismo objetivo: enseñar a

comunicar de forma eficaz y coherente lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Contribución de las áreas curriculares al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

Con las áreas y materias del currículo, se pretende que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en nuestro actual modelo curricular, hay que considerarlo desde la complementariedad de distintos ámbitos. En primer lugar, desde el currículo de lengua, de lo que podríamos llamar "lengua base de instrucción", es decir, el castellano y las lenguas oficiales de las Comunidades autónomas que tienen lengua propia; en segundo lugar, desde el conjunto de las áreas lingüísticas y, en tercer lugar, desde las áreas y materias no lingüísticas (Pérez, 2009).

En este caso, nos centraremos en el estudio de esta competencia desde un área no lingüística como es la Educación Física. Veamos cómo se aborda esta competencia en este frente.

Contribución del área de Educación Física al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

Es en las materias del currículo en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo de las competencias a lo largo de la enseñanza obligatoria. Así pues, en cada área se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. En Educación Primaria resulta fácil reconocer contenidos referidos a la comprensión lectora y, en

general, al desarrollo de la competencia lingüística en todas las áreas.

El Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, pone de relieve en su Anexo I, la vinculación del área de Educación Física con la competencia en comunicación lingüística.

Así, el citado Anexo refleja para el área de Educación Física *"que contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta."*

La relevancia textual que el Decreto autonómico extremeño concede a la contribución del área de Educación Física a la competencia en comunicación lingüística no es demasiado profusa, sino más bien escasa en comparación con otras competencias. No obstante, entendemos que este hecho no debe ser motivo de preocupación para el docente de Educación Física, pues como ya hemos apuntado, no se trata de identificar la Educación Física en alguna de las competencias básicas, pues éstas trascienden el plano disciplinar. Se trata de establecer qué puede aportar como valor añadido la Educación Física en el desarrollo de las competencias básicas, a partir de las competencias propias del área.

Recientes trabajos han abordado las contribuciones de la EF al desarrollo de las competencias básicas (Lleixá Arribas, 2007; Molina Alventosa y Antolín Jimeno, 2008; Vaca Escribano, 2008) tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Secundaria. Intentaremos a continuación ampliar las estrategias de acción descritas por estos autores, así como proporcionar ejemplos prácticos de cómo conectar los contenidos de la asignatura de Educación Física con el marco competencial lingüístico comunicativo.

No podemos olvidar que el aprendizaje a través del movimiento es un método de enseñanza milenario. Cuando se utiliza la actividad motriz como medio para aprender, la interacción entre el niño y la materia es más completa y se incrementa la posibilidad de su implicación activa. Así, se recuerdan más conceptos cuando el cuerpo y la mente son participantes activos. Se aprende mejor actuando, lo que puede dar lugar a una fuerte conexión entre los educadores físicos y el resto del profesorado, especialmente cuando se abordan conceptos académicos complejos. Haciéndonos eco de la sabiduría ancestral, un viejo proverbio chino sintetiza nuestro

argumento: *Oigo y olvido. Veo y recuerdo. ¡Si hago, comprendo!*

Propuesta de actividades y estrategias para promover el intercambio comunicativo desde el área de Educación Física

Como ya hemos dicho, la competencia en comunicación lingüística, se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento, y la organización y auto-regulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Pretende la adquisición de la lengua española y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Veamos a continuación algunas estrategias y actividades que favorezcan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde el área de Educación Física (Méndez et al., 2009):

1. Enfatizar contenidos lingüísticos orales o escritos a través de tareas y juegos.

- Repasar oralmente contenidos lingüísticos (abecedario, preposiciones, sustantivos, verbos, adverbios…) tanto en la lengua materna como en segundas lenguas, mientras se realizan actividades físicas repetitivas (habilidades básicas: saltar, botar, pasar…).
- Representar letras individualmente o palabras en pequeños grupos.
- Trazar letras y palabras mediante trayectorias. El primero de la fila camina o corre suave, y describe una palabra en el suelo. Los compañeros le siguen y tratan de adivinarla.
- Juegos de persecución en los que se integran contenidos trabajados en lengua. Por ejemplo, *Persecución del alfabeto congelado*, donde los alumnos son *congelados* en forma de letra cuando el perseguidor les toca. El jugador tocado puede ser descongelado por cualquier otro jugador que se refleje (como en un espejo) formando su misma letra. Durante esa acción no podrá ser capturado.
- Townsend et al. (2006) proponen adaptar los juegos tradicionales para el refuerzo de contenidos lingüísticos. En el juego *verbo es el mundo*, se asignan tres roles y petos a los alumnos: el *sujeto* (verde), el *verbo* (azul), o el *adverbio* (rojo). El objetivo del juego es que los *sujetos* corran y toquen el mayor número posible de *verbos y adverbios*. Cuando los tocan, quedan congelados hasta que un elemento complementario se aproxime. Entonces, el *verbo* y el *adverbio* se muestran, uno al otro, las palabras escritas en sus tarjetas

(por ejemplo, *verbo*: saltar, *adverbio*: rápidamente). Para poder reincorporarse al juego deberán realizar la acción resultante, en un lugar prefijado, durante 10 segundos. Ejemplos de *verbos*: correr, saltar, reptar, trepar; y de *adverbios*: rápido, lento, adelante, atrás, lateral...

2. Integrar actividades de expresión corporal y relatos lingüísticos, por ejemplo, a modo de cuento motor. Para Conde Caveda (2001) un cuento motor es un cuento jugado, un cuento vivenciado de manera colectiva, que constituye un instrumento educativo importante para las primeras etapas infantiles. Es un relato, una historia representada y escenificada de la que el alumnado y el propio profesor son protagonistas y que puede conjugar todos los contenidos deseables de la EF.

3. Solicitar y exhibir trabajos escritos o murales. Por ejemplo, durante una unidad de juegos tradicionales se pide al alumnado que indague y recabe información sobre a qué jugaban sus antepasados cuando eran pequeños.

4. Realizar lecturas complementarias afines. Estas lecturas pueden ser útiles en los días de lluvia o cuando no se dispone de un pabellón cubierto. Previamente, se requiere proveer al aula o gimnasio de un rincón de lectura y dotarlo de una gran variedad de libros. Al hilo de esta actividad, se pueden proponer discusiones sobre temas diversos, como, el dopaje, la discapacidad y el deporte, la competición, el juego limpio o la coeducación.

5. Potenciar el uso de materiales impresos (como apuntes, carteles, pósters, libro de texto, presentaciones o esquemas en la pizarra). En EF se dispone de mucha información oral que puede dificultar la retención por parte de los alumnos ya que no visualizan su escritura o pronunciación. Para Cone y Cone (2001) esta estrategia permite ampliar la terminología específica y el conocimiento sobre el área.

6. Utilizar algún tipo de herramienta cualitativa. Por ejemplo, fomentar el uso de diarios en los que los estudiantes detallen los aspectos trabajados durante la sesión: actividades, conceptos aprendidos, experiencias, sentimientos o contenidos desarrollados. Este material puede ser revisado por los profesores de lengua y de EF para ofrecerles *feedback* sobre los contenidos lingüísticos y motores.

7. Contemplar la enseñanza y evaluación por parejas. La lengua se vuelve un aliado importante en el proceso de evaluación de la EF cuando los estudiantes leen información, buscan y escriben respuestas, cuando observan a su compañero realizando alguna habilidad o cuando le evalúan.

8. Elaborar informes periodísticos sobre actividades de clase. En este sentido, una actividad podría ser redactar un informe sobre las vivencias personales en un encuentro deportivo, ya sea, desde la perspectiva del jugador, del árbitro o cualquiera de los roles desempeñados. Para ello, se debe emplear un formato periodístico en el que se recoja un titular de prensa, una entradilla y el cuerpo de la noticia. Igualmente, los alumnos podrían preparar una crónica (una noticia con un comentario personal), una columna sobre la sesión o un titular sensacionalista sobre cualquier evento deportivo, según el tipo de objetivo planteado en el área de lengua.

9. Diseñar y realizar una entrevista a un árbitro o jugador de un partido, incluyendo su opinión o versión sobre los hechos y los incidentes presenciados. Se podría añadir una breve descripción del personaje y comentarios sobre el ambiente en que se desarrolló el evento (Siedentop et al. 2004).

En cuanto a las aportaciones específicas a la enseñanza de segundas lenguas, desde el área de EF se pueden cubrir varios objetivos lingüísticos, entre los que destacamos:

- Ampliar el vocabulario básico en cuanto al equipamiento y los elementos estructurales de la actividad física y deportiva (es decir, reglamentos, posiciones de los jugadores, aspectos técnicos y tácticos, las bases del ejercicio físico y del entrenamiento en clave de salud, etc.).
- Reforzar algunas instrucciones habituales en el contexto educativo, así como expresiones de saludo y despedida, fechas, números, y cualidades de los objetos, como las formas y los colores.
- Aprender nuevas acciones relacionadas con el movimiento, el cuerpo y los aspectos espaciales y temporales.
- Contextualizar recursos lingüísticos para su explotación, como emplear textos sobre la historia de un deporte para abordar los tiempos de los verbos y las construcciones gramaticales.

Conclusiones

La comunicación y la creación son dos de los pilares básicos en los que se asienta el área de Educación Física en la etapa de Primaria. El lenguaje oral y escrito, junto con el resto de lenguajes expresivos (corporal, plástico, musical) son utilizados en esta disciplina con propósitos comunicativos. La Educación Física debe perseguir desde su contribución al desarrollo de esta competencia, que los alumnos disfruten escuchando, leyendo, expresándose de forma oral o escrita. El

juego, el cuento motor, las leyendas como introducción a un juego o las tareas lúdicas, son una excelente baza para ello. La alta motivación que los contenidos de esta área suelen suscitar entre los discentes puede ser aprovechada para promover una actitud favorable a la lectura y la escritura como fuente de placer, de descubrimiento de otros mundos no cotidianos, de fantasía y de saber.

