



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La Textualización Narrativa en el Nivel B2 de
Competencia Comunicativa en Español. Análisis e
Interpretación de una Investigación en ELE y ELM a
partir de Referentes Fílmico-Literarios**

D^a. María Teresa Martín Sánchez

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

TESIS DOCTORAL

La textualización narrativa en el nivel B2 de
competencia comunicativa en Español. Análisis e
interpretación de una investigación en ELE y ELM a
partir de referentes fílmico-literarios

Presentada por
María Teresa Martín Sánchez

Dirigida por
Dra. María Teresa Caro Valverde

2017

Agradecimientos

En primer lugar y de forma muy especial, quiero manifestar mi agradecimiento a mi directora de tesis la Dra. María Teresa Caro Valverde no sólo por sus indispensables orientaciones y criterio, sino también por ofrecerme incondicionalmente su dedicación, interés y paciencia durante el desarrollo de este trabajo, pero sobre todo por transmitirme la ilusión y el entusiasmo por un trabajo bien hecho. Sin ella no hubiese sido posible la realización de esta tesis.

A la doctora María González por su desinteresada e imprescindible colaboración.

A los alumnos que incondicionalmente han participado en el trabajo.

A nivel más personal, mi agradecimiento para mi familia que ha sabido estar a mi lado y ha sabido entender lo arduo de este camino.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	15
2. MARCO TEÓRICO	25
2.1. La competencia comunicativa en ELE/I	27
2.1.1. La competencia comunicativa: un concepto ligado al aprendizaje de lenguas	28
2.1.1.1. El modelo <i>SPEAKING</i> de Hymes	29
2.1.1.2. El modelo competencial de Canale y Swain	31
2.1.1.3. El concepto de “competencia pragmática” de Bachman	36
2.1.2. La competencia clave “comunicación en lenguas extranjeras”: un desafío europeo	39
2.1.3. La competencia plurilingüe internacional y sus niveles de dominio: la cohesión terminológica y metodológica promovida por el MCERL	46
2.1.4. La aplicación del Plan Curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español LE/L2	50
2.1.4.1. Principios generales comunes	53
2.1.4.2. Metodología de trabajo	54
2.1.4.2.1. Rasgos comunes	54
2.1.4.2.2. Rasgos opcionales o deseables	55
2.1.4.2.3. Los inventarios.....	56
2.1.4.2.4. Organización del material.....	60
2.1.5. La textualización desde un enfoque basado en competencias	62
2.2. La competencia comunicativa en Educación Literaria: metodología intertextual y provecho de los clásicos para la enseñanza de Español/LE y Español/LM	67
2.2.1. Delimitación de la Educación Literaria.....	68

2.2.2. Antecedentes.....	72
2.2.2.1. Perspectivas teóricas sobre la metodología intertextual de la literatura	72
2.2.2.2. Provecho educativo de la metodología intertextual de la literatura	77
2.2.3. Estado actual de la cuestión.....	80
2.2.3.1. Por una educación interactiva: reivindicación de la interculturalidad y del intertexto lector en el proceso de la comunicación literaria	84
2.2.3.2. Por una educación interactiva: desarrollo de la competencia literaria con intervenciones en el aula desde la ekfrasis y la modernización de los clásicos.....	84
2.3. La narración en el aprendizaje de las lenguas y sus culturas.....	92
2.3.1 El estudio de la narratología en el siglo XX	92
2.3.1.1. El estudio prototípico del relato	92
2.3.1.2. El estudio del relato oral: Labov y Polanyi.....	97
2.3.2 El análisis lingüístico del discurso narrativo.....	100
2.3.2.1. La macroestructura textual de Van Dijk.....	100
2.3.2.2. El modelo descriptivo de relatos de Adam y Lorda	102
2.4. El recurso del cine de inspiración literaria para la narración en Español/LE y Español LM	105
2.4.1 Antecedentes del siglo XX: estudios semióticos y didácticos sobre el cine y su correlación narratológica con la literatura.....	106
2.4.2 Estado de la cuestión en el siglo XXI: estudios didácticos sobre cine y literatura en Español como lengua materna y como lengua extranjera	110
2.4.2.1. Estudios didácticos sobre cine y literatura en Español/LM	110
2.4.2.2. Estudios didácticos sobre cine y literatura en Español/LE.....	118
3. MARCO METODOLÓGICO.....	127
3.1. Planteamiento del problema de investigación.....	129
3.2. Antecedentes de la investigación.....	131
3.3. Objetivos de la investigación.....	135
3.3.1. Objetivo general	135

3.3.2. Objetivos específicos	136
3.4. Hipótesis de la investigación.....	137
3.5. Diseño de la metodología y de las fases de investigación	139
3.5.1. Metodología cualitativa de la investigación en la acción: aprendizaje basado en tareas y lingüística del corpus.....	139
3.5.2. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones	141
3.5.2.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos lingüísticos previos: previsiones e instrumentos.....	141
3.5.2.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas	143
3.5.3. Fase de intervención: procedimientos, instrumentos y cronograma.....	144
3.5.3.1. Visionado y narración oral de una película muda: proceso, registro y transcripción	145
3.5.3.2. Lectura y recreación narrativa de un clásico de la literatura hispanica: proceso y registro.	147
3.5.3.3. Creación de un corpus textual de uso lingüístico de nivel B2 en narración oral por transcripción de los documentos registrados.....	148
3.5.3.4. Cronograma de tareas.	149
3.5.4. Fase de análisis e interpretación de los resultados.....	150
3.5.4.1 Modelo de análisis descriptivo del corpus lingüístico oral y escrito.....	151
3.5.4.2 Modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en comunicación lingüística en el corpus de textos orales (italiano/español): previsiones e instrumentos.....	155
3.5.4.3 Modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en comunicación lingüística en el corpus de textos escritos (italiano/español): previsiones e instrumentos.....	163
3.5.4.4. Modelo de evaluación de resultados: rúbricas de competencia en comunicación lingüística	167
4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	173
4.1. Fase de exploración	175
4.1.1. Participantes y contexto.....	175
4.1.2. Programa didáctico	178

4.2. Fase de intervención	180
4.2.1. Procedimientos.	180
4.2.1.1. Visionado y narración oral de una película muda: proceso y registro.....	180
4.2.1.2. Lectura y recreación narrativa de un clásico de la literatura hispánica: proceso y registro.....	182
4.2.1.3. Creación de un corpus textual de uso lingüístico de nivel B2 en narración oral por transcripción de los documentos registrados	183
4.2.2. Cronograma de tareas realizadas.....	197
4.3. Fase de presentación, análisis y discusión interpretativa de los resultados del corpus recogido en la Universidad de Salerno	199
4.3.1. Recogida de datos y análisis descriptivo del corpus oral y escrito de textos narrativos.....	199
4.3.1.1. Corpus oral.....	199
4.3.1.2. Corpus escrito.....	225
4.3.2. Análisis interpretativo de la competencia en comunicación lingüística en textos narrativos de nivel B2.....	246
4.4. Fase de presentación, análisis y discusión interpretativa de los resultados del corpus recogido en el IES Infante Don Juan Manuel de Murcia	259
4.4.1. Recogida de datos y análisis descriptivo del corpus oral y escrito de textos narrativos.....	259
4.4.1.1. Corpus oral.....	259
4.4.1.2. Corpus escrito.....	277
4.4.2. Análisis interpretativo de la competencia en comunicación lingüística en textos narrativos de nivel B2.....	295
5. CONCLUSIONES GENERALES	307
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	325

7. ANEXOS.....	357
Anexo 1. Entrevista para valorar el nivel de competencia los alumnos de Bachillerato.	359
Anexo 2. Texto narrativo clásico: el episodio de los molinos de viento del <i>Quijote</i> cervantino.....	361
Anexo 3. Transcripción del corpus de investigación.....	365
8. DOTTORATO INTERNAZIONALE.....	411
Riassunto	413
Conclusioni	421

TABLAS

Tabla 1. Dimensiones comprensiva y expresiva de la competencia comunicativa (Instituto de Evaluación, 2009)	64
Tabla 2. Ventajas e inconvenientes del cine en la clase	120
Tabla 3. Normas de transcripción. Convenciones de transcripción utilizadas por el grupo Val.Es.Co (A. Briz (coord., 1995)	149
Tabla 4. Normas de transcripción. Convenciones de transcripción utilizadas para el proyecto PRESEEA	149
Tabla 5. Cronograma de las tareas	150
Tabla 6. Modelo de análisis de textos narrativos de español en nivel B2	156
Tabla 7. Rúbrica de evaluación de la coherencia textual en narraciones orales	169
Tabla 8. Rúbrica de evaluación de La coherencia textual en narraciones escritas	169
Tabla 9. Rúbrica de evaluación de la adecuación textual en narraciones orales	170
Tabla 10. Rúbrica de evaluación de la adecuación textual en narraciones escritas	170
Tabla 11. Rúbrica de evaluación de la cohesión textual en narraciones orales	171
Tabla 12. Rúbrica de evaluación de la cohesión textual en narraciones escritas	172
Tabla 13. Análisis sociológico de los informantes italianos	176

Tabla 14. Análisis sociológico de los informantes españoles	178
Tabla 15. Criterios de selección de La muestra.....	188
Tabla 16. Datos de los informantes del grupo A	189
Tabla 17. Datos de los informantes del grupo B	190
Tabla 18. Etiquetado de las producciones de los dos grupos.....	193
Tabla 19. Número de palabras por informante	194
Tabla 20. Información sobre el tiempo de grabación de los grupos A y B	195
Tabla 21. Cronograma de tareas realizadas	197
Tabla 22. Duración de las producciones orales de Salerno.....	201
Tabla 23. Análisis de la coherencia de las narraciones orales de Salerno	202
Tabla 24. Análisis de la adecuación (puntos I, II y III) de los textos narrativos orales de Salerno	207
Tabla 25. Tipos verbales de la narración	214
Tabla 26. Extensión de las producciones escritas del corpus de Salerno	225
Tabla 27. Análisis de la coherencia de los textos narrativos escritos	229
Tabla 28. Análisis de la adecuación (puntos I, II y III) del corpus de textos narrativos escritos de Salerno	231
Tabla 29. Tipos verbales de la narración escrita del corpus de Salerno	235
Tabla 30. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales	247
Tabla 31. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales	247
Tabla 32. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos orales	248
Tabla 33. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales	249
Tabla 34. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales	250
Tabla 35. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos orales	250
Tabla 36. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos.....	252

Tabla 37. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos.....	253
Tabla 38. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos.....	253
Tabla 39. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos.....	255
Tabla 40. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos.....	256
Tabla 41. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos.....	256
Tabla 42. Duración de las producciones orales de Murcia	260
Tabla 43. Análisis de la coherencia de los textos narrativos corales de Murcia.....	261
Tabla 44. Análisis de la adecuación (puntos I, II y III) de los textos narrativos orales de Murcia.....	264
Tabla 45. Tipos verbales de la narración	266
Tabla 46. Extensión de las producciones escritas del corpus de Murcia	277
Tabla 47. Análisis de la coherencia de los textos narrativos escritos de Murcia.....	280
Tabla 48. Análisis de la adecuación del corpus de textos narrativos escritos de Murcia	281
Tabla 49. Tipos verbales de la narración escrita del corpus de Murcia.....	283
Tabla 50. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales	296
Tabla 51. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales	296
Tabla 52. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos orales	297
Tabla 53. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales	298
Tabla 54. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales	299
Tabla 55. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos orales	299

Tabla 56. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos.....	301
Tabla 57. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos.....	302
Tabla 58. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos.....	302
Tabla 59. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos.....	304
Tabla 60. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos.....	305
Tabla 61. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos.....	305

FIGURAS

Figura 1. Esquema de la competencia comunicativa en ELE/I	27
Figura 2. Esquema de la educación literaria	67
Figura 3. Proceso comunicativo de la educación literaria	83
Figura 4. Esquema de la intertextualidad literaria	87
Figura 5. Esquema de la narración en el aprendizaje de lenguas	91
Figura 6. Esquema actancial de Greimas. Extraído de Segre.....	94
Figura 7. Esquema de la dimensión temporal de los recursos del cine de inspiración literaria.....	105

1

INTRODUCCIÓN

Introducción

El trabajo de investigación que aquí se presenta, *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en Español. Análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes fílmico-literarios*, nace de la necesidad de obtener un sistema de evaluación que sea sencillo, pero a la vez completo y eficaz, para valorar la competencia narrativa de los alumnos que estudian Español, tanto lengua extranjera como lengua materna.

Por lo tanto, se propone investigar en el diseño y la validación empírica de un modelo de producción y análisis de la competencia comunicativa oral de nivel B2 en el alumnado universitario de ELE en Italia y en el alumnado español que estudia su lengua materna (ELM) en el área de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria. La propuesta de efectuar la investigación simultáneamente con alumnado de Español Lengua Extranjera y de Español nativo permite extraer corpus diferenciados de gran interés para el análisis contrastivo de las estructuras lingüísticas y de las recurrencias culturales empleadas.

En coherencia, el marco teórico de la investigación estudia tres ámbitos científicos en confluencia:

- Primeramente, la competencia comunicativa en Español como lengua extranjera dirigido a estudiantes italianos (ELE/I), con especial incidencia en las grandes contribuciones pragma-lingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas ofrecidas por autores como Hymes o Bachman, en el diseño y la trayectoria de las competencias clave justificadas por el marco plurilingüe de la Unión Europea y complementarias con las precisiones del MCERL sobre los niveles de dominio idiomático así como en los principios y la metodología facilitados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes para la asignatura Español LE/L2, todo ello para

discernir los procesos y las cualidades de la textualización desde un enfoque educativo basado en competencias.

- A continuación, la competencia comunicativa desarrollada en el ámbito de la Educación Literaria que se apoya en la metodología intertextual y en el trabajo con los clásicos con el propósito de incardinarla en los procedimientos didácticos de Español como lengua extranjera y como lengua materna. Para tal efecto, en este marco se delimitan las características educativas de la competencia literaria, los antecedentes semióticos de esta perspectiva y el estado actual de la cuestión en lo concerniente a su proyección interactiva con otras vertientes del estudio de la lengua y de otras áreas de conocimiento.

- Seguidamente, la narración en el aprendizaje de las lenguas y sus culturas. Se procede aquí a esclarecer las grandes líneas del estudio prototípico del relato, y de modo destacado del relato oral, así como también el análisis lingüístico del discurso narrativo con vistas a revelar su macroestructura y un modelo descriptivo del mismo que sirven como punto de referencia para después poder estudiar la textualización narrativa en sus rasgos característicos.

- Por último, el tratamiento de la textualidad fílmica en la textualización narrativa que se trabaja en el estudio idiomático de esta lengua desde su viabilidad nativa y no nativa. El marco teórico revisa aquí los antecedentes destacados de sus estudios semióticos y didácticos y el estado actual de la cuestión con dedicación exclusiva hacia los estudios didácticos donde se han aprovechado películas para las clases de ELE y ELM.

Esta confluencia teórica de estudio competencial entre la comunicación lingüística, la educación literaria y de la semiótica fílmica desde el paradigma genérico de la narratividad desplaza la consideración formativa del idioma español

más allá de cualquier mecanicismo basado en el reconocimiento y la imitación, pues provee instancias conectivas entre lenguajes desde situaciones contextualizadas.

Desde esta línea de investigación de bases científicas deliberadamente interactivas y por vía de la metodología procesual de la investigación-acción en el aula, el trabajo se apoya en un tipo de tareas apenas tratado en estos ámbitos educativos: la narración oral de obras de cine mudo que constituyen transmodalizaciones de los clásicos de la literatura.

Su idoneidad se justifica porque la narración oral de textos cinematográficos y literarios puede ser tratada en el aula destinada a detentar el nivel B2 de competencia comunicativa en Español, ya que, según indica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), dicho nivel se adquiere cuando el estudiante es capaz de realizar una comprensión semántica de textos complejos y puede expresarse con suficiente fluidez y naturalidad, con claridad y detalle sobre temas diversos así como defender su opinión sobre un tema con argumentos fundados.

De hecho, el MCER explicita que el nivel B2 capacita para comprender películas y la prosa literaria contemporánea, para participar con sentido crítico en debates, y para escribir textos claros. Asimismo, en lo que se refiere a la producción el MCER indica que para un nivel B2 el estudiante desarrolla descripciones o narraciones claras, ampliando y apoyando sus aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados.

El presente trabajo parte de una serie de investigaciones llevadas a cabo por la autora en la Universidad de Salerno y financiados por la misma universidad. El primer proyecto en el que se trató el tema de la producción oral entre estudiantes italianos que hablaban en Español fue *Comprensione e produzione orale in studenti italiani di spagnolo lingua straniera: analisi di errori pragmatica* (2007-ORSA071527), en el que se estudiaban de forma contrastiva las estrategias

conversacionales que utilizaban de forma más frecuente hablantes nativos italianos cuando hablan en Español; el objetivo final era un análisis de los errores pragmáticos y lingüísticos relativos a la expresión oral en el ámbito de lenguas afines. Seguidamente se trató en el proyecto *L'interlingua degli studenti di spagnolo madrelingua italiana: raccolta di un corpus di testi orali*" (2008-ORSA081433), en el que se ha recogido un corpus de textos orales tanto conversacionales como narrativos -estos últimos basados en la visión de un fragmento de la película "Tiempos Modernos" de Charles Chaplin-.

A este proyecto le han seguido otros, siempre dirigidos a la enseñanza/apredizaje de la lengua: *L'acquisizione della competenza metaforica: problemi e applicazioni in lingue affini*, (2009- orsa097219); *Analisi delle strategie cognitive nell'acquisizione del lessico in lingue affini (italiano – spagnolo)*, (2010 orsa102884); *La ricerca-azione e le nuove tecnologie nell'insegnamento/apprendimento collaborativo dell'interazione orale. raccolta di un corpus di interlingua nativo/non-nativo, spagnolo/italiano*, (2011-2012-ORSA113438). Los resultados de estas investigaciones se han presentado en diversos congresos y se han publicado en revistas y actas.

La novedad de este trabajo interdisciplinar consiste en la nueva orientación de enfoque semiótico intertextual que se le da vinculando el cine y la literatura que desarrollan con estrategias narratológicas diversas el mismo referente semántico, ya que la trasposición de los clásicos de la literatura al cine mudo da al estudiante la posibilidad de inferir el propio bagaje cultural en la narración, ofreciendo la posibilidad de trasladar, tanto a la expresión oral como a la escrita, las experiencias significativas que el alumno tiene sobre el tema.

Otro aspecto novedoso de este trabajo es que no trabaja en compartimentos estancos (texto literario / texto fílmico) sino que cultiva el correlato intertextual y la producción intertextual basándose en un modelo lecto-literario. El objetivo de esta intervención es proponer en el aula situaciones que pueden desarrollarse en la vida

cotidiana, en la que constantemente unimos imágenes y textos para crear nuevas producciones textuales.

Además hay que tener en cuenta que la competencia narrativa es, sin lugar a dudas, una de las competencias que más se utilizan fuera del aula, por lo tanto, aprender a narrar es una habilidad imprescindible para la vida cotidiana.

Para el presente trabajo se ha creado un modelo que se ha denominado COEN: se trata de un modelo didáctico de desarrollo de la Competencia Oral y Escrita de textos Narrativos en Español. El modelo COEN se ha diseñado para su posterior aplicación en estudiantes de Español Lengua Extranjera en Italia, y para alumnos de educación secundaria nativos que cursan lengua castellana y literatura española en España y que tienen un nivel de competencia D2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. El modelo aúna la producción y la evaluación de la competencia discursiva oral y escrita de textos narrativos.

La implementación del modelo se ha realizado en varias fases que se explica brevemente a continuación:

- Creación de una tarea que conjugue los dos aspectos mencionados arriba literatura y cine, es decir el aspecto semiótico y el textual, y a la vez relacionar literatura y lengua en el aula, sin trabajarlas en compartimentos estancos.
- Creación, por parte de los alumnos de dos textos narrativos, uno oral y otro escrito.
- Creación de un corpus que contenga las narraciones de los informantes españoles e italianos.
- Análisis del corpus oral y escrito de tales narraciones de los participantes.

- Creación de unas rúbricas de evaluación y su posterior implementación.
- Validación de las rúbricas gracias al análisis del corpus.

El modelo prevé el visionado de dos tráileres basados en el célebre episodio de los molinos de viento contenido en el capítulo VIII de la primera parte del *Quijote* de Miguel de Cervantes: se trata específicamente de *Don Quixote* de Ub Iwerks (1934), que es una versión muda de dibujos animados, y de la obra de Orson Welles *Don Quijote* (1922), la cual se ha pasado silenciada. También prevé la lectura placentera del mencionado capítulo VIII de la primera parte de la obra cervantina.

Tras el visionado los alumnos narran lo que han visto. De este modo se ponen en juego para aspectos cognitivos que conjugan y correlato textual con la semiótica de las imágenes. Posteriormente, los alumnos escriben una narración sobre lo que han leído y visto.

Una segunda fase es la recolección de un corpus formado por las narraciones orales y escritas de los discentes. El corpus se divide a su vez en dos corpus así denominados, corpus de Salerno y corpus de Murcia. Cada uno de estos dos corpus está formado por 15 narraciones orales y 15 narraciones escritas. Asimismo se han etiquetado las producciones para que los informantes no sean reconocidos.

Los corpus se analiza con un modelo creado en este trabajo por adaptación al género narrativo y ampliación de criterios analíticos del modelo ideado por las profesoras Caro y González (2012) para trabajar la competencia discursiva del comentario de texto en Educación Secundaria. Además, se han recogido en él las indicaciones de Ministerio de Educación, del Marco de referencia y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

En este modelo se detallan escrupulosamente las indicaciones que aparecen para los textos narrativos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y se observa qué requisitos cumplen las producciones. Es evidente que no pueden aparecer todos los requisitos puesto que el PCIC está pensado como un elenco de todos los aspectos que se deben alcanzar para obtener un nivel B2 de uso de la lengua.

Asimismo se han realizado unas rúbricas de evaluación que contemplan tanto la modalidad oral como escrita en sus tres aspectos fundamentales es decir, coherencia, cohesión y adecuación. Son, por lo tanto, tres rúbricas para cada modalidad narrativa. En cada una de ellas se detallan, de forma sintética pero eficaz, los niveles de competencia a los que llega el alumno, que van de insuficiente a excelente, de manera que su implementación sea fácil de aplicar para el profesor y fácil de entender para el alumno.

El objetivo del análisis es el de validar las rúbricas de evaluación. De este modo el modelo COEN se manifiesta como un modelo novedoso en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del Español, pues en él interaccionan el cine y la literatura. No se trata de una tarea conductista sino que permite la expresión libre a partir de unos input que hacen referencia a aspectos culturales fundamentales del Español, puesto que reproducen el significado de obras cinematográficas mudas basadas en los clásicos de la literatura, destinado a inventar sentidos en nuevos hipertextos de la obra.

Además hay que señalar que el modelo COEN es aplicable tanto a estudiantes nativos como a estudiantes no nativos de Español, que reúne en sí todos los aspectos relacionados con la narración.

La motivación personal que ha llevado a la autora al planteamiento de esta tesis ha sido, sin duda, la dificultad de encontrar tareas que permitieran el uso de la literatura en el aula y que aunaran varios planos de expresión narrativa, en suma, tareas que no trabajaran en compartimentos estancos estas manifestaciones y,

sobre todo, que no tuvieran un objetivo gramatical de sentido conductista, sino que promovieran en el alumno el placer de realizarla.

Otra motivación fundamental ha sido la dificultad de evaluar globalmente las producciones de una manera clara y que fuese eficaz tanto para el profesor como para los alumnos.

2

MARCO TEÓRICO

2. 1. La competencia comunicativa en ELE/I

La competencia comunicativa es uno de los conceptos fundamentales en el estudio tanto de la enseñanza como de la adquisición de segundas lenguas. Como indica Cenoz (2004), la competencia comunicativa es un concepto clave ya que trata de responder a cuestiones fundamentales como qué es adquirir una lengua, qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para hablar una lengua o cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas.

Partiendo del concepto de competencia comunicativa, llegaremos al de las competencias claves o básicas que ha desarrollado la CE como elementos fundamentales para el aprendizaje durante la vida, competencias que deben empezar a desarrollarse desde la infancia y que delimitan una serie de capacidades para aprender a integrar destrezas y aprender a aplicarlas no sólo al ámbito académico, sino, y sobre todo, a la vida social del individuo. En este trabajo nos interesa sobre todo la competencia lingüística, referida tanto a la lengua materna como a la lengua extranjera. En el esquema 1 se ilustran los aspectos tratados en este marco teórico sobre dicha competencia:

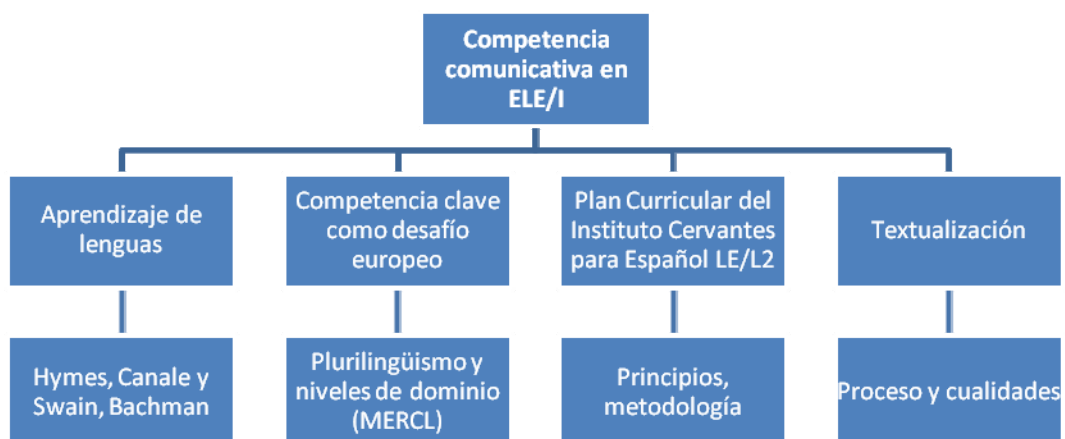


Figura 1. Esquema de la competencia comunicativa en ELE/I

2.1.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: UN CONCEPTO LIGADO AL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El concepto de “competencia comunicativa” proviene de los postulados de la gramática generativa, y más concretamente en el concepto de “competencia lingüística”, pero también ha recibido la influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística, se trata, por lo tanto, de un concepto que, como los de adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, tiene un carácter interdisciplinar (Cenoz, 1996).

La difusión del concepto de competencia comunicativa está directamente relacionado con la distinción que hace Chomsky entre competencia y actuación. Para este autor la competencia es el conocimiento que el hablante tiene de la lengua y la actuación el uso real que hace de la misma en situaciones o actuaciones concretas, (Chomsky, 1965). En realidad está interesado en estudiar la competencia y su interés se dirige, desde la perspectiva del estudio de la lengua como sistema, al desarrollo en una teoría lingüística centrada principalmente en las reglas gramaticales.

Si bien en un principio postula que todos los aspectos relacionados con el uso se incluyen en la actuación, más tarde reconoce que algunos aspectos del uso son sistemáticos y están gobernados por reglas. Así, en 1980, reconoce la existencia de la competencia pragmática, referida al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado conforme a varios fines, (Chomsky, 1980, p. 224).

En realidad, varios estudiosos ajenos al marco de la gramática generativa criticaron las teorías de Chomsky, pues las consideraban inadecuadas ya que se limitaban a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no consideraban aspectos centrales del uso de la lengua, si bien su teoría ha servido como punto de partida de enfoques posteriores.

2.1.1.1. EL MODELO *SPEAKING* DE HYMES

Uno de los principales detractores de Chomsky durante la década de los 70, fue Dell Hymes, que acuñó desde el ámbito de la etnografía el término “competencia comunicativa” y así adviene una nueva forma pragmática de comprender el campo de acción de la competencia lingüística hacia su proyección social que estimula decididamente los estudios científicos de lenguas extranjeras.

Hymes (1971) entendía la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, porque suscita la conciencia de la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.

Los estudiosos de la competencia comunicativa entienden a los hablantes como “agentes sociales” inmersos en un contexto comunitario, capaces de usar la lengua y que producen enunciados apropiados y aceptables en el contexto en el que los utilizan.

Por su parte, Chomsky está interesado en la competencia como estado y no como proceso, y en el conocimiento y no en la habilidad. Widdowson (1995, p. 84) expresa las diferencias entre los dos conceptos:

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

En cambio, Hymes entiende que la competencia comunicativa reemplaza el código lingüístico al lugar que le corresponde, el cual ya no es central en el estudio de la lengua, pues lo importante ahora es el acontecimiento comunicativo y, por tanto, el centro de interés es el propio acto de habla. Consecuentemente, a su juicio, es prioritario el análisis etnográfico de los hábitos que en las actividades comunicativas comunitarias.

Es sobradamente conocido el modelo de aprendizaje diseñado por Hymes para tal fin y reconocido con el acrónimo SPEAKING en sus elementos constitutivos (*Setting / Participans / Ende / Act sequence / Key / Instrumentalities / Norms / Genre*), el cual inmediatamente tuvo adeptos desde el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas (Rivers, 1973). Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? Estas reglas se pueden detallar de la siguiente manera:

S - Situación. Responde a la pregunta ¿dónde y cuándo? y comprende la situación de habla y el escenario espacio temporal.

P - Participantes. Responde a las preguntas ¿quién y a quién?, e incluye a los interlocutores implicados.

E - Finalidades (ends). Responde a la pregunta ¿para qué? Tiene que ver con las intenciones del hablante al decir algo y con los resultados que espera obtener como consecuencia de ello.

A - Actos. Responde a la pregunta ¿qué?, y se expresa a la vez como forma y contenido del mensaje.

K - Tono (key). Responde a la pregunta ¿cómo? y expresa la forma con que se ejecuta el acto.

I - Instrumentos. Responde a la pregunta ¿de qué manera?, y tiene dos componentes: los canales y las formas de las palabras o código.

N - Normas. Responde a la pregunta ¿qué creencias?, y comprende las normas de interacción y las de interpretación.

G - Género. Responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso? y se aplica a los géneros textuales,

Tal y como han subrayado varios autores (Rivers, 1973; Savignon, 1971), debido a su pragmatismo, el ámbito más prolífico en la aplicación del modelo de Hymes ha sido el aprendizaje de segundas lenguas preocupado por desarrollar las habilidades comunicativas. Entre sus seguidores más célebres, se destacan aquí dos casos: por un lado el de Canale y Swain y por otro el de Bachman.

2.1.1.2. EL MODELO COMPETENCIAL DE CANALE Y SWAIN

Tras los pasos de Hymes, destaca la contribución realizada por Canale y Swain (1980), ya que introdujeron uno de los modelos más utilizados tanto por la lingüística como por la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Este modelo, basado en el de Hymes, divide la competencia en cuatro áreas fundamentales: competencia gramatical, competencia socio-lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica:

- La competencia gramatical se refiere al conocimiento y la habilidad que se requieren para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados.

El propio Canale (1983, pp. 77-78) ubica en esta subcompetencia las siguientes áreas de estudio científico de la lengua:

- Fonología.- Pronunciación de palabras en el discurso / Enlaces / Acentuación de palabras en el discurso / Modelos entonativos del discurso.
- Ortografía.- Grafemas / Convenciones de grafía / Convenciones de puntuación.
- Vocabulario.- Vocabulario común al aprendiz para analizar su significado básico contextualizado / Significado de frases idiomáticas en contexto / Significado básico de otras palabras.
- Formación de palabras.- Flexión en contexto /Concordancia en contexto / Derivación de nuevas palabras / Variación de los límites de las palabras en contexto / Estructuras de frase y proposición comunes.
- La competencia sociolingüística, a su vez, permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social.

Por su parte, Canale localiza en esta subcompetencia las siguientes acciones (Canale, 1983, p. 78):

- Expresión y comprensión de significados sociales adecuados (funciones comunicativas, actitudes y significados) en diferentes contextos sociolingüísticos.
- Expresión y comprensión de formas gramaticales adecuadas para diferentes funciones en contextos

sociolingüísticos diferentes y conforme al análisis de necesidades e intereses de los aprendices.

- La competencia estratégica se ocupa de las estrategias de comunicación verbales y no verbales usadas por el hablante para compensar las deficiencias en la comunicación (Canale y Swain, 1980, p. 30).

Concretamente, Canale señala tres tipos de dificultades a las que atiende esta subcompetencia (Canale, 1983, pp. 78-79):

- Dificultades gramaticales.- Uso de fuentes de referencia (ej. Diccionario) / Paráfrasis gramatical y léxica / Petición de repetición, aclaración o ralentización del discurso / uso de símbolos no verbales.

- Dificultades sociolingüísticas.- Uso de una forma gramatical única para diferentes funciones comunicativas / Uso de la forma gramatical más neutra en caso de duda sobre la adecuación de otras formas en situaciones de comunicación concretas / Utilización de los conocimientos de la primera lengua para regular los de la segunda lengua.

- Dificultades discursivas.- Uso de símbolos no verbales o acento y entonación enfáticos para indicar cohesión y coherencia / Uso del conocimiento de la primera lengua sobre modelos discursivos cuando se está inseguro de aspectos de la segunda lengua.

- Factores de realización.- Afrontar ruido de fondo, interrupciones y otras distracciones / Uso de fórmulas de relleno de pausas para mantener la conversación mientras se buscan ideas.

- La competencia discursiva se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado, gracias a la cohesión (nivel superficial del texto) y a la coherencia (nivel profundo del texto) en el significado (Canale, 1983).

En 1983 Canale revisó el modelo de competencia comunicativa que había realizado junto con Swain y a raíz de esta revisión elaboró el concepto de “competencia socio-lingüística”, diferenciándola de la competencia discursiva:

La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados «de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción» (Canale, 1983, p. 7).

Así mismo amplía el concepto de “competencia estratégica” e incluye en él las características compensatorias de las estrategias de comunicación debidas a la incompetencia, así como los efectos retóricos de fines interactivos en la comunicación eficaz (Canale, 1983, p. 339).

Además, Canale (1983, pp. 74-75) dispone cinco criterios pragmáticos que deben ser tenidos en cuenta en el estudio comunicativo de las lenguas, a saber:

1. En el cultivo de la competencia comunicativa han de interactuar e las cuatro subcompetencias sin prevalencias.
2. Los aprendices deben ser informados por los docentes sobre los niveles mínimos que han de adquirir en tales subcompetencias.
3. Hay que ofrecer a los aprendices de lenguas la posibilidad de interactuar con hablantes que detenten un nivel elevado de competencia comunicativa

en la lengua en cuestión a fin de que las situaciones de evaluación sean auténticas.

4. Se deben aprovechar las habilidades del aprendiz en su lengua nativa para progresar en el conocimiento metalingüístico de la segunda lengua que es objeto de aprendizaje.
5. Se recomienda promover un lenguaje significativo e integrado de la segunda lengua que se aprende haciendo que esta y su cultura sean relacionadas con otras áreas de conocimiento interdisciplinar.

El modelo de Canale y Swain (1980) y su posterior revisión por Canale (1983) han tenido una importante influencia en la adquisición y enseñanza de lenguas, pues, en efecto, ha contribuido significativamente al desarrollo de otros modelos, tanto en la adquisición de lenguas en general como en el área de evaluación.

Dicho modelo define pormenorizadamente las dimensiones de la competencia comunicativa, aunque algunos investigadores han considerado que las definiciones no son suficientemente completas (Schachter, 1990) y otros (Llobera, 1995, p.14) considera el modelo de Canale más útil para la didáctica que el de Hymes, ya que es más concreto y menos programático.

Sin embargo, tal modelo también advierte que la parcelación modular de las subcompetencias comunicativas solo debe actuar a efectos conceptuales, pero no pragmáticos, pues en la construcción de discursos orales y escritos, cuando se aprende la competencia comunicativa, ya sea en la dimensión comprensiva como en la expresiva, es razón didáctica indispensable conjugarlas estratégicamente para lograr la formulación más eficaz (Llobera, 1995, p. 23).

2.1.1.3. EL CONCEPTO DE “COMPETENCIA PRAGMÁTICA” DE BACHMAN

Las teorías de Bachman sobre la competencia pragmática son pioneras en la consideración de tal competencia de modo independiente dentro de la desenvolvura de la competencia comunicativa y aportan un enfoque sociolingüístico a la misma (Grande, 2015). Tal competencia se fundamenta en las reglas de realización de los actos comunicativos, por las que se puede mejorar la epistemología de los principios básicos sobre el uso estratégico de la lengua.

Con la enseñanza de segundas lenguas se consolidó como un elemento imprescindible de la competencia comunicativa y, hasta el punto de que otro de los estudiosos más destacados que seguían las teorías de Hymes, Bachman, conceptualizó la “competencia pragmática” como “habilidad lingüística comunicativa” (HLC) donde interactúan el conocimiento sistemático de la lengua con la capacidad de usarlo en situaciones concretas.

Así queda modelizado el campo de acción de tales habilidades (Bachman, 1995, p. 108): “El marco de referencia de la HLC que propongo incluye tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos”.

El modelo de Bachman proviene del área de la evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas y trata de establecer las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. Bachman entiende por “competencia lingüística” lo que Canale concibe como “competencia comunicativa” e integra en esta las competencias organizativa (gramatical y textual) y pragmática (elocutiva y sociolingüística). La competencia organizativa incluye las “habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos” (Bachman, 1990, p. 87).

Estas habilidades son de dos tipos: competencia gramatical (similar a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980) y competencia textual, en la que incluye el conocimiento de las convenciones combinatorias de la lengua para lograr un texto bien cohesionado y retóricamente orientado hacia su uso social. La organización retórica se refiere a la estructura conceptual general del texto y está relacionada con el efecto del texto en el usuario de la lengua (Van Dijk, 1977).

En la competencia pragmática se describen las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. Bachman (1990, p.112) la define como la conjunción de dos elementos: lo que él denomina “competencia ilocutiva” para aludir al antes mencionado saber sobre los factores convencionales de tipo pragmático que permiten obrar las funciones lingüísticas con aceptabilidad; y la “competencia sociolingüística” que permite adecuar las funciones lingüísticas al contexto comunicativo concreto.

Estas dos dimensiones, la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística, son, pues, fundamentales en el modelo de Bachman. Mientras que la competencia ilocutiva implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no e importan las funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas, la competencia sociolingüística determina qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones e importan el registro, la variedad dialectal y las referencias culturales (con una clara referencia al concepto de “competencia sociolingüística” de Canale y Swain (1980).

Posteriormente, Bachman y Palmer (1996) redimensionan el modelo y consideran tres componentes: el conocimiento léxico (escindido de la competencia gramatical); el conocimiento funcional (que amplía el concepto de “competencia ilocutiva” y el conocimiento sociolingüístico que ya se había considerado en la versión anterior del modelo.

Estos modelos (1990 y 1996) tratan de distinguir entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua y se consideran como una importante aportación en la

evaluación de producciones verbales en el estudio de segundas lenguas.

En definitiva, Bachman incide en el importante papel de la competencia pragmática para relacionar a los usuarios de la lengua con el contexto de la comunicación desde un enfoque basado en el conocimiento ilocutivo de las convenciones lingüísticas (ideación, manipulación, heuresis e imaginación) y en el conocimiento estratégico de las convenciones sociolingüísticas (atención al registro y capacidad de interpretación del lenguaje figurado y de las referencias culturales).

Las teorías de Bachman son el prolegómeno para que Cots (1995) elaborara una organización conceptual de la “competencia pragmática” basada, no en reglas, sino en tendencias interactivas que el hablante emplea selectivamente para llevar su conversación a un resultado exitoso en eficacia y aceptabilidad social.

Tal selección proviene de vincular directamente la toma de estrategias específicas con la formulación verbal del discurso. Al respecto indica que “La estrategia adoptada en cada caso depende del rol del hablante así como de su valoración / definición de las necesidades de la situación” (Cots, 1995, pp. 96-97).

Consecuentemente, a Cots se le debe la configuración de la competencia pragmática en el espacio tridimensional donde interactúan tres competencias: textual (habilidades y conocimientos gramaticales y semánticos para el logro de textos coherentes y cohesionados en relación con asuntos como la finalidad, el tema y la estructura informativa y el sistema de intervención), estratégica (habilidades y conocimientos de comunicación verbal y no-verbal que compensan problemas y contribuyen a mejorar eficacias interactivas) y sociolingüística (habilidades y conocimientos de comprensión y producción de expresiones contextualizadas en relación con asuntos como la presentación personal y la solidaridad, entre otros). Su propósito fue crear un modelo pragmático versátil y fácil de manejar en las clases de idiomas centradas en prácticas contextualizadas.

2.1.2. LA COMPETENCIA CLAVE “COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS”: UN DESAFÍO EUROPEO

En el Consejo de Lisboa del año 2000, a propósito del trabajo de expertos en torno al horizonte de la “Educación y Formación 2010”, los estados miembros implicados en el proyecto europeo de adaptar la Educación y la Formación a las demandas de la sociedad del conocimiento concretaron una serie de objetivos estratégicos para la década que abría el milenio con vistas a otorgar coherencia sistemática a las “nuevas destrezas básicas” ligadas a un aprendizaje a lo largo de la vida. Pero hubo que esperar al Consejo Europeo de Barcelona (2002) para poder acceder a un programa de trabajo más específico y detallado acerca de estas competencias fundamentales. Fue allí donde por primera vez se estipuló la necesidad de atender de modo especial a la alfabetización digital y al aprendizaje de lenguas extranjeras.

A su vez, la Comisión europea estableció en 2001 un Grupo de Trabajo de expertos de los estados miembros, los cuales dependían del proyecto de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) denominado “Definición y Selección de Competencias” (DeSeCo, 2007), con vistas a perfilar las competencias clave para una vida próspera, que emitieron un informe en 2004 en respuesta a las demandas del citado Consejo de Barcelona.

Este proyecto tiene como objetivo crear un marco para la evaluación de las competencias clave. El proyecto está relacionado tanto con el Programa de Análisis de Indicadores de Sistemas Educativos (Proyecto INES), como con el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Proyecto PISA). Su finalidad es dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permita definir y seleccionar las competencias clave.

Las definiciones de competencia han sido numerosas y el mismo proyecto DeSeCo indica que “una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizándolo y recurriendo a

recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular” (García Raga, López Martín, 2011, p. 536) es evidente que las competencias deben permitir resolver los problemas que nos plantea la sociedad actual combinando habilidades prácticas, conocimientos reflexivos, valores éticos y actitudes. Moya y Luengo, (2011, p. 33) consideran que la competencia es la forma en que las personas han logrado movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para conseguir resolver una tarea con éxito en un contexto definido.

En el documento de DeSeCo se definen las competencias clave como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”. (Comisión Europea, 2004, p.7). Con esta definición queda claro que se quiere definir entre todos los tipos de competencias las fundamentales, esenciales o básicas y que se denominan *key competences* o competencias clave y que deben reunir tres criterios:

- a) Sus resultados son necesarios para realizarse personalmente y para el buen funcionamiento de la sociedad.
- b) Son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos.
- c) Son necesarias e importantes para todos los individuos.

Por su parte, Antonio Bolívar ha subrayado que estas competencias responden a la idea de competencias de la ciudadanía porque persiguen la adecuación de la educación a la vida actual y pretenden lograr circunstancias de bienestar personal y social con pretensiones de valor universal, es decir, que su protocolo se atiene a un perfil democrático en el que se preservan especialmente el cuidado medioambiental y los derechos humanos. (Bolívar, 2010, p. 87).

Los distintos países¹ han adaptado las competencias a los propios currículos escolares y se han concretado las competencias clave para la ciudadanía, que se refieren a las competencias que todo ciudadano debería tener al finalizar su educación obligatoria y que son imprescindibles para incorporarse a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

En las opciones curriculares de España, por un lado encontramos las competencias generales o transversales y por otro las competencias específicas de las áreas curriculares, es decir que se opta por un modelo mixto en el que se mezclan como competencias clave las competencias transversales (“aprender a aprender”) y las áreas disciplinares (“competencia matemática”) normalmente instrumentales. Al respecto, Pérez (2007) indica que en un currículo orientado hacia las competencias básicas se supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición.

En este sentido, considerando que las competencias clave en su amplio espectro de aplicación para cualquier tipo de trabajo y estudio con vistas a un desarrollo sostenible de la sociedad mundial -el cual, de acuerdo con el programa de la UNESCO (2014), cuida especialmente la sostenibilidad curricular-, importa entonces procurar que la competencia “comunicación en lenguas extranjeras” guarde esta coherencia empezando por sus sinergias interdisciplinares con el resto de las competencias clave en la realización personalizada de tareas y proyectos donde las *key competences* permitan ejercer la ciudadanía activa no solo para que cada persona pueda incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta y pueda ser capaz aprender de modo eficiente a lo largo de la vida – es decir, en un marco de aprendizaje permanente que es informal o externo a los formales u oficiales (Rubio, 2007, p. 16)-, sino que también lo haga con una gestión éticamente responsable del conocimiento desde un compromiso democrático respecto del mundo en el que vive. Y ello es consecuente con un entendimiento sistémico del

¹ En Italia dichas competencias han quedado definidas gracias al Decreto n.139 del 22 de agosto de 2007 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" que ha individuado las ocho competencias clave de ciudadanía.

pensamiento y del lenguaje enmadejados dinámicamente de modo holístico y de la cultura como un estado de cultivo permanente (Murga, 2015).

De acuerdo con la Resolución legislativa del Parlamento Europeo de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente², las ocho competencias clave para la Unión Europea, son:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencias sociales y cívicas.
- Conciencia y expresión culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Así a estas ocho competencias corresponden otras tantas competencias básicas para la ciudadanía en los currículos español e italiano. En ambos países la Comunicación en la lengua materna y la Comunicación en lenguas extranjeras quedan englobadas en la competencia en Comunicación lingüística, la cual, en Italia se denomina “asse culturale del linguaggio”.

El enfoque social de las competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Este currículo no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas, sino de aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en

² Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (COM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD)). En:

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//ES#BKMD-10>

la vida social sin riesgo de verse excluido.

Desde la perspectiva curricular, las competencias básicas no se centran en unas materias determinadas, sino que son transversales a todas ellas. Esta nueva concepción curricular supone, por tanto, una ruptura con la estructura tradicional de las disciplinas académicas y una apuesta por un enfoque interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señalan García y López (2011) “podemos observar como rasgo común que las competencias –siguiendo los pilares educativos establecidos por Delors (1996)– no están centradas únicamente en el «aprender a conocer» y en el «aprender a hacer», sino que también conllevan el «aprender a ser» y el «aprender a vivir juntos». El *saber* (conocimiento), el *hacer* (procedimiento) y el *querer* (interés y motivación) se entrelazan de forma dinámica y los contenidos, del tipo que sean, con ayuda de la enseñanza, estimulan las capacidades (objetivo) y desarrollan los aprendizajes (demostración del logro de competencia en términos de criterios de evaluación). La *competencia* es, por tanto, el *desempeño de capacidad* (González Maura, 2006, citado por Toribio 2010, p. 36).

Desde este planteamiento la competencia clave en “comunicación en lengua materna” se refiere al uso del lenguaje como un 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.

Por tanto, la Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales: educación y formación, trabajo, hogar y ocio.

En concreto, sobre la competencia clave “comunicación en lenguas

extranjerías” la Comisión Europea (2004, p. 8) enuncia lo siguiente:

La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación — de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.

Al respecto, la Comisión Europea se hace eco en dicho informe sobre la labor pionera de la Unión Europea en este sentido a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL), donde los alumnos son considerados agentes sociales que trabajan tareas en entornos contextualizados, combinando competencias comunicativas y generales. A dicho documento otorgan la referencia de los niveles de dominio de una lengua. Y, dada su importancia, el marco teórico de esta tesis también refleja en el epígrafe siguiente la importante contribución de este *Marco* al avance competente del aprendizaje de lenguas.

La “comunicación en lenguas extranjeras” concierne a las mismas destrezas (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir) y subcompetencias comunicativas que intervienen en el aprendizaje de la lengua materna, pero intensifica además las facetas de mediación y de comprensión intercultural. De hecho, la Comisión Europea habilitó un marco referido a su dominio de conocimientos, destrezas y actitudes (Comisión Europa, 2004:11), que refiere textualmente estos aspectos:

Conocimientos:

- Conocimiento de vocabulario y gramática funcional, entonación y pronunciación.
- Conciencia de varios tipos de interacción verbal (por ejemplo el cara a cara,

conversaciones telefónicas, entrevistas, etc.).

- Conocimiento de una gama apropiada de textos literarios y no literarios (por ejemplo, cuentos cortos, poemas, artículos de periódicos y revistas, páginas web, instrucciones, cartas, informes cortos, etc.).
- Comprensión de las características principales de diversos estilos y registros en lenguaje hablado y escrito (formal, informal, periodístico, coloquial, etc.).
- Conciencia de convenciones sociales y aspectos culturales y de la variabilidad del lenguaje en diferentes áreas geográficas y ámbitos sociales y comunicativos

Destrezas:

- Habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados en una gama apropiada de situaciones comunicativas (temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana).
- Habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana.
- Habilidad para leer y comprender textos escritos no especializados acerca de temas variados o, en algunos casos, textos especializados en un campo que resulte familiar, y habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diversos fines en una amplia variedad de situaciones.
- Uso apropiado de recursos (por ejemplo, apuntes, diagramas, mapas) para comprender o producir textos hablados o escritos (por ejemplo, conversaciones, instrucciones, entrevistas, discursos).
- Habilidad para iniciar y mantener una variedad apropiada de actividades autónomas para el aprendizaje de una lengua.

Actitudes:

- Sensibilización hacia las diferencias culturales y resistencia a los estereotipos.
- Interés y curiosidad por las lenguas en general (incluyendo lenguas colindantes, regionales, minoritarias y antiguas, lenguaje de signos, etc.) y por la comunicación intercultural

2.1.3. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE INTERNACIONAL Y SUS NIVELES DE DOMINIO: LA COHESIÓN TERMINOLÓGICA Y METODOLÓGICA PROMOVIDA POR EL MCERL

Antecedente institucional imprescindible en el impulso de la competencia comunicativa para el plurilingüismo es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*³ (desde ahora MCERL), un documento generado por el Consejo de Europa en 2002 que constituye un “vademécum” para el aprendizaje de lenguas en el contexto de la convergencia educativa europea. En el primer capítulo del mismo queda indicado de modo diáfano su valor orientativo para la comunidad educativa internacional especializada en idiomas:

El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCERL 2002:1)

Como podemos apreciar, el MCERL es descriptivo, nunca normativo: se trata de una declaración de intenciones y principios cuya finalidad es la de crear una base común para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en el contexto europeo para facilitar la cooperación de las instituciones educativas de distintos países. Por tanto, es deber del MERCL:

³ <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

proporcionar una base sólida para el reconocimiento de programas, currículos y certificados de lenguas y ayudar a todos los agentes involucrados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas a coordinar su trabajo y situarlo en relación con el de los demás. (García Santa-Cecilia 2004)⁴

Consecuentemente, queda patente que su objetivo es favorecer la movilidad en Europa de los aprendices gracias al reconocimiento de titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje, gracias a la reflexión sobre los objetivos comunes y a la comunicación entre los profesionales de la lengua. Así las programaciones se basan en criterios objetivos y transparentes y describen lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas para usar la lengua con finalidad comunicativa.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) incorpora un enfoque orientado a la acción y considera tanto a los usuarios de la lengua en general, como a los aprendices, como agentes sociales, es decir miembros de una sociedad que tienen tareas —no solo relacionadas con la lengua— que deben llevar a cabo en un contexto de aprendizaje situado, es decir, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCERL 2002, p. 9). Este enfoque se inscribe, por tanto, en el uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los recursos lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación.

El Marco se estructura en dos dimensiones, una vertical y una horizontal, que se interrelacionan para ofrecer una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión del aprendizaje de la misma.

La dimensión vertical está formada por los niveles comunes de referencia de la lengua, que se dividen en tres amplios estadios que corresponderían a los niveles tradicionalmente denominados “inicial”, “avanzado” y “superior”. Esos tres niveles (A, B y C) se subdividen a su vez en dos estadios cada uno y así configuran los seis

⁴ http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm

niveles de competencia del Marco de referencia (MCERL, 2002, pp. 113-114):

- Nivel A: Usuarios básicos
 - A1: Acceso
 - A2: Plataforma

- Nivel B: Usuarios independientes:
 - B1: Umbral
 - B2: Avanzado

- Nivel C: Usuarios competentes:
 - C1: Dominio operativo eficaz
 - C2: Maestría

La dimensión horizontal se refiere a las categorías que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario para utilizarla. Engloba una serie de parámetros que no son estrictamente lingüísticos pero que aparecen ligados entre ellos en cualquier acto de comunicación habitual.

El MCERL describe taxonómicamente estas categorías e identifica las siguientes: el contexto, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias, los procesos, los textos y las tareas. El alumno posee la capacidad de realizar actividades de lengua observables y durante este proceso se ponen en juego determinadas competencias que implican el uso de estrategias de comunicación (MCERL, 2002, pp. 14-20).

Repárese en que el MCERL propone un modelo de aprendizaje y evaluación centrado en competencias generales desde las que se pueden suscitar tareas de múltiples modalidades. Tales competencias abordan varios tipos de acceso al conocimiento: el conocimiento declarativo o “saber”, que atañe al conocimiento del mundo, de la sociedad y de sus cultura; el conocimiento pragmático o “saber hacer”, que se ocupa de las destrezas y habilidades sociales de índole vital, profesional e

intercultural; la competencia existencial o “saber ser”, que se ocupa de asuntos tales como la motivación y la actitud hacia el aprendizaje, las creencias y los valores de la persona, así como rasgos de su personalidad y estilos cognitivos particulares; y, por último, la capacidad de aprender o “saber aprender”, que, de modo sistémico, es la encargada de movilizar al resto de competencias señaladas de modo reflexivo y con perspectiva heurística.

En lo concerniente a la competencia comunicativa el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, estipula tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se entiende que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

- La competencia lingüística, afronta las capacidades referidas al sistema de la lengua organizado por niveles léxico, gramatical (morfosintáctico), fonológico, ortográfico y ortoépico.

- La competencia sociolingüística, se ocupa de las convenciones sociales del uso del lenguaje, subdivididas temáticamente en marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialectos y acentos.

- La competencia pragmática, reúne las acciones propias de las competencias discursiva y funcional para abordar la interacción por medio del lenguaje y sus aspectos paralingüísticos.

El *marco común europeo de referencia para las lenguas* recomienda que en cada una de estas tres subcompetencias comunicativas funcionen las competencias generales, que, como se ha indicado más arriba, son relativas a:

-El conocimiento declarativo: saber que implica el conocimiento del mundo, sociocultural e intercultural.

- Las destrezas y habilidades: saber hacer práctico e intercultural.

- La competencia existencial: saber ser en actitudes y motivaciones, valores y creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad.

- La capacidad de aprender: saber aprender que requiere reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación y sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, y la adquisición de destrezas de estudio y de descubrimiento y análisis.

Con esta conjunción entre competencias comunicativas y generales se pretende lograr el cambio de paradigma de los enfoques conductistas hacia los enfoques comunicacionales, donde el concepto de “habilidad” es superado por el de “competencia”, ya que lo importante no es solo saber para saber hacer con eficacia en entornos sociales sino, ante todo, saber para saber hacer para saber ser con eficacia y convivencia en entornos sociales democráticos; discernimiento metodológico que debe ser tenido en cuenta en este marco teórico de la presente tesis doctoral para justificar el desarrollo de estrategias cognitivas y pragmalingüísticas de competencia comunicativa oral en ELE, en cualquiera de sus manifestaciones (Adquisición interactiva, procesual y colaborativa; léxico, gramática, marcación textual, retórica; las habilidades de escuchar, hablar, conversar y mediar traducir; y las tipologías textuales tales como el diálogo, foros, narraciones, canciones, recitales, etc., que generan corpus, taller de producción oral y exposición).

2.1.4. LA APLICACIÓN DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE / L2

Como es sabido, el Instituto Cervantes ofrece en red importantes y profusos documentos relacionados con el conocimiento internacional de la lengua y la literatura española a través de diversas bibliotecas procesables *online*.

También tiene habilitado un portal del hispanismo que informa sobre asociaciones, congresos, centros de investigación, noticias y enlaces de interés. Y su labor promotora de la lengua española se extiende por medio de cursos de lengua española y de iniciativas de cooperación con otras instituciones para tal fin.

Concretamente, cabe destacar su catálogo digital de Bibliotecas sobre E/LE [http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/], con más de un millón de documentos sobre lengua y cultura española e hispanoamericana. Del mismo modo interesa la Biblioteca del profesor de Español del Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/], una colección ingente de recursos relacionados con la Didáctica de Español como lengua extranjera de gran valor para emprender investigaciones, ya que contiene todas las actas de los congresos de ASELE (la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) acaecidos entre 1989 y 2008, las actas de los congresos de CIEFE (Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y el Instituto Cervantes de Utrecht) y un catálogo exclusivo para búsquedas de documentos de didáctica de E/LE.

Asimismo, enlaza con la Biblioteca Virtual y revista electrónica RedELE (red electrónica de didáctica de Español como lengua extranjera) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España [<http://www.mepsyd.es/redele/>], con fines igualmente formativos a escala internacional.

El Instituto Cervantes detenta la responsabilidad curricular de promover, desarrollar y fijar los niveles de referencia para Español de acuerdo con lo estipulado en el MCER con la provisión de programas de enseñanza y materiales formativos avanzados y sistematizados sobre análisis y descripción lingüística de gran utilidad para el profesorado de Español de todo el mundo.

Con este propósito se ha actualizado el *Plan curricular el Instituto Cervantes* (en adelante PCIC) de 1994. En la versión de 2006, que consta de tres volúmenes

constituidos por “un conjunto de inventarios organizado con arreglo a un sistema de epígrafes relacionados entre sí en los seis niveles de referencia” (PCIC, 2006)⁵, han participado, junto con el Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes, profesores expertos y más de 200 profesores de la red de centros del Instituto Cervantes.

Los materiales que conforman la obra se han elaborado sobre la base de las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y los niveles de referencia para Español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2, C1-C2) establecidos por el MCERL.

Como se ha dicho anteriormente, se han tenido en cuenta documentos realizados para la descripción de otras lenguas como el nivel umbral (*T-level series*) para el inglés, que describe los niveles A2, B1 y B2 y el *Niveau B2 pour le français: un référentiel* para el francés, que describe el nivel B2 para esta lengua; sin embargo, los niveles de referencia de Español (NRE, en adelante) se han realizado siguiendo directamente las escalas de descriptores ilustrativos del marco, se han desarrollado de la forma más detallada y completa posible, las descripciones de los niveles de referencia específicamente para Español.

Los NRE desarrollan los seis niveles previstos en el marco común y conforman uno de los inventarios más completos por parte de una lengua nacional en el proyecto de desarrollo de descripciones de niveles de referencia.

Los niveles de referencia de Español no son un programa de lengua. Este material se debe entender como un punto de partida para la preparación de programas de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular y es necesario un tratamiento de ajuste adaptación por parte de quienes lo utilicen.

⁵ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/descripcion.htm

Su sentido último es eminentemente pedagógico y práctico y se aleja de ser un instrumento de la descripción normativa de Español; se parte del español peninsular central-septentrional aunque se incluyen especificaciones sobre otras variedades de Español, siguiendo la norma culta, pero incluyendo también aspectos relacionados con el uso coloquial.

El actual plan curricular, por lo tanto, constituye un punto de partida y una guía para la elaboración de programas, materiales didácticos o exámenes.

El Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa ha establecido una serie de criterios que deben seguir los grupos nacionales y regionales para describir una lengua. Esta *Guía para la elaboración de descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales*, especifica una serie de criterios a seguir.

La guía especifica una serie de rasgos generales comunes que se deben seguir para la actuación de cualquier proyecto de descriptores de una lengua; en segundo lugar, una serie de rasgos comunes que se darán en las descripciones, con indicación de los rasgos mínimos y de los rasgos opcionales o deseables; y por último, una serie de recomendaciones sobre la metodología de trabajo asequible; de este modo, los niveles de referencia de Español se han desarrollado teniendo en cuenta tales indicaciones.

2.1.4.1. PRINCIPIOS GENERALES COMUNES

Las descripciones de los distintos niveles así como el desarrollo de cada inventario se han llevado a cabo teniendo en cuenta las características específicas del español y sus variedades. Y derivan de un análisis directo de los descriptores de las escalas del MCERL, como se ha indicado.

Cada inventario va precedido de una introducción en la que se dan las

indicaciones sobre el enfoque que se ha adoptado en cada caso así como los criterios a tener en cuenta para interpretar adecuadamente el material.

Se le ha prestado gran atención a la coherencia interna del material, y para ello se ha creado un sistema de referencias cruzadas entre inventarios y dentro de un mismo inventario. Las referencias se dan cuando hay elementos complementarios en el desarrollo del fenómeno tratado o para indicar que un fenómeno incluido en un determinado inventario pueda ser llevado a un segundo nivel de concreción, debe llevarse también de forma paralela a otro fenómeno de otro inventario.

Las descripciones de los niveles dan la posibilidad de adaptarse a distintas situaciones permitiendo ajustar los materiales a distintos módulos temporales, según las características de las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Las especificaciones constituyen la base para la preparación de programas de enseñanza realizados por los equipos docentes. Las categorías y subcategorías de los inventarios, en los seis niveles, son las mismas con el fin de facilitar el trabajo de programación de los contenidos de los cursos.

2.1.4.2 METODOLOGÍA DEL TRABAJO

2.1.4.2.1. Rasgos comunes

En este nivel se incluyen los inventarios del material lingüístico necesario para desarrollar las competencias indicadas por el *Marco*. Los inventarios de cada uno de los niveles solo presentan el material nuevo, es decir, el nivel B1 no incluye los contenidos de los niveles A1 y A2. Asimismo, se sigue siempre el mismo sistema de numeración de epígrafes y subepígrafes; y respecto al carácter de los contenidos, se considera que se trata de inventarios cerrados salvo que se indique otra cosa en la introducción.

En cuanto a los rasgos comunes mínimos establecidos en la *Guía*, el Plan

Curricular cumple todas las indicaciones recomendadas. Es decir, se ha desarrollado usando los descriptores del MCERL, del modelo del Portfolio de adultos para Español y de otras iniciativas -ALTE y Dialang-.

De igual modo, en la introducción general se incluye una descripción del enfoque adoptado para realizar los inventarios. Y se incluyen en los inventarios mínimos de funciones, nociones generales, nociones específicas y elementos gramaticales en todos los niveles descritos.

Las especificaciones que aparecen en los inventarios son generalmente de producción (*Nociones Generales, Nociones Específicas, Funciones o Tácticas y Estrategias Pragmáticas*). En el inventario *Géneros Discursivos y Productos Textuales* se indica si los géneros representados son de producción o de recepción. En el inventario de *Gramática* las especificaciones se han organizado en función de los niveles que se han considerado adecuados para la sistematización de los fenómenos de la lengua.

2.1.4.2.2. Rasgos opcionales o deseables

También aquí se han seguido las indicaciones de la *Guía*. El tratamiento de la dimensión del discurso engloba los tres inventarios que conforman el componente pragmático discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales, Tácticas y estrategias pragmáticas, y Funciones*. La dimensión cultural está ampliamente desarrollada en los inventarios de *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*.

Las destrezas fonéticas y de la entonación, al igual que las gráficas, se incluyen en los inventarios de *Pronunciación y prosodia* y en el de *Ortografía*. Las estrategias de aprendizaje se desarrollan en *Procedimientos de aprendizaje* y, para concluir, los niveles de referencia para Español presentan en cada uno de los tres volúmenes, un plan general de la obra y un índice de detallado.

Los niveles de referencia para Español se organizan según un esquema conceptual que puede enfocarse en dos grandes perspectivas: la primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje y en ella se distinguen tres dimensiones. Son las siguientes:

- El alumno como agente social, capaz de desenvolverse con habilidad en distintas situaciones de comunicación, de producción o recepción, tanto orales como escritas.
- El alumno como hablante intercultural, capaz de identificar los rasgos de la nueva cultura a la que accede gracias a la lengua, así como de tender puentes entre ambas culturas.
- El alumno como aprendientes autónomo, capaz de hacerse responsable del propio aprendizaje.

La segunda perspectiva se centra en la lengua como objeto de aprendizaje y engloba una serie de componentes gramaticales, pragmático-discursivos, nocionales, culturales y de aprendizaje, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios en los que se describe tanto el material lingüístico como el material que está relacionado en sentido amplio con la lengua, sin ser propiamente lingüístico.

2.1.4.2.3. Los inventarios

Los inventarios incorporan, además de la competencia comunicativa, la competencia intercultural y la referida al control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua, que se enlaza directamente al concepto de competencia plurilingüe y pluricultural del MCER. Obviamente, la presentación del material es taxonómica por razones meramente expositivas.

El material se ha sistematizado partiendo de un planteamiento de componentes, en cada uno de los cuales se encuadran distintos inventarios, aunque debe quedar claro

que todos los elementos descritos se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de las lenguas.

Se ha tenido en cuenta el trabajo de González Nieto (2001)⁶ sobre la coincidencia de los departamentos que proponen Hymes, al tratar de la competencia comunicativa, y Halliday, al tratar de las macrofunciones de la lengua. En el esquema de Hymes la competencia comunicativa se divide en tres subcompetencias: la gramatical, la estratégica y la textual. González Nieto ha establecido una interrelación con el esquema de Halliday que prevé las competencias interactiva, interpersonal y textual.

De este modo se establece que las competencias gramatical e interactiva tienen que ver con las categorías predicatividad o transitividad; la estratégica y la interpersonal, con las categorías enunciación, modo, funciones, actos de habla, registro; y las textuales con las categorías de cohesión y géneros textuales. A estas competencias habría que añadir una competencia cultural o enciclopédica que considera el conocimiento del mundo de los hablantes.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, en los inventarios se han distinguido los siguientes tipos de cuestiones: *léxico-gramaticales*, que conforman la base de la predicatividad o transitividad; *enciclopédica* (saberes, creencias y marcos de experiencia); *interpersonales* (enunciación, funciones, actos de habla, estilo, registro) y *textuales* (reglas de formación de los enunciados complejos o textos, como la cohesión y los tipos de género).

Así se ha realizado un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el del aprendizaje, que sigue el siguiente esquema (PCIC, 2006)⁷:

6 Citado en la introducción del Plan Curricular del Instituto Cervantes (versión digital): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np18n

7 Plan curricular del Instituto Cervantes (versión digital): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np18n

- Componente gramatical
- Inventarios:
 - Gramática
 - Pronunciación y prosodia
 - Ortografía

- Componente pragmático-discursivo
- Inventarios:
 - Funciones
 - Tácticas y estrategias pragmáticas
 - Géneros discursivos y productos textuales

- Componente nocional
- Inventarios:
 - Nociones generales
 - Nociones específicas

- Componente cultural
- Inventarios:
 - Referentes culturales
 - Saberes y comportamientos socioculturales
 - Habilidades y actitudes interculturales

- Componente de aprendizaje
- Inventario:
 - Procedimientos de aprendizaje

El componente gramatical “incluye el inventario que desarrolla el tratamiento de los distintos subsistemas según el canon tradicional” (PCIC, 2006), pero teniendo en cuenta el uso comunicativo de la lengua, e incorporando de forma ecléctica los enfoques más útiles para obtener una óptima rentabilidad pedagógica. Para el aspecto

léxico se ha enfocado siguiendo el enfoque funcional. Para el inventario de pronunciación se ha seguido la línea marcada por las aportaciones de los modelos descriptivos que han resultado más eficaces.

El componente pragmático-discursivo parte de la idea de la capacidad del aprendiente de realizar intercambios comunicativos eficaces, poniendo en juego las estrategias necesarias para desenvolverse en la interacción social, lo que implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia de las funciones de las nociones generales y específicas.

Los factores de naturaleza extralingüística son fundamentales para la comunicación, ya que el dominio de la lengua implica reconocer y producir enunciados pragmáticamente correctos. No menos importante es la capacidad de organizar y controlar la interacción, lo que incluye las relaciones entre la lengua y el entorno social y la importancia de que el alumno identifique las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con el contexto comunicativo en el que se encuentra, así como los géneros orales y escritos que conforman los diferentes significados sociales.

El componente nocional sigue la línea de los análisis de la lengua desarrollados a partir de los años 70, que identifican una serie de categorías de carácter semántico-gramatical que no son propiamente unidades léxicas, sino conceptos descriptivos generales. Las nociones generales son las que el aprendiente puede necesitar en cualquier contexto en el que se relacione, mientras que las nociones específicas se relacionan, más detalladamente, con transacciones interacciones o temas determinados.

El componente cultural plantea que el aprendizaje de una lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Por ello es importante el conocimiento de los referentes culturales, si bien generar su elenco sea una tarea compleja, que requiere una adecuación de los conceptos culturales y socioculturales al aprendizaje de lenguas.

El componente de aprendizaje parte de la relación entre el aprendizaje y el uso de la lengua, y su objetivo es que el alumno desarrolle las capacidades necesarias para reflexionar sobre sus propias habilidades para desenvolverse en el uso de la lengua y así orientar su aprendizaje hacia sus propias necesidades.