El teatro, la danza, la expresión corporal, los juegos, los deportes, representan manifestaciones comunicativas del cuerpo. En nuestra Comunidad Autónoma –Extremadura- existe un rico patrimonio cultural literario del que nos podemos servir para provocar el intercambio comunicativo y promover el desarrollo de la competencia lingüística. *"Cuentos extremeños de animales"* o *"Acertijos extremeños"*, recopilados por Juan Rodríguez Pastor (2000) o *"Literatura oral en el Norte de Extremadura: cuentos de Serradilla",* recopilación realizada por Jesús Barbero Mateos y Remedios Cuesta (2002), *"Mapa de Cuentos y leyendas de Extremadura y el Alentejo"* de Eloy Martos Núñez y Víctor M. de Sousa Trindade (1999), las obras de teatro de Leandro Pozas como *"La Urdimbre", "Aventuras de Dick"* o *"El Parisien",* o la novela del mismo autor *"Crónica oficiosa de la Paca la Coja",* representan variados ejemplos para poder trabajar la competencia en Comunicación Lingüística desde el área de Educación Física (García Rodríguez, 2010).

Por otro lado, el sitio web *"Educación Física Bilingüe",* (http://www.efbilingue.com/) desarrollado por Carlos Olay García, profesor del IES "Extremadura" de Montijo, el cual recibió el segundo premio Joaquín Sama a la innovación educativa en la convocatoria del 2009 en la modalidad "Una escuela para el siglo XXI", o el proyecto interdisciplinar de innovación educativa *"Me muevo y aprendo Inglés",* obra de los maestros Diego Alías Gallego y Eva Zambrano Pulido, desarrollado en el CEIP "José Rodríguez Cruz" de Villafranca de los Barros (Badajoz), representan buenos ejemplos de cómo abordar la competencia comunicativa en lengua inglesa desde el área de Educación Física.

La EF ha venido contribuyendo al logro de las competencias básicas desde mucho antes de su inclusión en la LOE; sin embargo, su inclusión formal en la citada ley puede permitir un trabajo interdisciplinar más planificado e intencional, frente al abordaje confidencial y esporádico de la praxis docente predominante. Para ello, es imprescindible

cambiar algunas estructuras organizativas de los centros escolares, desarrollar una mentalidad más cooperativa en el propio docente y valorar en su justa medida la competencia motriz, la gran olvidada en el marco competencial europeo y español, como eje vertebrador del trabajo competencial (Méndez et al., 2009).

En conclusión, las competencias básicas no son patrimonio exclusivo de una materia del currículo sino de todas de manera compartida e integrada. Es necesario que el profesorado sepa identificar qué competencias básicas pueden desarrollarse a partir de las materias que imparte. Y aquí es donde el docente tiene una especial responsabilidad, puesto que sólo los especialistas de las distintas disciplinas tendrán la sensibilidad profesional necesaria para considerar cuáles son las competencias básicas e imprescindibles que aportará su materia al conjunto de aquellas. Para ello, consideramos esencial establecer lazos de unión entre las materias y romper la dinámica de trabajo acomodaticia, aislada e individualista de los docentes, mediante proyectos innovadores de trabajo interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

BARBERO, J. y CUESTA, R. (2002). Literatura oral en el norte de Extremadura: cuentos de Serradilla. *Revista Alcántara*, 57. Recuperado el 8 de octubre de 2010, de http://ab.dip-caceres.org/alcantara/alcantara_online/57/57_005.htm

BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Ediciones Aljibe.

CONDE, J.L. (2001). *Cuentos motores (Vols. I y II).* (3ª edición). Barcelona: Paidotribo.

CONE, S.L y CONE, T.P. (2001). Language arts and physical education a natural connection. *Teaching Elementary Physical Education*, July, 14-17.

DECRETO 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE nº 50 de 3 de mayo de 2007, 7825-7929.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

GARCÍA, P. (2010). Desde el Currículo de Educación Primaria para Extremadura: Las Competencias Básicas en Educación Física como Ciencia Social. *Tejuelo*. Monográfico 4, 84-95.

GARDNER, H. (1983). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

http://www.efbilingue.com/

HUTMACHER, W. (2003). *Definición de las competencias bàsicas. La situación en Europa*. Ponencia presentada en el Congreso de Competencias Básicas. Junio 2003. Barcelona.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE nº 106 del jueves 4 de mayo de 2006. Pp. 17158-17207.

LÓPEZ, J. (2009). "Las competencias básicas del currículo en la LOE". En J. Gairín, J y P. Díez (Coords). *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 227-256). Madrid: MEC.

LLEIXÁ, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 23,* 31-37.

MARTOS, E. y DE SOUSA, V. (1999). *Mapa de cuentos y leyendas de Extremadura y el Alentejo* [CD ROM.]. Badajoz: Universidad de Extremadura.

MÉNDEZ, A., LÓPEZ-TELLEZ, G. y SIERRA, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos,* 16, 51-57.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2007). *Informe pisa 2006. Programa para la evaluación internacional de la OCDE*. *Informe español*. Madrid: Autor

MOLINA, J.P. y ANTOLÍN, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte, 3* (8), 81-86.

OECD. (2001). *Defining and Selecting key Competencies*. Paris: Autor.

PÉREZ, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación educativa.* Monográfico, 41-56.

POZAS, L. (1988). *Aventuras de Dick "El Parisien" pirata de oficio*. Mérida: ERE.

POZAS, L. (1995). *La Urdimbre*. En Teatro Extremeño Contemporáneo. Badajoz: DPBD.

POZAS, L. (2001). *Crónica oficiosa de la Paca la Coja*. Badajoz: Lusitania.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas para la etapa de Educación Primaria. BOE número 293 de 8/12/2006, pp. 43053-43102.

RODRÍGUEZ, J. (2000a). *Cuentos extremeños.* Badajoz: Departamento de publicaciones de la Diputación de Badajoz.

RODRÍGUEZ, J. (2000b*). Acertijos extremeños.* Badajoz: Departamento de publicaciones de la Diputación de Badajoz.

RUIZ, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.

RUIZ, L.M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación, 335*, 21-33.

SALGANIK L.H. (Eds.). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe/ colección Aulae.

SANTOS, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 5* (19), 179-199.

SARRAMONA, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

SIEDENTOP, D., HASTIE, H. y VAN DER MARS, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

TOWNSEND, J.S., MOHR, D.J., WARONSKY C.C. y GRANA, M.M. (2006). Non-elimination tag: a multidisciplinary approach. *Teaching Elementary Physical Education*, *17*(1), 35-36.

VACA, M.J. (2008). Contribución de la Educación Física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *26*, 52-61.

PUERTAS a la LECTURA

Promoción de la lectura en el marco educativo con las TIC. Metodología y proceso del estudio de casos en tres centros educativos valencianos

Promoting reading in the educational framework for ICT. Methodology and process of case study in three schools Valencia

Maite Monar van Vliet

mteresa.monar@uv.es

IES Juan de Garay.

Funcionaria de carrera del cuerpo de profesores de Secundaria de Valencià "Llengua i literatura".

Recibido: 13-05-2011

Aceptado: 09-09-2011

Resumen.

En este artículo se presenta una visión teórico-práctica de la promoción de la lectura en un marco educativo concreto. Por una parte, se muestra el estado de la cuestión centrándose en el marco legislativo, y más en concreto, en el caso del País Valenciano, donde se ubica la investigación práctica llevada a cabo. A partir de la LOE se plantea una panorámica de la legislación actual. Por otra parte, se realiza un trabajo de campo cualitativo con el objetivo

Abstract.

This article presents a theoretical-practical vision of reading promotion at the educative field. On one hand, they show us the state of the issue focusing on the legislative field, and concretely, in the País Valenciano case, a practical research location. A panoramic from the nowadays legislation is established parting from the LOE. On the other hand, a qualitative field work is done with the objective of evaluating the

evaluar los beneficios de la web, el blog y el wiki en el aula para la promoción lectora durante el curso escolar 2010-2011 con tres grupos de tres centros diferentes. El trabajo consiste en observar la aplicación de las plataformas digitales para la promoción de la lectura en el aula y en analizar su utilidad a través del estudio de casos, el grupo de discusión y la triangulación. La investigación concluye con unas reflexiones que invitan al lector a acercarse a la promoción de la lectura en el marco educativo con tecnologías virtuales.

Palabras clave: Promoción de la lectura; aula; tecnología de la información; política educacional.

benefits of webs, blogs and wikis in the classroom for reading promotion during the school year 2010-2011 with three groups in three different centres. The work consists of watching the digital platforms application for the reading promotion in the classroom and analysing its usefulness through some cases studies, a discussion group and the triangulation. The research concludes with some reflections which invite the reader to approach to the reading promotion at the educational field of virtual technology.

Keywords: Reading promotion; classrooms; information technology; educational policy.

1. Introducción

La importancia del fomento de la lectura se pone de manifiesto en la LOE, que incluye la atención que los poderes públicos han de prestar a este factor. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación tiene como uno de los objetivos a cumplir para favorecer la calidad de la enseñanza: "fomentar, desarrollar, promover y afianzar la lectura y el uso de bibliotecas".