2.1.4.2.4. Organización del material

El plan general de la obra presupone que cada uno de los tres niveles (A, B, C) se desarrolle en un volumen diferente que sigue el siguiente esquema:

1. Objetivos generales
2. Gramática
3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. Referentes culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales
13. Procedimientos de aprendizaje

No todos los capítulos siguen el mismo planteamiento metodológico. *El alumno como agente social* de los objetivos generales y la *pronunciación y prosodia* presentan los materiales divididos en etapas (A, B y C).

Además, *la gramática, la ortografía, las funciones, las tácticas y estrategias pragmáticas, los géneros discursivos y productos textuales, las nociones generales, y*

las nociones específicas se presentan en los seis niveles (del A1 al C2).

En cuanto al *alumno como hablante intercultural y al alumno como aprendiz autónomo, los referentes culturales y los saberes y comportamientos de socioculturales*, cabe indicar que se presentan de forma modular atendiendo a tres fases de desarrollo: aproximación, profundización y consolidación.

Por otro lado, *las habilidades y actitudes culturales y los procedimientos de aprendizaje* se presentan de forma modular en una lista única

En conclusión, el Plan curricular del Instituto Cervantes es una obra de referencia internacional para el aprendizaje de Español como segunda lengua que responde a un enfoque educativo basado en competencias, puesto que sus planteamientos metodológicos conjugan tanto los aspectos lingüísticos y las habilidades necesarias para desarrollar la competencia intercultural, como también las estrategias necesarias para procurar la mejora y el logro de autonomía en el propio aprendizaje.

La presentación en diversos formatos mantiene siempre una progresión de dificultad por niveles, de manera que el usuario del Plan Curricular, ya sea un profesional de la lengua (profesor o creador de materiales didácticos) o un aprendiz, pueda utilizar el material presentado de la forma que más se adecue a su situación idiosincrásica de aprendizaje.

Un factor importante en este sentido es el sistema de referencias cruzadas presente en toda la obra. Las referencias cruzadas se presentan tanto en un mismo inventario, como por ejemplo gramática, o en el en inventarios diferentes como por ejemplo del inventario de géneros discursivos al de gramática.

2.1.5. LA TEXTUALIZACIÓN DESDE UN ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

La textualización es el proceso elocutivo de un texto producido tanto en su dimensión oral como en la escrita e involucra en su producción los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación textual.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes queda definida la “textualización” en términos que hallan sus fuentes científicas en la teorización del proceso comunicativo de la composición escrita (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/textualizacion.htm):

Se entiende por textualización una de las fases del proceso de composición textual (enlace a «procedimientos de composición»), en la que las ideas se vuelcan en elementos de lengua, con lo que se generan decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. Dicho de otro modo, la textualización constituye el proceso por el cual el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se transforma en frases escritas aceptables. Esto supone el reflejo de una organización jerárquica de objetivos y de información en la manifestación lineal que implica la construcción de un texto.

El modelo competencial más difundido sobre la expresión escrita es el estipulado por Flower y Hayes (1980) con perspectiva procesual en tres fases: la *planificación*, la *textualización* y la *revisión*, que son correlativos respectivamente a lo que la retórica clásica reconocía como *dispositio*, *elocutio* y *enmendatio*.

Tras su estela, también genera interés la distinción conceptual establecida por Bereiter y Scardamalia entre dos modelos procesuales de composición escrita, el de “Decir el conocimiento” y el de “Transformar el conocimiento”, donde se advierte la diferencia esencial entre escritores expertos y noveles (Bereiter & Scardamalia, 1992, p. 43).

Esta distinción de términos se comprende estimando que quien dice el conocimiento es quien se limita a emitirlo sin apenas planificar su texto y, por tanto, prácticamente se limita a reproducir su información. En cambio, quien transforma el conocimiento lo ha incorporado de modo personal y estratégico y, por tanto, trabaja su discurso con pretensiones de coherencia comunicativa.

La textualización implica el momento crucial del traspaso del plan ideado con una organización semántica jerarquizada a la expresión verbal lineal (Mata, 1997). Su actividad consiste en escribir al tiempo que se va leyendo el propio escrito para comprobar si coincide con lo planificado y si es conveniente a los propósitos venideros de su redacción (Fracas, 2003).

En el trance de la textualización el escritor recurre a instrumentos de apoyo compositivo (asesoramiento experto, diccionarios, gramáticas, organizadores previos sobre conectores, mapas conceptuales, listas de ideas y de palabras clave, etc.) y en la efectividad estratégica de su uso revela su competencia textual (Cassany, 1990; 2001).

Todo ello sin olvidar que el hecho de textualizar cumple una función epistémica donde, con la movilización de los recursos verbales e ideológicos, la persona en situación comunicativa construye conocimiento tanto en la lengua materna como en otra extranjera (Cassany, 2005, p. 49).

También sucede que en los procesos didácticos cabe la posibilidad de ensayar previamente con el discurso oral lo que después se convertirá, con las transformaciones retóricas pertinentes, en texto escrito. Al enunciado oral formulado como “borrador” intencional previo a la producción de texto escrito Camps lo ha denominado “texto intentado” (Camps, 1994), el cual equivale funcionalmente a un momento de planificación textual previo a la textualización escrita como tal.

En el complejo proceso de la textualización interviene, pues,

simultáneamente, la facultad del monitoreo en función de una serie de objetivos generados en la situación comunicativa a la que el texto va destinado. Estos son (Izquierdo-Magaldi, Renés-Arellano y Gómez-Cash, 2016, p. 151):

- Objetivos de contenido: relacionados con lo que se quiere decir, el contenido y el tema. Dependen del conocimiento y dominio del contenido disciplinar y/o del género discursivo.
- Objetivos de audiencia: tienen en cuenta el efecto en los posibles lectores.
- Objetivos de proceso: se centran en el procedimiento, a modo de auto-instrucciones paso a paso.

Por parte del Ministerio de Educación español, con vistas a regular un marco teórico para la evaluación de diagnóstico en competencias dentro del ámbito de la educación obligatoria, desde el Instituto de Evaluación se adoptó como esquema básico del proceso de textualización un planteamiento que incluye las dimensiones oral y escrita así como las tres grandes cualidades lingüísticas de la producción de textos (coherencia, cohesión y adecuación) con voluntad comunicativa a partir de las premisas básicas del modelo de Flower y Hayes antes señalado.

El esquema se ilustra en la tabla 1 (Instituto de Evaluación, 2009, p. 76):

Tabla 1. Dimensiones comprensiva y expresiva de la competencia comunicativa (Instituto de Evaluación, 2009)

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	

Sobre la inclusión de las citadas cualidades (coherencia, cohesión y

adecuación) inherentes a cualquier texto en tal modelo, el Ministerio de Educación del Gobierno de España publica desde las instancias pertinentes una serie de indicaciones de interés para los lingüistas dedicados a la evaluación de diagnóstico (Instituto de Evaluación, 2009, p. 76):

Esta matización responde al hecho de que permite diferenciar tareas o actividades que, en la práctica, se realizan en bloque y sin discriminación consciente. Estos tres matices se refieren a la composición de un texto coherente, bien cohesionado y adecuado. Se ha considerado adecuado explicitar estos matices por la especial incidencia de cada uno en aspectos distintos de la elaboración de textos. Así, la coherencia está relacionada con la progresión temática del texto (introducción de información nueva apoyándose en la dada), la cohesión con el uso de los elementos de conexión en un texto y los signos de puntuación, y la adecuación con la elección del vocabulario y registro adecuado. La misma razón ha hecho preferible mantener separados los procesos de coherencia y cohesión que, en realidad, son dos caras de una misma cosa que es la unidad del texto. De modo que el proceso que se evalúa es uno pero incluye contenidos referidos a esos tres aspectos de la textualidad y permite discriminarlos.

Como se apreciará en los apartados 3.5.4.2 y 3.5.4.3 de esta Tesis Doctoral, relativos al diseño del modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en comunicación lingüística en el corpus de textos orales y escritos, este esquema procesual de desarrollo de la faceta textualizadora de la competencia en comunicación lingüística es apoyo fundamental para la configuración en esta tesis de tal modelo analítico aplicado exclusivamente a textos narrativos orales y escritos producidos por alumnado universitario de ELE en Italia y alumnado de Bachillerato que estudia ELE, es decir, Español como lengua materna a través de la asignatura curricular Lengua Castellana y Literatura.

2.2. La competencia comunicativa en Educación Literaria: metodología intertextual y provecho de los clásicos para la enseñanza de Español /LE y Español/LM

La competencia comunicativa desarrollada en el ámbito de la Educación Literaria encuentra en la metodología semiótica de la intertextualidad una potente vía de investigación innovadora y en la recursividad a los clásicos los aliados perfectos en forma y cultura para realizar buenas prácticas educativas. Si esta dinámica se desarrolla, además, con propósito de enseñar Español como lengua extranjera y de contrastarlo con Español como lengua materna, el campo de estudio abre una importante línea de investigación poco tratada hasta la fecha. Partiendo del concepto de educación literaria, indagaremos en sus antecedentes teóricos sobre metodología intertextual de la literatura y su provecho educativo y llegaremos hasta el estado actual de la cuestión focalizando el interés en la reivindicación de planteamientos interactivos entre textos y culturas tanto en el cultivo general de la competencia comunicativa como, de modo específico, en su materialización en el aula a través de talleres de modernización con los clásicos donde opera el método ekfrástico.



Figura 2. Esquema de la educación literaria

2.2.1. DELIMITACIÓN DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

La Educación Literaria es una disciplina que responde a una orientación significativa del aprendizaje de la literatura a través de tareas comunicativas de comprensión y expresión literaria en las que lector dialoga con la obra y su autor. Por tanto, lo importante no es tanto el análisis estructural de las características del texto en cuestión ni tampoco la indagación en referentes explicativos biográficos o estilísticos de su autoría (acciones en sí más lingüísticas y filológicas que educativas) como la oportunidad que este encuentro brinda para desarrollar las competencias lectora y escritora del lector en un diálogo franco entre su cultura y la que la obra le brinda.

En esta línea de actuación, la Educación Literaria se beneficia de la gran versatilidad que tiene la literatura para absorber cualquier tipología textual en su circuito imaginativo y, por tanto, desde su estudio cabe preparar a los aprendices para leer mejor los diversos discursos sociales, según ha señalado Teresa Colomer (2005, p. 46). Se añade a su observación en el plano lector la realizada por el propio Miguel de Cervantes en torno a la construcción escritora de la novela por acopio de las más diversas tipologías textuales, pues en la narración es posible injertar textos venidos de cualquier parte.

Es por dicha virtud que la metodología más efectiva de la educación literaria es, a juicio de Antonio Mendoza (2004), la intertextual. Como se verá más adelante, esta desenvoltura natural del espacio literario tejido entre textos tanto a su vertiente lectora como a la escritora. Y su descubrimiento se debe a investigaciones previas procedentes de disciplinas de raigambre semiótica y lingüística de las que se alimenta la Educación Literaria.

Ciertamente, la Educación Literaria no se enseña, sino que “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee” (Mendoza, 2001, p. 48). Pero es necesario desvincular esta ciencia de versiones simplistas y dicotómicas que

reducen su incidencia a una mera animación lectora o escritora por las que se aprende de modo placentero hasta el punto de convertir el placer en su centro de interés y expulsar fuera de sus márgenes las experiencias lectora o escritora que son complejas y esforzadas, pues de este modo se cercena una de las condiciones indispensables de la verdadera experiencia literaria: la lucha creativa con la página en blanco y la seducción y la curiosidad por interpretar el misterio, ambas fuentes de estímulo cognitivo por las que el lector se equipara en fuerzas creativas con el autor en un diálogo muy productivo para el mundo educativo, donde el intertexto de la obra también entra en nuevas confluencias con el intertexto del lector generando así nuevos sentidos que enriquecen la experiencia de la formación literaria.

Por su parte, Gustavo Bombini (2005) ha censurado estas “pedagogías del placer”, cuya moda en el aula ha instituido una tiranía que resta importancia a las prácticas reflexivas de la lectura y la escritura y, por ende, ocasiona reacciones pasivas en los alumnos ante las obras literarias, lo cual redundando precisamente en la inhabilitación de lo que debe ser ante todo la Educación Literaria: la formación competente de lectores y escritores que asumen de modo personal y cualificado las características del discurso literario.

A esta traba ligada a un entendimiento simplista del enfoque comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de la literatura en las aulas durante las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, se unen otras trabas de raigambre más tradicional que proceden asimismo de la trasposición trivial de estudios previos sobre el hecho literario.

Esto sucede, por ejemplo, con el triunfo del historicismo que, desde el siglo XIX, sustituye los antiguos tratados de retórica provenientes de la Escolástica medieval por un entusiasmo positivista que recopiló datos de obras y autores dentro de movimientos literarios hasta llegar a confundir la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la historia de la literatura y depositar así el centro de interés en la memorización de catálogos que impiden llegar a la lectura directa y

personal de la obra artística.

Tal costumbre todavía encuentra amparo en manuales y tendencias docentes de Lengua castellana y Literatura del Bachillerato español. Algo semejante ocurrió con la incorporación de la estilística y el formalismo estructuralista en las prácticas de aula a través del comentario de texto cuyo modelo más difundido fue en de Lázaro Carreter a mediados del siglo XX, pues ello provocó un “encorsetamiento de la mirada del lector, que se acerca a la obra con un esquema predeterminado que no siempre responde a los requerimientos del texto y suele acabar más obsesionado con las herramientas de análisis que con el texto en sí” (Morón y Martínez, 2014, p. 42).

Por tanto, aunque el comentario de texto constituye, como tal, un diálogo entre texto y lector, sucede que, sujeto a este modelo filologista, queda desprovisto de su condición esencial (revelar la interpretación personal del lector) y reducido a un mero instrumento de control de conocimientos históricos y retóricos transmitidos en la enseñanza escolar y replicados por los estudiantes con tal ejercicio.

Bajo esta tendencia controladora residía un problema más profundo que impedía liberar la relación comunicativa del aprendizaje ante la obra literaria: es el prejuicio persistente de concebir la literatura como un uso de la lengua con pretensiones de falsedad. Caro y González (2013, p. 94) han delimitado con sentido crítico las razones estratégicas de tal posicionamiento:

La consideración generalizada de la literatura como un lenguaje falso frente a la verdad de la razón científica es otro escollo que debe salvar la educación literaria en las aulas. Dicho tópico ha provocado desde antiguo el que las masas populares la usasen como fantasía de escape de los problemas cotidianos y la elite culta la encriptada en el poder autoritario y mercantil de los libros para legitimar la propiedad intelectual, la originalidad y el concepto de texto completo según la intención del escritor.

A juicio de las profesoras Caro y González, la dinámica intertextual e hipertextual de la literatura es la que desmantela la citada coerción academicista. Ponen como ejemplo de su tesis la pervivencia de los clásicos en la actualidad gracias a la riqueza que proporciona su perspectivismo lector y recomiendan encauzar la educación literaria hacia proyectos y tareas donde la obra literaria conecte de modo personal y diverso con la vida de cada lector singular. Es así como afirman que la literatura clásica es la primera maestra de lo que debe ser la educación literaria (Caro y González, 2013, p. 95):

La literatura verdaderamente ‘clásica’ no necesita el marketing consumista con que las políticas burguesas intentan controlar el canon de lecturas, tampoco la imposición escolar donde se pretende encorsetar sus obras libres en reglas académicas. Lo único que ha necesitado es tiempo para demostrar que siguen existiendo lectores apasionados con ella que insuflan vida nueva a sus palabras. En coherencia, los clásicos reclaman una competencia lectora diferente al mero placer de la evasión burguesa y a la identificación y repetición meticulosa de palabras e intenciones ajenas como triste eco del viejo narcisismo escolástico. Antes bien, los clásicos discurren como agua que sacia la sed de conocimiento de cada persona, y su lectura comprensiva debe encauzarse hacia la generación de sentido en las expectativas significativas del lector singular.

En suma, la Educación Literaria se perfila como una disciplina que supera las expectativas y problemas tradicionales de la Enseñanza de la Literatura en la medida que desplaza el enfoque academicista de la enseñanza por un enfoque semiótico e interdisciplinar, la tradicional instrucción conductista por una defensa innovadora del fin último del aprendizaje basado en competencias (el aprendizaje autónomo para la vida), y la cultura monológica y controladora que se centraba en la simple confirmación de significados por la cultura dialógica y contextualizada que permite transferencia de conocimiento por la generación de sentidos en el acto de aprender. Veremos a continuación los antecedentes científicos que sustentan el ajuste epistemológico de esta definición de Educación Literaria adecuada a su esencia comunicativa real y valiosa para las aulas donde se aprende idioma.

2.2.2. ANTECEDENTES

2.2.2.1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA METODOLOGÍA INTERTEXTUAL DE LA LITERATURA

La metodología intertextual de la educación literaria proviene de una corriente de estudios semióticos sobre el diálogo entre la producción y la recepción textual, entre las artes y las disciplinas, y en especial en un entendimiento transversal de la literatura, donde destacan la labor pionera de Bajtín (1981) y del grupo Tel Quel (VV.AA, 1968), y el despliegue de la Estética de la Recepción (Jauss, 1976; Eco, 1981) y de los estudios sobre la hipertextualidad como trascendencia textual (Genette, 1989).

Importa distinguir esta corriente científica de otras sobre la literatura debido a que su incidencia en la educación literaria es bien distinta en cada caso. Según la presenta la profesora Caro (2015, pp. 264-271), por un lado, surgieron las poéticas del autor, a las que se afilian los movimientos del Historicismo y la Estilística, donde se preservaba la preceptiva canónica de raigambre filológica, cuyos efectos en la enseñanza han sido referidos más arriba; por otro lado, cobraron entidad las poéticas del mensaje, donde tienen cabida el Formalismo y el Estructuralismo, que se apoyaban en la concepción de la palabra poética como artificio y se estudiaba su sistematicidad y literariedad; y finalmente, prosperaron las poéticas del lector, que reúnen corrientes tales como la Pragmática, la Semiótica, la Estética de la Recepción, la Neorretórica y la Deconstrucción, y que sustentan la noción de Educación Literaria en cuyo espacio se perfila la dimensión de esta tesis, con especial incidencia en las investigaciones de la semiótica de la intertextualidad.

Hay que remontarse a la aportación del primer antecedente de gran importancia epistemológica en la semiótica de la intertextualidad: Mijail Bajtín. A principios del siglo XXI, Bajtín indagó en la poética de los filósofos alemanes acerca del arte y la responsabilidad y entabló contacto con los lingüistas del Formalismo ruso.

En su ensayo *Problemas en la poética de Dostoievsky* publicado en 1929 por primera vez aparecía el concepto de “dialogismo” para argumentar su visión de la obra del escritor ruso como un trabajo de novela polifónica donde se desmembra la visión monológica del mundo, pues presenta el devenir de muchos personajes cuyas conciencias no han sido neutralizadas dialécticamente, pues son irreducibles a las relaciones de tesis, antítesis y síntesis (Bajtín, 1996, p. 45) y tienen concomitancias entre sí y duplicidades internas. Este descubrimiento y su reflexión interpretativa al respecto le condujeron a postular la siguiente conclusión de gran interés para la teoría de la educación literaria y del pensamiento artístico en general (Bajtín, 1996, p. 396):

Al continuar la “línea dialógica” del desarrollo de la prosa literaria europea, Dostoievski creó una nueva subespecie de novela: la novela polifónica, cuyos aspectos novedosos hemos pretendido vislumbrar en nuestro estudio. La creación de la novela polifónica es para nosotros un enorme paso hacia adelante no sólo en el desarrollo de la prosa novelesca, esto es, de todos los géneros que se desarrollan en la órbita de la novela, sino en general en el desarrollo del *pensamiento artístico* de la humanidad. Nos parece que se puede hablar directamente acerca del *pensamiento artístico polifónico* que traspasa los límites del género novelesco. Este tipo de pensamiento es capaz de alcanzar tales aspectos del hombre —ante todo, *la conciencia pensante del hombre y la esfera dialógica de su existencia*—, que no son abarcables artísticamente desde una *posición monológica*.

Por una serie de inclemencias biográficas durante el gobierno estalinista, la obra intelectual de Bajtín careció del reconocimiento que merecía hasta que el formalismo ruso y la semiótica de la intertextualidad cobraron gran interés en la comunidad científica internacional.

El concepto de “dialogismo”, hoy en día pujante en los estudios educativos más innovadores, inscribe el discurso en una pragmática comunicativa translingüística que atañe a ideologías y valores, y fue recogido por Julia Kristeva para postular una teoría de la significancia de alcance holístico a partir de la noción

que ella misma denominó “intertextualidad” para dirigirse a la cuestión de la polifonía textual y de la otredad que habita en los discursos, entendiendo la producción y la pervivencia de los textos como cruces de otros textos en un proceso de lectura-escritura (Kristeva, 1978, p. 235):

El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: es una escritura-réplica (función o negación) de otro (de los otros) texto (s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico el autor vive en la historia, y la sociedad se escribe en el texto.

La semiótica de la intertextualidad literaria reivindica un enfoque poético de la literatura entendida como actividad imaginativa de la palabra en interacción con otros lenguajes y textos multimodales. Cuenta con la capacidad de generar sentido de cada lector real, de modo que la productividad de significantes que cada texto origina en cada acto lector es infinita, dado que los contextos de recepción son imprevisibles.

Así que no es solo un diálogo intencional entre autor y receptor lo que interesa a esta corriente de estudios científicos sobre la textualidad, sino sobre todo –siguiendo el antecedente bajtiniano- la polifonía inherente a los textos, su intertextualidad como principio dinamizador de su literacidad, el que da vida y trascendencia.

Es por ello que un seguidor directo de las teorías de Bajtín y de Kristeva, Gérard Genette, postuló en su estudio *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* una clasificación diáfana de esta complejidad relacional y dinámica de la producción textual, donde la “transtextualidad” era el elemento base sobre el que discurren las diversas categorías de la procesualidad semiótica de los textos, a saber: la “intertextualidad” (entendida como la presencia de un texto en otro), la “architextualidad” (la dimensión genérica de los textos); la “paratextualidad”(estudio de las correlaciones del texto con su entorno desde un punto de vista procesual –borradores previos- como pragmático –título, contraportada, índice, etc-) y la “hipertextualidad” (relación de un texto con otro previo, que sería

el hipotexto) (Genette, 1989, p. 14).

Por su parte, el profesor Pedro Guerrero también ha resaltado la delimitación conceptual de la intertextualidad efectuada por Riffaterre en su dimensión lectora con capacidad de percibir vínculos entre una obra y sus precedentes o sucesivas, pues desde tal planteamiento cabe trabajar las interrelaciones entre obras artísticas de procedencias y géneros diversos y hacer de ello un potente método de educación literaria en el aula (Guerrero, 2015, p. 370):

El enfoque intertextual o comparativo del comentario didáctico de textos se perfila como una vía hacia esa formación integral del alumnado; una de las más sugeridas, porque pone en juego un proceso cognitivo de relacionar, deducir y juzgar, a partir de lo ya conocido (intertexto del alumnado) y este es el modo más seguro para fijar conocimientos. Además, es el más creativo ya que el lector colabora en la interpretación creando a su vez a partir de las interpretaciones de su intertexto. Estamos, por tanto, recibiendo y produciendo literatura.

Esta línea de trabajo intertextual donde la competencia lectora forja sentidos nuevos para los significados textuales entronca con las expectativas científicas de la Estética de la Recepción, una corriente hermenéutica aplicada a la reivindicación de la interpretación lectora polivalente.

Uno de sus grandes hitos es la concepción contextualizada de la historia de la literatura desde un nuevo modelo donde la lectura opera como mediadora entre el pasado y el presente de la obra literaria. Al respecto, ya no es admisible el postulado del objetivismo histórico sino que la obra queda inmersa en el trasiego comunicativo de la producción y la interpretación y sus respectivos contextos y la lectura adquiere para ello un valor nodal para su estudio.

Entre otros conceptos de interés en la Estética de la Recepción, destaca el de “lector implícito” formulado por Iser (1987) para delimitar el constructo teórico donde el lector prefigura a su receptor ideal, el cual fue aprovechado por Umberto Eco para estipular su célebre noción de “lector modelo” (Eco, 1981) sobre la

previsión de una legitimación cooperativa en las instancias semióticas del texto.

También la corriente del Análisis Crítico del Discurso ha subrayado la importancia de la consideración intertextual en los procesos de la interpretación lectora a la hora de calibrar la coherencia textual, pues cada texto no es un ente autónomo sino que está conectado a una red de textos que, como señalaba Riffaterre, le preceden o le siguen.

Estos textos unas veces exhiben una intertextualidad manifiesta y otras la guardan como “interdiscursividad constitutiva” (Maingueneau, 1987), sin citas ni alusiones previas, pero sí son concomitantes en convenciones discursivas propias del género, del registro o del estilo de otro texto influyente.

Por tanto, la intertextualidad otorga a cada texto un carácter dinámico y diferencial de sí mismo (Plett, 1991), pues lo que incorpora de otro texto puede ser contradicho, ensalzado, recortado, etc. en su nuevo seno.

Así que se necesita un lector avezado, que esté alerta sobre la red intertextual que lo teje a fin de interpretarlo con coherencia, lo cual no acaba en el rastreo de pretextos en el texto sino que debe activar su correlación con los esquemas culturales y lingüísticos que hay en la mente del propio lector (Fairclough, 1989, p. 78).

Cuando el autor dispone una serie de intertextos para su obra, está preparando las condiciones ideales de la lectura del texto, de modo que la intertextualidad debe ser considerada precisamente para determinar la coherencia que el autor dispone para la lectura de su texto.

Así pues, la tarea interpretativa consiste en advertir el tipo de texto al que se adscribe un texto específico, los pretextos que tejen su red y en significado funcional que aquellos tienen ahora en este (Luzón, 1997, p. 148).

2.2.2.2. PROVECHO EDUCATIVO DE LA METODOLOGÍA INTERTEXTUAL DE LA LITERATURA

La tradición educativa de los talleres de creación literaria se benefició de esta nueva perspectiva y renovó su provecho didáctico de los clásicos (Rodari, 2011; Rincón y Sánchez-Enciso, 1987), pues en el sistema de enseñanza tradicional eran tratados como modelos de imitación y desde la óptica innovadora de la Educación Literaria eran tratados como interlocutores con la imaginación del lector. El caso de Francisco Rincón y Juan Sánchez-Enciso está avalado por más de cuatro décadas de talleres literarios desarrollados en las aulas de Educación Secundaria con una misión democratizadora de la palabra inventiva desde una perspectiva humanizadora de la disciplina de Lengua castellana y Literatura (Sánchez-Enciso, 2014).

Primeramente publicando en consorcio, y después por separado pero con perspectivas afines, el interés de Rincón y Sánchez-Enciso en el trabajo educativo fue programar el área de Lengua y Literatura de otra manera distinta a la academicista (Sánchez-Enciso y Rincón, 1985) para cultivar la discursividad literaria con diversas tipologías textuales y, sobre todo, para seguir dando fuerza a la misión permanente de dar la voz a los alumnos (Sánchez-Enciso, 1999). Como bien manifiesta Benigno Delmiro (2002, p. 40), en estos talleres fue practicado un “ejercicio constante de intertextualidad activa”. Destaca la labor pionera de Gianni Rodari, quien descubrió el arte de la invención literaria intertextual en la actividad educativa que realizó con alumnado de primera infancia en centros escolares italianos.

Rodari no solo ha publicado las estrategias didácticas de sus talleres sino también la poética que los fundamenta en su célebre *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias* (Rodari, 2011), el cual ha sido manual recurrente de estrategias transtextuales desde hace cuatro décadas (Álvarez, 2009).

Idea central de este libro es la propuesta de la invención literaria como una chispa creativa que surge al juntar elementos dispares de modo imprevisto. Así la imaginación se estimula desde la conciencia de que existen infinitas alternativas para crear algo nuevo y de que, más que seguir los modelos controlados, es proteico el pensamiento divergente y atrevido para asociar polos aparentemente opuestos, como pueden ser los textos y los contextos antiguos con los nuevos. Rodari da ejemplo de ello engarzando los cuentos populares clásicos con los entornos cotidianos de los niños en la actualidad y aprecia cómo de esta manera aparecen espontáneamente sugerencias intertextuales en los aprendices implicados en la tarea de inventar. El juego y el afecto son sus máximos aliados, pues la invención necesita el empleo de la inteligencia emocional tanto a la hora de escribir como de leer conectando con el mundo personal: “el amor por la lectura no es una técnica, es algo bastante más interior y ligado a la vida” (Rodari, 2003: 22). En el caso de los niños, tal cognición conectiva se proyecta con fuerza gracias a la fantasía con que funciona su mente.

Siguiendo las ideas poetológicas del romanticismo alemán en los escritos de Novalis sobre la creación artística, Gianni Rodari sostiene en *Gramática de la fantasía* una hipótesis tan contundente como beneficiosa y pionera en el ámbito de la educación literaria, a saber: “Si tuviésemos una Fantástica, así como tenemos una Lógica, estaría descubierto el arte de inventar” (Rodari, 2011, p. 9). No en vano, a esta modalidad inventiva fundamental la denominó “binomio fantástico”, el cual igualmente se basa en las teorías del romanticismo alemán sobre el acto inventivo del arte.

No obstante, la perspectiva rodariana hacia esta actividad cultural de la cognición humana no es, a todos los efectos, de raigambre romántica, sino que adquiere además tintes críticos de inspiración marxista, pues, la actitud docente de Rodari persigue, ante todo, la emancipación de sus alumnos a través del empoderamiento de su voz recreando los clásicos. Está, pues, el espíritu romántico de defender la inspiración interior y también la actitud crítica marxista de defender la dignidad social de cualquier persona a cualquier edad en su educación atenta a lo significativo. Y todo ello entra en disensión manifiesta respecto de la tradición

canónica de la enseñanza de la literatura, aquella que, proviniendo de la raigambre ilustrada, siempre se ha escudado en el criterio de autoridades para descalificar revoluciones alternativas a lo impuesto. Este aspecto de la obra de Rodari ha sido advertido por las profesoras González y Caro (2014, p. 183): “La finalidad última de su invitación a la creatividad en la escuela era liberar a los niños del confinamiento de la escuela academicista que no tenía en cuenta sus ideas y percepciones vitales”.

A pesar de tales ventajas educativas que reporta el desarrollo de la competencia discursiva por medio de los talleres de creación literaria, las acciones formativas de lengua extranjera suelen relegar el recurso de este tipo de trabajo con los textos literarios por ser considerados estos una modalidad discursiva de cierta complejidad y pragmáticamente poco frecuentada a la hora de usar el idioma.

Sin embargo, conviene no desdeñar las grandes proporciones del corpus de la literatura porque, debido a su riqueza de muestras, permite graduar los materiales literarios en función de su adecuación y rentabilidad comunicativas, ya que, como ha sido señalado más arriba, su empleo de la lengua por vía de la imaginación personal es francamente significativo y favorece la autenticidad en las prácticas idiomáticas contextualizadas así como su versatilidad si se tiene en cuenta la idea también expuesta anteriormente de que en la literatura cabe el empleo de cualquier tipo de texto con fines expresivos, de modo que esta no constituye para la ciencia educativa un desvío o un ornato de la lengua, sino un potente trampolín para su uso social.

Por tanto, este proyecto coincide con el propósito señalado por Lazar de vincular los estudios literarios y lingüísticos en el aprendizaje de la competencia comunicativa, ya que por ello son potenciados “el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE” (Lazar, 1993, p. 23) debido a la riqueza ética y emocional, la profundidad semántica y la inspiración creativa que la literatura reporta a la lengua.

2.2.3. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

2.2.3.1. POR UNA EDUCACIÓN INTERACTIVA: REIVINDICACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD Y DEL INTERTEXTO LECTOR EN EL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN LITERARIA

La literatura es lengua intensa, y su cultivo dinamiza la combinación de todas las competencias comunicativas con todas las competencias generales, incluida la competencia del “saber ser”, pues pone en práctica el conocimiento solidario de la existencia.

Ciertamente, la literatura es sentida como “una de las formas en las que se representa lo imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran unas a otras” (Cesarini, 1988, p. 28).

Esta idea intercultural de lo literario hay que recuperarla hoy en día, pues la educación del siglo XXI constituye un desafío porque requiere valor para enfrentarse a nuevos retos y dificultades, pero ante todo porque requiere una actitud creativa en el docente para estar constantemente innovando con la esperanza de transformar el mundo y la sociedad.

Esta es una línea de investigación de gran interés para el estudio de las lenguas y sus literaturas, ya que la complejidad cultural actual demanda una profunda renovación de las metodologías de enfoque comunicativo para que por encima de la transmisión de conocimiento prime la generación de conocimiento y la formación técnica en adquisición de conductas sea desplazada por la formación integral en el desarrollo de competencias que trasciende lo individualista hacia espacios de cooperación social que promueva la integración intercultural en un proceso globalizador que no sea pernicioso, lo cual se logra respetando la singularidad de las culturas minoritarias (Deardorff, 2006).

En la enseñanza de lenguas es importante esta perspectiva de diálogo

intercultural que también considera el propio patrimonio y convierte el arte literario no en un estandarte nacionalista sino en un puente de mediación entre personas de diversas procedencias. En este punto interesa indicar las ideas de González (2015, p. 416):

En el ámbito de la educación literaria, la conciencia intercultural también concierne a la relación entre las lenguas (materna y extranjera) y entre los mundos de los agentes en comunicación (autor y lector de contextos socioculturales, históricos y espaciales diversos) y, por tanto, requiere igualmente metodologías cooperativas que produzcan convergencias y sinergias. Cuenta para ello con la virtud de la capacidad imaginativa del pensamiento y del lenguaje humanos para que, en su madeja, cada persona, ya sea lector, escritor o auditorio, a través de los textos literarios se introduzca en mundos ajenos y así adquiera tres beneficios: el interés por lo exótico como riqueza intercultural, la proyección empática y catártica hacia sus argumentos y la admiración hacia su arte genuino y diverso.

En este contexto, es imprescindible concebir la Educación Literaria como la capacitación para que el lector interactúe con el texto y el autor. Por ello, mediante la lectura y escritura de textos literarios los aprendientes hacen crecer su competencia comunicativa para la vida con motivos y motivos y verdades estimulantes. Así que la mayor innovación educativa en la Educación Literaria es la planificación estratégica dirigida al desarrollo de la creatividad.

Importa contar con la metodología del “intertexto lector” -concepto ideado por Antonio Mendoza (2001) y ampliado por Celia Romea (2003) y el grupo FRAC- y con su expansión interdisciplinar por medio de los estudios centrados en la viabilidad de los modelos ekfrásticos, pues en ellos la literatura se desenvuelve en interacción retórica con las imágenes provenientes de las artes plásticas y audiovisuales.

Todo esto permite que el aprendiz entrene su autonomía personal en la propia comprobación donde surte efecto decisorio su espíritu crítico en el entendimiento y sensibilidad hacía las obras artísticas.

Respecto del “intertexto lector” indica Mendoza (2006, p. 111):

En el intertexto lector está una de las claves que pueden hacer viable la educación literaria a través de un desarrollo de la competencia literaria que ponga en activo los conocimientos y las referencias que acumula, es decir del establecimiento de conexiones y relaciones entre las referencias que pueden aparecer en un texto dado y las referencias (conocimientos, experiencias, interpretaciones, etc.) que el lector vaya integrando en su saber literario. Los componentes de la competencia literaria tienen por objeto vincular la actividad de recepción con las peculiaridades del discurso literario, entre las cuales tienen un lugar muy relevante las facetas discursivas de la intertextualidad.

Con otras palabras, desde una óptica intertextual de la Educación Literaria se precisa trabajar la competencia literaria activando el intertexto lector de cada persona en el proceso comprensivo-interpretativo de la cognición lectora porque, gracias a él, se integran y combinan las acciones primarias y superiores del pensamiento humano: desde la identificación, la asociación y la conexión hasta la síntesis reflexiva y la creatividad en los espacios de la lectura y la escritura.

Al respecto, es reciente la integración del intertexto lector en el proceso comunicativo de la educación literaria que ha realizado la profesora Caro y del que se ofrece aquí su esquema (Caro, 2015, p. 279) en la figura 3, en el cual se advierte que el proceso comunicativo de la lectura literaria, tras la reconstrucción del significado adviene la construcción a través del puente de significatividad que comporta el intertexto lector.

Así pues, la reconstrucción del significado textual avanza desde la comprensión literal e interpretativa hasta la integración y síntesis de contenidos y su valoración semántica, cerrando así su ciclo con una puerta que se abre hacia la construcción del sentido, donde se opera la interpretación crítica que es acción propia del intertexto lector.

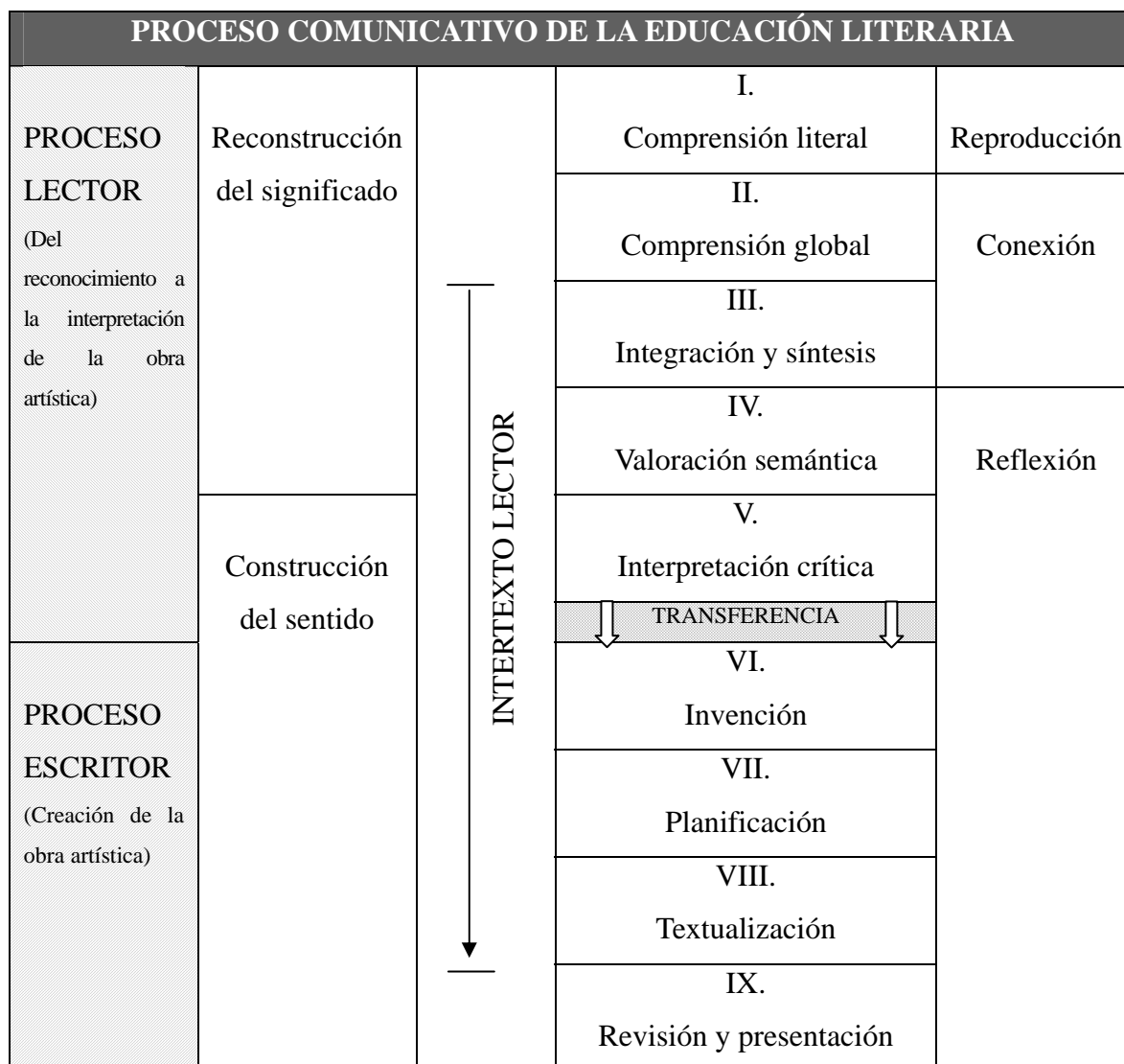


Figura 3. Proceso comunicativo de la educación literaria

Este proceso lector ha preparado el siguiente proceso de la comunicación literaria en el que opera la competencia escritora que construye en sentido de un hipertexto a través de los pasos retóricos de la invención en la que la intertextualidad provee hallazgos que estimulan la originalidad de la ideación; la planificación compositiva de la obra con decisiones concretas sobre el contenido y la forma del escrito, lo cual incluye, por supuesto, un plan de inserción estratégica de citas, alusiones y vínculos velados; la textualización o redacción del texto cuidando su coherencia, cohesión y adecuación, con especial atención, en el caso del texto literario, a la fortaleza imaginativa y estética que le otorga su entramado con figuras retóricas expresivas; la revisión y presentación del texto creativo

obrado para autorregular su eficacia comunicativa y su belleza.

2.2.3.2. POR UNA EDUCACIÓN INTERACTIVA: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA CON INTERVENCIONES EN EL AULA DESDE LA ÉKFRASIS Y LA MODERNIZACIÓN DE LOS CLÁSICOS

También se considera la relación significativa y estructural de la literatura con las artes y la retórica que posibilita el comparativismo ekfrástico. La metodología de la “ékfrasis” (la ilusión o inspiración que un texto icónico provoca para realizar un texto verbal, resumida en el célebre lema horaciano *ut pictura poiesis*) promueve una nueva visión de la educación literaria abierta semióticamente a otros lenguajes y disciplinas desde el intertexto del intérprete que construye y recrea significados.

Así lo han demostrado otros estudios ekfrásticos de Mendoza (2000) y Caro Valverde (2007) aplicados a la correlación de la literatura con las artes plásticas exhibidas en los museos, así como las profusas publicaciones de Guerrero, experto destacado en el estudio del comparativismo ekfrástico con poetas de la Generación del 27 (Guerrero, 1989; 1994; 1997; 1998; 2002; 2008; 2015).

La lectura de un texto artístico, ya sea literario o pictórico, sigue, a juicio de Guerrero, un protocolo semejante que parte de la descodificación de las unidades primarias del texto, continúa por su precomprensión (donde se generan las primeras inferencias personales para reconstruir el significado del texto), que va madurando en la formulación de expectativas sobre el contenido y la forma y su funcionalidad comunicativa, todo lo cual culmina en la explicitación de inferencias o conclusiones parciales que son la antesala del proceso de comprensión, donde el lector activa sus conocimientos para reconstruir el significado según lo inferido. Este da paso finalmente a la interpretación que resulta de la valoración personal del significado y la activación del intertexto lector para dotarlo de sentido.

El empleo del modelo ekfrástico en las aulas es motivador y estimula la creatividad a partir del descubrimiento donde, como bien indica Carmen Molina (2015, p. 399), “la imagen inspira a la palabra” más allá de la imitación descriptiva, hacia la libertad expresiva de la imaginación en diversos géneros y formatos gracias a la comunicación libre que ejerce el proceso lector anteriormente descrito.

Este modelo también estimula el trabajo interdisciplinar en el aula al combinar elementos plásticos y verbales, lo cual contribuye a la maduración en un aprendizaje globalizado del proceso comunicativo del arte, así como a una expansión de la recursividad de medios didácticos para el estímulo de la productividad verbal en las clases de Español como lengua extranjera y lengua materna, todo lo cual está más cerca de un aprendizaje auténtico del idioma, pues en contextos reales los discursos verbales han de ser leídos en combinación con recursos complementarios no verbales, tal y como demuestra el protocolo de PISA sobre los tipos de textos y su mixtura.

Importa también destacar aquellas intervenciones didácticas donde se trabaja un tratamiento modernizador de los clásicos de la literatura, porque estos han sobrevivido al paso del tiempo debido a su poder de atracción de lectores de las más diversas sensibilidades y lecturas, de forma que puede afirmarse que los clásicos son modernos.

En la actualidad, sigue vigente el consejo del clásico cervantino: “Procurad también que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla” (Cervantes, 2001, p. 18). Ello es posible por la condición transversal de la literatura.

En esta línea de innovación educativa son pioneros los talleres de creación literaria con los clásicos hispánicos coordinados por la profesora Caro (2006), que aparecen reunidos en su tesis doctoral *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*, y también resulta esclarecedor

el estudio en competencias comunicativas que sostiene el libro de María González García (2009) *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*.

Los estudios mencionados promueven la generación de hipertextos literarios desde la metodología del intertexto lector, pues en diálogo con los clásicos importa no solo comprender el significado de sus obras sino también emprender la expresión del sentido significativo y libre que estas generan en el lector.

Por vía de la lectura se suscita la recontextualización y transformación creativa donde la poesía sobrepasa a la imitación. Son nuevos talleres con los clásicos donde se producen hipertextos que demuestran que la pervivencia del supuesto original es su transformación. En este sentido enuncia María Teresa Caro (2015b, p. 317):

Los literatos son poetas. También lo son los lectores que han convertido en clásicos aquellas obras donde la sabiduría de los artistas reflexivos que las escribieron ha pervivido transformada en sus imaginarios nuevos. Desde Heráclito hasta Rojas, desde Rojas a Cervantes, de Cervantes a sus lectores gozosos, la literatura se hace amiga de la imaginación.

Tal posición implica el discernimiento entre dos concepciones diversas de la literatura y su transferencia:

- Aquella que atribuye la perdurabilidad literaria a un principio de autoridad donde prevalece como criterio de enseñanza el canon de autores y obras, lo cual es propio del modelo monológico impuesto por la instrucción literaria tradicional.
- Aquella que entiende el arte perdurable de la literatura desde el principio de posteridad donde la literatura genera hipertextos en la imaginación del lector, y de modo fehaciente en aquellos lectores que se ven impelidos a escribir en correspondencia con el autor y su obra, lo cual es propio de la

modelización dialógica de la experiencia literaria en entornos educativos democráticos.

En la figura 4 se desarrolla el esclarecedor esquema diseñado por la profesora Caro (2015b, p. 316):

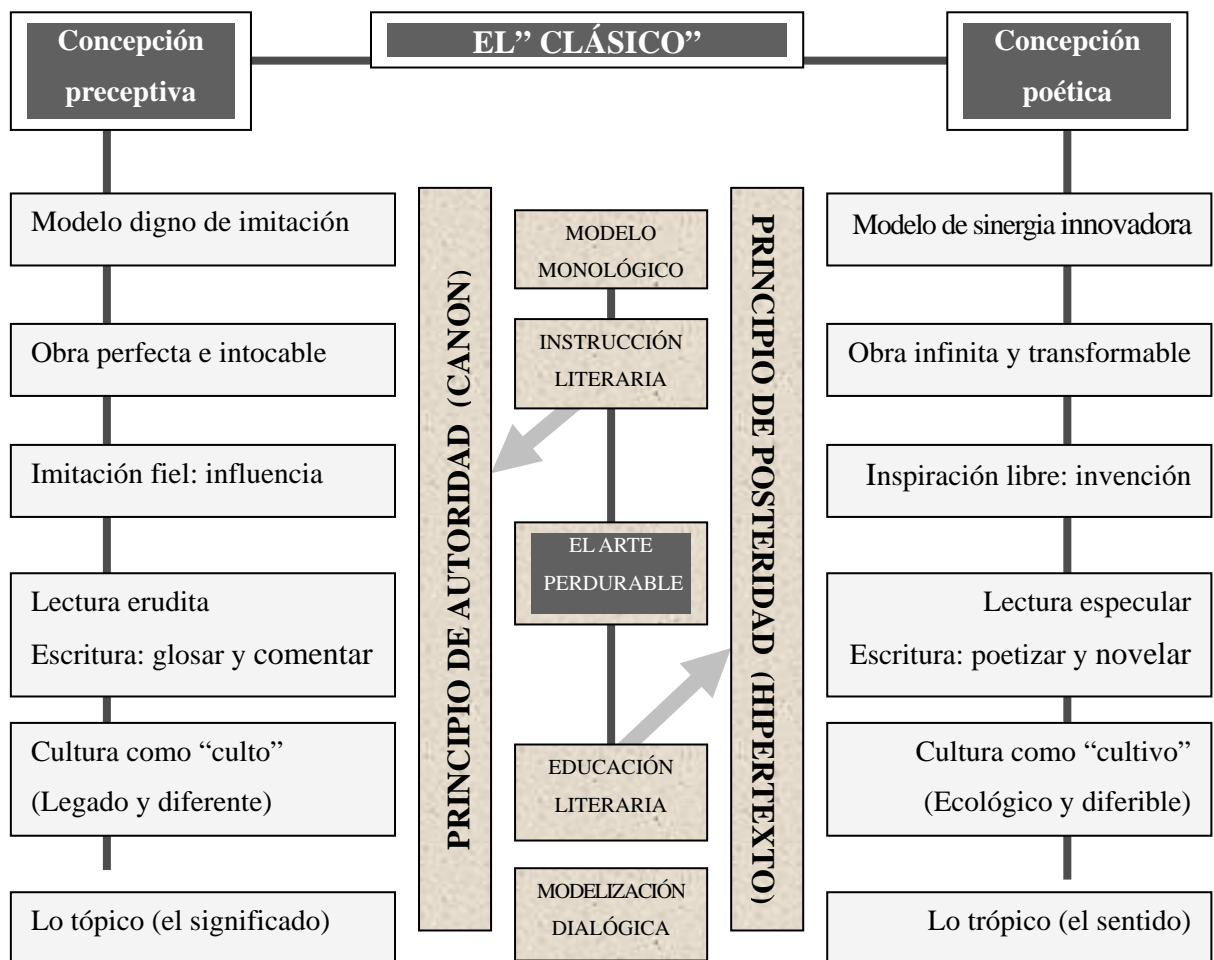


Figura 4. Esquema de la intertextualidad literaria

El desplazamiento del estatus monológico al dialógico de la literatura ofrece una oportunidad de saneamiento deconstructivo y delimitación de sentido competente a la educación literaria, pues apuesta decididamente por una concepción poética de la cultura como cultivo y del hecho literario como oportunidad de crítica y creación que desplaza la acostumbrada concepción preceptiva que ha fosilizado la cultura como culto y el hecho literario como evento loable.

Por su parte, María Teresa Caro (2015, p. 316) ha diseñado las claves de este replanteamiento hipertextual en los aspectos que aquí se puntualizan y comentan en su provecho educativo para el esclarecimiento del nuevo estado de la cuestión y sus vías de desarrollo:

- El modelo de sinergia innovadora desplaza al modelo digno de imitación.
- La obra literaria es infinita y transformable, no perfecta e intocable.
- La invención recobra fuerzas como inspiración libre y no se limita al reconocimiento de influencias basadas en la imitación de antecedentes.
- La lectura especular proporciona una relación entre iguales para el autor y el lector, donde uno se mira en el otro, lo cual desmantela la pretensión tradicional de fundar el acceso a la literatura desde una lectura erudita que ha presupuesto la universalidad del autor y el comentario lector como la reconstrucción del significado intencional de aquel y, en consecuencia, ha relegado la escritura a la actividad de glosar. Antes bien, ahora, por el hecho de que el lector mira a la obra desde su perspectiva personal, es capaz de opinar sobre ella y de recrearla. Se reivindica entonces en pleno derecho la recuperación de la escritura en su virtud de poetizar y novelar, es decir, de inventar mundos nuevos. En suma, la comunicación literaria no se trabaja solo en la escala de lo tópico (el significado) sino que adquiere viva proyección en la expansión de lo trópico (el sentido imaginativo del lector).

Interesa el uso complementario de textos literarios en las actividades de la enseñanza del Español como Lengua Materna (ELM) y como Lengua Extranjera (ELE), pues desde un enfoque comunicacional la literatura ha recuperado su terreno ya que constituye un exponente lingüístico, discursivo y cultural que permite el despliegue de las actividades cognitivas del proceso de recepción desde la óptica del intertexto lector, de modo que estimula el encuentro intercultural, la actividad pragmática y la creatividad

lingüística que potencia la expresividad del sistema de la lengua.

A ello se suma, tal y como razona Mendoza (2004b), que en la formación en ELE el texto literario es una muestra y un referente de potenciales usos que se acopla fácilmente a las más diversas metodologías de estudio.

Contra prejuicios extendidos sobre la dificultad constructiva e interpretativa de los textos literarios como argumento para desdeñar su uso en la enseñanza de ELE, Mendoza (2004b, p. 1) recomienda su empleo por la depuración verbal que comporta:

Para el empleo de materiales en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.

También Nikleva (2013) incide en esta vertiente educativa de provecho mutuo, pues, tras observar la incidencia intertextual existente entre la lengua y las artes, resuelve que, por la interacción de numerosos códigos semióticos en su acción comunicativa conjunta, su interpretación ha de ser intersistémica, y, en el caso de los hablantes de lenguas extranjeras, donde ha sido poco estudiada esta confluencia, requiere preparar su competencia comunicativa hacia los efectos interlingüísticos e interculturales que ello comporta. Esta es su propuesta (Nikleva, 2013, p. 118):

Si conseguimos aumentar el grado de intertextualidad conocida por los alumnos, aumentamos sin duda la competencia semiológica, enriquecemos también su competencia sociocultural y adecuación sociolingüística, mejoramos su interlengua e intercultural, acercándolas cada vez más a un nivel superior, propio de los hablantes nativos de Español.

2.3. La narración en el aprendizaje de las lenguas y sus culturas: competencia discursiva

La competencia narrativa que se desarrolla como una de las modalidades discursivas de la competencia comunicativa adquiere especial relevancia en el contexto educativo relativo al aprendizaje de las lenguas y sus culturas, pues por ella se aprende el idioma en condiciones de coherencia, cohesión y adecuación debidamente justificadas en su misión expresiva y comprensiva.

Por tanto, el cultivo de la narración en tal situación de aprendizaje es presentada en este marco teórico en dos grandes vertientes de indagación: por un lado, la revisión de los avances en el estudio de la narratología del siglo XXI atendiendo especialmente a las investigaciones sobre los prototipos de relatos y concretamente a los del relato oral elaborados por Labov y Polany; por otro lado, la revisión de los análisis lingüísticos del discurso narrativo centrada en dos exponentes destacados, la macroestructura textual de Van Dijk y el modelo descriptivo de relatos de Adam y Lorda, como se ilustra en la figura 5:



Figura 5. Esquema de la narración en el aprendizaje de lenguas

2.3.1. EL ESTUDIO DE LA NARRATOLOGÍA EN EL SIGLO XX

2.3.1.1. EL ESTUDIO PROTOTÍPICO DEL RELATO

El análisis de la lógica narrativa desde una perspectiva semiótica arroja una serie de reflexiones que son de gran interés para la didáctica actual de la competencia comunicativa respecto del discurso narrativo. La presentación general más clara y polémica de su estudio panorámico viene de la mano de Cesare Segre (1976, pp. 13-14) en estos términos donde él mismo también toma posición:

En líneas generales la narración puede verse al menos bajo dos aspectos: 1) el discursivo, es decir, la narración misma, que hay que considerar como significante; 2) el contenido, es decir, el significado de la narración. Esta dicotomía aparece reflejada en la pareja opositiva de intriga (*sjuzet*) y de *fábula*, propuesta por los formalistas rusos, o en la de *plot* y *story* en inglés, o en la de *discours* e *histoire* adoptada por Todorov, o de *récit* e *histoire* de Genette, o de *récit racontant* y *récit reconté* de Bremond. La inseguridad terminológica, aumentada además por el uso difundido ahora de “analyse du récit” en lugar de análisis de la *fábula*, depende del hecho de que la dicotomía resulta insuficiente para dar idea del campo de investigación: intriga y *fábula* son en realidad dos modos de representarse el contenido de una narración, mientras es necesario un término para indicar su aspecto significante. Yo, por lo tanto, adoptaría, al menos al inicio, una tripartición: *discurso* (el texto narrativo significante); *intriga* (el contenido del texto en el mismo orden en el que se presenta); *fábula* (el contenido, o mejor sus elementos esenciales, colocado en un orden lógico y cronológico).

Tras esta toma de contacto sobre la complejidad del asunto, en este marco teórico se emprenderá un recorrido breve y selectivo sobre los grandes hitos y los aspectos de interés de la narratología para el desarrollo de la competencia comunicativa en el discurso narrativo en la educación de Español como lengua materna y extranjera.

Respecto a los estudios sociolingüísticos y tipológicos sobre las estructuras lingüísticas de la narración, podemos considerar a los formalistas rusos como los pioneros en la exploración de la especificidad de los textos narrativos. A principios del s. XX elaboran una teoría de la narración cuyos conceptos serán el punto de partida para el desarrollo de los estudios narrativos posteriores.

Propp, con su célebre obra *Morfología del cuento* (1928), es el primer estudioso que sienta las bases para analizar, desde la estructura lingüística, la lógica interna del relato. A través del estudio de los cuentos populares de Afanasiev estableció una gramática formal de los cuentos maravillosos observando las combinaciones de los personajes y sus acciones.

Su teoría se basa en los postulados de Saussure, especialmente en la dicotomía lengua / habla y la noción de sistema. Propp estableció las constantes que permitirían contemplar las acciones de los personajes según su significación para el desarrollo de la intriga, reduciéndolas a 31 funciones que se agrupan en sintagmas o secuencias que se diferencian unas de las otras y, a la vez, se relacionan mediante el denominado núcleo dramático.

A Propp se debe, por tanto, el concepto de “función”, que será indispensable para los estudios narratológicos posteriores (Segre, 1976, pp. 44ss).

Propp concebía la función como la descripción de la acción de un personaje en relación con el desarrollo de la intriga, de modo que por ella se estudia la lógica del relato, que puede variar en el curso del relato conforme varíen tales funciones. Sirva como ejemplo de tal influencia el caso de los modelos actanciales de Greimas, Bremond y Todorov. Greimas, por ejemplo, redujo a 20 las 32 funciones proppianas por medio de su presentación en parejas opositivas.

En el desarrollo del análisis estructural de la narración, revisten particular importancia los trabajos llevados a cabo por Claude Lévi-Strauss (1958) sobre el análisis de los mitos, a partir de los presupuestos de la antropología estructural.

Asimismo, dentro de esta corriente, cabe señalar los estudios de Claude Bremond (1964), Algirdas Julien Greimas (1966), Roland Barthes (1966) y Tzvetan Todorov (1967).

Todos estos autores retoman y reelaboran las propuestas de Propp de diferentes maneras. Probablemente la más conocida sea la de Greimas, cuyo esquema actancial es un clásico en narratología:

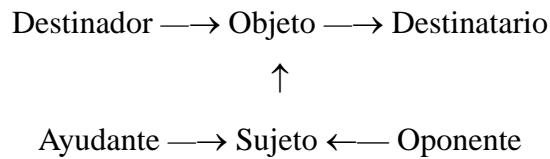


Figura 6. Esquema actancial de Greimas. Extraído de Segre (1996, p. 69).

También resulta muy interesante el planteamiento greimasiano de los tres niveles de producción de un relato: el nivel profundo, que se ubica en el plano abstracto del relato, donde la historia se interpreta en términos axiológicos, de tipo antitético (del tipo bueno-no bueno); el nivel superficial, donde las categorías abstractas adquieren formulación antropológica; y el nivel de manifestación, que coincide con la expresión textual propiamente dicha.

A Greimas le interesan especialmente los niveles profundo y superficial, que son los que más juego dan en sus análisis de semántica estructural (Greimas, 1971).

Estos estudios formalistas y estructurales se basaban sobre todo en la lingüística, dejando aparte las funciones pragmáticas de la narración. Sirva como resumen de los niveles estructurales del relato estudiados por estos autores la siguiente presentación ofrecida por Roland Barthes con perspectiva integradora (Barthes, 1977, p. 12):

Proponemos distinguir en la obra narrativa tres niveles de descripción: el nivel de las funciones (en el sentido que esta palabra tiene en Propp y en Bremond), el nivel de las acciones (en el sentido que esta palabra tiene en Greimas cuando

habla de los personajes como actantes) y el nivel de la narración (que es, grosso modo, el nivel del «discurso» en Todorov). Recordemos que estos tres niveles están ligados entre sí según una integración progresiva: una función sólo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso que es su propio código.

Indica Barthes que la consideración del discurso literario desbarató el argumento de la antigua retórica del análisis del discurso como conjunto de frases y comenzó a reclamar su propia “gramática”, una “lingüística del discurso”, cuya organización no es una simple suma de proposiciones sino un sistema de sentido, como, a su juicio, mostró el poeta Mallarmé.

Barthes, como también otros estudiosos del estructuralismo, entienden el relato como un prototipo discursivo transcultural y transhistórico, que se manifiesta lingüísticamente en muy diversos soportes (Barthes, 1977, pp. 2-3):

oral o escrito, por la imagen, fija y móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Lucía de Carpacio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos.

Con esta visión universalista del relato el propio Barthes conecta con los estudios antropológicos del estructuralismo y contribuye a la preparación de las bases para su consideración semiótica como prototipo de interdiscursividad.

Con esta posición avala la aseveración dada por Antonio Garrido de que “Los narratólogos franceses representan la implantación del paradigma semiótico en el ámbito de los estudios sobre el relato” (Garrido, 1996, p. 15).

La condición prototípica del relato como argumento presente en cualquier tipo de género verbal y no verbal que hizo apreciar Barthes es, a nuestro juicio, sinónima de la noción de narratividad defendida en esta Tesis Doctoral, pues atenderá a textos novelados y cinematográficos, de modo que lo relatado en estos textos revelará su narratividad ya sea, a decir de Genette, (1989, p. 222) en el plano de la *diegesis* o relato de hechos (en el texto fílmico) o en el plano de la *mimesis* o relato de palabras.

Los avatares de la investigación sobre el discurso narrativo también recibieron nuevos aportes del enfoque comunicativo que sucedió al estructuralista en las últimas décadas del siglo XX. Fue así como la Semiótica, la Lingüística del Texto, la Neorretórica, la Estética de la Recepción y la Pragmática pujaron hacia la introducción de conceptos comunicativos clave en el análisis del texto narrativo, como son las nociones de “narratario”, de “lector implícito”, de “dialogismo” o de “acto de habla” ligado al imaginario narrativo del autor.

Tales nociones proliferaron en el caldo de cultivo de una corriente de estudiosos interesados por la Teoría de la Literatura desde muy distintas posiciones (Ricoeur, Hamburger, García Berrio, Martínez Bonati, Albaladejo, Pozuelo Yvancos, Pavel, Lotman, Uspensky, Friedman, Frye, Ingarden, Booth, Lejeune, Prince, Chatman, Bal, Bobes, etc.), cuyas interesantes aportaciones poetológicas han sido reutilizadas posteriormente de modo sincrético, como puede observarse en el estudio de Francisco Chico (1998, pp. 7-8), quien también incluye a la retórica en tal concierto estratégico:

En la actualidad es preciso acceder a la problemática planteada desde las modernas disciplinas del discurso. Concretamente, la lingüística del texto, procedente de la gramática generativo-transformacional y del estructuralismo lingüístico, a cuya perspectiva teórica y metodológica debemos la mayor parte de la fundamentación del presente trabajo, y la Poética lingüística, sección de la lingüística descriptiva centrada en la descripción y explicación de la especificidad del discurso verbal artístico, están en condiciones de ofrecer

nuevas respuestas a las cuestiones planteadas históricamente por la realidad de la comunicación lingüística. No obstante, las capacidades analíticas de la lingüística del texto y de la Poética lingüística, por su particular grado de elaboración, resultan menguadas en relación con las propias de la Poética y la Retórica clásicas, de las que verdaderamente aquellas se nutren en alta medida.

Como se verá a continuación, y de acuerdo con los intereses específicos de esta Tesis Doctoral, se prestará interés destacado a los modelos lingüístico-textuales en los planos macro y micro textual y su desenvolvura pragmática.

En el trabajo didáctico con las lenguas resulta muy útil atender al estudio de la narración bajo otras perspectivas como el análisis del relato conversacional llevado a cabo por W. Labov (1972) o los trabajos de W. Kintsch y T. A. Van Dijk (1983), que desde la psicolingüística conciben la narración como un tipo de estructura mental y un mecanismo de procesamiento.

Igualmente es interesante para los propósitos investigadores de esta Tesis la revisión del análisis del discurso y la lingüística del texto en cuanto al estudio del texto narrativo a partir de la identificación de las categorías o partes funcionales que aparecen regularmente en las narraciones cotidianas, cuyos investigadores destacados son T. A. Van Dijk y J. M. Adam (1992).

2.3.1.2. EL ESTUDIO DEL RELATO ORAL: LABOV Y POLANYI

En el campo del estudio del relato oral cabe señalar, como ya habíamos indicado más arriba, los trabajos de W. Labov, experto norteamericano en asuntos de variación lingüística (Labov, 1996) y presidente de la Linguistic Society of America.

Este estudioso analizó las narraciones espontáneas que se producen dentro de la conversación y que él denomina “narraciones de experiencias personales” y las caracteriza lingüísticamente como un método de recapitular la experiencia

pasada combinando una secuencia de palabras con una secuencia de eventos que realmente ocurrieron. En su trabajo divide la estructura de la narración en las siguientes unidades secuenciales:

- a) **Resumen:** compuesto por una o dos cláusulas al inicio de la secuencia que resumen la historia. Debe coincidir con lo expresado en la ‘resolución’.
- b) **Orientación:** introducción del tiempo, el espacio y los personajes de la historia. Describe un escenario, una situación de equilibrio que va a alterarse como producto de un suceso inesperado.
- c) **Complicación:** corresponde al hecho inesperado, al elemento que rompe la estabilidad presentada en el segmento anterior.
- d) **Evaluación:** juicio valorativo que el enunciador generalmente introduce después de la ‘complicación’. En este fragmento el hablante explicita una apreciación global del episodio, los personajes, sus acciones, reacciones, etc.
- e) **Resolución:** solución del conflicto en que se ven envueltos los personajes tras la aparición del suceso inesperado. De ella deriva un nuevo estado de equilibrio. Los enunciados que componen la ‘complicación’ y la ‘resolución’ deben estar regidos por la secuencia temporal y causal propia de la narración.
- f) **Coda:** compuesta generalmente, por uno o dos enunciados independientes del curso de los acontecimientos (constituidos por cláusulas libres) y que el narrador utiliza para señalar a sus interlocutores el término de la secuencia narrativa.

El enfoque sociolingüístico de Labov atendía sobre todo a las narraciones

orales espontáneas y su gran interés residía en que este tipo de relato auténtico ofrecía un acceso directo a las formas fundamentales de la estructura de la narración y a las unidades estructurales subyacentes a cualquier narración.

Otra aproximación al estudio del relato conversacional lo constituyen los trabajos de Livia Polany (1985), cuyo objetivo principal es, más que explicar la estructura de la historia en sí, explorar los aspectos culturales del mundo que en ellas se evocan. Polany define la narración como un relato ficcional o no ficcional que se refiere al pasado y en el cual el narrador pudo o no haber participado como personaje interviniente.

Considera que los aspectos constitutivos de la narración son: entrada, evaluadores explícitos, hechos, cláusulas durativas o descriptivas y línea de tiempo marcada.

Todo texto narrativo está trabajado a través de cláusulas, donde cada una es una unidad completa, que puede incluir una oración entera, una respuesta, un falso comienzo o, simplemente, un conector o marcador discursivo. Esto significa que, para esta autora, toda narración se basa en una estructura verbal formada por cláusulas o frases con unidad de sentido.

La metodología recomendada por Polany parte de la realización de una paráfrasis de la historia que debe ser fiel al orden de las proposiciones del texto y debe considerar los hechos clave o destacados y la información de índole contextual. Las recomendaciones de la autora para la correcta elaboración de tal paráfrasis o resumen han sido referidas por Berenguer en estos términos (Berenguer, 1994, p. 115):

- a. Dividir la historia en cláusulas independientes,
- b. listar los distintos tipos de cláusula: de acción, de estado y las no pertenecientes al mundo de las historias,
- c. realizar la lista de las proposiciones correspondientes a las cláusulas,

- d. analizar la función de la meta-estructura evaluativa,
- e. analizar la evaluación proporcionada a cada cláusula del mundo de la historia,
- f. registrar y considerar las cláusulas descriptivo-durativas y las cláusulas acción más evaluadas.

Como Labov, diferencia dos tipos de evaluación: de contenido y deíctica; una u otra forma de evaluación, o ambas a la vez, las usa el narrador según el grado de prominencia que quiera otorgar a la información y según el tono con el que se ha ido relatando. En su estudio incluye la figura del narrador cuya actuación debe satisfacer condiciones de carácter semántico, pragmático e interactivo.

Tanto Labov como Polany coinciden en que los relatos tienen las características siguientes: la construcción verbal o discurso y los hechos sucedidos en el pasado.

2.3.2. EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DEL DISCURSO NARRATIVO

2.3.2.1. LA MACROESTRUCTURA TEXTUAL DE VAN DIJK

Los aspectos que hasta ahora hemos visto en los autores antes citados se refieren a la macroestructura del texto, concepto creado por Teun van Dijk (1980), que considera que el texto está organizado en dos estructuras diferentes: la micro-macro estructura que permite analizar un texto en términos semánticos y que expresa la información del texto en un nivel local y global, y la superestructura que define el modelo formal del texto.