Los reales decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Secundaria piden darle más importancia al fomento de la lectura ya que constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Además, consideran que se deben implicar todas las materias, que es necesario que se establezca un tiempo de lectura obligatorio y que es imprescindible el uso de las nuevas tecnologías para realizar, entre otras cosas, los trabajos de investigación, así como conseguir que la lectura se convierta en un hábito y en un interés para los jóvenes desde el aula, desde el centro escolar, desde casa e, incluso, desde el municipio.

El Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo se consolida a partir del curso 2008/09, ya que la LOE instaura de manera definitiva un nuevo modelo educativo que llega por primera vez a todas las etapas educativas. El alumnado estudia siguiendo las líneas maestras de un sistema educativo plenamente europeo, exigente con la calidad y el funcionamiento del modelo, pero bastante flexible como para adaptarse a las necesidades de cada alumno y sacar el máximo rendimiento de todos: de aquellos que tienen más dificultades y también de aquellos que presentan otras capacidades.

Por otra parte, la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana ha contribuido al desarrollo de la lectura y de la biblioteca mediante la continuidad de esfuerzo inversor y la planificación para el desarrollo de las bibliotecas escolares. En el Decreto 111/2007 de 20 de julio del currículum de Educación de la Comunidad Valenciana se menciona la necesidad de la utilización de las TIC y la importancia de favorecer el interés por

la lectura en Primaria y el Decreto 112/2007 de 20 de mayo del currículum de Educación de la Comunidad Valenciana expone la necesidad de un tiempo dedicado a la lectura así como el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en Secundaria.

El trabajo de investigación que se presenta en este artículo y que forma parte del proyecto de tesis doctoral *Promoció de la lectura en el marc educatiu*, se contextualiza en este marco legislativo donde la lectura y las nuevas tecnologías han asumido un protagonismo merecido. En el presente trabajo se expone la metodología utilizada y el proceso de una investigación destinada a evaluar los beneficios que se han obtenido a partir del uso de la página web, el blog i el wiki para la promoción lectora durante el curso escolar 2010-2011 con tres grupos de tres centros valencianos diferentes. El trabajo consiste en observar la aplicación de las plataformas digitales para la promoción de la lectura en el aula y en analizar su utilidad a través del estudio de casos, el grupo de discusión y la triangulación.

El resto de este artículo se organiza de la siguiente manera: en el siguiente apartado se presenta la metodología necesaria para la realización de la investigación; en el apartado tres se concreta el trabajo de campo y se especifican las fases y las técnicas que se han utilizado; finalmente en el apartado cuatro se exponen los indicadores de evaluación aplicados a los resultados de las buenas prácticas y se invita al lector a participar en con ellas.

2. Metodología

La metodología utilizada parte de un objetivo principal, que se corresponde con la pregunta de la investigación, es decir, cuáles son los beneficios del uso de las tecnologías en el aula para la promoción de la lectura. A partir de este objetivo se derivan otros tres objetivos específicos que comparten espacio con las metodologías cualitativas concretadas en el estudio de casos, el grupo de discusión y la triangulación. Estos tres métodos se aplican en las distintas fases en que se divide la investigación: observación, análisis y aproximación, las cuales se llevan a cabo por el grupo de trabajo.

El grupo de trabajo está formado por participantes externos y por participantes internos. Los externos son

la investigadora, observadora del trabajo de campo y moderadora del grupo de discusión, Maite Monar van Vliet; y la tutora del proyecto de tesis doctoral y asistente del grupo de discusión, Gemma Lluch i Crespo. Los participantes internos son los tres profesores y miembros del grupo de discusión: Albert Dasí, Antoni de la Torre y Evaristo Romaguera; los alumnos escogidos para las historias de vida: Sandra Canós, Javier de la Torre, Jordi Panayiotipoullos, Laura Armengot, Maria Moreno, Jorge Castañeda, Patricia Viñals, Roser Verdevio y Albert Sánchez; los tres grupos: 6º de Primaria, 2º de ESO y 4º de ESO; y la comunidad educativa de los centros escolares, donde se incluyen a la bibliotecaria voluntaria y coordinadora de un club de lectura del Colegio Helios y a la psicóloga de la Escola Gavina.

El siguiente cuadro presenta los pilares del trabajo de campo. En primer lugar, se muestra el nivel del estudio a partir de una situación genérica que va concretándose, desde una contextualización espacio-temporal hasta la presentación de los actores, pasando por las instituciones de las cuales forman parte. En segundo lugar, aparecen las fuentes de información de la investigación desde sus inicios hasta su puesta en marcha. Finalmente, se exponen las técnicas y procedimientos utilizados que han servido para llevarla a cabo.

Nivel del estudio	**Dimensiones del problema**	**Fuentes de información**	**Procedimientos y técnicas**
Contexto temporal **Contexto espacial**	**Curso escolar 2010-2011** **Valencia** **Picaña** **La Eliana**	**Mediadores e Internet**	**Entrevistas**
Marco institucional	**Centros escolares:** **Escola Gavina**	**Actividad real:** - **Visitas** - **Plataformas**	**La observación presencial**

	IES Joanot Martorell Colegio Helios	**- documentos centro - actividades**	**La observación virtual**
Actores (triangulación)	**Profesores Alumnos Observadora**	**Testimonios Testimonios Centro y plataformas**	**Entrevistas, correos y grupo de discusión Cuestionarios, historias de vida y relatos de vida Diario, seguimiento virtual, plataformas y visitas**

Cuadro adaptado de Vasilachis de Gialdiano (2006: 228).

3. Trabajo de campo

El trabajo de campo realizado es una investigación cualitativa ya que como explica Mucchielli (2001: 67), el investigador pretende hacer experimentar a un objeto o fenómeno humano con tal que emerjan los significados que tiene para él y para los otros. Su objetivo principal es evaluar los beneficios de la página web, el blog y el wiki en el aula para la promoción de la lectura durante el curso escolar 2010-2011 con tres grupos de tres centros escolares diferentes: uno público, uno concertado y otro privado, caracterizados por su implicación parcial o total en la promoción de la lectura.

El trabajo de campo se estructura en una serie de fases que facilitan el seguimiento compartido de objetivos y metodologías utilizadas a lo largo de la investigación. Se divide en tres fases: una primera fase que consiste en observar la aplicación de las plataformas digitales para la promoción de la lectura en el aula a través de tres ejemplos concretos; una segunda fase, en la que se analiza e interpreta la utilidad de estas tres experiencias reales; y una tercera parte que tiene como objetivo acercar ejemplos de buenas prácticas educativas con las tecnologías al lector interesado.

La primera fase se corresponde con el objetivo de observar la aplicación de la página web, el blog y el wiki para la

promoción de la lectura en el aula a partir de tres ejemplos concretos. El método para llevar a cabo este objetivo es el estudio de casos, el cual se centra en casos especiales. Vasilachis (2006: 222-228) diferencia entre estudios de casos únicos, utilizados para abordar una situación particular poco conocida que resulta relevante para probar una determinada teoría a través de un caso que resulta crítico y estudios de casos múltiples, que permiten, a partir de diferentes instancias de comparación, extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como para elaborar explicaciones causales referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos. Esta investigación lleva a cabo un estudio de casos múltiples ya que se estudian las experiencias reales que se han producido en tres centros escolares de promoción de la lectura durante el curso 2010-2011. En este estudio participa un centro público, uno privado y uno concertado. El centro público es el IES Joanot Martorell de Valencia, situado en la periferia de la ciudad, el profesor de lengua es Antoni de la Torre, el curso escogido es el 4º de la ESO y la plataforma que utilizan es el wiki. El centro privado es el Colegio Helios situado en la Eliana, el profesor de lengua es Evaristo Romaguera, el curso escogido es 2º de la ESO y la plataforma el blog de aula colectivo. El centro concertado es la Escola Gavina situado en la localidad de Picaña, el profesor de lengua es Albert Dasí, el curso elegido es 6º de Primaria y la plataforma, la página web de la escuela. Las técnicas escogidas para la recolección de datos son la entrevista, el cuestionario, la observación a partir del diario, las visitas a los centros, las visitas virtuales a las plataformas y los documentos facilitados por los centros escolares.

La segunda fase se corresponde con el objetivo de analizar e interpretar la utilidad de las tres experiencias que se llevan a cabo. El método escogido es el grupo de discusión, a partir del debate, y la triangulación.