En las teorías de van Dijk influyen las de Chomsky relativas a la búsqueda de una gramática de la historia a través de unidades elementales y un esquema de

elementos al respecto que permiten la reproducción y comprensión de narraciones (van Dijk, 1972).

Por eso, sus estudios se centraron más en la reproducción de historias que en la producción espontánea. No obstante, también ayudan a mejorar esta última a través del seguimiento de sus macroestructuras o estructuras globales del discurso.

La macroestructura de una secuencia de proposiciones es una representación semántica que define el tema de esa secuencia a través de la aplicación de macro-reglas de generalización y reducción sobre la microestructura.

La superestructura, en cambio, es un esquema global abstracto y convencional, que remite a las formas del texto, definidas a través de categorías esquemáticas. Es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.

El texto, según van Dijk, está conformado por cláusulas verbales y los constituyentes de la estructura narrativa son los hechos o evaluaciones del texto, mientras que las cláusulas son la expresión lingüística de ese contenido. Este autor considera que el relato está dividido en las siguientes partes:

- a) Un anuncio de la historia que es de naturaleza más pragmática.
- b) Una situación inicial u orientación, donde se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.
- c) Una complicación que modifica el estado precedente y desencadena el relato.
- d) Una reacción o evaluación mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación.

- e) Una resolución o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a la complicación.
- f) Una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.
- g) Una moralidad o evaluación final que da, explícita o implícitamente, el sentido configuracional de la secuencia.

La evaluación se relaciona con el narrador ya que considera que remite a sus reacciones mentales, opiniones o valoraciones. La trama y la evaluación forman la historia, y afirma que muchos textos están precedidos por un anuncio y finalizan con un epílogo. A estas categorías les asigna una función pragmática.

2.3.2.2. EL MODELO DESCRIPTIVO DE RELATOS DE ADAM Y LORDA

A todos los trabajos anteriores debemos añadir los estudios de la lingüística del texto realizados por Jean-Michel Adam y C. U. Lorda (1999). Estos autores han estudiado los trabajos de diferentes autores (Labov y Waletzky, Todorov, Larivaille) y han creado su propio modelo secuencial para la descripción de los textos, modelo que se inscribe en el marco de las teorías del prototipo, que permiten reorientar la reflexión sobre las clasificaciones y las tipologías textuales.

En sus trabajos incorporan las premisas de Labov que hacen referencia a la dimensión pragmática del relato, que hemos visto más arriba, relacionan la teoría laboviana con las teorías del formalismo, estructuralismo y semiótica y, según su opinión, la primera complementa la aproximación básicamente textual de las segundas. Su enfoque del relato comprende una dimensión histórica o cronológica (complicación y resolución) y una dimensión pragmática y enunciativa (resumen, orientación, evaluación y coda).

Adam y Lorda consideran que un texto pueda considerarse un relato, una descripción, una argumentación según su mayor o menor alejamiento de un prototipo de referencia y afirma que no deben confundirse prototipo y texto realizado, de modo que un texto, o una secuencia de un texto, es sólo una ejemplificación más o menos típica. De modo que lo que parece a primera vista ‘una unidad global’ es en realidad el resultado de una extraordinaria complejidad.

Su definición del relato se basa en seis criterios:

- a) Temporalidad o sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre o avanza.
- b) Unidad temática garantizada por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
- c) Transformación o cambio de los estados o predicados.
- d) Unidad de acción, es decir, a partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
- e) Causalidad o relaciones causales entre los acontecimientos.
- f) Evaluación.

El aspecto temporal del relato, que estos criterios priorizan, determinado por la lógica de la causalidad es el funcionamiento de la secuencia narrativa.

El prototipo de secuencia narrativa responde a cinco momentos sucesivos:

- Situación inicial (orientación)
- Complicación (Desencadenante 1)

- Acciones o evaluación
- Resolución (Desencadenante 2)
- Situación final.

Cabría añadir a este prototipo una moraleja tras la situación final. Tal moraleja estaría directamente relacionada con las acciones o evaluación de la secuencia narrativa.

La propuesta de Adam ha tenido repercusión directa en la didáctica de la Lengua y la Literatura, como evidencia su presencia en el manual *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX* editado por Mendoza, Romea y Cantero (Adam, 1997).

Así pues, es una aportación de gran interés para la Didáctica, que atiende a los procesos cognitivos de la producción de textos o discursos, tener presente la observación formulada por Adam en el prefacio de su libro *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo* (Adam, 1992), en franca afinidad con las teorías de van Dijk sobre el hecho de que “en términos de competencia lingüística ampliada la categorización de los textos forma parte de las actividades cognitivas espontáneas de los sujetos”.

En esta Tesis Doctoral se investiga precisamente cómo la secuencia prototípica o macroestructura del texto narrativo emerge espontáneamente de la mente de los alumnos cuando formulan sus resúmenes y recreaciones de un episodio cervantino seleccionado para esta tarea y con ello se da razón de ser a la teoría de Adam de que tal superestructura textual es la que permite la construcción de las tipologías textuales.

2.4. El recurso del cine de inspiración literaria para la narración en Español/LE y Español/LM

Las competencias literaria y fílmica son estudiadas en esta investigación en un marco teórico que conjunta su saberes artísticos y comunicativos con vistas a justificar la viabilidad de la competencia narrativa para trabajar didácticamente el aprendizaje de Español como lengua extranjera y lengua materna.

Se revisa a continuación tal conjunción en dos dimensiones temporales de estudio (figura 7): por un lado, los antecedentes que tal encuentro tiene en el pasado siglo XX, donde proliferaron las publicaciones científicas en dos vertientes de las ciencias sociales, la semiótica y la didáctica, por las cuales el cine no fue visto como representación pseudoteatral de la literatura sino como un lenguaje paralelo donde la narratología discurría por cauces audiovisuales; por otro lado, el estado de la cuestión en el actual siglo XXI asociando los estudios didácticos sobre cine y literatura en el contexto de enseñanza-aprendizaje de Español en la enseñanza y el aprendizaje de primeras y segundas lenguas.

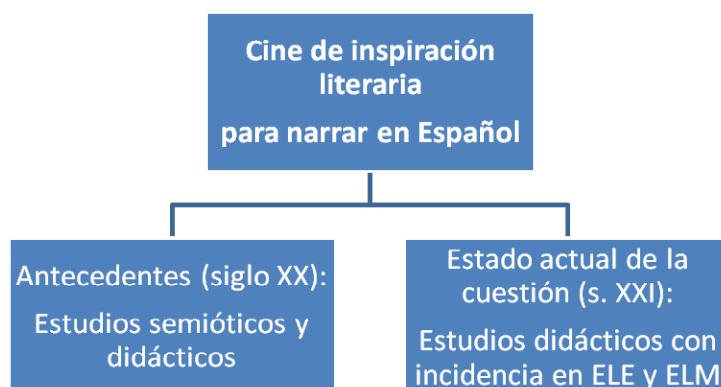


Figura 7. Esquema de la dimensión temporal de los recursos de cine de inspiración literaria

2.4.1. ANTECEDENTES DEL SIGLO XX: ESTUDIOS SEMIÓTICOS Y DIDÁCTICOS SOBRE EL CINE Y SU CORRELACIÓN NARRATOLÓGICA CON LA LITERATURA

En el siglo XX surgieron estudios estructuralistas sobre los préstamos y analogías que la literatura ha depositado en el cine. Aun cuando el cine en sus inicios trabajaba con rudimentos y temáticas más próximos al entorno del teatro y del espectáculo musical (Bazin, 1966), el examen de las versiones cinematográficas de obras literarias llevó a los estudiosos del tema a la determinación de que el cine guarda gran similitud con el género de la novela, ya que en ambos funciona el perspectivismo y la narración (Balázs, 1978).

Es por ello que Bordwell y Thompson (1996, p. 65) definen el cine como “una narración es una cadena de acontecimientos con relaciones causa-efecto que transcurre en el tiempo y en el espacio”. En esta línea de ideas, Galvano Della Volpe (1962) subrayó con anterioridad el postulado de la verosimilitud fílmica, que, al igual que la verosimilitud literaria, posee formas e ideas discriminadas que posibilitan la expresividad comunicativa.

El cine ha tomado de la literatura no solo argumentos narrativos sino también estrategias formales, tal y como demostró Metz (1968) en sus investigaciones sobre narratología fílmica. También Mitry (1978) estableció concomitancias entre cine y novela no solo por sus efectos perspectivísticos sino también por la libre capacidad de ambos géneros narrativos de incorporar en su seno cualquier tipo de texto.

Los seguidores de estos estudios punteros proyectaron estas teorías sobre la esencia narrativa de las obras cinematográficas en ámbitos semiótico-pragmáticos (Vayone, 1989; Gaudreault y Jost, 1995, p. 158) y profundizaron en la narratología comparada entre cine y relato en torno a las instancias enunciativas del relato, las relaciones entre palabra e imagen, la intervención del espacio y del tiempo narrativos, y la importancia fundamental del punto de vista.

Tampoco debe olvidarse el importante eco que tuvieron las teorías de Metz en la semiótica italiana, donde autores como Garroni (1975), Eco (1970), Bettetini (1975) y Casetti (1989), entre otros, relacionaron la narratología fílmica con la retórica de la intertextualidad que se pone en marcha cuando se cuenta con la estética de la recepción de sus obras. A ellos corresponde también la vinculación interactiva entre cine y novela como artes de acción. Indica al respecto Baltodano (2009, pp. 19-20):

La semejanza de las estructuras homologa al cine con la literatura; ambas funcionan como medios para narrar. Pareciera que el acto de contar las trasciende, pues se sitúa en el origen de sus expresiones; no obstante, contar nunca supone una actividad vacía, autónoma; se narra siempre en virtud de un procedimiento. Queda claro que la novela, el cuento, la crónica y el filme desembocan en la acción, son artes de acción, géneros narrativos. Eco establece una base general: el avance de una serie de hechos; no importa si lo literario parte de la palabra para enunciar “sucede esto y luego aquello”, y el cine muestra imágenes en las que ocurre esto más esto más esto.

Esta similitud permitió a los cineastas llevar obras literarias a la pantalla, pues bastaba, en principio, con extrapolar los acontecimientos y establecer correspondencias estéticas.

Al amparo de tales estudios formalistas, estructuralistas y semióticos de la comunicación cinematográfica, en el ámbito de la didáctica, el interés por el lenguaje del cine comenzó por el análisis de su morfología en el estudio de la tipología de planos y ángulos, así como de los movimientos de cámara, ya sean *travellings* o panorámicas; y también con el de la sintaxis fílmica, que, de modo correspondiente al lenguaje verbal, se centraría en el recorrido por el montaje audiovisual de su metraje, con especial atención a sus ensamblajes entre secuencias y microsecuencias, ya sea empalmando por corte seco, por cortinilla, por fundido en negro o por fundido encadenado; todo lo cual obedecería al tipo de montaje deseado, ya sea de índole expresiva o narrativa.

Al igual que en la literatura, en el cine también existe una retórica premeditada: por ejemplo, es una metáfora el conjunto de imágenes dinámicas que aparecen en *Furia*, la película de Friz Lang, “donde alternan los planos de mujeres

cotilleando y de gallinas cacareando” (Jiménez, 1993, p. 199), o bien es una elipsis el momento de la película *2001, una Odisea del Espacio* de Stanley Kubrick en el que se lanza un hueso al vuelo en la época prehistórica y aparece un cohete espacial en el siglo XXI.

El primer estudio deliberadamente didáctico sobre este tema es el libro de J. L. M. Peters (1961), *La educación cinematográfica*. Peters escribe allí que “hay que aprender a “ver” como se aprende a leer” (Peters, 1961, p. 32), pues en la experiencia cinematográfica, el espectador sigue este proceso cognitivo (Peters, 1961, p. 35):

1. Establece relaciones entre objetos y personajes que aparecen en imágenes separadas.
2. Hace comparaciones; reconoce causas y efectos.
3. Identifica el punto de vista en que está uno colocado.
4. Se pone en el lugar de un personaje.
5. Se descentra continuamente.
6. Prevé lo que va a ocurrir.
7. Recuerda lo que ha sucedido ya.
8. Franquea mentalmente un intervalo de tiempo.

El interesante estudio de Peters sistematiza los principios del arte cinematográfico que un lector competente de películas debería tener presente para captar su profundidad. Allí expone cómo se construye la tensión dramática, la situación, los personajes y el ritmo de la película, así como su contenido ideológico, y propone un esquema para el análisis crítico de películas atendiendo a la caracterización y los móviles de la situación, los personajes y las pretensiones del director. También aconseja la realización de debates y de películas en atención a las capacidades e intereses de los alumnos.

Tras los pasos de Peters, el desafío educativo consiste, como claramente aduce Viviana Svensson (2013, p. 10), en la alfabetización audiovisual

conveniente y en el tratamiento humanista desde el plano didáctico donde este establece contactos con la textualidad literaria:

Pensar en una pedagogía de la imagen implica que seamos cinéfilos, que nos formemos en cine, aunque sin llegar a ser cineastas, que conozcamos básicamente su lenguaje, su narrativa, su estructura, y las cuestiones genéricas, tan importantes para el análisis cinematográfico.

En España fue pionera la valiosa investigación realizada por el profesor Carlos María Staehlin en teoría estética del cine con pasión humanista. Su libro *Teoría del cine. Lecciones para espectadores* publicado en 1960 por el Centro Español de Estudios Cinematográficos de Valladolid (Staehlin, 1960) expone una serie de indicaciones sobre cosmología fílmica (espacio, tiempo, movimiento), lenguaje fílmico (imagen estática y dinámica, sonido, color y articulación por el montaje, sobre el que añade observaciones sobre su “puntación” con similitud a la ortografía, su diagrama y su percepción) y adaptación fílmica (de la novela y del teatro) que son de gran rigor y originalidad.

También lo es su capítulo dedicado a la evolución del cine, pues se remonta incluso a su prehistoria en la cueva de Altamira y “Las Meninas” de Velázquez. Acerca de la adaptación fílmica de novelas avisa de que “El peligro de la adaptación está en que resulte literaria” (Staehlin, 1960, p. 67), pues, a su juicio, el buen cine requiere una reelaboración de toda la obra, como ocurre con *El río*, de Golden, versionado por Renoir.

Dos años después, en 1962, se creó la Cátedra de Estética e Historia de la Cinematografía en la Universidad de Valladolid, la primera en su género del territorio nacional, que siguió sus enseñanzas ampliadas en las monografías *Teoría del Cine* (Staehlin, 1966) e *Historia genética del cine* (Staehlin, 1981).

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) desempeñó un importante papel en la formación docente en el lenguaje cinematográfico, cuando, a partir de 1978, empezó a impartir el curso “Lectura de Imágenes y Medios

Audiovisuales”. Al respecto, es un referente la monografía *Lectura de imágenes* de Aparici y García (1987) sobre la lectura de la imagen del cine, que fue consultada por el profesorado que impartía la asignatura Comunicación Audiovisual implantada con la LOGSE.

También fue decisiva la implantación del proyecto Mercurio en el MEC para la incorporación de los medios audiovisuales en las aulas y del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC). Todo ello puso bases institucionales para el fomento de la competencia audiovisual en las aulas del siglo XXI.

2.4.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EL SIGLO XXI: ESTUDIOS DIDÁCTICOS SOBRE CINE Y LITERATURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA Y COMO LENGUA EXTRANJERA

2.4.2.1. ESTUDIOS DIDÁCTICOS SOBRE CINE Y LITERATURA EN ESPAÑOL/LM

En el siglo XXI, la alfabetización audiovisual sigue ocupando un lugar preeminente en la educación, puesto que la sociedad actual usa la imagen como transporte de relaciones simbólicas para configurar la cultura de la Sociedad del Conocimiento y necesita estrategias para que las personas la empleen con autonomía y valores democráticos.

Para ello es necesario que el mundo educativo incorpore con rigor científico el estudio del hipertexto como la lógica lectora cotidiana del medio digital (Romea, 2008). Hoy en día, la alfabetización audiovisual se halla imbuida dentro del proceso de alfabetización mediática, puesto que a menudo se trabaja a través de Internet y se precisa de medios digitales, lo cual es, como bien indica Natalia Bernabeu, “asunto de todos” inherente a la cotidianidad (Bernabeu, 2011,

p. 35).

El entorno de la Web 2.0 posibilita un escenario de representación y expresión multimodal que diríase propio de una cultura “líquida” (Área y Pessoa, 2012) y las posibilidades educativas que abre a la competencia mediática son muy interesantes en los planos analítico y expresivo del uso de los lenguajes, a saber (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79):

a) **Ámbito del análisis**

- Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.
- Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato.
- Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión.
- Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.

b) **Ámbito de la expresión**

- Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.
- Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.
- Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

Con el inicio del nuevo milenio se ha iniciado un intenso reclamo del material cinematográfico como recurso educativo (De la Torre, 2005; Meier, 2003; Clarembeaux, 2010; Gispert, 2009; Martínez-Salanova, 2001) con propuestas concretas para el cultivo de la intertextualidad (Romea, 2003), de la interculturalidad a través de cineforum (Jiménez, 2005; Pons, 2009) y del aprendizaje de lenguas y sus culturas.

El cine sigue siendo, pues, un medio de gran interés pedagógico y demanda en el mundo educativo una atención exclusiva para aprender a ver y hacer cine y, a partir de este, aprender conocimientos de diversas disciplinas (Fox y Lambirth, 2012).

La necesidad de recuperar la alfabetización fílmica responde a la realidad actual descrita por Vítor Reia-Baptista (2012, p. 84):

El usuario/receptor del material fílmico multimedia es, en efecto, un lector de múltiples textos, pero su papel no solo será el de lector, como Umberto Eco (1979) nos lo ha presentado antes, creando significado a través de su capacidad mental de reconocimiento, interpretación y asociación. Será un lector mucho más activo y, especialmente mucho más poderoso. Tan poderoso que, probablemente, no se limitará a la función de un lector y se convertirá, de hecho, en un nuevo creador con posibilidades casi ilimitadas para manipular la obra original, e incluso preservar su manipulación como una nueva obra para ser vista y estudiada, es decir, el usuario puede fácilmente convertirse en autor y creador.

En efecto, el cine difundido en entornos multimedia brinda al lector la posibilidad de convertirse en autor, dado que tiene a mano programas de trabajo de grabación y edición audiovisual impensados hasta el siglo XXI. Además, el poder del usuario de películas cuenta con una potente cualidad del cine: su sincretismo, pues en él pueden refundirse diversas artes, lenguajes y medios de comunicación; de tal manera que por vía del cine se puede replicar o hacer versiones de obras musicales, teatrales y literarias, por poner algunos casos.

La pujanza de espacios como «YouTube», «Facebook» y «Myspace» y otros tantos sitios web en Internet dan prueba de esta realidad proteica y abren puertas a iniciativas muy interesantes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Advierte María Teresa Caro la necesidad de una formación semiológica en la relación comunicativa con las TIC y su poder remediador de diversos discursos digitales, incluido el fílmico. Tal formación se logra siempre que se

desarrollen las capacidades crítica y creativa de los aprendices ligadas a su entorno vital, y persigue combatir las consecuencias perniciosas de los simulacros que pululan en los *mass media*.

En este sentido, discierne dos usos de las TIC en las aulas (Caro, 2009, p. 271):

Bien utilizadas, las TIC son fuentes prolíficas de aprendizaje significativo ya que constituyen redes de comunicación mundial. Son agentes de *mediación*, pues tienen fines democráticos, especialmente aquellos orientados hacia la solidaridad.

Mal utilizadas, son una degeneración de olvido de la personalidad humana, debido a su carácter adictivo y alienante. Sirven como vías de *mediatización*, pues tienen fines oligárquicos, y reportan beneficio crematístico a unos pocos que controlan la imposición de los mecnos: es el espectáculo virtual del canon o de la moda.

Para encauzar convenientemente el uso creativo y crítico de las TIC en el aula, Caro (2009, p. 277) propone las siguientes recomendaciones:

1. Elegir materiales multimediáticos con una depuración de su isotopía, para que los destinatarios capten pronto su núcleo semántico.
2. Tratar las páginas web de modo intertextual, por medio de motivos de isotopía común y contextos diversos, para que los destinatarios asocien por comparación sus semejanzas, diferencias y otras inferencias significativas de su intertexto lector.
3. Reforzar la atención y mantener el interés y la motivación con materiales elaborados según los principios de la buena forma, cercanía y continuidad.
4. Generar polémica, reflexión o imaginación, con imágenes polisémicas de gran carga connotativa.

A la luz de estas recomendaciones sobre el trabajo didáctico con centros de interés, estrategias intertextuales, motivación por el aprendizaje desde instancias informales y actividades sociales donde funcionen capacidades

cognitivas superiores y personalizadas (la reflexión y la imaginación), se desprende entonces la idoneidad semiológica del consejo sobre la conjunción de cine y literatura para cultivar la competencia comunicativa de la lengua en situaciones auténticamente personalizadas por establecer un diálogo entre los textos y sus receptores.

Los entornos multimedia demandan una relación dialógica entre los aprendices y las obras fílmicas de inspiración literaria o viceversa, aunque son menos los ejemplos de obras literarias inspiradas en las fílmicas.

Como bien ha analizado Jenkins (2010) acerca de la nueva cultura participativa, el cine y la literatura del siglo XXI cada día más se perciben a través de pantallas con las que interactúa el lector y, por ello, tiene grandes potenciales creativos y educativos en competencias. Son numerosas las iniciativas reivindicativas del estudio competencial del cine en conjunción con la lengua y la literatura.

Pionera y permanente es la labor analítica de su recepción lectora compartida que ha sido ejercida por Celia Romea (1998; 2003) y la labor de realizada por Martínez-Salanova (1998; 2001) para fomentar su didáctica estratégica. Y también es loable por ambas partes el acopio, valoración y mantenimiento de páginas web y blogs dedicados a la relación entre cine y literatura.

Véanse en este sentido el blog “Cine de literatura” del que es responsable Romea (<http://www.cine-de-literatura.com/>), el cual contiene numerosos materiales para la educación intertextual, y la página Web “Literatura española en el cine (Lista de películas basadas en la literatura española desde 1900 a 1944)” de Martínez-Salanova (<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/literatura.htm>).

El binomio cine-literatura suele aparece esporádicamente en los encuentros científicos sobre educación en el area de Lengua y Literatura. Por ejemplo, el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es – http://www.oei.es/congresolenguas/bbdd_comunicaciones_seccion.php?id_seccion=2-

incluye una comunicación que merece especial atención por pertenecer a la sección denominada “El cine como medio narrativo”. Es “Educacine: competencias y posibilidades del uso del cine como medio narrativo en entornos educativos” de Covadonga Linares e Isabel Hevia, donde se analiza el montaje narrativo de *Ciudadano Kane* con propósitos reconstructivos y críticos.

Sobre el tema de la ciberliteratura o su lectura digital con proyección hipertextual es muy esclarecedor el estudio de Antonio Mendoza “Hipertexto: La Convergencia de la Competencia Lecto-Literaria y la Competencia Lectora Multimodal” para indagar en sus estrategias y nodos (Mendoza, 2012). Y sobre el tema de la competencia fílmica vinculada a la competencia comunicativa y literaria es útil el libro de los especialistas de Didáctica de la Lengua materna Alba Ambrós y Ramón Breu (2007) *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, que recupera de modo sencillo la gramática audiovisual estudiada antes por Aparici y por Peters.

De estos autores también interesan sus trabajos individuales sobre las posibilidades dialógicas de cine y literatura como géneros narrativos, a saber: “Lectura híbrida: un encuentro con el arte, el cine y la literatura” (Ambrós, 2011) y *Cine para tener ganas de leer. Sugerencias para relacionar la literatura y el cine en el aula* (Breu, 2012).

Igualmente conviene tener presente que en el siglo XXI la influencia del cine sobre la literatura es casi tan poderosa como la que tradicionalmente ha ejercido la literatura hacia el cine.

Es por ello que Svensson recomienda un tratamiento humanista de la relación entre ambos contando con el cine como factor inspirador de la literatura, de modo que las prácticas lingüísticas con ambos no se vean desprovistas de sentido significativo y educación en valores (Svensson, 2013, p. 10):

Para el caso de los profesores de Lengua y Literatura, el cine en relación con la

enseñanza de la literatura nos permite pensarlo como un elemento constructivo de la obra literaria: el conocimiento del universo fílmico nos puede llevar a ver una novela casi como un guion literario capaz de convertirse en un film. Y así llegar a la literatura a través del cine, y al cine a través de la literatura. El cine en relación con la literatura posibilita la reflexión sobre la condición humana, reuniendo y organizando conocimientos dispersos; nos puede ayudar a enfrentar incertidumbres a través de la ‘participación afectiva’, a educar en la ‘comprensión’ entre seres humanos, tratando de encontrar las causas del racismo, el desprecio, la indiferencia.

Desde un enfoque integral de la educación próximo a este planteamiento humanista de las relaciones entre cine y literatura, por parte de las profesoras Caro y González existe una iniciativa puntera en el desarrollo de las competencias básicas a través de la conjunción entre cine y literatura y, de modo destacado, la competencia comunicativa desde el enfoque hipertextual que dicha conjunción y su difusión mediática comporta (Caro y González, 2012; González y Caro, 2012; González, 2013; Caro, 2014).

Ambas han desarrollado una línea de investigación-acción en el aula donde los alumnos leen textos literarios y fílmicos y los comentan en su interacción a través de foros de aula, tras los que emprenden un taller de creación literaria y/o de creación de películas cuyos textos son generados por los propios alumnos inspirados por las lecturas precedentes y la motivación e intereses de su propio intertexto lector.

Ocurre así, por ejemplo, con los talleres desarrollados por la profesora González en primer ciclo de ESO, donde los alumnos de primer curso leyeron y analizaron el cuento tradicional anónimo “La flor de Lililá” y la película *La novia cadáver* de Tim Burton en sus fuentes míticas y artísticas (lo cual dio ocasión para incorporar nuevos intertextos provenientes de la literatura rusa y española decimonónica y de otras películas de Burton) y en su contraste semántico, para después liberar las asociaciones que tales obras provocaban en su propio intertexto lector.

A continuación, aprendieron nociones básicas sobre gramática fílmica y su edición digital con vistas a inventar un cuento en verso a partir de los intertextos leídos y sugeridos, el cual figuraría como texto de un karaoke que compusieron con la base melódica de una canción de moda y con dibujos generados por los alumnos. El conjunto de los karaokes fílmico-literarios se colgó en la página Web *Flores de otro mundo CCC* (*Cuento, cine, canción*) (<https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/home>).

Sobre el desarrollo de las competencias básicas con esta iniciativa indica González (2013, p. 638):

En tales circunstancias socializadoras, el ejercicio de la competencia en comunicación lingüística ha ido ataviado con el del resto de las competencias básicas desde la recursividad que proporciona la relación dialógica del legado comunicativo de estos alumnos con el intertexto lector de quienes han de retroalimentar su obra expuesta.

En otra parte reincide sobre este tema presente en sus talleres de cine y literatura y su fácil conectividad con los hábitos culturales de la juventud actual, que son, por otra parte, los que ofrece la era digital (González, 2015b, p. 394):

En todos los casos, la metodología intertextual transita por los dominios realistas del hipertexto y permite que los alumnos utilicen con naturalidad en sus proyectos de aprendizaje crítico y creativo su intertexto lector particular y las nuevas pantallas que usan cotidianamente, tales como la cámara de vídeo que provee el teléfono móvil o el canal YouTube para difundir sus producciones personales o conocer otras de temáticas semejantes.

Con ello da razón de ser al reto competencial que supone avanzar hacia un cultivo de la cultura y la productividad hipermedia, no desde hábitos consumidores, sino “prosumidores” (García-Ruiz y Rodríguez-Rosell, 2014), es decir, creativos y motivados. Y este es un factor clave para orientar la educación en

competencias por vía del ensamblaje cine-literatura siempre que los aprendizajes formales se ligen a los informales y tengan sentido en la vida de los estudiantes (González, 2015c, p. 177):

Este estudio parte de la hipótesis de que la conexión intertextual entre cine y literatura favorece el aprendizaje para la vida de estudiantes de etapas obligatorias por considerar el vínculo semiótico existente entre ambas disciplinas artísticas en función del diseño educativo de tareas complejas de comprensión y expresión oral, escrita y audiovisual con proyección mediática, donde los discentes desarrollan cooperativamente un conocimiento contextualizado y estratégico de las competencias básicas.

2.4.2.2. ESTUDIOS DIDÁCTICOS SOBRE CINE Y LITERATURA EN ESPAÑOL/LE

En el aula de Español/LE se desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes con tareas contextualizadas de modo concreto y auténtico, y a esta autenticidad contribuye de modo muy positivo el empleo del cine para tal fin, según anunciaba José Gómez Vilches (1990, p. 248) en su artículo pionero en el gremio “La explotación de películas en el aula de Español para extranjeros”. Su autenticidad se cifra en el hecho de que los hablantes de tales películas son nativos y su escucha contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa oral de modo situado.

A ello se añade la fuerte motivación que les ocasiona introducir las narraciones fílmicas en el aula por los componentes emocionales y realistas que comportan, nada desdeñable para incentivar el aprendizaje de Español/LE por cauces significativos. A estas añade Gómez Vilches otras de indudable valor (Gómez Vilches, 1990, p. 248):

- El enorme poder de la imagen para comunicar mensajes.
- La aportación de aspectos esenciales de la actividad comunicativa (lenguaje no-verbal, *escenario* de la acción...).

- La información cultural que proporciona al estudiante de una L2 respecto al grupo social que utiliza esa lengua.
- La posible integración de la Historia de nuestro cine como “asignatura” interdisciplinar.
- La naturaleza de la experiencia de compartir materiales producidos para el hablante nativo.
- Que las nuevas tecnologías son más “cómodas” y fáciles de manejar, etc., etc. etc.

Tras la estela de estudios precursores como el de Gómez Vilches, han proliferado propuestas semejantes y con argumentos sostenidos por los criterios señalados más arriba. En efecto, en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, y concretamente en el de Español/LE, existe una tendencia hacia el trabajo en el aula en torno a una película sobre la cual se escogen escenas representativas para trabajarlas en el idioma, tal y como se evidencia en diversas contribuciones difundidas a través de publicaciones y congresos.

Téngase en cuenta que, de modo general, la preferencia por los cortometrajes está relacionada con el nivel de competencia lingüística aconsejable para los alumnos a fin de dar buen rendimiento al pase de la película en el aula, que en esta modalidad discursiva suele ser B1 o B2, pues según el MCER, el nivel C1 se reserva para el entendimiento de largometrajes. La selección de secuencias escogidas o de tráileres también suele estar relacionada con este criterio.

Se destacan aquí los siguientes trabajos:

- La publicación del libro *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español* (VV.AA., 2009) por parte del equipo pedagógico de Español del Programa d’Ensenyament d’Idiomes de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, cuyos materiales están diseñados para cubrir distintos niveles del *Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas*.
- Una decena de artículos recogidos en la revista *redELE* desde 2004

hasta la fecha. En efecto, existen numerosas aplicaciones didácticas del cine en la clase de ELE. En su mayoría se dedican a la explotación de una película concreta y de corta duración, tendencia de la que tiene un amplio expositor la revista *redELE* (Álvarez y Gómez, 2004; Hermoso, 2005; Ontoria, 2007; Pérez, 2007; Gimeno y Martínez, 2008; Vivas, 2009; Criado, 2009; Garzelli, 2013; Ortí y García, 2014; García, 2016), y donde curiosamente ninguno de sus casos se dedica a cortometrajes basados en obras literarias clásicas, ni tampoco se establece en ellos un juego de contrastes intertextuales entre literatura y cine, a excepción del artículo “Cine y Literatura en E/L2” de Dulce Pereira (2010), profesora del Instituto Cervantes de Nápoles que advierte las múltiples ventajas que tiene el empleo del vídeo para proyectar largometrajes en interacción con clásicos literarios, concretamente *El abuelo* de Benito Pérez Galdós y su versión cinematográfica por parte del cineasta José Luis Garci, los cuales recomienda para los niveles C1 y C2 de ELE. El balance de ventajas y desventajas formulado por Pereira al respecto también merece transcripción en la tabla 2 por su interés didáctico (Pereira, 2010, p. 33):

Tabla 2. Ventajas e inconvenientes del cine en la clase

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona muestras reales de lengua, • Comunicación en contexto e • Información sociocultural ; • Ofrece una rica tipología textual • Activa estrategias de comprensión audiovisual • Motiva a los estudiantes: activa su faceta de espectadores audiovisuales expertos • Aporta variedad a la dinámica de la clase • Localización espacio-temporal • Escena psicosocial • Participantes (estatus, distancia social) • Comunicación extralingüística (la 	<ul style="list-style-type: none"> • Complejidad lingüística • Presupuestos culturales desconocidos para los aprendientes • Duración de los programas de TV • Falta de control de los aprendientes sobre la comunicación • Bloqueo, desmotivación por incompreensión • Problemas técnicos y logísticos • Elementos lingüísticos • Elementos paralingüísticos (volumen, tono, entonación, gestos...) • Elementos extralingüísticos (ruidos,

proxémica y la cronémica) • Información sociocultural • Texto escrito (literario)	música) • Diferencias texto literario / vídeo • Películas (factor tiempo, trabajar con fragmentos y cortos)
---	---

- El panorama es semejante en otras publicaciones externas a dicha revista, pues se incide en la recursividad del cine para aprender idiomas pero este no es relacionado con la literatura. Por ejemplo, en el XII Congreso Internacional de ASELE, cuyo centro de interés eran las TIC en relación con la enseñanza de ELE, celebrado en Valencia en 2001, se expusieron varios estudios incardinados a dicha tendencia: así ocurre con “El cine y las nuevas tecnologías en la clase de ELE: resultados de una experiencia” de Véronique Peiffer (2001) se centra en un programa de actividades en torno a la película *Tesis* de Amenábar, y “Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de ELE” de Juan Carlos Díaz (2002), quien también incurre en recomendar la proyección de películas en el aula aprovechando la diversidad de pistas de sonido y subtítulos de este medio. Si acaso, cabe destacar el estudio “Lectura literaria y competencia intertextual: criterios de selección del texto literario y su transposición fílmica” de Araceli Herrero (1999), que se expuso en el IX Congreso Internacional de ASELE celebrado en Santiago de Compostela, cuyo centro de interés fue el Español como lengua extranjera, aunque su perspectiva no es innovadora en el sentido que se propone en la presente investigación, pues Herrero pone el acento en la importancia de seleccionar los textos literarios y en una visión limitadora del cine respecto de la literatura, aún cuando recomienda las transposiciones fílmicas de discursos literarios.