El grupo de discusión consiste en una conversación planeada previamente y diseñada para obtener información sobre un determinado tema. Ibáñez (1994: 76) lo define como "un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta en manifiesto de los efectos

de la colisión en los discursos personales y grupales". En esta investigación, en la conversación participan cinco personas: la investigadora, la asistente y los tres profesores de la investigación. Las reuniones se realizan en un ambiente relajado en la sala de investigadores del Departamento de Filología Catalana en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València en horario vespertino y con una duración de una hora y media. Son grabadas y la lengua vehicular es el catalán. La investigadora asume el papel de moderadora, la cual plantea una serie de preguntas neutras y dirige las intervenciones de los participantes. La asistente es una responsable de la investigación, en este caso la directora de la tesis. Las reuniones se estructuran en cuatro partes: una de apertura, una segunda donde la moderadora plantea el orden del día (previamente enviado por correo electrónico), una tercera parte que consiste en la conversación y la interrelación de los participantes y una última parte, en la que la moderadora, la asistente y los participantes finalizan con una intervención. Para llevar a cabo las reuniones del grupo de discusión previamente se han firmado unos compromisos en los que los profesores, los alumnos y la investigadora se comprometen y asumen sus responsabilidades en este proyecto, se ha creado un libro de participantes y se ha planteado un modelo de acta, ya que cada reunión además de contar con la transcripción escrita de las intervenciones, dispone de una acta en la que se describe la sesión y se señalan los acuerdos a los que se ha llegado. Esta técnica se ha utilizado para recoger

Profesores e investigadora en una sesión del grupo de discusión

junto con la entrevista, la información del profesorado participante. A partir de cada una de las cinco sesiones planteadas, se han analizado y se han extraído datos importantes de sus intervenciones. Siguiendo el enfoque de Taylor y Bogdan (1996), el análisis se ha estructurado en dos de las tres fases que estos autores plantean. La primera fase, "de descubrimiento", tiene la finalidad de identificar temas y

desarrollar conceptos y proposiciones. A partir de la lectura y la relectura de las transcripciones y de las actas del grupo de discusión, se han comparado enunciados y acciones, es decir, se han mostrado las coincidencias de opinión y de experiencias llevadas a cabo por los participantes. En la primera sesión, por ejemplo, los tres profesores participantes coincidieron en que el mayor beneficio del uso de las tecnologías para la promoción de la lectura en el aula era la motivación que provocaba en los alumnos y que la evaluación del uso de las nuevas tecnologías en el aula era inexistente y que era necesaria. La segunda fase consiste en plasmar en un mapa conceptual todas las sesiones del grupo de discusión siguiendo un hilo conductor de la narración, para poder comprender los datos en el contexto.

El tipo de triangulación de esta investigación es el de información, Denzin (2003) identifica este tipo de triangulación por el uso de distintas fuentes de datos en un estudio. La triangulación se realiza a partir de la recopilación de datos desde tres puntos de vista: el del profesor, el del alumno y el del observador. Además también se comenta la presencia de tres entornos diferentes y el uso de distintas técnicas, es decir, la triangulación metodológica.

La información del profesor ha sido recogida a partir de una entrevista personal realizada en el centro escolar y de las intervenciones en las reuniones del grupo de discusión. Aparte, existe una comunicación fluida a través de los correos electrónicos, del Skype, del teléfono, de las visitas y del Google documents creado para compartir información. El análisis de la entrevista personal parte de las similitudes y las diferencias que presentan los tres participantes desde los tres niveles en que se estructura la entrevista, como profesional, como profesor del centro y como implicado en un proyecto en el aula. Además se complementa con intervenciones literales que lo ilustran en primera persona. Los participantes son profesores de lengua, con más de veinte años de experiencia en el mismo centro; con un interés por la promoción de la lectura y el uso de la biblioteca escolar demostrado por el intento o la puesta en marcha en el centro de proyectos de promoción lectora; e implicados en el uso de las tecnologías en el aula de los años 2005 y 2006.

La información del alumno se recoge a través de dos fuentes, a través de todo el

grupo con un cuestionario o a través de una parte reducida y seleccionada del grupo con las historias de vida del Messenger o los relatos de vida del Google documents. Del cuestionario se extraen datos cuantitativos. Es la única aportación cuantitativa de la investigación. El cuestionario inicial se estructura en tres partes: información sobre el alumno, información sobre su familia e información sobre el centro escolar. En cada una de las partes se exponen doce preguntas, que pueden ser cerradas, abiertas, semi-abiertas y de evaluación. Los datos del cuestionario se presentan en forma de análisis cuantitativo. Su pretensión es llevar a cabo una recolección de datos y utilizar una estadística descriptiva con un uso de proporciones y porcentajes. La historia de vida es otra de las técnicas que se utiliza en esta investigación para recoger información del alumnado ya que éste narra sus experiencias vitales relacionadas con la lectura, las nuevas tecnologías y el aula.

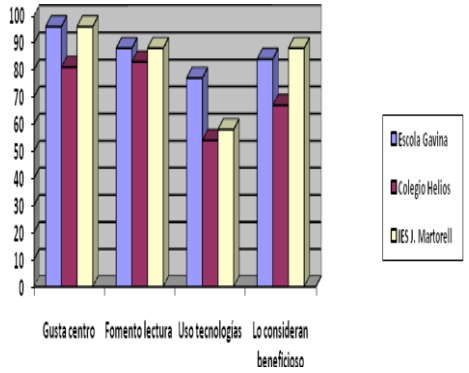


Gráfico sobre el entorno escolar del alumno

El objetivo principal es comprender la vida del alumnado durante el curso escolar 2010-2011 en el centro escolar. El alumnado expone su interpretación de la realidad realizada a partir de las relaciones en que están inmersos en el presente y de los hechos en que tomó parte. El diseño utilizado en esta investigación es el polifónico ya que aparecen relatos que permiten cruzar referencias y relatos de distintos alumnos. La primera vez que el alumnado ha narrado su experiencia vital ha sido de manera individual pero el resto han sido historias de vida colectivas. El Messenger ha sido el medio de comunicación utilizado para llevarlas a cabo por dos motivos principalmente. El primer motivo ha sido que no había inconvenientes de lugar ni horario y el segundo, que es un ámbito con el que el alumnado está

Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

familiarizado, cosa que ha condicionado que el clima de las conversaciones haya sido relajado y cotidiano, y que los alumnos se hayan sentido cómodos para realizar las entrevistas abiertas. El relato de vida es una técnica derivada de la historia de vida. En esta investigación se ha planteado que los mismos alumnos que participan en la historia de vida lo hagan en el relato de vida. El alumnado explica semanalmente un hecho significativo en cuanto a la lectura, la tecnología y el aula a través del Google documents. La investigadora ha creado un documento común para compartir la información en forma de diario. La finalidad última es que los alumnos participantes dejen una entrada personal donde describan y opinen de las actividades que se llevan a cabo en clase relacionadas con las nuevas tecnologías y la lectura.

La información del observador se consigue mediante su diario personal, el seguimiento de las plataformas a través de la observación virtual y las visitas al centro a través de la observación presencial. El diario informa del proceso de la investigación que se lleva a cabo. En primera persona, la investigadora cuenta qué hace, qué consigue, con qué obstáculos se encuentra y qué resultados consigue. El seguimiento de las plataformas consiste en que la observadora, que tiene acceso libre a las plataformas, recopile la información únicamente a partir de la observación virtual. Existen tres momentos concretos de observaciones virtuales, que se traducen en las actividades relacionadas con la promoción de la lectura que aparecen reflejadas durante las tres evaluaciones. Finalmente, de las visitas a los centros escolares a través de la observación presencial se extraen notas de campo que permiten conocer la realidad social. La descripción de cada visita incluye la fecha en que tuvo lugar, los lugares donde estuvo la observadora, las personas que participaron y las actividades que se llevaron a cabo. Son un total de doce visitas realizadas a los largo del curso escolar. Una primera visita de toma de contacto y una visita por evaluación.

La tercera fase se corresponde con el objetivo de acercar ejemplos de buenas prácticas educativas con las TIC a las personas interesadas. El método para poder realizar este objetivo es la observación participante, incluida ya en las fases anteriores. El investigador interactúa con los sujetos, participa

además de observar y vive la experiencia. Se trata de una experiencia presencial con las visitas y sobretodo de una experiencia virtual con la observación de las plataformas, las interacciones con el Messenger y el Google documents.

4. Conclusiones

La investigación se propone evaluar los beneficios del uso de las plataformas digitales en el aula para la promoción de la lectura a partir de un estudio de casos múltiples. Este trabajo presenta al lector ejemplos de promoción de la lectura en el marco educativo con tecnologías virtuales, considerados buenas prácticas. Las buenas prácticas incluyen las actividades más destacadas que se han realizado en cada centro y que han dado unos buenos resultados, tales como la grabación de las tertulias dialógicas en la biblioteca, la elaboración de relatos digitales, la creación de glogs de lectura, la geolocalización de las acciones y los protagonistas de la novela, los talleres de prensa digital y la redacción de crónicas en la red, la participación en proyectos colectivos como son Educared o Escoles en Xarxa o la creación colectiva de un wiki de poesía.

Para evaluar estas actividades, se han utilizado indicadores, cuya clasificación se ha planteado partiendo de tres perspectivas. La primera es la del profesor, el primer bloque de indicadores está enfocado a los objetivos y competencias que se quieren conseguir a lo largo del curso escolar, es decir, en el aprendizaje que los profesores consideren que los alumnos tienen que conseguir para superar la asignatura; la segunda perspectiva corresponde al alumno, el segundo bloque de indicadores tienen la base en el interés y la motivación que los alumnos muestren en la asignatura o en el proyecto por el hecho de estar utilizando estas herramientas; por última, la tercera perspectiva nos la aporta la propia plataforma, el tercer bloque indica las posibilidades y el rendimiento que se puede extraer de la plataforma y de su funcionamiento.

La aplicación de los indicadores de evaluación a las actividades de buenas prácticas revelará qué grado de beneficio aportan desde las tres perspectivas mencionadas: los objetivos del profesorado, la motivación del alumnado y las posibilidades de la plataforma. Dado que nos estamos refiriendo a una investigación en curso,

no contamos todavía con los resultados, que serán el fruto del proyecto de tesis doctoral que fundamenta esta investigación.

Por último también se pretende motivar a todos los docentes que lean este artículo, que hagan promoción de la lectura sea cual sea su asignatura y con ello y al mismo tiempo, que utilicen las nuevas tecnologías para llevar a cabo esta actividad.

Referencias bibliográficas

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga.* Barcelona: Graó.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel: Barcelona.

Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana.

Denzin, N. K. (2003). *The landscape of qualitative research. Theories and issues. California*, Sage Publications.

Ibáñez, J. (1994). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibáñez, y F. Alvira (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos, técnicas de investigación* . Madrid: Alianza Universidad.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, 50 páginas.

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales.* Madrid: Síntesis.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 293.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida per la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 14 de julio de 2006, núm. 167, 7 páginas.

Taylor, Steve J., y Bodgan, Robert (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* México: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona

PUERTAS a la LECTURA

Deconstructing Poseidon. Treatment of the Sea God figure in film, television and literature, and educational implications in the teaching of reading and writing

Antonio Castaño Blanco
antoniocbest@gmail.com
Universidad de Extremadura

Resumen.
Este artículo supone un repaso a las diferentes concepciones de la figura del dios Poseidón a lo largo de los tiempos, analizando su evolución y tratamiento en varias representaciones artísticas, así como las implicaciones didácticas para el fomento de la lectura y la escritura en Educación Primaria.

Palabras clave: Poseidón, Posidón, Neptuno, Dios del Mar.

Abstract.
This article is about the figure of the mithological God Poseidon through the times, analizing his treatment in different artistic representations and the didactical implications to promote the reading and writing in Primary Education.

Keywords: Poseidon, Posidon, Neptune, God of the Sea.

Introducción.

La realeza siempre ha sido objeto de interés por parte de la población, y si además el rey gobierna las tres cuartas partes de la Tierra, tiene numerosos flirteos extramatrimoniales y entre su descendencia figuran abundantes monstruos, se puede entender que como mínimo Poseidón origine curiosidad. La literatura recogió la versión más clásica del mito, pero el cine y la televisión, grandes expertos en la combinación de realidad y ficción, no han querido desaprovechar la ocasión y desproveernos de su peculiar visión. A lo largo de este artículo realizaremos un repaso a las principales obras cinematográficas, televisivas y literarias que han contado con su presencia, analizando la particular mirada que han realizado al fenómeno y su empleo como recurso didáctico para la enseñanza de la lectoescritura.

De la mitología clásica a las pantallas de cine y televisión.

Este barbudo dios marino, hijo de Cronos y Rea, no tuvo lo que se diría una "infancia feliz", viviendo una serie de circunstancias que, desde un punto de vista psicológico, nos ayudarían a entender alguno rasgos de la fuerte personalidad bipolar que le caracterizaría tiempo después, y que le llevaría tanto a cometer generosos actos con su pueblo (La Ilíada) como a tener innumerables amantes, a cometer violaciones (como el caso de Cénide), conspiraciones contra su propia familia (Zeus) o asesinatos (Hipólito, Áyax); Hoena (2004), realiza un resumen de sus primeras vivencias:

> *Poseidon´s parents were giants called Titans. His father, the Titan Cronus (KROH-nuhss), ruled the sky and the gods. His mother was the Titaness Rhea (REE-uh). Cronus and Rhea had three sons and three daughters. Their childrens were all gods.*
>
> *Cronus worried that his children would grow stronger than he was. He decided to imprison them. Cronus swalloed each child after the child was born. His children did not die. They were inmortal. Cronus Orly trapped them in his stomach.*
>
> *Cronus´ actions angered Rhea. So she played a trick on him where their last child, Zeus (ZOOSS), was born. Rhea gave Cronus a*

rock wrapped in a blanket to eat instead of Zeus.

When Zeus grew up, he helped Poseidon and his other siblings escape form Cronus´ stomach. The young gods then fled to Mount Olympus in Greece. There, they became know as the Olympians. The Olympians did not want Cronus to imprison them again. They planned to overthrow Cronus.

The Olympians knew they needed help to defeat Cronus and the other Titans. Zeus asked the Cyclopes (sye-KLOH-peez) to help them. The Cyclopes were one-eyed giants and skilled blacksmiths. They made magic weapons for Zeus, Poseidon, and Hades (HAY-deez). Poseidon received a trident that he could use to control the seas. The magic weapons helped the Olympians defeat the Titans.

Poseidon and his brothers then drew names to see who would rule each part of the world. Zeus´name was picked first. He chose to rule the sky. Poseidon´s name was picked next. He chose to rule the sky. Their brother Hades was left with the Underworld. (pp. 9- 11).

Poseidón ha dado muestras de una temible ira y un reinado sin compasión (e incluso egoísta) en el papel de rey Neptuno (su nombre al pasar a la cultura romana) en *"Bob Esponja, La Película"* (Hillenburg, 2004), en el que aparecía como un presumido monarca afectado por la calvicie, que, tras perder su corona, sentenciaba a muerte a Don Cangrejo (dueño del restaurante en el que Bob Esponja anhela trabajar como gerente), el único sospechoso. Curiosamente, las características de esta divina aparición difieren del secundario que aparece en la serie de dibujos animados en la que está basada esta adaptación cinematográfica (*Bob Esponja*, Hillenburg. 1999-???), un rey Neptuno de fuerte musculatura que compite con Bob Esponja en la fabricación de hamburguesas y que finalmente pierde ante la escasa pero sabrosa producción de la esponja marina (episodio "La Espátula de Neptuno", de la primera temporada)[1].

[1] Esta historia está basada en el enfrentamiento que Poseidón tuvo con la diosa Atenea por el patrocinio de la ciudad de Atenas, en el que ella ganó tras plantar un olivo, frente al pozo de agua salada que proporcionó él. Aquí una vez más se vuelve a recrear la derrota de Poseidón.

La explicación a esta diferencia podría encontrarse en el hecho de, como se dice en el episodio "La Torre Cascaruda" (cuarta temporada), el rey de la serie es Neptuno XIV, y como la película se supone que tiene lugar tras la serie, se diría que el personaje de la película es descendiente del anterior; además, aunque en estas producciones su nombre es tomado de la mitología romana, en el capítulo "La Espátula de Neptuno" (primera temporada) el campo de juego se llama "El Poseidomo", haciendo referencia a la cultura griega. El éxito de esta serie entre el público infantil puede servir para introducir al alumnado de primer ciclo de Educación Primaria en las historias de la mitología clásica, pues, como se ha explicado, y aunque en este caso presente una mezcla de diferentes influencias, con una adecuada explicación por parte del profesorado podría resultar un recurso óptimo para tratar estos contenidos.

Un caso semejante lo encontramos en la serie *"Academia De Titanes"* (Goodchild, 2006-???), que presenta a Poseidón de manera diferente en dos de sus capítulos; por una parte, en el episodio "Get Kraken" (primera temporada), aparece como un impaciente pero amable y generoso

Ilustración 1. Neptuno como protagonista de un musical ("Silly Symphonies, King Neptune", 1929-1939).
Imagen recuperada de: http://www.bcdb.com/cartoon/4207-King_Neptune.html
Fecha de actualización: 29 de mayo de 2011.

sireno gigante que ayuda a los protagonistas en la caza del Kraken (una mezcla de diferentes mitologías, pues la bestia marina pertenece a la escandinava), para dar paso a un monarca con piernas que participa en la

Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

Titanomaquia o "Batalla de los Titanes" del episodio "Time After Time" (primera temporada).

Su cara más protectora la mostrará en una de las *"Silly Symphonies"* de Disney (Gillet, 1929-1939, King Neptune [Ilustración 1]), enfrentándose a codiciosos piratas que atacan a sus inocentes sirenas y que terminan hundidos por las criaturas marinas que forman el séquito de Neptuno. Por otro lado, hará gala de su noble reinado al rechazar participar en el plan del malvado Emperador Spine, que tiene como objeto desertizar *"El Bosque Del Olmo Encantado"* (Blazekovic y Vlado Hreljanovic, 1986).

Una de las concepciones más juveniles en la cultura popular se remonta al cómic y a la televisión, concretamente al apuesto Julián Solo de *"Los Caballeros del Zodiaco"* (Kikuchi, 1986-1989, tercera temporada de la serie de televisión), un joven heredero de una familia griega de empresarios marítimos, el cual le sirve como cuerpo a Poseidón para reencarnarse y continuar ejerciendo su poder. Solo planeará lluvias interminables para exterminar la raza humana, con la intención de purificar la Tierra y crear un mundo nuevo. Para esto contará con un séquito formado por los guerreros más fuertes de su templo (generales que se corresponden con seres marinos como el Kraken, la sirena, el hipocampo o el dragón marino, una metáfora del dominio que tenía sobre los seres marinos en las historias clásicas), hecho que sólo podrá ser evitado por Los Caballeros del Zodiaco[2]. Como apunte, en la serie se hace referencia a sus fuertes enfrentamientos con la diosa Atenea, en este caso por el dominio de la Tierra, aunque en la mitología clásica la explicación se basaba en el patrocinio de la ciudad de Atenas, anteriormente comentado. Poseidón fue muy duro con los humanos, aspecto que puede contemplarse en las palabras de March (2002):

> *Siendo como era un dios poderoso y formidable, castigó severamente a los mortales que se atrevieron a ofenderle. Se irritó extraordinariamente con Odiseo*

[2] La serie *"Los Caballeros del Zodiaco"* (1986-1989), resulta un óptimo medio para enseñar mitología y fomentar la lectoescritura en los cursos de último ciclo de Educación Primaria. La elaboración de las tramas, el perfil psicológico de los personajes y la fidelidad en muchos casos a las historias de la mitología clásica constituye un fantástico recurso para tratar estos contenidos de una manera innovadora y motivadora para el alumnado.

por dejar ciego a su hijo, el cíclope Polifemo, y no le permitió regresar a Ítaca, su patria, durante muchos años; y castigó también a los feacios, los habitantes de ESQUERIA, por atreverse a ayudar a Odiseo en su viaje. Cuando LAOMEDONTE, rey de Troya, se negó a pagar a Posidón y a Apolo el salario acordado por construir las murallas de su ciudad, el dios del mar envió un monstruo marino a asolar el país; y Hesíone, la hija de Laomedonte, habría perecido devorada por el cetáceo, de no haber sido por Herácles, que la salvó en el último momento. La insolencia de Laomedonte sería la causa de la animadversión de Posidón hacia los troyanos y de su apoyo a los griegos durante la Guerra de Troya. Intervino con frecuencia para auxiliar a los suyos, incluso contra las órdenes expresas de Zeus. Ello, sin embargo, no le impidió ayudar a Atenea a castigar a los griegos, una vez acabada la guerra, por la violación de la profetisa troyana Casandra por ÁYAX: el dios del mar envió una serie de violentas tempestades que hicieron naufragar a la flota aquea frente al cabo Cafareo y causó la muerte de muchos, entre otros la del propio Áyax. (p. 378).