- La revista *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* recoge tres artículos de interés: en la línea de alfabetización audiovisual en entornos mediáticos está el artículo de Pilar Garnacho (2002) “¡De cine en la red!”, que ofrece un inventario de referencias sobre el tema entre las que tienen

cabida muchos aspectos temáticos, pero nuevamente queda olvidado el de las versiones cinematográficas de clásicos presentes en la Web. También se ubica en dicha revista el artículo de Fausto Zamora (2001) “Versión española: aplicación del cine a la clase de ELE” que aprovecha este caudal cinematográfico para promover el desarrollo competencial del idioma motivando a los alumnos con su temática y con actividades variadas y seriadas en función del nivel de dominio que requieren.

Por último, “La comunicación no verbal: una propuesta cinematográfica” de Paz Martínez (1997) se aplica a la película de Pedro Almodóvar *Mujeres al borde de un ataque de nervios* con instrumentos de análisis en aspectos kinésicos, proxémicos y cronémicos que revelan la importancia de los elementos no verbales en la comunicación humana.

- En *marcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera* se estudian de soslayo los textos cinematográficos desde su integración en textos hipertexto que funcionan con la lógica del hipertexto para la promoción de un aprendizaje significativo del idioma usando estrategias cognitivas complejas y redundando con los textos audiovisuales en lo transmitido en los textos escritos (Zamora, 2016).

No obstante, también cuenta con estudios de películas concretas ligadas a la enseñanza digitalizada de ELE, como es el caso del artículo “El cine peruano en el aula virtual de ELE para enseñar variedades y contenidos socioculturales” de Anja Grimm (2015) con la película *El premio* de Alberto Durant, donde estudia las variedades interculturales y dialectales del idioma. Más propuestas de esta revista sobre películas que inciden de modo mayoritario en aspectos lingüísticos de carácter dialectal son las de Hidalgo (2012) sobre la cuestión del voseo y del poder deíctico de la mirada en *El secreto de tus ojos*; Denst-García (2012) sobre el andaluz de Sevilla presente en el corto *Esto es así*; García (2009) sobre el asunto del léxico argentino de *Nueve reinas*; Real (2006) en torno al uso de los improprios en el corto *Ni contigo ni sin ti*.

Curiosamente, en esta revista aparece un artículo donde se correlaciona el cine

con la literatura clásica hispánica: concretamente se dedica al trabajo didáctico para nivel de ELE en B2 avanzado con el *Quijote* desde un fragmento del episodio de los molinos de viento según el texto cervantino adaptado y su contraste la secuencia versionada de *El caballero Don Quijote* dirigida por Manuel Gutiérrez Aragón (Buendía, Bueno, González-Novo y Lucha, 2006). No obstante, su objetivo es más ofrecer al alumnado una presentación global de Cervantes y su obra literaria magna con apoyo de medios audiovisuales que incentivar la producción de textos escritos por parte de los alumnos, como ocurre en la propuesta de creación narrativa que ocupa esta Tesis Doctoral y que será presentada en la sección IV de la misma, dedicada al proceso de intervención en el aula.

Desde un enfoque sociológico, llama la atención que el *Quijote* como tal sea un texto especialmente frecuentado en la didáctica de ELE en China. Así ocurre con el artículo de Vázquez y Álvarez (2016), “El *Quijote* como herramienta sociocultural con alumnos sinohablantes de la R.P. China”, publicado en la revista *SinoELE. Revista de enseñanza de Español a sinohablantes*, aunque en este caso la literatura no es correlacionada con el cine.

No obstante, las publicaciones sobre este tema suelen encontrarse más bien en portales temáticos más próximos a este clásico, como es *Cervantes Virtual*, donde se halla el artículo “Literatura y adaptaciones en la clase de ELE” de Emese Gyöngyösiné Balogh, Alexandra Horváth y Barnabás Riz Pázmány Péter Katolikus Egyetem (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/39_balogh-horvath-riz.pdf), exclusivamente dedicado a la explotación didáctica de dibujos animados de *Don Quijote*. También se halla en *Cervantes Virtual* el interesante estudio “Don Quijote en el cine de ficción español” de Lucio Blanco, que revela el complejo y denso entramado de adaptaciones cinematográficas del *Quijote* cervantino en España, con especial incidencia en la modernización que supuso la versión que hizo Orson Welles.

Aún así, la gran relevancia del *Quijote* es su valor intercultural, de lo cual da

buena cuenta la ingente cantidad de adaptaciones cinematográficas que ha tenido en el mundo hasta convertirlo en un mito (Pardo, 2011).

Ciertamente, como bien demuestra la plataforma *TodoELE* (http://www.todoele.net/revistas/Revistas_maint.asp?RevistasPage=2&IdRevistas=4), el número de revistas surgidas en el siglo XXI sobre la didáctica de Español como Lengua extranjera es ingente en el mundo.

Una revisión exhaustiva de la temática abordada podría ser objeto exclusivo de una tesis doctoral. En este apartado del presente marco teórico el objetivo ha sido advertir las tendencias en revistas de uso habitual en la materia sobre el tema abordado para apreciar sus líneas investigadoras y el grado de innovación de la propuesta concreta de esta Tesis en el conjunto de las producciones científicas coetáneas.

Sucede que en todos los casos revisados no se encuentra ninguna publicación que proponga películas de cine mudo para trabajar didácticamente la oralidad en clase de idiomas; lo cual, como se verá más adelante, se puede hacer reintegrando lo no dicho a partir del contexto narrativo donde se inserta y de los indicios de lenguaje no verbal presentes en el filme.

También son escasos los estudios sobre el cine mudo y sus fuentes literarias (Cánovas Belchi, 2002) así como su conexión con las estructuras narrativas (Sánchez Andrada, 2002; Martínez Vicente, 2012). Por ello, el presente proyecto de investigación se plantea como un trabajo pionero donde la paradoja de trabajar la palabra oral a partir de las imágenes silenciosas tiene razón de ser a través de la estrategia cognitiva reintegradora de la narración subyacente en el montaje cinematográfico de un guion con referente literario. En él tienen razón de ser el vínculo intertextual cine-literatura para el cultivo didáctico de la lengua materna y de la interlengua.

Por parte de la autora de esta tesis, existe un antecedente de la iniciativa de usar el cine mudo para trabajar las narraciones en Ele: el artículo “Análisis contrastivo

de narraciones de estudiantes italianos e ingleses de ELE desde una perspectiva sociolingüística” (Martín y Pascual, 2012).

Con el propósito de comprobar si existen diferencias en el modo de narrar de tales estudiantes de ELE procedentes de distintos contextos socioculturales en cuanto a la estructura interna reconocida, se analizan sus corpus respectivos (8 narraciones de los alumnos italianos que formarían parte del corpus ELEI y otras 8 narraciones de los alumnos ingleses que se integrarían en el corpus SPLLOC del Reino Unido) en el uso funcional de las secuencias narrativas, los cuales surgen de la visualización y resumen oral con las propias palabras del alumno del argumento de un fragmento breve de la película muda *Tiempos Modernos* (1936) de Charles Chaplin, dando al alumnado inglés dos complementos de apoyo para la realización de tal resumen (un glosario y una tira de fotogramas), mientras que el alumnado italiano pudo realizarlo sin ningún tipo de apoyo adicional. Todo ello fue grabado y transcrito y dio como resultado la detección de diferencias en el modo prototípico de narrar (Martín y Pascual, 2012, pp. 142-143):

- los informantes nativos italianos, a diferencia de los ingleses, antes de dar principio a lo que se va a narrar, es decir, de empezar a presentar a los personajes, describir un escenario, una situación (orientación), introducen la narración de la que van a hablar haciendo un pequeño preámbulo (resumen/introducción);
- los informantes ingleses, frente a los italianos, son más propicios a cerrar la narración, tras la resolución, con cláusulas libres que señalan el término de la secuencia narrativa.

En suma, la revisión de los estudios didácticos sobre el empleo conjunto de cine y literatura en Español/LE revela la tendencia dominante hacia la simplicidad de las aplicaciones, pues en muchos casos son meramente fílmicas, dirigidas a una sola película y sin apenas correlación con la literatura, y menos aún con la proveniente de clásicos hispánicos.

Ocurre también, como hemos indicado en otra parte (Martín y Pascual (2012, p. 134), la “ausencia de estudios contrastivos en ELE italiano/inglés, de la

producción de secuencias narrativas”, y especialmente nula en el caso de narraciones espontáneas emanadas de la recepción de una secuencia fílmica de cine mudo.

Todo ello pone en evidencia que la propuesta de tipo intertextual (cine-literatura) y contrastiva entre alumnado de diferentes países y niveles educativos (alumnado italiano universitario que cursa ELE y alumnado español de Bachillerato que cursa ELM) que se propone en la intervención educativa de esta tesis supone un paso francamente innovador en el panorama de la ciencia educativa destinada al aprendizaje de idiomas desde un enfoque competencial.

3

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Planteamiento del problema de investigación

La propuesta de investigación responde a la necesidad de avanzar en la formulación de modelos didácticos para que las habilidades lingüísticas se transformen en competencias lingüísticas contextualizadas en interacción comunicativa con diversos lenguajes y manifestaciones culturales.

En esta línea, la enseñanza del Español, ya sea como LM o como LE debe seguir las directrices del cambio de paradigma hacia los enfoques comunicativos determinado en el MCERL sobre el uso social de la lengua y desechar los enfoques del denominado método audio-oral o método audio-lingüístico de raigambre conductista y descriptiva de formas, la cual predicaba el aprendizaje de lenguas como adquisición mecanicista de hábitos lingüísticos conformes a un modelo prescrito; criterio que le sirvió a Lado (1957) para desarrollar sus análisis contrastivos de semejanzas y diferencias entre L1 y L2 más centrados en normas que en usos, y que, por tanto, concebían como interferencias lo que hoy entendemos como las mixturas y transferencias entre lenguas.

En consecuencia, se hace necesario abandonar los marcos de enseñanza lingüística del idioma que se amparan predominantemente en asuntos de norma gramatical y entornos totalmente controlados, y avanzar hacia marcos de educación comunicativa del idioma que cuente de modo holístico con entornos espontáneos e imprevisibles, y abiertos -en el caso de ELE- a las manifestaciones de la interlengua, es decir, el sistema lingüístico autónomo que cada aprendiente de una L2 va elaborando en las diferentes fases de su proceso de aprendizaje de una L2.

La narración oral y la narración creativa procedente del ámbito de la educación literaria pertenecen a tales entornos permeables pues recontextualizan las propuestas textuales en el intertexto libre y singular de cada receptor. Y de tales cuerpos lingüísticos explorados empíricamente con un método de análisis

pragmalingüístico y cognitivo se pueden extraer valiosos conocimientos para el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa del alumnado italiano de Español LE en el nivel B2 y del alumnado español que estudia su lengua materna con el mismo nivel competencial.

Concretamente, existe un vacío sobre los estudios científicos relativos a la formación de ELE para italófonos en cuanto al provecho del cine mudo para construcción de narraciones orales y escritas, pues apenas hay trabajos de investigación especializada al respecto. Ello implicará trabajar al respecto con un horizonte de descubrimiento interdisciplinar e intertextual que, guiado a la luz de los criterios educativos de la competencia comunicativa en sus dimensiones oral y escrita, conducirá a un modelo didáctico específico sobre el tema de investigación.

3.2. Antecedentes de la investigación

El análisis y la interpretación de textos de español a partir de referentes literarios clásicos hispánicos en relación con sus adaptaciones cinematográficas mudas es un ámbito específico de trabajo investigador novedoso en el marco de estudio de la textualización narrativa en el nivel B2 de la competencia comunicativa en español.

Sus antecedentes didácticos inmediatos responden a una investigación colaborativa de la autora (Martín Sánchez y Pascual Escagedo, 2013) aplicada con alumnado de Español Lengua Extranjera de las universidades de Salerno y de Southampton.

En ese trabajo las autoras realizan un análisis exploratorio centrado en un estudio sobre la narración desde una perspectiva sociolingüística, cuyo objetivo es comparar la estructura narrativa de las producciones orales de estudiantes de ELE ingleses e italianos, con el propósito de observar si el estudio de la narración desde una perspectiva sociolingüística podría permitir vislumbrar el carácter sociocultural de su estructura y poner en evidencia que la distribución de las partes que conforman la narración adquiere formas prototípicas que presentan especificidades culturales y sociales.

El aducto para las producciones fue en ambos casos un fragmento de la película muda *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin. Este estudio, sin embargo, no prevé la interacción entre textos icónicos y verbales, sino que se limita solo al registro audiovisual y a la demostración de la comprensión de su argumento narrativo a través de su resumen oral.

De estas características existen varios trabajos entre los que destacan los de Godfrey (1980), uno de los primeros en utilizar filmes para contar una historia (que él mismo denomina “técnica de la reconstrucción”), o las numerosas publicaciones que se han generado a partir del trabajo de Slobin y Berman sobre textos narrativos, producidos a partir del cuento de Mayer *Where is the Frog?* o *Historia de la rana* (o

del sapo). Se trata de estudios contrastivos de textos narrativos, generalmente centrados en el análisis de alguno de los aspectos que confluyen en la narración, presencia / ausencia de sujeto, temporalidad verbal.

Entre ellos y específicamente dirigido a la adquisición del español como L2, se encuentra el trabajo de Salvatore Musto sobre las representaciones temporales de los textos narrativos en español y en italiano. En este trabajo se analizan las conceptualizaciones temporales que aparecen cuando se comparan los cuatro corpus textuales que ha recogido el autor, y cuyos resultados confirman la tesis de Slobin, según la cual la lengua en la que se produce el texto determina una serie de preferencias que influyen en la jerarquización de la información que se transmite.

Asimismo son interesantes los trabajos de Barriga Villanueva, (2014) y de Ordóñez (2014) sobre la competencia narrativa en adolescente bilingües y el cuento del sapo. En el primero se ve el impacto del español en el proceso de enseñanza/aprendizaje de niños bilingües mexicanos utilizando el cuento de Meyer y en el segundo se analiza la competencia narrativa de los adolescentes en su conjunto pragmático.

Existen también trabajos que toman una imagen como punto de partida para crear una narración. Esta corriente didáctica se apoya en antecedentes clásicos resumidos en el lema horaciano *ut pictura poiesis*, que viene a significar la idea de que la creación verbal de carácter imaginativo se inspira en referentes icónicos.

Esta idea poetológica cobró auge durante el Renacimiento, primando las artes plásticas sobre la literaria, con el término clave de *ekfrasis* (Krieger, 1992); pero en el siglo XX, con la llegada de la pintura abstracta y su desvinculación de la imitación de la realidad, se replanteó la condición misma de la creación artística, otorgando primacía al lenguaje sobre la imagen, de modo que los cuadros abstractos “se leen”, igual que un texto verbal también puede ser leído un texto icónico, por ejemplo una película. De este modo se invierte el tópico en la nueva fórmula *ut poiesis pictura* (García Berrio, 1989).

Existe toda una corriente semiótica dedicada a la lectura del lenguaje cinematográfico en su condición narratológica y genérica, como ya se ha visto en el apartado 2.4 de esta investigación. Sin embargo, la mayoría de los trabajos a los que hemos tenido acceso, se centran en estudios textuales basados en tipologías únicas (literatura o cine) pero sin correlato intertextual. Por lo tanto, la iniciativa de esta investigación al respecto es innovadora al tiempo que cubre una laguna de investigación acorde con las expectativas del enfoque educativo basado en competencias.

Sin duda, en la didáctica de la narración, tanto en segundas lenguas como en primera lengua se han utilizado los textos literarios como base para realizar narraciones fantásticas. Un claro antecedente dedicado a la etapa de Educación Secundaria es el conjunto de trabajos interdisciplinares coordinados por la profesora Caro Valverde en torno a las figuras clásicas de Calderón y Cervantes (Caro 2006; 2014) en lo que colaboró profesorado español de lengua castellana y literatura y profesores de inglés como lengua extranjera, realizando tareas literarias tales como narraciones, narraciones fantásticas, conversiones audiovisuales, cómics inspirados en obras clásicas como *La vida es sueño* y el *Quijote* entre otros.

El aspecto novedoso de este trabajo es su decisión de abandono de la costumbre academicista donde se estudia en compartimentos estancos (texto literario / texto fílmico) y de acogida de un modelo lecto literario que cultiva el correlato y la producción intertextuales con el objetivo de proponer en el aula situaciones que bien podrían desarrollarse en la vida cotidiana, en la que constantemente unimos imágenes y textos para crear nuevas producciones textuales.

3.3. Objetivos de la investigación

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

Establecer un modelo de producción y evaluación de competencia discursiva oral y escrita específico para la tipología narrativa a partir de un la generación de un corpus de textos de discentes con nivel B2 de competencia comunicativa en Español LE y LM desde referentes fílmicos y literarios.

Este objetivo implica un proceso didáctico y analítico que parte de cultivar la narración oral en Español como Lengua Extranjera en Italia y en Español como Lengua materna en España (nivel B2) a partir del visionado de adaptaciones cinematográficas mudas de clásicos de la literatura. A continuación, implica producir textos narrativos consistentes en su posterior resumen argumental oral y en la reinención creativa escrita de los mismos. El conjunto de los textos producidos constituye un corpus de ELE de interlengua italiana y otro correspondiente para el español nativo (ELM), el cual es analizado e interpretado en sus estructuras y funciones lingüísticas y pragmáticas para el establecimiento de un modelo de producción y evaluación de competencia discursiva oral y escrita específico para dicha tipología verbal.

Este objetivo se basa en la hipótesis de que los estudiantes italianos de E/LE que han aprendido Español como Lengua Extranjera en un contexto institucional, cuando narran, utilizan la estructura interna comúnmente aceptada en el ámbito del análisis del discurso, pero hacen un uso funcional de las secuencias diferente al del estudiante nativo de Español. Por tanto, interesa estudiar el corpus de textos “auténticos” (sin imitación de modelos previos, y contando con su lexicón mental), que genera un tratamiento didáctico de resumen textos fílmicos mudos y de recreación de un texto literario clásico.

3.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar un modelo didáctico de competencia comunicativa (COEN) en nivel B2 destinado a la producción y evaluación de la competencia discursiva oral y escrita de textos narrativos por parte del alumnado universitario de Español Lengua Extranjera en Italia (ELE/I) y del alumnado de Educación Secundaria español que cursa Lengua castellana y Literatura en Bachillerato.

- Aplicar didácticamente el modelo COEN con alumnado universitario de E/LE en Italia y alumnado de bachillerato de ELM en España para generar un corpus de narraciones orales de nivel B2 para ELE/I y Español nativo destinadas a reproducir el significado de obras cinematográficas mudas basadas en los clásicos de la literatura, y otro corpus de narraciones escritas destinado a inventar sentidos en nuevos hipertextos de la obra.

- Analizar e interpretar, a partir del protocolo correspondiente de modelo COEN, la estructura de las secuencias narrativas producidas por los grupos de informantes pertenecientes a estudiantes de nivel B2 en ELE/I y en Español nativo y aplicar una rúbrica de evaluación sobre la coherencia, cohesión y la adecuación de sus textos orales y escritos.

- Valorar el modelo COEN desde el cumplimiento de sus objetivos operativos e hipótesis de trabajo en la investigación realizada.

- Deducir las interpretaciones y las conclusiones resultantes de la investigación en el modelo de competencia comunicativa oral de nivel B2 por la interacción narrativa entre cine y literatura.

3. 4. Hipótesis de la investigación

Con la propuesta del modelo de competencia narrativa oral y escrita (en adelante COEN) a partir de intertextos literarios-cinematográficos se avanzará hacia el empleo de las habilidades lingüísticas en interacción comunicativa espontánea con diversos lenguajes y manifestaciones culturales, a fin de contribuir a la superación del problema de la pervivencia de modelos didácticos audio-lingüísticos mecanicistas que entorpecen el desenvolvimiento contextualizado propio del enfoque educativo basado en competencias.

Se pretende que dicho modelo didáctico se aplique tanto con alumnado italiano universitario que cursa Lengua Español extranjera como con alumnado español que cursa Lengua castellana y Literatura en Bachillerato a fin de analizar el nivel competencial del corpus lingüístico oral y escrito recogido en ambos casos, y determinar el grado de validación del modelo empleado.

Se incluye en el modelo COEN una tarea de creación literaria en el aula con dos propósitos:

-Disponer de un corpus que permita contrastar los niveles de competencia comunicativa oral y escrita de tales alumnos.

-Dar viabilidad procesual a la transferencia de conocimiento desde la expresión oral de la comprensión-interpretación semántica hasta la expresión escrita de la reinención de tales significados en nuevos sentidos ligados al contexto vital del lector.

Se trabajará la interacción de literatura y cine a partir de una novela fundamental de la cultura española, el *Quijote* cervantino, y de dos versiones fílmicas de la misma: una de ellas pertenece a los primeros tiempos del cinematógrafo (*Don Quixote* de Ub Iwerks, 1934) y la otra se extracta como secuencia silenciada deliberadamente a partir del *Quijote* de Orson Welles

completado por Jesús Franco (*Don Quijote*, 1992), puesto que ambos géneros artísticos comparten una estructura semántica común, la narración.

Se trabajará la lectura placentera de un texto literario antológico a fin de estimular la cognición inferencial e interpretativa de su mensaje pero sin retención memorística de pasajes o de vocabulario específico, ya que es importante que la relación lingüística con el texto sea espontánea y no guiada con pautas mecanicistas.

Se trabajará el visionado placentero de dos textos cinematográficos que serán adaptación de la obra literaria leída previamente -pero no inmediata- y que se emitirá en una versión muda o silenciada a fin de que se estimule igualmente su cognición inferencial e interpretativa desde el lenguaje directo de las imágenes cuyo montaje traspone la narración literaria, ya que persiste la intención de que no haya asidero verbal para la retención memorística, y sí lo haya para la activación del intertexto lector del alumno que asocia ambas versiones fílmicas con el antecedente literario y que también las contrasta entre sí, a fin de que se promocióne la comprensión-interpretación global que suscita nuevos sentidos para lo aprendido en el contexto vivencial del receptor, es decir, que activa la recontextualización auténtica de conocimiento necesaria para el verdadero aprendizaje basado en competencias.

Por tal aprendizaje, la competencia en comunicación lingüística en el nivel estipulado se logra en todos los ámbitos cognitivos que la hacen válida para la vida cotidiana de los estudiantes, ya que transita del reconocimiento y la comprensión hacia la conexión, la creación y la reflexión personal.

3. 5. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación

3.5.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN: APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS Y LINGÜÍSTICA DEL CORPUS

La metodología didáctica que sostiene el marco empírico de este estudio es la investigación en la acción, que es un método de investigación cualitativa que convierte en el centro de la atención lo que ocurre en el aula con el fin de descubrir los aspectos que pueden mejorarse o cambiarse para conseguir una actuación más satisfactoria. Se trata de una línea de investigación surgida de las ciencias sociales en los años 40 e iniciada por el psicólogo social Lewin (1973) quien describe la investigación-acción como una espiral de pasos. Más tarde Kemmis (1984) la define como una forma auto reflexiva de indagación que realizan quienes participan en las situaciones sociales o educativas y las instituciones en que estas prácticas se realizan. Para Elliot (1993) es el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Lomax (1990) la prefigura como una intervención en la práctica profesional para mejorarla. Por último, Latorre (2003: 24) la representa como “Una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión”.

Los diferentes modelos que han surgido de investigación-acción tienen en común las siguientes fases o estadios:

- La reflexión sobre un área problemática.
- La planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática.

- La evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo de estas tres fases. Esta evaluación supone plantearse nuevos problemas.

En este sentido, la investigación-acción es longitudinal, ya que, una vez que empieza un proceso basado en la observación de un problema que sea de interés, que se pueda manejar, que pueda mejorar algo y que implique la enseñanza y aprendizaje (McKernan, 1999), tras la evaluación de los resultados se genera un nuevo ciclo, reflexionando (Schön, 1983) y replanteando la cuestión.

En nuestro trabajo nos remitimos a las características de la investigación-acción descritas por Kemmis y McTaggart (1988):

- Implica ciclos de planificación acción observación reflexión.
- Es participativa. Se trabaja para mejorar las prácticas desarrollando estos ciclos.
- Es colaborativa: se forma un grupo de personas que se implican en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Se crean comunidades autocríticas en la medida que participan y colaboran en el proceso de enseñanza/aprendizaje valorando su propia trayectoria de conocimientos adquiridos.
- Se analizan críticamente las situaciones educativas planteadas y ocasionadas.
- Se teoriza sobre la práctica.
- Se someten a prueba las ideas, las prácticas y las suposiciones.
- Implica registrar recopilar y analizar lo que ocurre.
- Se procede progresivamente avanzando hacia cambios más amplios y de mejora de la calidad del trabajo didáctico.

El trabajo se basa también en los modelos metodológicos de la lingüística de corpus, que recoge muestras reales del uso de la lengua -en este caso transcripciones de textos orales y escritos de carácter narrativo emitidos en el aula-

cuyo fin es evaluar el nivel de las narraciones y estudiar determinados aspectos de la interlengua de los aprendices de E/LE (Kennedy, 1998; Kock, 2001) con el fin de crear una rúbrica de evaluación que indique los descriptores más significativos del análisis narratológico y lingüístico de la narración, a fin de que sirvan como elementos de apoyo para que los docentes puedan evaluar de forma rápida y eficaz las producciones de los discentes (tanto en Español L1 como en Español L2). Su empleo simultáneo en aprendices de Español nativo en el área de Lengua castellana y Literatura proporcionará un corpus de gran interés para su análisis contrastado con el de ELE/I.

3.5.2. FASE DE EXPLORACIÓN: RECOLECCIÓN DE DATOS Y TOMA DE DECISIONES

3.5.2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS SOBRE LOS PARTICIPANTES Y SUS CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PREVIOS. PREVISIONES E INSTRUMENTOS.

La acción exploratoria inicial será la recolección de datos informativos acerca de los alumnos que participarán en la investigación. Se prevé que los participantes en la investigación sean alumnos universitarios de nivel B2 en E/LE de la especialidad de Lengua y Traducción Españolas en la Universidad de Salerno, pues su nivel de E/LE en tercer curso avanzará del B2 al B2+ siguiendo los criterios de clasificación de niveles del MCER y las directivas del PCIC Instituto Cervantes. Conviene precisar que tales alumnos cursarán el último año de Grado (en Italia la carrera universitaria se divide en 3 años de grado y 2 de especialización).

Las condiciones previas para participar en la tarea han de ser las de haber superado el examen oral y escrito de Lengua española 2 y haberse presentado (aunque no lo hayan aprobado) al examen de Literatura española 2. El motivo de esta selección se funda en que los participantes hayan estudiado la obra de

Cervantes (inserida en el programa de Literatura española 2) de modo que se puedan equiparar (no igualar) a los conocimientos previos sobre el texto elegido con los informantes españoles.

Los participantes de la investigación destinada al alumnado de Educación Secundaria de nivel B2 en Español nativo procederán del área de Lengua castellana y Literatura de primer curso de Bachillerato de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia que cursa el Bachillerato de Investigación. La edad media de los participantes oscilará entre 16 y 17 años. Es requisito indispensable que todos tengan como lengua materna el español. Las grabaciones se realizarán en el Centro de estudios con medios informáticos apropiados.

Instrumentos de recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos lingüísticos previos

En el caso de los alumnos participantes que proceden de la especialidad de Lengua y Traducción Españolas en la Universidad de Salerno, la detección de sus conocimientos lingüísticos previos en E/LE procede del hecho de haber superado las dos pruebas (escrita y oral) de segundo curso y, por tanto, de haber logrado el nivel B2 de acuerdo con los criterios de clasificación de niveles del MCERL y del PCIC del Instituto Cervantes. Por tanto, no es necesario utilizar ningún instrumento de recolección de datos previos en este sentido, pues ya aparecen acreditados en su expediente académico.

En el caso de los alumnos participantes procedentes de primer curso de Bachillerato de Investigación, se empleará como instrumento de recogida de datos sobre sus conocimientos previos la realización de una entrevista semiestructurada al docente que tiene en responsabilidad la formación del grupo de alumnos implicados en el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura (Véase anexo 1 en el que se explicitan las preguntas de la entrevista realizada a la profesora de los alumnos españoles). Las cuestiones de tal entrevista han de

centrarse principalmente en el asunto del nivel de competencia curricular de estos estudiantes en la materia de comunicación en lengua española.

Instrumentos de análisis y valoración de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos

Dada su manifiesta utilidad como instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional docente (Cano, 2005), el portafolios del investigador será el instrumento exclusivo para analizar y valorar reflexivamente los datos cualitativos ofrecidos a través del documento de la entrevista verbal por el profesorado responsable de los alumnos participantes acerca del nivel de competencia curricular de tales estudiantes en materia de lengua española. Será un análisis de tipo descriptivo de las ideas expresadas por el entrevistado en relación a las cuestiones de interés formuladas en la entrevista y, a partir de ello, una estimación de las condiciones necesarias para emprender la intervención didáctica relativa a los propósitos investigadores.

3.5.2.2. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA ESTRUCTURA DE LAS TAREAS COMPLEJAS

El objetivo primordial de este trabajo es estudiar el desarrollo de la competencia narrativa integrando contenidos lingüísticos, pragmáticos y estratégicos para lograr llegar a un modelo de evaluación eficaz de la misma, así mismo pretendemos que el alumno sea capaz de comprender el propio proceso de aprendizaje.

Además, de acuerdo con el modelo metodológico recomendado por el MCER (2002), se sigue el enfoque por tareas (Nunan, 1997; Candlin, 1990; Breen, 1987; (para el español Hernández y Zanón, 1990; Zanón 1990, 1999; Estaire 1999; Fernández 2001) a fin de generar en el aula auténticos procesos de comunicación a partir de tareas didácticas contextualizadas donde los alumnos se motiven ante

acciones con resultados tangibles, tomen conciencia de los procesos de aprendizaje y se hagan responsables de los mismos.

La metodología adoptada para el diseño de las tareas presenta como unidad estructural y organizativa la “tarea” Si bien no se presenta una sucesión de tareas que justifiquen una tarea final, sí que se presentan actividades cuyas características cumplen muchos de los principios de esta metodología como el modelo de secuenciación de actividades, además se ha querido tomar aquí la idea de tarea de Puren (2004:33) que la define como una “unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza”, que deja espacio a la adecuación de la tarea al entorno de aprendizaje, de esta manera se pasa del concepto de tarea, (lo que hacen los alumnos en clase) al concepto de acción (lo que tienen que hacer con la lengua extranjera en la sociedad), puesto que las actividades propuestas en este trabajo pueden considerarse como una tarea (en el aula) que prepara o entrena a los alumnos para una acción (en la sociedad).

La tarea es el eje central del aprendizaje, es decir, a partir de ella se programan objetivos, contenidos y evaluación. Y, concretamente, en el tipo de tareas ideadas en el presente proyecto se requiere emplear modelos exploratorios (Hernández Sampieri, 1988) donde, en el caso de la comprensión y expresión narrativa del significado semántico de la obra, sea viable la técnica de la reconstrucción (Godfrey, 1980) y en el caso de la expresión narrativa de invención entre en juego la capacidad de conexión significativa propia de la metodología del intertexto lector (Mendoza, 2001).

3.5.3. FASE DE INTERVENCIÓN: PROCEDIMIENTOS, INSTRUMENTOS Y CRONOGRAMA

El diseño del proceso de investigación-acción en el aula universitaria de E/LE, nivel B2, donde se probará y evaluará un modelo didáctico de producción y análisis de competencia comunicativa oral y escrita basado en la narración

espontánea de obras de la cinematografía muda sobre clásicos de la literatura y creación de una narración basada en los mismos clásicos, constará de diferentes pasos procedimentales.

3.5.3.1. Visionado y narración oral de una película muda: proceso, registro y transcripción

La tarea de narrar sigue la estrategia retórica de la reconstrucción (volver a contar una historia o recordar una paráfrasis) ya que este procedimiento favorece la producción de estructuras prototípicas y secuencias propias de la narración. De acuerdo con el procedimiento empleado por Godfrey (1980), que postula que los informantes ven un fragmento de una película y después tienen que contar lo que han visto oralmente. El propósito es que tanto los estudiantes italianos universitarios como los españoles de bachillerato, no dispongan de ningún input adicional (que no sea otro que su bagaje cultural y su conocimiento del mundo) y graben libremente su producción sin que se sientan controlados por el docente (se trata de evitar la “paradoja del observador” (Tarone: 1979; Labov: 1969) que postula que la presencia de otra persona obligará a los informantes a prestar atención a lo que están diciendo de manera diferente a si estuvieran solos.

Para tal fin se realizará un visionado de películas mudas en el aula y la formulación de su narración oral, que será registrada y transcrita para formar un corpus de textos que recolecte narraciones orales sobre el contenido de la obra cinematográfica. Tal corpus servirá como muestra real del uso de la lengua, y su conformación seguirá las siguientes fases:

1º) Habrá un visionado en el aula de películas de cine mudas inspiradas en clásicos de la literatura.

2º) Los alumnos relatarán el argumento del tráiler de la película de cine mudo visionada en clase. Es una actividad reproductiva del significado de

la obra y, por tanto, objetiva y también interpretativa, ya que infiere lo explícito y lo implícito.

Existe un corpus interesante de obras de cine mudo basado en textos clásicos de la literatura española y disponible para su provecho didáctico en el área de Español/LE, el cual ha sido recopilado por la Agencia del Cortometraje de la Dirección General de Promoción Cultural de la Consejería de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid (Escudero y Cuesta, 2005). La mayoría de sus producciones procede de los inicios del cinematógrafo. Se realizará una selección de películas mudas basadas en clásicos de la literatura y se elaborarán los organizadores previos correspondientes sobre las características culturales de las películas escogidas.

A continuación, se procederá a realizar la selección de textos de los clásicos literarios que sirven de antecedentes a las películas seleccionadas, en función de su grado de adaptación al nivel de competencia B2. Seguidamente, tras el visionado, se procederá a la grabación de la narración oral de los tráileres visionados y que denominaremos: resumen de la narración de cine mudo.

Los datos de comunicación lingüística obtenidos en el proceso de intervención didáctica se recogerán durante las horas lectivas de docencia con los respectivos grupos participantes, incluyendo estas actividades dentro de las curriculares en los respectivos programas de las asignaturas de lengua española. Y, una vez adquiridos los datos de los locutores por medio del registro sonoro, se procederá a efectuar las transcripciones ortográficas y/o fonéticas de los textos a fin de generar el corpus oral. Para el registro de tareas se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Con el alumnado de Salerno: ordenadores con conexión a Internet y con el programa de reproducción de voz Audacity.

- Con el alumnado de Murcia: proyector de vídeo para el pase de películas y grabadoras de sonido en Mp3 para el registro de las narraciones orales.

3.5.3.2. Lectura y recreación narrativa de un clásico de la literatura hispánica: proceso y registro

El plan de trabajo en el aula se centra en dos tareas comunicativas sucesivas de donde relacionan cine y literatura hispánica: la primera se refiere a las lecturas de clásicos literarios y el foro intertextual con sus versiones cinematográficas; y la segunda a la creación de narraciones literarias como hipertextos de inspiración fílmico-literaria que serán transcritas para formar un corpus de textos como muestra real del uso de la lengua. Para tal fin se estipulan los siguientes procedimientos de aprendizaje:

1º) Los alumnos leerán el capítulo de la obra literaria en la que se basó la película y harán un foro sobre la relación intertextual entre ambas.

2º) Los alumnos realizarán una nueva narración a partir del intertexto de la película y de la obra clásica. Es una actividad productiva de “sentido” generado por el receptor y, por tanto, subjetiva y también creativa, ya que postula nuevas versiones intertextuales. El corpus de hipertextos narrativos será transcrito y se denominará *Narraciones Escritas*.

Instrumentos de recolección de datos

En el caso de los estudiantes italianos se recogerán durante las clases de prácticas en el laboratorio multimedia del Centro Linguistico d’Ateneo de la universidad de Salerno, que permite que cada informante visualice independientemente la proyección de los dos tráileres y posteriormente grabe en el ordenador (usando el sistema Audacity) su producción. Con respecto a la narración

basada en el intertexto lector se recogerán en papel y posteriormente se pasarán a ordenador, ello para evitar errores de mecanografiado.

En el caso del alumnado español las grabaciones se recogerán con medios propios de los alumnos (lectores Mp3 y Mp4). Sus narraciones, al igual que las realizadas por los informantes italianos, se realizarán en papel y posteriormente se transcribirán en formato electrónico.

Instrumentos de registro de tareas

- Proyector de vídeo para el pase de películas en el aula.
- Grabadoras de sonido en Mp3 y ordenadores para el registro de las narraciones orales del alumnado.

Instrumentos de análisis y valoración de datos

- Modelos científicos de evaluación del proceso y los resultados de la intervención conformes a la metodología de la investigación.
- Diagramas descriptivos de resultados del desarrollo de la tarea.
- Uso del portafolio del profesor como instrumento donde incluir los datos relevantes, analizar logros y necesidades de la investigación y realizar una reflexión interpretativa global sobre los resultados a la luz de los objetivos previstos (Pujolà, 2005).

3.5.3.3. Creación de un corpus textual de uso lingüístico de nivel B2 en narración oral y escrita por transcripción de los documentos registrados

Las narraciones orales obtenidas tras el visionado de las películas mudas se transcribirán siguiendo un modelo de transcripción simplificado basado en las

convenciones de transcripción de VA.LES.CO para conversaciones coloquiales (Briz y Grupo Val.Es.Co, 1995) y en las propuestas para el proyecto PRESEEA (Moreno Fernández, 2008)¹. En las tablas 3 y 4 se recoge el instrumento relativo a las convenciones de transcripción.

Tabla 3. Normas de transcripción.
Convenciones de transcripción utilizadas por el grupo Val.Es.Co. (A. Briz (coord.), 1995: 40-41):

-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(())	Fragmento indescifrable.
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
¡ ?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogaciones exclamativas: preguntas que no preguntan).
¿?	Interrogaciones.
¡!	Exclamaciones
Letra cursiva	Palabras en otros idiomas. Reproducción e imitación de emisiones.

Tabla 4. Normas de transcripción.
Convenciones de transcripción utilizadas para el proyecto PRESEEA².

(vocal:)	Alargamientos vocálicos.
(consonante:)	Alargamientos consonánticos.

El corpus obtenido estará formado por narraciones orales en español de hablantes cuya lengua madre es el italiano y hablantes de lengua madre española.

Respecto a las narraciones escritas se transcribirán a ordenador y formarán, a su vez, un corpus de narraciones escritas en español de informantes cuya lengua madre es el italiano e informantes de lengua madre española.

3.5.3.4. Cronograma de tareas

¹ Consultable en <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=NAyZ9Es5nC8%3d&tabid=474&mid=928&language=en-US>

² Disponible en <http://www.linguas.net/preseea>

Tabla 5. Cronograma de las tareas

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
<u>FASE DE EXPLORACIÓN</u> - Búsqueda, selección y revisión bibliográfica y elaboración del proyecto de investigación. - Profundización en la búsqueda, selección y revisión bibliográfica. - Planificación del programa didáctico de la tarea. - Diseño y validación de instrumentos de recogida de información.	Hasta septiembre de 2013 Hasta mayo de 2014 Hasta mayo de 2014 Hasta octubre de 2014
<u>FASE DE INTERVENCIÓN</u> - Visionado de películas mudas en el aula y formulación de su narración oral, que será registrada y transcrita para formar un corpus de textos como muestra real del uso de la lengua. - Lecturas de clásicos literarios en el aula y foro intertextual con sus versiones cinematográficas. - Invención de narraciones literarias como hipertextos de inspiración fílmico-literaria y su lectura en voz alta en el aula, que será registrada y transcrita para formar un corpus de textos como muestra real del uso de la lengua.	Hasta diciembre de 2014 Hasta marzo de 2015 Hasta mayo de 2015
<u>FASE DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</u> - Análisis de datos de los corpus narrativos resultantes de las tareas. - Evaluación de la competencia comunicativa oral y escrita en textos narrativos del alumnado participante. - Metaevaluación del modelo competencial diseñado. - Redacción del informe de investigación	Hasta febrero de 2016 Hasta abril de 2016 Hasta octubre de 2016

3.5.4. FASE DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Aquí tienen espacio las reflexiones sobre la puesta en práctica del plan de actuación en el aula. Esta fase consta de dos partes: la descripción de resultados del diseño metodológico tanto en su fase de preparación como de intervención en el aula, así como la discusión de resultados a la luz de lo diseñado. Por tanto, estos son los asuntos que en nuestro caso atañen a esta fase de investigación:

- Análisis de datos de los corpus narrativos (oral y escrito) resultantes de las tareas con textos fílmicos y literarios.
- Evaluación de aprovechamiento y de dominio discursivo del alumnado de ELE nivel B2 y del alumnado de ELM participante en la tarea.
- Metaevaluación del modelo competencial diseñado.

3.5.4.1. MODELO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CORPUS LINGÜÍSTICO ORAL Y ESCRITO

En el *diccionario de términos clave de E/LE* del Instituto Cervantes (2016), el corpus de interlengua es «una recopilación de material lingüístico hecha con un propósito de investigación concreto. En coherencia, interesa precisar lo que afirma Sinclair (2005, pp. 1-14): que el corpus se constituye con una colección de muestras de lengua que han sido seleccionadas y ordenadas a partir de criterios explícitos con tres cualidades imprescindibles: representatividad, muestreo y equilibrio.

Los *corpus* de aprendientes más extensos, en general, poseen una serie de características comunes, se nota un predominio del inglés como Lengua extranjera, aunque haya *corpus* de otras interlenguas, pero son minoritarios. Predomina, asimismo, el medio escrito y generalmente se trata de producciones de tipo académico, es decir realizadas por aprendices de L2, siguiendo unas pautas previamente dadas.

Si hablamos de corpus de interlengua es imprescindible citar ICLE (*International Corpus of Learner English*) de Granger et al. (2002) de la Universidad de Lovaina, que aparece a principios de los años 90 y marca el inicio de los grandes corpus de aprendices; los datos proceden de textos argumentativos

escritos por alumnos universitarios de distintas lenguas maternas que aprenden inglés como L2.

Respecto a los corpus de interlengua del Español que están publicados, estos van siendo cada vez más numerosos pero en general, se ocupan de una sola destreza, oral o escrita. En este trabajo nos ocuparemos solamente de los corpus que contienen producciones de estudiantes de Español, sin atender los corpus de otras interlenguas.

- CEDEL2 (*Corpus Escrito del Español*) de Cristóbal Lozano y Grupo de investigación 'Word Order in Second Language Acquisition Corpora' (WOSLAC), Universidad Autónoma de Madrid (2007). Consta de 750.000 palabras. Se trata de redacciones realizadas por aprendices ingleses, si bien en los últimos años se pide la participación de aprendices de otras lenguas maternas.

- SPLLOC (*Spanish Learner Language Oral Corpus* de Mitchell et al., Universidad de Southampton (2008). En SPLLOC 1, se han recopilado datos de aprendientes de lengua materna inglesa y abarca desde principiantes hasta el nivel avanzado. Existe un corpus de control de hablantes nativos que realizaron las mismas tareas. La base de datos contiene archivos de sonido digital, junto con transcripciones en formato CHILDES.

- SPLLOC 2 (*Spanish Learner Language Oral Corpus*) recogido entre julio de 2008 y enero de 2010. SPLLOC 2 añade más datos al corpus. Estos proyectos están financiados por el *Economic and Social Research Council* (ESRC) del Reino Unido.

- CORANE (*Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE*) de Cestero et al. (2001) de la universidad de Alcalá. Se trata de un corpus escrito realizado por alumnos de los cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Alcalá durante el año 2000. Los informantes

son de 24 lenguas maternas diferentes y de cuatro niveles de dominio de Español L2.

- Corpus escrito de Gutiérrez Quintana, compuesto por 44 composiciones escritas publicadas en un anexo de su tesis doctoral (Gutiérrez Quintana 2004).

- Corpus de Lourdes Díaz, corpus oral publicado en 2009 en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

- CATE (Corpus anotado de aprendices taiwaneses de Español) de Hui-Chuan Lu (2010).

- Corpus E.L.E.I. (Español Lengua Extranjera en Italia) de Solís García y Martín Sánchez (coord.) et al. (Martín, Solís: 2013). Se trata de un corpus longitudinal que integra las producciones, en cinco destrezas (comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral y traducción), recogido durante tres años (2006-2009) con un total de 154 producciones orales (70 narraciones y 84 diálogos).

- COET (Corpus Oral de Español en Taiwán) de Rubio Lastra (2009).

- COBICE (Corpus Oral Bilingüe Chino Español) de Pérez Ruiz.

- CIELE (Corpus de conversaciones en italiano y en Español LE) de Pascual Escagedo (2015). Se trata de un corpus oral de conversaciones en italiano y en Español LE, consta de 45 conversaciones de varios niveles de dominio, con un total de 450 minutos grabados.

- CORESPI (Corpus de aprendices italianos de Español) de Bailini (2015). Se trata de un corpus longitudinal, recogido en e-tándem, que contiene 82.203 palabras.

- Corpus CORINÉI (Corpus Oral de Interlengua Español/Italiano) (2011/2016) (de González, Martín y Puigdevall (coor.) 2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b y 2014) se trata de un corpus abierto, comparable y bilingüe Español-italiano. Actualmente consta de 192 conversaciones en Español LE y 268 en italiano LE (por un total de 115 horas de grabación aproximadamente).

El modelo de análisis que se utilizará para clasificar y transcribir el corpus lingüístico generado es el mismo que la autora de esta investigación ha llevado a cabo en estudios científicos previos realizados en la universidad de Salerno, en torno a producciones orales de estudiantes italianos que hablaban en Español: concretamente, el proyecto *Comprensione e produzione orale in studenti italiani di spagnolo lingua straniera: analisi di errori pragmalinguistica* (2007-ORSA071527), en el que se estudiaban de forma contrastiva las estrategias conversacionales que utilizaban de forma más frecuente hablantes nativos italianos cuando hablan en Español.

Tal procedimiento también fue efectuado en el proyecto *L'interligua degli studenti di spagnolo madrelingua italiana: raccolta di un corpus di testi orali*" (2008-ORSA081433), donde se recogió el corpus E.L.E.I. de textos orales tanto conversacionales como narrativos -estos últimos basados en la visión de un fragmento de la película "Tiempos Modernos" de Charles Chaplin-.

A estos proyectos se le añaden otros, siempre dirigidos a la enseñanza/aprendizaje de la lengua: *L'acquisizione della competenza metaforica: problemi e applicazioni in lingue affini*, (2009- ORSA097219); *Analisi delle strategie cognitive nell'acquisizione del lessico in lingue affini (italiano – spagnolo)*, (2010 ORSA102884); *La ricerca-azione e le nuove tecnologie nell'insegnamento / apprendimento collaborativo dell'interazione orale. Raccolta di un corpus di interlingua nativo/non-nativo, spagnolo/italiano*, (2011-2012-ORSA113438), que ha dado lugar al corpus CORNÉI que se sigue recogiendo en

la actualidad y que ha servido como base de estudio a los proyectos *La narrazione in spagnolo L2: studio dei segnali discorsivi* (2013 ORSA131151) y *Valutazione della competenza narrativa in spagnolo L2* (2014-2015 ORSA149343 y ORSA152991)

Para tal efecto, en esta investigación se utilizarán las siguientes consignas clasificatorias: a cada alumno se le asignará un código que está formado por las siguientes siglas:

1. Las dos primeras letras de la ciudad de la institución del informante: SA para Salerno y MU para Murcia, en el caso español;
2. curso al que asisten (3 para Salerno y 1 para Murcia);
3. O para la narración oral y E para la narración escrita;
4. Las 2 primeras iniciales del nombre + las 3 primeras del apellido.

De esta manera cada informante genera dos códigos, uno para la narración oral y otro para la escrita, de esta forma, suponiendo que uno de los informantes de Salerno se llamara Rosa Bianchi su código sería: SA3OROB I para la narración oral y SA3EROB I para la escrita.

3.5.4.2. MODELO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL CORPUS DE TEXTOS ORALES (ITALIANO/ESPAÑOL): PREVISIONES E INSTRUMENTOS

Como hemos anticipado, el método de análisis se basa en los postulados de la investigación-acción y más concretamente en esta investigación se asumen los pasos sugeridos por Whitehead (1991) para estructurar la presentación de este trabajo, como se detalla seguidamente:

- sentir o experimentar un problema;

- imaginar la solución del problema;
- poner en práctica la solución imaginada;
- evaluar los resultados de las acciones emprendidas;
- modificar la práctica a la luz de los resultados.

Para evaluar las narraciones tanto orales como escritas se ha creado un modelo de análisis basado en las necesidades que se han observado durante trabajos anteriores (Martín, Pascual, 2013) y que sea de fácil aplicación en la práctica docente. Tal modelo inicial puede observarse en la tabla 6:

Tabla 6. Modelo de análisis de textos narrativos de Español en nivel B2

MODELO DE ANÁLISIS DE TEXTOS NARRATIVOS DE ESPAÑOL EN NIVEL B2 A PARTIR DE REFERENTES FÍLMICO-LITERARIOS		
<p>COHERENCIA</p> <p><i>I. CANTIDAD</i> DE INFORMACIÓN</p> <p><i>II. ESTRUCTURA</i> DE INFORMACIÓN: - PROCESO PROTOTÍPICO - INSERCIÓN DE SECUENCIAS (DESCRIPTIVA / DIALOGAL)</p> <p><i>III. CALIDAD</i> DE INFORMACIÓN: - PROGRESIÓN TEMÁTICA (LÓGICA) - RELACIÓN CON EL REFERENTE TEXTUAL (CONGRUENCIA)</p>	<p>COHESIÓN</p> <p><i>I. REPETICIÓN:</i> - CONCORDANCIA SINTÁCTICA - TIPOS DE VERBOS Y TIEMPOS VERBALES - TIPOS DE ORACIONES</p> <p><i>II. SUSTITUCIÓN LÉXICA:</i> - SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS - DEÍCTICOS.</p> <p><i>III. MARCADORES DISCURSIVOS</i> - MARCAS LÓGICAS DE PROGRESIÓN</p> <p><i>IV. SIGNOS DE PUNTUACIÓN</i> - ANÁLISIS DE SU USO APROPIADO.</p> <p><i>V. ELIPSIS :</i> - DEL SUJETO. - DE OTRAS FUNCIONES</p>	<p>ADECUACIÓN:</p> <p><i>I. REGISTRO:</i> - GÉNERO Y NIVEL DE LENGUA</p> <p><i>II. PROPÓSITO:</i> - PUNTO DE VISTA Y - FUNCIÓN COMUNICATIVA</p> <p><i>III. PRESENTACIÓN:</i> - ORTOGRAFÍA, - TIPOGRAFÍA Y - CALIGRAFÍA (CORRECCIÓN) - FLUIDEZ - ENTONACIÓN</p> <p><i>IV, INTERLENGUA</i></p>

En este modelo de análisis organizado en función de las cualidades textuales fundamentales para promover la comunicación (coherencia, cohesión y adecuación) se recogen los criterios del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), así como del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) en lo referente a los ítems que se ha decidido evaluar y, sobre todo, a la descripción de

las habilidades y de las capacidades que deben tener los usuarios de la lengua en un nivel B2 / B2+.

Para la evaluación de diagnóstico se han tomado como referencia las siguientes obras del MEC: *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados* (2011) y *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación* (2009).

El modelo analítico inicial del que procede el que aquí se propone específicamente para análisis de textos narrativos se ha tomado de Caro y González (2012) y se han aportado las modificaciones necesarias para que sirviera como referente de la evaluación de la competencia narrativa.

El presente modelo toma como punto de referencia las obras citadas para crear un cuadrante con los criterios de comunicación verbal fundamentales para poder analizar los textos narrativos orales y escritos desde un punto de vista tanto lingüístico como pragmático y discursivo. Lo que se pretende es crear un modelo fácil de replicar y aplicar, y que toque los aspectos más relevantes de la narración, siempre relacionados con el nivel B2 y, sobre todo, que se pueda aplicar a producciones narrativas orales y escritas tanto de alumnos nativos, como de alumnos no nativos. Con esta finalidad se ha añadido un punto específico en el apartado de adecuación para observar y catalogar los fenómenos de interlengua.

Respecto a los criterios generales de coherencia, cohesión y adecuación que organizan tal modelo analítico, importa indicar que sus directrices definitorias se han tomado del perfilamiento estratégico elaborado por el MEC (2010) para los mismos en relación con el tratamiento educativo de la competencia en comunicación lingüística y la racionalización diferenciada de su diagnóstico en rúbricas de evaluación.

Concretamente, tales criterios corresponden al plano de análisis interpretativo de la expresión verbal oral y escrita. Según explicita la citada sistematización

operativa del MEC (2010), el proceso comunicativo de la expresión verbal implica tres grandes secciones sucesivas: la planificación, la textualización y la revisión para la presentación final. Es la sección dedicada a la textualización la que constituye el fundamento principal del que el análisis puede extraer los datos más relevantes sobre la competencia en composición discursiva.

Acerca de la “coherencia”, el MEC (2010, p. 56) indica la siguiente definición:

La coherencia lingüística alude a la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto, hace referencia a la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes de forma que la información que aparezca resulte inteligible. Además, tiene en cuenta de qué forma progresa la información a lo largo del texto.

Consecuentemente, el modelo de análisis de la coherencia de textos narrativos que aquí se propone concierne a un tratamiento de la información textual basada en los criterios de cantidad (exposición completa de los contenidos y ajustada a la extensión propia del género), de estructura (seguimiento del proceso prototípico de la narración y de sus secuencias con inclusión de las dialogadas y las descriptivas) y de calidad (coherencia en la progresión temática para exponer los contenidos esenciales sin divagaciones y coherencia en la congruencia respecto de los contenidos del referente textual, ya sea fílmico o literario).

En cuanto a la “cohesión”, el MEC (2010, p. 56) establece esta delimitación conceptual:

La cohesión es una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. Pertenece a la estructura misma de la lengua, no es un elemento externo a la misma.

Es, por tanto, un proceso que se basa en la concordancia y corrección verbal, la concordancia de género, el uso de nexos adecuados y la correcta puntuación del texto.

La mayor diferencia entre coherencia y cohesión es que esta tiene que ver con relaciones semánticas del nivel de la palabra, mientras que la primera con procesos discursivos que no siempre están relacionados con material lingüístico.

Así pues, a la cohesión verbal atañen los fenómenos textuales que se basan en procedimientos diversos por los que el texto forja su trabazón expresiva. En el modelo propuesto hemos destacado cinco recursos cohesivos:

- La iteración o repetición, la cual se produce gracias a procedimientos tales como el cuidado de la concordancia gramatical en la formulación sintáctica, la correlación conveniente de tiempos y modos en la estipulación de los verbos, o bien la interconexión oracional apropiada de acuerdo con el significado que muestran sus enunciados.
- La sustitución, cuya recursividad acontece con el uso efectivo de los deícticos, las anáforas y las catáforas, los antónimos y los sinónimos, todos ellos propiciadores de vínculos sustitutivos.
- La marcación de la progresión lógica del discurso a través del empleo estratégico de los “marcadores discursivos”.
- La marcación de los signos de puntuación en relación apropiada con respecto a los requerimientos expresivos de la comunicación textual.
- El despliegue efectivo de la elipsis verbal que cohesiona el texto al tiempo que agiliza la expresión.

Por su parte, el MEC (2010, p. 56) otorga a la “adecuación” una serie de atribuciones de interés:

Tiene que ver con el uso de un registro adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos que sean necesarios. Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el

contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado.

Por tanto, el análisis de la adecuación textual afecta a la consideración del contexto y de la finalidad del texto examinado en dos asuntos de su empleo: el registro (es decir, las convenciones genéricas de la exposición) y el propósito (la función comunicativa y el punto de vista del autor).

Cuestiones para analizar la coherencia de los textos narrativos orales

I. ¿Ha empleado la **cantidad** de información necesaria? (*La paráfrasis y la divagación son improcedentes)

En la narración oral de cine mudo: ¿su exposición es abreviada y da una visión completa de los contenidos del texto?

II. ¿Está bien organizada la **estructura** de información?

En la narración oral de cine mudo: ¿su relato sigue el orden narrativo del texto fílmico

III. ¿Se ha probado con estrategias lógicas la **calidad** de la información?

Progresión temática:

En la narración oral de cine mudo: ¿refiere lo esencial sin divagar?

Relación con el referente textual:

En la narración oral de cine mudo ¿es congruente con los contenidos del referente textual?

Cuestiones para analizar la adecuación de textos narrativos orales

I. ¿Ha empleado el **registro** adecuado?

En la narración oral de cine mudo: ¿sigue las convenciones genéricas? ¿usa un nivel culto?

II. ¿Ha empleado el **propósito** adecuado?

En la narración oral de cine mudo: ¿su punto de vista objetivo y su función es informativa?

III. ¿Ha empleado la **presentación** adecuada?

En la narración oral de cine mudo: ¿son correctas la entonación y la fluidez?

IV. Formas características de la **interlengua**

En la narración oral de cine mudo: ¿la pronunciación está influenciada por la lengua madre? ¿aparecen expresiones o palabras propias de la lengua madre?

En este apartado se estudian los elementos propios de la adecuación, se han tratado solo los más relevantes y se ha creado una parrilla basada en Caro y González (2012b) y MEC (2009 y 2010).

Además se ha introducido un apartado especialmente dedicado a la interlengua (Selinker, 1972; Tarone, 1979), pues se ha considerado que las formas de este fenómeno que aparecen en los textos conciernen a la adecuación de los mismos. En este trabajo no se pretende hacer un estudio exhaustivo de los errores, ni una clasificación de los mismos pues ello va más allá del propósito de esta tesis.

Consideramos formas de interlengua (Fernández, 1997; Muñoz Licerias, 1992; Santos Gargallo, 1993, 2004, Baralo, 2004) todas aquellas producidas por los discentes que tienen una influencia gramatical y/o léxica de la propia de la lengua materna o que sean creaciones del discente, sin intentar clasificarlos. Así mismo es imprescindible que estas formas no dificulten la comprensión del mensaje.

Cuestiones para analizar la cohesión de textos narrativos orales

I. ¿Ha empleado los recursos verbales que cohesionan el texto por su **repetición**?

En la narración oral de cine mudo: ¿se guarda la concordancia gramatical en la expresión sintáctica?

¿Hace un uso eficaz de los tipos verbales de la narración?

Inicio

Continuación

Finalización

Cambio

Localización

Posición

Existencia

Cualidad general

Repetición

¿Están bien cohesionados los verbos en sus tiempos y modos?

¿Está bien cohesionadas las oraciones del resumen y son apropiadas en relación con su significado

II. Ha empleado los recursos que cohesionan el texto por **sustitución léxica**?

En la narración oral de cine mudo:

¿Usa sinónimos?

¿Usa antónimos?

¿Usa deixis espacial temporal y personal?

¿Usa anáforas y catáforas?

III. ¿Ha empleado **marcadores discursivos** para cohesionar la progresión lógica del comentario?

En la narración oral de cine mudo: ¿qué marcas ha empleado para realzar la lógica del argumento narrativo?

IV. Puntuación (Se refiere exclusivamente a los textos escritos)

V. ¿Ha empleado **elipsis** para cohesionar y agilizar el texto?

En la narración oral de cine mudo:

¿Hay elipsis del sujeto o de otros elementos sintácticos?

¿Qué información omite?

3.5.4.3. MODELO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL CORPUS DE TEXTOS ESCRITOS (ITALIANO/ESPAÑOL): PREVISIONES E INSTRUMENTOS

El modelo que se utiliza para el análisis e interpretación de los resultados del corpus de textos escritos es del todo semejante al modelo arriba descrito para los textos orales, obviamente hay una serie de características propias de la escritura (y no de la oralidad) por ello, se ha considerado necesario reproducir el modelo con los cambios pertinentes a la modalidad del texto realizado.

Cuestiones para analizar la coherencia de textos narrativos escritos

I. ¿Ha empleado la **cantidad** de información necesaria? (*La paráfrasis y la divagación son improcedentes)

En la narración escrita de inspiración fílmico-literaria: ¿su redacción presenta los asuntos imprescindibles para dar una visión completa de la historia?

Sigue la lógica secuencial de la obra clásica que se estructura de la siguiente manera:

Visión de los molinos

Confusión con gigantes

Voluntad de atacarlos
Advertencia de Sancho
Ataque
[Encomienda a Dulcinea
Caída
Culpa a Frestón]*
Cabalga de nuevo
Historia de Vargas Machuca
Prohibición para los caballeros de quejarse del dolor

* Estos puntos pueden no aparecer necesariamente en las narraciones realizadas.

II. ¿Está bien organizada la **estructura** de información?

En la narración escrita de inspiración fílmico-literaria: ¿su redacción sigue el proceso prototípico de los textos narrativos?

Situación inicial
Complicación
Acción
Resolución
Situación final

¿Inserta secuencias descriptivas o de dialogadas?

Descriptivas
Dialogadas (No se incluye la narración sobre Vargas Machuca)

Para el proceso prototípico de los textos narrativos se ha tomado como referencia el Plan curricular del Instituto Cervantes, nivel B1/B2. Sección: Géneros discursivos y productos textuales, punto 3.4.1. Proceso prototípico.

La inserción de secuencias se ha tomado del PCIC B1/B2, Géneros discursivos y productos textuales, punto 3.4.2, que recoge el proceso prototípico.

La inserción de las secuencias de diálogo puede presentar dos formas: estilo directo y estilo indirecto. En el primero se transcribe el diálogo tal y como se produce

y se utilizan guiones para indicar las intervenciones. El estilo directo presenta yuxtapuestos el marco de la cita y la cita misma, es decir, la voz del narrador y las palabras atribuidas al personaje. El marco de la cita, tipográficamente hablando, está formado por un verbo de comunicación, al que siguen los dos puntos y las comillas, o que sigue a los guiones, o que se intercala entre los guiones.

La segunda forma transcribe lo dicho por otro interlocutor.

En nuestro caso no se han considerado secuencias dialogadas las que ya aparecían en el texto original introducidas por un verbo de lengua (encomendándose a su señora Dulcinea) ni tampoco la historia sobre Vargas Machuca, pues consideramos que no hay voluntad de dialogo por parte de Sancho (Malinowsky, 1984).

III. ¿Se ha probado con estrategias lógicas la **calidad** de la información?

Progresión temática:

En la narración escrita de inspiración fílmico-literaria: ¿Qué aporta su redacción a las diversas fases de su organización prototípica? (Situación inicial / complicación / acción / resolución / situación final)

Relación con el referente textual:

En la narración escrita de inspiración fílmico-literaria:

¿Hay congruencia entre la narración inventada y los referentes fílmico-literarios que le sirven de inspiración?

¿Es original?

Cuestiones para analizar la adecuación de textos narrativos escritos

I. ¿Ha empleado el registro adecuado?

En la narración de inspiración fílmico-literaria: ¿sigue las convenciones genéricas?

II. ¿Ha empleado el propósito adecuado?

En la narración de inspiración fílmico-literaria: ¿sigue las convenciones genéricas?

III. ¿Ha empleado la presentación adecuada?

En la narración de inspiración fílmico-literaria: ¿son correctas la ortografía, la tipografía y la caligrafía?

IV. Formas características de la interlengua

En la narración de inspiración fílmico-literaria: ¿es correcta la ortografía?, ¿aparecen expresiones o palabras propias de la lengua madre?

Cuestiones para analizar la cohesión de textos narrativos escritos

I. ¿Ha empleado los recursos verbales que cohesionan el texto por su repetición?

En la narración de inspiración fílmico-literaria:

¿Se guarda la concordancia gramatical en la expresión sintáctica?

¿Hace un uso eficaz de los tipos verbales de la narración?

Inicio

Continuación

Finalización

Cambio

Localización

Posición

Existencia

Cualidad general

Repetición

¿Están bien cohesionados los verbos en sus tiempos y modos?

¿Está bien cohesionadas las oraciones del resumen y son apropiadas en relación con su significado?

II. Ha empleado los recursos que cohesionan el texto por sustitución léxica?

En la redacción de la narración de inspiración fílmico-literaria:

- ¿Usa sinónimos?
- ¿Usa antónimos?
- ¿Usa deixis espacial temporal y personal?
- ¿Usa anáforas y catáforas?

III. ¿Ha empleado marcadores discursivos para cohesionar la progresión lógica del comentario?

En la narración de inspiración fílmico-literaria:

- ¿Qué marcas ha empleado para realzar la lógica de la narración inventada y su perspectiva?

IV. ¿Ha empleado los signos de puntuación apropiados para cohesionar el texto?

En la narración de inspiración fílmico-literaria:

- ¿Son apropiados los signos de puntuación con respecto a las necesidades de expresión comunicativa del texto?

V. ¿Ha empleado elipsis para cohesionar y agilizar el texto?

En la narración de inspiración fílmico-literaria:

- ¿Hay elipsis del sujeto o de otros elementos sintácticos?
- ¿Qué información omite?

3.5.4.4. MODELO DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS: RÚBRICAS DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

En atención a la valoración científica de la eficacia metodológica de la rúbrica en los procesos de evaluación formativa (Jonsson, A. y Svingby, 2007; Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2013), el modelo de evaluación diseñado en esta

tesis diseña aquí las rúbricas de evaluación de la competencia en comunicación lingüística centradas en su plano expresivo para los ámbitos oral y escrito y planteadas con una escala de niveles de desempeño (deficiente, suficiente, satisfactorio, excelente) y de logro con precisiones que oscilan entre 0 y 10 de acuerdo con los indicadores de aprendizaje que clasifican las evidencias analizadas.

Las rúbricas de evaluación son seis, pues se diversifican en función de dos aspectos fundamentales:

- Las dos tareas realizadas (relato oral del argumento de la película muda propuesta y relato escrito a partir del argumento del texto literario propuesto).
- Las tres cualidades del proceso de textualización en el plano de la expresión verbal: coherencia, cohesión y adecuación.

El funcionamiento de cada una de las rúbricas se organiza a partir de la expresión sintética de las categorías o criterios de la competencia que han sido utilizados en el modelo de análisis de datos procedentes de los textos en su formato respectivo (oral o escrito). Tales criterios van ligados a un objetivo de aprendizaje específico.

El modelo de rúbrica que se ofrece aquí cuida que la proporción numérica y obligada de valoración de las evidencias en las rúbricas cuadradas siga dos recomendaciones de Cebrián y Monedero (2014, p. 87). La primera es la conveniencia de no comenzar en “0” dado que los alumnos son evaluados en su trabajo presentado. Por ello se inicia la primera casilla con el valor de 1 a 2,5. La segunda es la “virtud matemática” de guardar la misma proporción en los intervalos, en nuestro caso serían 5 divisiones con intervalos aproximados de 2,5 puntos.

Para los resultados, se le puede dar un valor porcentual homogéneo al cuadrante o bien diversificar cada sección según su importancia. Lo más cómodo para sumas y porcentajes y análisis, dado que hay 6 rúbricas, sería hacerlo homogéneo.

Tabla 7. Rúbrica de evaluación de la coherencia textual en narraciones orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIO	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Su visión del contenido es muy parcial e inconexa. No progresa en la exposición lógica del relato.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga. Su exposición del contenido del texto filmico es incompleta y mal secuenciada.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial del texto filmico en sus aspectos básicos.	Da una visión integra del contenido estructural y de la lógica secuencial del texto filmico.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial del texto filmico.
II. Estructura de información	El relato no sigue el orden narrativo del texto filmico	El relato sigue parcialmente el orden narrativo del texto filmico.	El relato sigue el orden narrativo del texto filmico en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el orden narrativo del texto filmico en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el orden narrativo del texto filmico de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	El relato no progresa temáticamente y no refiere lo esencial. Tampoco es congruente con los contenidos del referente.	El relato progresa parcialmente en los temas esenciales. Hay incongruencias con los contenidos del referente.	De modo básico, el relato progresa en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente.	El relato progresa bien en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente.	El relato progresa con agilidad eficaz en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente.

Tabla 8. Rúbrica de evaluación de la coherencia textual en narraciones escritas

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (RELATO ESCRITO)					
CRITERIO	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga o parafrasea, Su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial del texto en sus aspectos básicos.	Da una visión integra del contenido estructural y de la lógica secuencial del texto literario.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II.	El relato no sigue el proceso prototípico	El relato sigue parcialmente el	El relato sigue el proceso	El relato sigue con agilidad el proceso	El relato sigue el proceso

Estructura de información	de los textos narrativos.	proceso prototípico de los textos narrativos.	prototípico de los textos narrativos en sus aspectos básicos.	prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios.	prototípico de los textos narrativos de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	Los temas del relato no progresan por no seguir sus fases de organización prototípica. Existen muchas incongruencias respecto de los contenidos del referente textual.	Los temas del relato progresan parcialmente porque falla alguna de sus fases de organización prototípica. Existe alguna incongruencia respecto de los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas de modo básico porque sigue a grandes rasgos las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas según las fases de organización prototípica.. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa muy bien en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente en todos los términos con los contenidos del referente textual.