Esta visión ya fue recreada en la serie *"Tritón"* (Tomino, 1972 [Ilustración 2]) en la que era presentado como el dictador del mar que mataba al padre del protagonista (Tritón) y a la tribu entera del mismo nombre, contradiciendo la tradición clásica que presentaba a los tritones como la corte de Poseidón; esta serie realizaría una curiosa aportación al mito, pues en este caso, el argumento contaba que la caída de la Atlántida había dado lugar a dos razas antagónicas, los tritones y los poseidones, éstos últimos unos malvados seres que, con la intención de hacerse con una daga mágica que permitía dominar los mares (y que se encontraba en posesión de los tritones), no dudaban en exterminar a todos los tritones, siendo un pequeño el que sobreviviría gracias a los cuidados de un delfín (el mensajero de Poseidón según la mitología griega), vengando años más tarde la muerte de su pueblo. No obstante, resulta importante señalar que en la mitología clásica tuvo mucha

Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

importancia la figura del delfín en la historia de amor entre Poseidón y la nereida Anfitrite, pues éste, a diferencia de la serie de televisión que acabamos de comentar, actúa como espía de Poseidón y le dice donde se ha escondido la nereida, lo cual da lugar a que éste la encuentre y se case con ella.

Al igual que Tritón, *"Xena: La Princesa Guerrera"* (Schulian & Taper, 1995-2001), le desafiaría en dos ocasiones, primero al ayudar a Ulises (u Odiseo) a regresar a su reinado de Ítaca (episodio "Ulysses", de la tercera temporada), tras la maldición por dejar ciego a Polifemo, y después al subir a bordo de un barco maldecido por Poseidón, en el que nadie desembarca con vida (episodio "The Lost Mariner", de la tercera temporada). El primer episodio mencionado muestra el estrecho vínculo o relación existente entre televisión y literatura, pues en este caso, la serie se encontraría directamente relacionada con "La Odisea", de Homero, al basarse en una de las historias que esta clásica obra trata; con un adecuado tratamiento didáctico, este medio serviría para fomentar la lectura, es decir, no sería una locura el plantear que, con una adecuada orientación didáctica, una serie relativamente reciente de televisión podría conducir a uno de los primeros textos de la literatura occidental.

Ilustración 2. La concepción más diabólica de Poseidón (Tritón, 1972). Imagen recuperada de: http://www.anime-planet.com/images/characters/poseidon_3573.jpg
Fecha de actualización: 29 de mayo de 2011.

Su relación con su sobrino Hércules (al que éste llama tío "Po-Po" en la serie de Disney) le llevará a ayudarle a luchar contra un monstruo marino creado por un brujo (*The Mighty Hercules*, (Oriolo, 1963). Episodio "Hercules Helps King Neptune"), cuando en la mitología clásica era él mismo el que los creaba para vengar su ira (como el que atacó Troya), o para orientar a su problemático hijo Tritón cuando ingresa en la "Academia Prometheus", donde

Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

no para de meterse en problemas, robando el tridente de su padre para llamar la atención de sus nuevos compañeros y acarreándole más de un quebradero de cabeza a su heroico primo cuando accidentalmente libera a una peligrosa serpiente marina (*Disney´s Hercules*, (Weinstein, 1998-1999). Episodio "Hercules And The Son Of Poseidon", de la primera temporada). Parece que Tritón finalmente sienta la cabeza cuando sube al trono en "*La Sirenita"* (Clements y Musker, 1989), donde tiene que combinar las labores de monarca de Atlántica (nombre tomado de la Atlántida) con la faceta de padre de siete jóvenes, adquiriendo una imagen que recuerda a la de su padre. La serie del mismo nombre (*La Sirenita*, (Mantta & Mitchell, 1992-1994). Episodio "Red", de la primera temporada) confirmó que efectivamente es hijo de Poseidón (además de que cuando era pequeño le llamaban "Red"), lo que nos lleva a pensar que el codiciado tridente que posee (herramienta con la que Poseidón creó el caballo en la mitología griega o terremotos en la romana) fuera heredado de su progenitor, llegando siglos más tarde hasta las manos de otro rey de la Atlántida, el superhéroe Aquaman (*La Liga De La Justicia*, (Fox, 2001-2006), el cual también se caracteriza por poseer el mágico tridente, conseguido tras matar a Titón, el hijo de Poseidón. Los cómics de este superhéroe han contado con diferentes concepciones que a su vez han dado pie a diferentes publicaciones, con historias que en muchos casos también involucraban a Poseidón, como cuando le presentaban como el villano de la historia, al competir con Aquaman por el amor de Mera, miembro de la realeza. De nuevo se haría referencia al carácter ostentoso de Poseidón, al crear un caballo de mar a partir de un diminuto pez para impresionar a la reina. Tras la negativa de ésta, al no sucumbir a sus encantos (a diferencia de cómo solía suceder en las historias mitológicas), Poseidón convierte el caballo de mar en un dragón para destrozar el reino de Mera, lo cual sería el inicio de un duro enfrentamiento con Aquaman[3]. Una vez más, en este caso de la mano de Aquaman, Poseidón y literatura vuelven a ir de la mano. El cómic puede resultar otro gran recurso para tratar diferentes

[3] Esta historia aparecería en "The Man Who Vanquished Aquaman", de la revista *Aquaman*, escrita por Bob Haney y dibujada por Nick Hardey. Septiembre-octubre 1964.

contenidos en el aula; como explica Guzmán (2011):

> La lectura de comics en las aulas pueden ser un punto de arranque para el comienzo de unidades didácticas, trabajos interdisciplinares, monografías de aula... en definitiva, para potenciar un proceso globalizador de la enseñanza que a veces difícilmente se alcanza con la parcelación del saber de los libros. (p. 127).

No obstante, existen también abundantes posibilidades en lo que respecta al fomento de la escritura; Guzmán (2011) señala que:

> Inicialmente los alumnos tendrán que comenzar a trabajar en equipo, observando la realidad y situaciones cotidianas para de ellas entresacar la *trama* que va a constituir su mensaje. Por ello desde el aula se debe comenzar con un proceso de investigación y sus consiguientes fases de observación, síntesis, recopilación y documentación.
>
> Una vez que se tiene seleccionada la historia, es preciso transformarla lingüísticamente al lenguaje del tebeo, elaborando el *guión*, tanto literario como técnico, incluyendo los textos narrativos, los descriptivos, los diálogos, monólogos, soliloquios, e incluso anotaciones para incorporar onomatopeyas, líneas cinéticas... en el guion técnico. (p. 127).

Y es que resulta imposible que Poseidón no tenga un papel destacado incluso cuando las historias no tratan directamente sobre él, como por ejemplo ocurre en la saga de libros de aventuras "Percy Jackson y los dioses del Olimpo", de Rick Riordan, la cual comenzó en 2005 con *"El ladrón del rayo: Percy Jackson y los Dioses del Olimpo"*. Este autor recrea la historia de Percy Jackson, un joven que descubre que es hijo de Poseidón (lo cual se basaría en la numerosa y variopinta descendencia que atribuiría la historia a este dios) y que los dioses de la mitología clásica habitan en el Empire State Building, un claro ejemplo de como actualizar las historias mitológicas. Siguiendo con el tema de la descendencia de Poseidón, esta saga

realiza importantes aportaciones a la mitología, pues explica que los tres grandes dioses, Zeus, Poseidón y Hades, realizaron tras la Segunda Guerra Mundial un pacto que consistía en no tener más hijos (el cual fue roto por Zeus y Poseidón), persiguiendo evitar una profecía que señalaba que uno de esos retoños decidiría el destino de los dioses y el Olimpo al alcanzar los dieciséis años; fruto de esa traición por parte de Poseidón nació Percy Jackson. La estructura de esta saga recuerda a las aventuras de Harry Potter (el autor se declara seguidor de J. K. Rowling), y sin lugar a dudas, sus tramas y personajes servirán para enganchar a los alumnos de último curso de Educación Primaria y fomentar la afición a la lectura.

Otros papeles interpretados por Poseidón han sido el de juez en uno de los clásicos cortos de Félix el Gato (*Neptune Nonsense,* (Gillett y Palmer, 1936), en el que se ve como flirtea con una sirena bailarina (referencia a su infiel carácter), un rey destronado de Aqua Land por Barra-Koopa (paradójicamente él exilió a Ulises de la tierra en la que reinaba) en *"El Super Show De Super Mario Bros"* (Riba, 1989), episodio "Mario Of The Deep", de la primera temporada) o un guía turístico de las profundidades marinas en el videoclip de los Smashing Pumpkins, "Tonight, Tonight" (Dayton y Faris, 1996), un homenaje a la película más representativa de Méliès, *"Viaje A La Luna"* (1902).

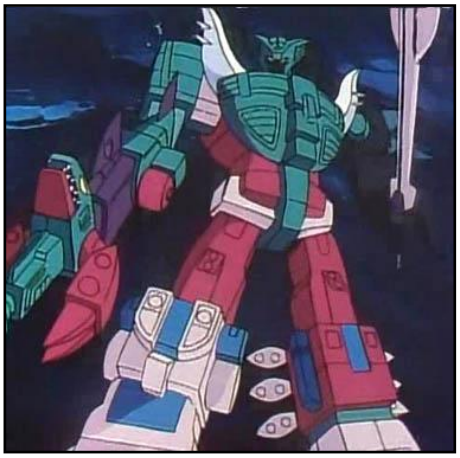


Ilustración 3. ¿Qué pensarían los griegos si levantaran la cabeza y vieran esta representación de Poseidón? (Transformers: Super-God Masterforce, 1988-1989).
Imagen recuperada de: http://forostransformers.mforos.com/195927/9721570-piranaconedicion-conmemorativa/?pag=2
Fecha de actualización: 29 de mayo de 2011.

Otras curiosas apariciones son encontradas en la serie *"Luno"* (Bartsch, 1963-1964). Episodio "Adventure By The Sea", de la primera temporada), donde tenía que ser rescatado de un monstruo marino (de nuevo se ironiza con su costumbre de crear monstruos), el corto de Disney

Número 23 (Diciembre 2011) ISSN: En trámite

"Thru The Mirror" (Hand, 1936), donde vuelve a hacer gala de su mal genio cuando Mickey entra en sus dominios y le pincha el trasero, o la más asombrosa de todas, la serie *"Transformers: Super-God Masterforce"* (Imazawa, 1988-1989) [Ilustración 3])), donde Turtler, líder de los villanos Seacons, se combinaba con su equipo de secuaces (cada uno relacionado con un animal marino) y originaban un gigantesco y poderoso robot llamado rey Poseidón; esta última concepción de Poseidón, pese a parecer muy lejana de la mitología, presenta mayor relación de la que a primera vista podría parecer, pues, según March (2002):

> *Como otras deidades marinas, Posidón tenía el poder de metamorfosearse. Se presentó ante TEÓFANE en forma de carnero y con ella engendró al carnero alado, provisto de voz y de un magnífico vellocino de oro, que salvó a FRIXO y a Hele de su pérfida madrastra, Ino, y que después sería el motivo del largo y peligroso viaje de Jasón y los Argonautas. Según Ovidio, Posidón yació con Cánace, la hija de Eolo, transformándose en toro; con Melanto, la hija de Deucalión, en forma de Delfín, y con la Gorgona Medusa e forma de pájaro.* (pp. 378).

El cine de catástrofes marinas suele tenerle presente, pues si estando de buen humor creaba islas o mantenía los mares calmados, cuando se enfadaba (hecho que según el cine parecía ocurrir cuando lujosos barcos de pasajeros eran bautizados con su nombre) desencadenaba su terrible ira en forma de tempestades marinas, como el tsunami que provoca el caos en *"La Aventura de Poseidón"* (Neame, 1972), su secuela *"Más Allá Del Poseidón"* (Irwin Allen, 1979) o su reciente remake *"Poseidón"* (Petersen, 2006).

Aunque las diferentes representaciones artísticas han presentado siempre a Poseidón como el monarca del mar, Komita (1990) plantea otra idea, señalando que:

> *Generally Poseidon is regarded as the greek sea god; however, resides his maritime attribute, he seems to have closely associated with fresh water. As the myth of Amymone indicates, Poseidon produced*

springs which formed the Lerna River; in addition, Amymone is concerned with water as the river and springs of her name imply. And as the myth of the Alban Lake suggests, Neptunus, the Roman equivalent of Poseidon, is also closely associated with fresh water. The etymology of Neptunus is interpreted as "Nephew of Water". The etymology os Poseidon also indicates that Poseidon seems to be concerned with water. (p. 73).

A esta idea podría añadírsele otra hipótesis, la cual consistiría en que el mito de Poseidón y su relación tradicional con el agua salada o marina también *se complementaría con el de otras deidades de agua dulce*, como pueden ser las Xanas, hecho que tendría sentido remontándonos a la relación de Poseidón con la serpiente, Medusa, un monstruo ctónico femenino que se equipara a la serpiente, y que se acuesta con Poseidón en el templo de Atenea, hecho que motiva la maldición de ésta y de la que surgiría el caballo alado Pegaso y Crisaor.

A pesar de que Poseidón es un dios olímpico, se observa en este mito la síntesis con mitos anteriores, representado por ejemplo a través del matrimonio con la diosa serpiente primordial. De hecho, y volviendo a las diferentes representaciones artísticas sobre Poseidón, se observa que en numerosas ocasiones aparece junto a las nereidas, siempre relacionándose con representaciones femeninas; Grimal (1951/1996) señala que *"This chariot was surrounded by fish, dolphins and all sorts of sea creaturas, as well as by the Nereids and various minor divinities, such as Proteus and Glaucus"*. (p. 389); March (2002) incluso recuerda que *"A petición de las NEREIDAS, Posidón envió otro monstruo marino contra los Etíopes para castigar la presunción de su reina, Casiopea"* (p. 378). También existen abundantes leyendas de divinidades relacionadas con el mar, como las Xanas asturianas, las cuales habitaban en cuevas cercanas al mar.

Conclusión.

A lo largo de este artículo se ha realizado un análisis de diferentes concepciones artísticas que resultan muy estimulantes para el alumnado de Educación Primaria, por lo que sería muy adecuado el plantear el estudio de la mitología desde el punto de vista audiovisual, es decir, viendo una serie de televisión y encontrando la similitudes y diferencias que comparte con el clásico mito, siempre adecuándolo al nivel educativo del aula y conduciéndolo en último lugar hacia la lectura, utilizándola como medio de ampliación de los conocimientos, y siempre desde un punto de vista lúdico. La estrategia sería partir del entorno más cercano de los estudiantes (los dibujos animados, los cómics) para llegar a contenidos de mayor profundidad y complejidad. Por otro lado, las posibilidades creativas y la motivación que puede llegar a despertar estos recursos podrían suponer un fabuloso medio de inspiración para que el alumnado redactara sus propias variaciones de los mitos, haciendo también hincapié en la escritura creativa.

Ya sea como noble monarca, diabólico monstruo o tecnológico robot, Poseidón ha encontrado en la televisión un medio en el que se siente como pez en el agua, y siguiendo los pasos de grandes actores, parece que continuará en la pequeña pantalla hasta que el cine le ofrezca un papel lo suficientemente bueno para poder lucir toda su magia, aunque siempre le quedará la literatura para recordar sus apoteósicos orígenes y continuar reinventándose.

Como conclusión, se podría afirmar que cada aparición de Poseidón descubre algún nuevo elemento de su compleja personalidad, constituyendo una nueva visión de su figura que, aunque supone una versión bastante más edulcorada de la que ofrecía la mitología clásica, enriquece el clásico mito y le aporta mayor valor, aún si cabe, por lo cual resulta importante saber aplicar estas diferentes manifestaciones y la atracción que despiertan en al alumnado de Primaria para fomentar la práctica de la lectura y la escritura.

Referencias bibliograficas

GRIMAL, P. (1951/1996). *The Dictionary of Classical Mythology* [Obra original publicada en 1951]. Malden, MA: Blackwell Publishing.

GUZMÁN, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna, 10,* 122-131.

HANEY, B. & HARDNEY, N. (1964). The Man Who Vanquished Aquaman. *Aquaman*. Septiembre-octubre.

HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, D. (2005). *La mitología contada con sencillez*. Madrid: MAEVA.

HOENA, B. & MANKATO, A. (2004). *World Mythology. Poseidon.* Minnesota: Capstone Press.

KOMITA, N. (1990). The Indo-European Attribute of Poseidon as the Water God. *Research Reports of Kanagawa Institute of Technology, A-14*. 73-83.

MARCH, J. (2002). *Diccionario de Mitología Clásica.* Barcelona: CRÍTICA, S.L.

RIORDAN, R. (2005/2009). *El ladrón del rayo: Percy Jackson y los Dioses del Olimpo* [Obra original publicada en 2005]. Barcelona: Salamandra.

Bases de datos

International Movie Data Base (IMDB). Disponible en web www.imdb.com (última consulta, 30 de junio de 2011).

TV. com. Disponible en web www.tv.com (última consulta, 30 de junio de 2011).

Big Cartoon Database. Disponible en web www.bigcartoondatabase.com (última consulta, 30 de junio de 2011).

Filmografía

ALLEN, I. (1979). *Más Allá Del Poseidón* [Película]. USA: Warner Bros Pictures.

BARTSCH, A. (1963-1964). *Luno* [Serie de Tv.]. USA: Terrytoons.

BLAZEKOVIC, M. & HRELJANOVIC, D.V. (1986). *Bosque Del Olmo Encantado, El*. [Película]. Yugoslavia, USA: Croatia Film, Fantasy Forest Film.

CLEMENTS, R. & MUSKER, J. (1989). *Sirenita, La*. [Película]. USA: Walt Disney Pictures, Silver Screen Partners IV.

DAYTON, J. & FARIS, V. (1996). *Tonight, Tonight.* [Videoclip].USA.

FOX, G. (2001-2006). *Liga De La Justicia, La.* [Serie de Tv.]. USA: Warner Bros. Animation, DC Comics, Warner Bros. Pictures.

GILLET, B. (1929- 1939). *Silly Symphonies: King Neptune.* [Corto de animación]. USA: Walt Disney Productions.

GILLET, B. (1936). *Neptune Nonsense*. [Corto de animación]. USA: Pat Sullivan Cartoons, Van Beuren Studios.

GOODCHILD, B. (2006-???). *Academia De Titanes.* [Serie de Tv.].Canada: Studio B Productions, Top Draw Animation Inc., Voice Draw Productions.

HAND, D. (1936). *Thru The Mirror*. [Corto de animación]. USA: Walt Disney Productions.

HILLENBURG, S. (1999-???). *Bob Esponja.* [Serie de Tv.].USA: Nicktoons Productions, United Plankton Pictures.

HILLENBURG, S. & Osborne, M. (2004). *Bob Esponja, La Película* (Stephen Hillenburg. [Película].USA: Nickelodeon Movies, Paramount Pictures, United Plankton Pictures, Viacom International.

IMAZAWA, T. (1988-1989). *Transformers: Super-God Masterforce.* [Serie de Tv.]. Japan: Toei Animation.

KIKUCHI, Y. (1986-1989). *Caballeros del Zodiaco, Los.* [Serie de Tv.]. Japan: Toei Animation Company.

MANTTA, M. & MITCHELL, J. (1992-1994). *Sirenita, La.* [Serie de Tv.]. USA: Walt Disney Television.

MÉLIÈS, G. (1902). *Viaje A La Luna.* [Corto]. Francia: Star Film.

NEAME, R. (1972) *Aventura de Poseidón, La.* [Película].USA: Twentieth Century Fox Film Corporation, Kent Productions.

ORIOLO, J. (1963). *Mighty Hercules, The.* [Serie de Tv.].Canada: Trans Lux, Adventure Cartoons for Television.

PETERSEN, W. (2006). *Poseidón.* [Película].USA: Warner Bros. Pictures, Virtual Studios, Radiant Productions, Next Entertaiment, Irwin Allen Productions, Synthesis Entertaiment.

RIBA, D. (1989). *Super Show De Super Mario Bros, El*. [Serie de Tv.].USA: Dakota Pictures, DiC Enterprises, Nintendo of America, Saban Productions, Sei Young Animation. Co. Ltd.

SCHULIAN, J. & TAPER, R. G. (1995- 2001). *Xena: La Princesa Guerrera.* [Serie de Tv.].USA: MCA television, Renaissance Pictures, Studios USA Television, Universal TV.

TOMINO, Y. (1972). *Tritón.* [Serie de Tv.].Japan, Canada: Animation Staff Room.

WEINSTEIN, P. (1998-1999). *Disney´s Hercules.* [Serie de Tv.]. USA: S.O.B. Production, Thai Wang Film Productions, Walt Disney Television.

PUERTAS a la LECTURA

Martos, E. y Martos, A.E. (2011).Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica. Madrid: Marcial Pons.

Antonio Castaño Blanco
antoniocbest@gmail.com
Universidad de Extremadura

Ante el calentamiento global, la deforestación o la sequía que sacude los tiempos modernos, "Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica" supone un soplo de aire fresco, una luz de esperanza al final del túnel, que consigue traernos a la memoria las historias de antaño y nos hace recordar el importante valor del agua y la naturaleza tanto para nuestra supervivencia física como para nuestra identidad social.

Los investigadores Eloy Martos y Alberto Martos analizan los mitos acuáticos desde diferentes perspectivas, utilizando de manera crítica los paradigmas e instrumentos de análisis para ofrecernos una visión completa y detallada de los patrones que existen en torno a esta área, explicando su evolución hasta la actualidad (reconvertidos gracias a figuras como Guillermo del Toro) y las importantes posibilidades que presentan para el futuro, en materias como la educación.

La obra está dividida en cuatro partes; la primera se denomina "Bases teóricas", y comprende importantes conceptos como los etnotextos, la toponomástica, las paleoleyendas y las neoleyendas o la cultura del agua, además de tratar los patrones de mitos de serpientes y sus variantes.

La segunda parte, "Cultura del agua y tradiciones míticas de la Península" se centra en la Península Ibérica, estableciendo una diferenciación entre el norte y occidente peninsular (con genios acuáticos como las sirenas, las lavanderas, las encantadas, las damas de agua o los espantos y seres espentiformes) y la zona oriental (la mitografía vasca y navarra, los mitopaisajes pirenaicos, el imaginario de la serranía y los bandidos…).

La tercera parte se denomina "Estudios de casos y temas transversales", y trata sobre los bestiarios y las tradiciones populares, los santos y santas vinculados a la serpiente, las deidades del agua, las damas blancas, las lagunas y las pozas, los diablos y su peculiar relación con los puentes, los barqueros, los raptos, y como no, la Serrana de la Vera, numen de las montañas y símbolo de la zona norte de Extremadura.

La cuarta y última parte, "Hermeneútica y conclusiones" nos habla sobre las diferentes corrientes hermeneúticas, la lectura simbólica de los mitos de agua y la reelaboración actualizadora de los mitos, además de analizar la dualidad mitogeográfica de la Península Ibérica, reflexionando sobre la importancia de la preservación del patrimonio cultural intangible, tanto o más importante que aquel que no se ve.

A lo largo de estos cuatro episodios son abundantes las referencias a importantes autores de la materia, como Von Sydow, Pierre Nora o Gunkel (aunque merece mención aparte, resulta fascinante escuchar las palabras del padre Feijoo y su particular opinión sobre los monstruos del agua), siendo una obra con una documentación rigurosa que le convierte en un manual imprescindible para estudiantes de antropología, mitología o para cualquier persona que quiera conocerse más a sí misma y a su sociedad.

Suárez, A., Godoy, M.J. y Lucas, M.G.(2012)...Y Tiro porque me toca. [en imprenta]. Madrid: CCS.

Eloy Martos Núñez
emartos@unex.es
Coordinador del Seminario de Lectura de la UEX
Universidad de Extremadura

El material que se incluye en este libro pretende contribuir al desarrollo y consolidación de una herramienta, llamada lenguaje. Fruto de las diversas actividades que el grupo de investigación giAL de la Universidad de Extremadura viene desarrollando desde hace algunos años, sobre todo como resultado de los talleres prácticos organizados para completar la formación de los universitarios, futuros maestros y profesores en las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria, se ha elaborado un conjunto de juegos que puede ser muy útil para el profesional de la educación en formación o en ejercicio y, en general, para educadores y personas que desarrollan actividades con niños y niñas.

El material es fruto también del trabajo que el grupo de investigación giAL viene desarrollando en estrecha colaboración con profesores dedicados a la atención de alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo, para quienes desde siempre ha sido más difícil encontrar materiales que se adaptaran a las peculiaridades y demandas de sus alumnos y que, al mismo tiempo, facilitaran los procesos educativos.

El lenguaje como instrumento de comunicación tiene una importancia capital para las personas, tanto en lo que afecta a su desarrollo y proceso de aprendizaje, como en lo relativo a su interrelación social. Para introducir un libro que habla de juegos y del desarrollo de los componentes del lenguaje no se puede empezar de otra manera.

Y si el lenguaje es importante para las personas en general, es básico para los

niños y niñas en fase de aprendizaje, sobre todo en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria (primer ciclo), donde, además de ser un área de conocimiento o materia instrumental clave, es también una herramienta para acceder al resto de los aprendizajes, para entrar en contacto con los contenidos de otras materias que, en desigual medida, pero con parecidos efectos, van consolidando su formación académica.

No todos los componentes del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) suscitan el mismo interés y motivación entre el alumnado. Tampoco el profesorado, encargado de su impartición como contenidos de aprendizaje, es ajeno a preferencias y afinidades, más o menos declaradas. Sin embargo, todos esos componentes o niveles son importantes para consolidar el instrumento del que hablábamos más arriba de cara a conseguir su dominio y su utilización eficaz.

Es un material de fácil elaboración (de hecho en muchos centros es frecuente encontrar a profesores que utilizan actividades muy parecidas, por no decir iguales) muy adaptado a las posibilidades reales de las escuelas y de los profesionales que ejercen su trabajo en ellas y que constantemente reclaman recursos, `recetas´ y herramientas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje entre sus alumnos.

Tras unos capítulos que ponderan el valor de los juegos para facilitar el desarrollo emocional, para hacer más eficaz el proceso de integración y socialización entre los alumnos de igual o diferente cultura, una realidad que cada día es más frecuente encontrar en las escuelas y para recordar lo que prácticamente ya sabemos, que el lenguaje y su desarrollo puede verse estimulado mediante juegos que parecen eliminar la seriedad y el academicismo inherente a esos contenidos, se despliegan las fichas de una serie de juegos para diversas etapas educativas y niveles del lenguaje.

En dichas fichas, de la manera más esquemática posible, se describe cómo se juega, los materiales que se precisan y, también, los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se pueden conseguir con su utilización, aunque somos conscientes de que la explotación didáctica es mucho más amplia de la que aquí se señala.

Se incluye también una fotografía del `tablero de juego´ para mostrarlos

gráficamente y favorecer su elaboración en caso de optar por su utilización.

Finalmente, se incluyen diversos índices para clasificar los juegos por orden alfabético, por etapas o ciclos educativos y por niveles del lenguaje que en cada caso se contribuyen a desarrollar.

Nos parece, en definitiva, un recurso más para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de esa herramienta imprescindible y tan necesaria como es el lenguaje. Al mismo tiempo, se percibe la intención de los autores de poner a disposición de los profesionales de la educación un recurso que les ayude a desarrollar su labor en las mejores condiciones posibles.