Tabla 9. Rúbrica de evaluación de la adecuación textual en narraciones orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIO	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de varios vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Presencia de algún vulgarismo.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.
III. Presentación	Entonación incorrecta y escasa fluidez expresiva.	Errores en la entonación y poca fluidez expresiva.	Entonación y fluidez expresiva básicamente aceptables.	Entonación correcta fluidez expresiva eficaz.	Entonación y fluidez expresiva muy eficaces.
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comunicación.	Intrusión de pocas expresiones de la lengua madre, que influye positivamente en la comunicación.	Prácticamente sin intrusión de la lengua madre en la segunda lengua.

Tabla 10. Rúbrica de evaluación de la adecuación textual en narraciones escritas

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (RELATO ESCRITO)					
CRITERIO	MUY DEFICIENTE	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)

	(1-2,5)				
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa
III. Presentación	Muchas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Varias incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Algunas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Corrección, tipográfica o caligráfica. Algún error ortográfico.	Ortografía, tipografía y caligrafía correctas y estéticas.
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comunicación.	Intrusión de pocas expresiones de la lengua madre, que influye positivamente en la comunicación.	Prácticamente sin intrusión de la lengua madre en la segunda lengua.

Tabla 11. Rúbrica de evaluación de la cohesión textual en narraciones orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIO	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Repetición	Hay muchos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay varios errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algún error de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional. básica	Básicamente no hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deicticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deicticos, anáforas y catáforas.).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deicticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deicticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deicticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso básico de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Uso inapropiado respecto de la expresión comunicativa	Uso pobre pero apropiado respecto de la expresión comunicativa	Uso apropiado respecto de la expresión comunicativa	Uso muy apropiado respecto de la expresión comunicativa

V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz.	Uso poco eficaz.	Uso eficaz	Uso muy eficaz.
-------------------	-----------	-----------------------	------------------	------------	-----------------

Tabla 12. Rúbrica de evaluación de la cohesión textual en narraciones escritas

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ESCRITO)					
CRITERIO	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Repetición	Hay muchos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay varios errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algún error de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Básicamente no hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas)	Uso insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso básico de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Uso inapropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso pobre pero apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso muy apropiado respecto de la expresión comunicativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz.	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

4

**DESARROLLO DE
LA INVESTIGACIÓN**

4.1. Fase de exploración

4.1.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Los alumnos participantes en la investigación pertenecen a dos grupos claramente diferenciados sociológicamente: por un lado los informantes italianos aprendices de Español como lengua extranjera, y estudiantes universitarios del Grado de Lingue e Culture Sraniere de la Universidad de Salerno, que están en proceso de adquisición del nivel B2+; por otro, los informantes españoles, estudiantes de 1º de Bachillerato de Investigación en el Instituto de Enseñanza Superior Don Juan Manuel de Murcia, que aunque tienen como lengua materna el Español están, al igual que los italianos, en proceso de adquisición y sedimentación del nivel B2+ del MCER. Como podemos observar, a pesar de la heterogeneidad de los participantes, estos presentan un rasgo común: el encontrarse en proceso de adquisición y consolidación del nivel B2+ de lengua según el MCER.

Informantes italianos

Para conocer el nivel de lengua, de los informantes italianos se hizo una consulta oral, sin recuento, al grupo de clase para saber cuáles eran los conocimientos previos sobre la lengua y sobre los textos que se usarán como aductos en las tareas, y así poder seleccionar al grupo de informantes, aunque debe precisarse que la participación en la investigación es totalmente voluntaria.

Tras la consulta se decidió que los informantes debían haber superado el examen oral de Lengua española II (que garantizaba la adquisición de un nivel B2) y haberse presentado, aunque no lo hubieran aprobado, al examen de Literatura Española II que, a su vez, garantizaba que habían estudiado la obra de Cervantes y,

sobre todo, el Quijote, ya que en el programa de la asignatura se incluye la lectura de esa obra.

El grupo italiano, como puede observarse en la tabla 13, está formado únicamente por mujeres (17), de edad comprendida entre los 20 y los 22 años. Todos los informantes son italianos y provienen de las provincias de Avellino, Salerno y Nápoles. La lengua materna es el italiano además de los dialectos de la zona de residencia, todos derivados del napolitano.

Las grabaciones se realizan en el CLA (Centro Linguistico d'Ateneo) de la Universidad de Salerno, durante las clases de lectorado y la actividad se insertará en el currículo de la asignatura de Lengua española 3 como actividad de autoaprendizaje.

En la tabla 13 se especifican las características sociolingüísticas de los informantes italianos.

Tabla 13. Análisis sociológico de los informantes italianos

País de origen	Italia
Lugar de residencia	Salerno y provincia, Avellino y provincia, Nápoles y provincia
Lengua materna	Italiano / dialecto
Edad	20/22 años
Sexo	Mujer
Nivel de estudios	Segundo curso de la facultad de Lingue e Letterature Straniere
Nivel de Español	B1+ / B2 (MCER) – 300 horas de clase en la recogida
Otras lenguas extranjeras	Inglés, francés, alemán, ruso

Informantes españoles

Para seleccionar el grupo de informantes españoles se decide, tras consensuarlo con la directora de esta tesis doctoral, elegir un grupo de estudiantes que cursen primer curso de Bachillerato dentro de la modalidad de Excelencia

denominada “Bachillerato de Investigación”, por considerarlos más afines a los criterios que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* dicta para un dominio de la lengua de nivel B2/B2+. Cabe recordar aquí que el MCER nació para clasificar los niveles de dominio de la lengua materna y, solo posteriormente, se adaptó para clasificar los niveles de dominio de las lenguas extranjeras.

Para tal efecto, se decide pedir la colaboración de la Dra. María González profesora de lengua literatura española en el instituto de Enseñanza superior Infante Don Juan Manuel de Murcia.

Los alumnos del grupo de primer curso de Bachillerato participantes en el proyecto proceden de diferentes grupos en su anterior estudio en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, aunque algunos ya se conocían, por lo que desconocíamos cuál era su nivel real de dominio de la lengua.

Por lo tanto la investigadora decide realizar una encuesta para la profesora a fin de que se pueda determinar si realmente los alumnos tienen un nivel B2/B2+ de dominio de la propia lengua. Tras realizar la encuesta, se puede determinar que los alumnos poseen dicho nivel.

Como se ha dicho más arriba, los informantes de Murcia cursan el primer curso de Bachillerato de Excelencia (o investigación) que prevé un programa más extenso del Bachillerato normativo. Todos son españoles y residen en Murcia capital, cuentan entre 16 y 17 años y la proporción entre hombres y mujeres puede calcularse en un 50%. Reciben tres horas semanales de clase de Lengua y literatura española, la lengua materna de todos ellos es el Español y, además, estudian Inglés y/o Francés.

En la tabla 14 se especifican las características sociolingüísticas de los informantes españoles.

Tabla 14. Análisis sociológico de los informantes españoles

País de origen	España
Lugar de residencia	Murcia capital
Lengua materna	castellano
Edad	16/17 años
Sexo	Hombre / mujer
Nivel de estudios	1º curso de Bachillerato de Investigación
Nivel de Español	3 horas semanales nivel satisfactorio (media de 8)
Otras lenguas extranjeras	Inglés, Francés

Las características de los informantes, así como la entidad social de los mismos se explica en el apartado 4.2.1.3 sobre la descripción del corpus.

4.1.2. PROGRAMA DIDÁCTICO

En la fase exploratoria cabe indicar que el programa didáctico de las asignaturas que cursaron los alumnos participantes en la intervención constituye un referente de gran interés para justificar convenientemente la inserción curricular de las tareas señaladas en la fase de intervención.

Son las profesoras responsables respectivamente de la impartición de ELE/I al grupo de alumnos universitarios de Salerno y de la impartición de Lengua Castellana y Literatura como equivalente de la de ELM al grupo de alumnos de Bachillerato de Murcia quienes aportan consideraciones valiosas sobre tal programa didáctico inicial.

El programa de la asignatura de Lengua Española III tiene como objetivo que al final del curso el estudiante haya adquirido un buen conocimiento general del funcionamiento de la lengua española. Por tanto, por vía de este programa, se prevé que el alumnado en cuestión haya adquirido una buena capacidad de reflexión sobre

las características generales de diferentes tipologías de textos orales y escritos y sobre la comunicación en contextos de especialidad de carácter divulgativo.

Al final del curso el estudiante debe haber ampliado y consolidado la propia capacidad de expresarse en Español; sabrá usar la lengua española en todas sus manifestaciones, tanto cotidianas como laborales. Estará en grado de afrontar prácticamente los problemas fundamentales de la traducción entre el español y el italiano, podrá traducir textos periodísticos, literarios y especialistas de carácter divulgativo; así como reconocer los diferentes géneros textuales. Al final del curso el alumno debe alcanzar un nivel de dominio de la lengua B2+ según lo prescribe el MCER.

El contenido del curso está organizado en dos macro-áreas: una teórica y otra práctica. En la parte teórica se estudian los fundamentos de la pragmática y del análisis del discurso aplicados a la traducción, con especial atención a los marcadores del discurso. En la parte práctica se practica el análisis y la traducción de textos de varias tipologías textuales, tanto escritas como orales, en sus manifestaciones literaria, divulgativa y con una especial atención a la lengua usada en por los medios de comunicación¹.

Respecto a los estudiantes de 1º de Bachillerato de investigación o excelencia procedentes del instituto Infante Don Juan Manuel de Murcia, el programa general es igual al del Bachillerato normativo, sin embargo estos alumnos deben realizar un trabajo de búsqueda y reflexión personal sobre un tema dado. Deben familiarizarse a lo largo de dos años con los principios metodológicos que reglan toda investigación. Tiene, además, una asignatura más que el resto de Bachilleratos y que se denomina *Iniciación a la investigación*.

¹ La bibliografía básica del curso es: E. Casalmiglia, A. Tusón, *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel; M.V. Escandell Vidal, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.; J. Portolés, *Marcadores del Discurso*. Barcelona, Ariel. En todos los casos se escoge la última edición. Lectura de una novela de un autor de habla hispana de libre elección (mínimo 250 páginas).

4.2. Fase de intervención

4.2.1. PROCEDIMIENTOS

Los criterios de trabajo son los siguientes: se practica el visionado placentero de dos textos cinematográficos que serán adaptación de la obra literaria leída previamente -pero no inmediata- y que se emitirá en una versión muda o silenciada a fin de que se estimule igualmente su cognición inferencial e interpretativa desde el lenguaje directo de las imágenes, cuyo montaje traspone la narración literaria, ya que persiste la intención de que no haya asidero verbal para la retención memorística, y sí lo haya para la activación del intertexto lector del alumno que asocia ambas versiones fílmicas con el antecedente literario y que también las contrasta entre sí, a fin de que se promocióne la comprensión-interpretación global que suscita nuevos sentidos para lo aprendido en el contexto vivencial del receptor, es decir, que activa la recontextualización auténtica de conocimiento necesaria para el verdadero aprendizaje basado en competencias, por el cual la competencia en comunicación lingüística en el nivel estipulado se logra en todos los ámbitos cognitivos que la hacen válida para la vida cotidiana de los estudiantes, ya que transita del reconocimiento y la comprensión hacia la conexión, la creación y la reflexión personal.

El procedimiento seguido para la recopilación de las narraciones orales y escritas que conformarán el corpus sobre el que se trabajará, prevé las siguientes fases:

4.2.1.1. VISIONADO Y NARRACIÓN ORAL DE UNA PELÍCULA MUDA: PROCESO Y REGISTRO

Los tráileres seleccionados corresponden al episodio de los molinos de viento de la película *Don Quijote* de Orson Welles con música de Francesco

Guccini que se proyecta en el laboratorio lingüístico de los alumnos italianos poniendo en mudo el vídeo. El enlace es: <https://www.youtube.com/watch?v=VzOUyZlyGmg>

También se proyecta la película de animación *Don Quixote* del periodo del cine mudo, realizada por Ub Iwerks y producida por P. A. Powers y Celebrity Productions en 1934. Los alumnos ven hasta el minuto 4.51, es decir, hasta la conclusión del episodio de los molinos de viento. El enlace del vídeo es: http://www.youtube.com/watch?v=Un1MAo8_d10

Se realiza un visionado doble (doble pase) de dos fragmentos cinematográficos de la escena de los molinos de viento. Es necesario bloquear la pista de sonido en ambos documentos audiovisuales, pues estos deben ser mudos. Solo se realiza el pase de la escena exclusiva de los molinos de viento tanto en el corto de dibujos animados *Don Quixote* de Ub Iwerks (que carece de texto verbal pero tiene banda sonora), como en la correspondiente secuencia dentro de la célebre película de Orson Welles sobre el clásico.

Tras haber visionado los tráileres los participantes graban en el ordenador, usando el programa Audacity que permite realizar grabaciones de alta calidad en Mp3. El programa, además, tiene la ventaja de no poner un límite de tiempo a las grabaciones. Cada alumno explica su narración oral haciendo:

- Un resumen descriptivo de lo que aparece en los dibujos animados de Ub Iwerks al respecto.

- Un resumen descriptivo de lo que aparece en el fragmento de la adaptación cinematográfica del clásico por Orson Welles.

Estas grabaciones se realizan en un aula multimedia del Centro Linguistico d'Ateneo de la Universidad de Salerno y las guardan en una carpeta con su nombre

en el ordenador en el que las realizaron. Posteriormente la investigadora pasa a recogerlas en un lápiz USB nada más terminar la grabación.

El procedimiento seguido para la recopilación de las narraciones orales y escritas de los discentes de Murcia es ligeramente diferente, por motivos logísticos. A continuación se especificarán únicamente las diferencias en el proceso de recogida que prevé las siguientes fases:

La visión de los tráileres se efectúa de manera idéntica al visionado en la Universidad de Salerno, por lo tanto nos remitimos al apartado 4.2.1.1.

Contemporáneamente graban en Mp3 la descripción verbal oral que hacen de lo que han leído y visto. Cada alumno comienza su grabación diciendo su código y a continuación explican su narración oral:

- Breve resumen descriptivo de lo que sucede en el episodio de Cervantes.
- Breve resumen descriptivo de lo que aparece en los dibujos animados al respecto.
- Breve resumen descriptivo de lo que aparece en el fragmento de Orson Welles.

Esta tarea la hacen en el patio del IES (en rincones individuales) o bien en diversas aulas (en rincones individuales) con el uso del Mp3 de cada alumno. Las grabaciones en Mp3 las depositan en el ordenador de la profesora.

4.2.1.2. LECTURA Y RECREACIÓN NARRATIVA DE UN CLÁSICO DE LA LITERATURA HISPÁNICA: PROCESO Y REGISTRO

En cuanto a la lectura del capítulo 8 de la 1ª parte del *Quijote* (los molinos de viento), se les proporciona a los alumnos el fragmento del capítulo VIII en el que se refiere el episodio de la lucha contra los molinos de viento para que lo lean

en casa indicándoles que se ha de trabajar sobre ese fragmento durante las horas de clase de la semana siguiente.

Posteriormente realizan en el aula una narración propia y original en la que pueden mezclar lo que han leído y lo que han visto. Los alumnos realizan sus escritos a mano y se les permite tener delante el capítulo VIII que se les había proporcionado con anterioridad. El único requisito indispensable es que la narración tenga un mínimo de 250 palabras (indicar un número mínimo de palabras es una praxis cuando se les pide a los alumnos que realicen un escrito).

No se les permite usar el diccionario ni el ordenador (para evitar errores de teclado). La investigadora recoge las redacciones y las etiqueta con los códigos signados a los alumnos.

A los estudiantes de Murcia, al igual que a los informantes de Salerno, se les proporciona el fragmento del capítulo VIII de la primera parte de la novela *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes para que la lean en casa, advirtiéndoles de que posteriormente se trabajaría en clase sobre el mismo.

Durante las horas de clase se procede a la Escritura en el aula de una narración propia y original en la que mezclan lo que habían leído y lo que habían visto.

Todos los textos que se recogen conforman el corpus de investigación.

4.2.1.3. CREACIÓN DE UN CORPUS TEXTUAL ORAL Y ESCRITO DE USO LINGÜÍSTICO DE NIVEL B2 POR TRANSCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS RECOGIDOS

El corpus oral y escrito en el que se basa este análisis está formado por 30 narraciones orales espontáneas y 30 narraciones escritas en Español, realizadas por

17 estudiantes italianos de E/LE y 19 estudiantes de Bachillerato españoles. Se recogió durante el año académico 2013-2014 y se ha realizado ex profeso para esta tesis doctoral.

Las 60 producciones que forman el corpus se dividen en dos macrogrupos y dos subgrupos, a saber:

Grupo A formado por 30 producciones de informantes italianos, estudiantes de 3 año de Lingua Spagnola del grado de “Lingue e culture Straniere” de la Universidad de Salerno. Se subdivide en:

- Grupo A1 constituido por 15 narraciones escritas.
- Grupo A2 constituido por 15 narraciones orales.

Grupo B compuesto por 30 producciones de informantes españoles, estudiantes de primer curso de Bachillerato de Investigación en el instituto Infante Don Juan Manuel de Murcia. Se subdivide en:

- Grupo B1 constituido por 15 narraciones escrita.
- Grupo B2 constituido por 15 narraciones orales.

Tanto a los informantes italianos como a los españoles se les ha diagnosticado un nivel B2/B2+ según el baremo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Las 30 producciones escritas ofrecen un corpus total de 13207 palabras, mientras que la duración de las narraciones orales varía de 1.20 a 5.22 minutos aproximadamente, por un total de 83.46 minutos y 9314 palabras.

En el presente corpus se han controlado variables sociales y lingüísticas. En cuanto a las variables sociales, se han tenido en cuenta la edad, el sexo y el nivel sociocultural de los informantes. Respecto a las variables lingüísticas, se ha controlado el nivel de dominio del Español y el conocimiento de otras lenguas extranjeras.

A continuación, se describe la entidad social a la que pertenecen los participantes y los procedimientos empleados para la recogida del corpus (las características de los informantes, de las grabaciones y de las producciones escritas).

Entidad social

A continuación se desglosan los datos que definen la población a la que pertenecen los grupos de informantes que ha participado en la construcción del corpus.

El corpus está compuesto por dos grupos diferentes de informantes de nivel B2/B2+, que pertenecen a dos entidades sociales distintas.

No disponemos de los datos que delimiten la población exacta formada por los estudiantes italianos de tercer curso de Grado en Lenguas y culturas extranjeras que estudian Español en las universidades italianas en el curso académico 2013/2014. A pesar de ello, contamos con las cifras correspondientes a una población más amplia, la de todos los alumnos que se matricularon en primer año durante el curso 2011-12 y que, por lo tanto, durante el curso 2013-14 cursarían el tercer año de Grado. Para determinar la representatividad de la muestra nos basamos en las indicaciones ofrecidas por Labov (1996, citado en Cestero, 200b, p. 73), quien estableció que, para que una muestra sea representativa, es suficiente disponer del 0,025% de la población.

Las cifras que se ofrecen son las únicas oficiales y no disponemos de una subdivisión por lenguas extranjeras estudiadas por los alumnos, por lo tanto, y a pesar de que sobrepasan ampliamente el número de la población que estudia tercer año de Español en las licenciaturas de Lenguas extranjeras en Italia, nos basaremos en ellas a la hora de determinar la representatividad de la muestra

Los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación italiano indicaban una población de 11.479 estudiantes matriculados en 1 curso del Grado de Lenguas y culturas extranjeras, divididos en 9.267 mujeres y 2.212 varones².

La muestra del grupo A, constituida por 17 estudiantes de E/LE de 3 curso de Grado, representa el 0,149% de la población total. Por tanto, teniendo en cuenta que no disponemos de las cifras para el tercer curso de estudiantes italianos de E/LE, puesto que no todos los matriculados eligieron el Español como lengua extranjera, podemos considerar la muestra de 17 informantes como plenamente representativa.

Respecto al grupo B, alumnos de Bachillerato de investigación o de excelencia en España las cifras para el curso 2013-2014 no se han podido recoger, a pesar de haber hecho una petición formal al Ministerio de Cultura. Por lo tanto, como conocer el número de estudiantes matriculados en el Bachillerato de investigación no ha sido posible, ni tampoco conocer el número exacto de matriculados en esta modalidad en la Región de Murcia, se han tomado como referencia los datos de la Comunidad de Madrid³ en la que los estudiantes de Bachillerato de excelencia durante el curso 2013-2014 son 391 y representan el 0,40 del total de alumnos matriculados en Bachillerato que son 98505. Visto que los datos son absolutamente parciales hemos hecho un cálculo general, multiplicando los alumnos de la Comunidad de Madrid por las 19 comunidades autónomas que constituyen el territorio nacional, que daría 7429 alumnos matriculados en el Bachillerato de investigación en toda España. La muestra constituiría el 0,26% de la población total, por lo tanto plenamente representativa.

Si calculamos solo los alumnos de primer curso de Bachillerato (317649) y hacemos un cálculo de los alumnos que se matricularían en 1 en toda España

² Puede consultarse en: anagrafe.miur.it [fecha de consulta: 12/01/2015].

³ La memoria de la Comunidad de Madrid puede consultarse en:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDatos+y+cifras+2014-2015+navegable_v4.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352868005403&cssbinary=true

(234x19 comunidades autónomas= 4446): la muestra constituiría el 0,43 del total de la población y, por lo tanto, plenamente representativa.

Recogida del corpus

Los informantes

La muestra consta de 36 participantes distribuidos de la siguiente manera:

- 17 alumnos, que conforman el grupo A, estudiantes universitarios de E/LE de tercer curso de grado de la licenciatura en Lenguas de la Universidad de Salerno, con un nivel B2, según el MCER (Consejo de Europa 2002).

- 19 alumnos que conforman el grupo B, estudiantes de primer curso de Bachillerato de Investigación en el instituto Infante Don Juan Manuel de Murcia con un nivel B2, según el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Para la selección de la muestra, se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico intencional y accidental (Albert Gómez, 2007). No probabilística porque la elección de los elementos ha dependido de las causas de la investigación misma; intencional porque se han seleccionado los informantes que son representativos de la población y accidental porque la selección de los informantes ha dependido de la posibilidad de acceder a ellos. En el caso de los informantes italianos la investigadora era profesora de los informantes y conocía el nivel de dominio de Español requerido para el estudio.

Respecto a los estudiantes españoles, la muestra fue recogida por la Dra. María González García, profesora de Lengua castellana y literatura de los informantes que conocía perfectamente el dominio de Español de sus alumnos, para afianzar con datos cualitativos la estimación de la profesora sobre el nivel de dominio del Español de los alumnos participantes, dicha profesora ha respondido a

una encuesta creada por la investigadora sobre la delimitación del dominio del nivel B2/B2+ sobre Español por parte de sus alumnos⁴.

Con el fin de disponer de los informantes más adecuados, fijamos los criterios de selección indicados en la tabla 15, que nos permiten controlar factores sociales y contextuales, la lengua materna y el nivel de estudios.

Tabla 15: Criterios de selección de la muestra

Grupo A	Grupo B
Nacionalidad: italiana. Lengua materna: Italiano. Edad: 20-23 años. Lugar de estudio: Universidad de Salerno, 3º curso de Grado en Lenguas y Culturas Extranjeras. Lengua objeto: Español. Años de estudio de Español: 3 cursos de educación superior.- 448 horas de clase aprox. Correspondientes a las asignaturas lengua española y traducción (280 horas) y Literatura española (168 horas). Nivel de la lengua objeto: B2.	Nacionalidad: española. Lengua materna: Español. Edad: 16-17 años. Lugar de estudio: Instituto de Enseñanza Superior Infante D. Juan Manuel, Murcia. 1º de Bachillerato de Investigación Lengua objeto: Español. Años de estudio de español: 5 cursos de educación secundaria.- 648 horas de clases aproximadamente, en la asignatura de Lengua castellana y literatura. Nivel de la lengua objeto: B2/B2+.

Criterios de selección de los informantes

El corpus, compuesto por estudiantes italianos de tercer curso del grado de Lenguas y culturas extranjeras, y por estudiantes españoles de primer curso de Bachillerato de Investigación en la Región de Murcia (correspondiente al Bachillerato de Excelencia en el territorio nacional) consiente realizar estudios que permitan entender las dinámicas de fenómenos relacionados con la interlengua y con la lengua materna respecto a la producción de textos narrativos, así como comprobar cuáles son las habilidades (oral o escrita) que los informantes dominan de manera eficiente. La realización de un corpus de Hablantes Nativos y Hablantes No Nativos no hace más que comprobar si las habilidades lingüísticas propias de

⁴ la encuesta puede consultarse en el Anexo 1

un mismo nivel de dominio de lengua se desarrollan de forma homogénea, tanto en L1 como en L2, y con los resultados obtenidos crear una rúbrica de evaluación de la competencia narrativa que sea fiable y de fácil aplicación y, sobre todo, replicable, es decir, factible de aplicar tanto a estudiantes nativos como no nativos.

En cuanto a la relación entre los participantes, hemos de apuntar que todos ellos eran compañeros de clase, algunos desde el primer curso de universidad, en el caso de los informantes italianos. En el caso de los informantes españoles, procedían de diversos grupos de 4 de ESO del mismo centro, en su mayoría del grupo de profundización, por lo que algunos de los participantes ya se conocían con anterioridad.

Para etiquetar a los informantes hemos optado por códigos que recogen los siguientes datos: el centro de procedencia (SA de Salerno y MU de Murcia), indicación del curso en el que están (y el número asignado al informante, comenzando por el 01 y sin seguir un orden de asignación predeterminado).

A continuación, detallamos los datos de los participantes en los 2 grupos.

El grupo A está formado por 17 alumnos, con edades comprendidas entre los 20 y los 22 años (con una media de 21 años), de los que, todos son mujeres, como puede verse en la tabla 16.

Tabla 16. Datos de los informantes del grupo A

Códigos Informantes	Edad	Sexo
SA301	20	M
SA302	21	M
SA303	21	M
SA304	21	M
SA305	21	M
SA306	21	M
SA307	21	M
SA308	22	M
SA309	20	M
SA310	21	M

SA311	20	M
SA312	22	M
SA313	21	M
SA314	21	M
SA315	21	M
SA316	21	M
SA317	22	M

El grupo B está formado por 19 informantes con edades comprendidas entre los 16 y los 17 años (con una media de 16 años), de los que, 9 son mujeres y 10 hombres, como puede verse en la tabla 17.

Tabla 17: Datos de los informantes del grupo B

Códigos Informantes	Edad	Sexo
MU101	16	H
MU102	17	H
MU103	16	M
MU104	16	H
MU105	17	H
MU106	16	M
MU107	17	M
MU108	16	H
MU109	17	H
MU110	16	H
MU111	16	H
MU112	16	M
MU113	16	M
MU114	17	M
MU115	16	M
MU116	17	H
MU117	16	M
MU118	16	M
MU119	16	H

De estas tablas se observa que en el grupo A son todo mujeres, debido a que el número de varones que se matriculan en las facultades de lenguas extranjeras es significativamente inferior al de las mujeres (como puede observarse en los datos que ofrece el MIUR y que hemos visto más arriba). En el grupo B, sin embargo, el número de mujeres y varones está equilibrado.

Las producciones

El corpus consta de 30 grabaciones monologales en Español, y de 30 redacciones de inspiración fílmico literaria realizadas durante el 1 semestre del curso 2013-14 en la Universidad de Salerno y en el 2 trimestre del mismo curso en el Instituto Infante D. Juan Manuel de Murcia.

Las producciones se obtuvieron mediante el siguiente procedimiento:

- Preparación de la ficha sociolingüística y de la autorización para utilizar las grabaciones con fines científicos y publicarlas, en Español y en Italiano.
- Organización del programa de las producciones. A primeros de octubre, durante las horas de clase, se les explicó a los alumnos que estábamos recogiendo un corpus oral y escrito de narraciones de E/LE y de Español nativo y que necesitábamos su colaboración. Se les tranquilizó diciéndoles que tanto las redacciones como las grabaciones servían para un trabajo que no estaba relacionado ni con las clases ni con su itinerario formativo y que no serían utilizadas para evaluarlos.
- Elección del lugar de realización de las pruebas. En este caso se les indicó que realizarían las pruebas en el lugar que prefirieran, así, los alumnos italianos eligieron realizarlas durante una clase de lectorado, en un laboratorio multimedia del Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) de la Universidad de Salerno. Los alumnos españoles grabaron sus producciones durante la pausa de recreo, en el centro y con sus propios móviles, mientras que las redacciones las hicieron durante horas de estudio.

Durante las la realización de las pruebas la investigadora no estuvo presente para dejar a los alumnos total libertad de acción. Cabe señalar que el procedimiento de grabación en el CLA de Salerno prevé el uso de auriculares y micrófono y los alumnos eligieron ellos mismos donde sentarse para evitar cualquier interferencia

entre ellos y crear su propio espacio personal en el que se sintieran cómodos. Los alumnos de Murcia grabaron su producción eligiendo ellos mismos el lugar donde hacerla.

Con este modo de proceder, intentamos evitar la paradoja del observador (Labov 1972, Tarone 1979) que postula que los informantes, si observados por el investigador, no realizan producciones libres, pues les cohibe la presencia de un observador, aunque este sea conocido.

Respecto a las producciones escritas se desarrollaron otro día durante las clases de lectorado para los alumnos de Salerno. A estos alumnos se les entregó el capítulo VIII que contiene el episodio de los molinos de viento, con unos días de anterioridad para que lo leyeran fuera de las horas de clase. Posteriormente se les concedieron dos horas para escribir una historia propia que se basara en los hechos narrados, asimismo se les permitió tener el capítulo de la obra de Cervantes durante la elaboración del texto, precisándoles que no deberían copiarlo, sino crear una historia basándose en el mismo. Hay que señalar que el episodio no les era desconocido pues lo habían estudiado durante el 2 curso en las clases de Literatura española.

Con los alumnos de Murcia se siguió el mismo procedimiento, pero no tuvieron el capítulo VIII durante la elaboración del escrito.

La hoja de consentimiento informado para autorizar la publicación de las grabaciones se les entregó después de la grabación. Asimismo se les pidieron los datos personales cuando entregaron la narración escrita.

Los alumnos de Murcia entregaron la hoja de consentimiento informado a sus padres o tutores y la devolvieron firmada por los mismos. La profesora poseía ya los datos personales de los alumnos. Con todos estos datos se hizo una ficha técnica para cada alumno en la que se señalan las claves identificadoras del

informante, las claves de las narraciones orales y las claves de las narraciones escritas, además de las características de los participantes.

Seguidamente, se procedió al etiquetado de las grabaciones y de las narraciones mediante un código que consta de la las siguientes partes:

- El centro de procedencia SA para Salerno y MU para Murcia.
- El curso 3 para Salerno y 1 para Murcia.
- Identificación del tipo de prueba O para oral y E para escrito.
- Identificación del informante con las dos primeras letras del nombre y las dos primeras del apellido.

Tabla 18. Etiquetado de las producciones de los dos grupos

Grupo A		Grupo B	
Código narración Oral	Código narración Escrita	Código narración Oral	Código narración Escrita
SA3OANSE	SA3EANSE	MU1OJOLO	MU1EAGRA
SA3OELMI	SA3EANSP	MU1OGUGO	MU1EIRSE
SA3OGICA	SA3ECABA	MU1OIRAV	MU1EJOGA
SA3OGIGI	SA3EELMI	MU1OIRSE	MU1EALCA
SA3OGRSC	SA3EGICA	MU1OJATA	MU1EDAPI
SA3OJEDM	SA3EGIGI	MU1OJOGA	MU1EMARU
SA3OLABA	SA3EGRSC	MU1OMAGI	MU1ENOBÉ
SA3ANSP	SA3EILCR	MU1OAGRA	MU1EGUGO
SA3OCABA	SA3EISME	MU1OANCH	MU1EIRAV
SA3OMADA	SA3ELABA	MU1OMARU	MU1EPADU
SA3OMATO	SA3EMADA	MU1ONOBÉ	MU1EPAPE
SA3ONUCA	SA3EMATO	MU1OPADU	MU1EPEPE
SA3OPAES	SA3EPAES	MU1OPAPE	MU1ESETE
SA3ORIBR	SA3ERIBR	MU1OPEPE	MU1EJUMA
SA3OVARU	SA3EVARU	MU1OSETÉ	MU1EMABA

A continuación se detallan los datos principales de las producciones orales y escritas de los dos grupos:

Producciones escritas

En el grupo A se realizaron 19 narraciones escritas, la única condición que se había puesto a los alumnos era que debían tener un mínimo de 250 palabras, por lo tanto se han eliminado las cuatro redacciones que no cumplían dicho requisito. Todas las narraciones se realizaron en la universidad de origen de los participantes.

Respecto al grupo de primer curso de Bachillerato, los alumnos realizaron 20 redacciones, por lo tanto, para igualar el número con las producciones italianas, se han eliminado cinco producciones, las dos que contenían el menor número de palabras y las tres con el número mayor.

A continuación, se detallan los datos principales de los textos escritos en los 2 grupos:

- Las 15 producciones del grupo A contienen en total 5691 palabras, con una media de 379,4 palabras por alumno. La más larga contiene 453 palabras y la más corta, 254.
- El total de palabras del grupo B es de 7516, con una media de 501 palabras por informante. La más larga contiene 634 palabras y la más corta, 407.

En la tabla 19 se desglosa el número de palabras por informante de los dos grupos:

Tabla 19. Número de palabras por informante

Grupo A		Grupo B	
Informante	Número de palabras	Informante	Número de palabras
SA3EANSE	254	MU1EAGRA	413
SA3EANSF	373	MU1EALCA	553
SA3ECABA	356	MU1EDAPI	564
SA3EELMI	383	MU1EGUGO	431
SA3EGICA	450	MU1EIRAV	556
SA3EGIGI	365	MU1EIRSE	443
SA3EGRSC	403	MU1EJOGA	479
SA3EILCR	406	MU1EJUMA	417
SA3EISME	368	MU1EMABA	466

SA3ELABA	372
SA3EMADA	453
SA3EMATO	413
SA3EPAES	425
SA3ERIBR	330
SA3EVARU	340

MU1EMARU	604
MU1ENOB	624
MU1EPADU	432
MU1EPAPE	634
MU1EPEPE	494
MU1ESETE	407

Producciones orales

En el grupo A se grabó un total de 42 minutos y 58 segundos, con una media de 2,84 minutos por informante. La producción más larga consta de 4,35 minutos y la más breve 1,19. Todas las grabaciones se realizaron en el Centro Linguístico d'Ateneo de la Universidad de Salerno.

El grupo B grabó un total de 41 minutos y 11 segundos, con una media de 2,74 minutos por informante. La producción más larga consta de XXX minutos y la más breve de XXX. Todas las grabaciones se realizaron en el centro de estudios de los alumnos, que las realizaron con grabadoras propias.

En la tabla 19 se detalla la información relacionadas con el tiempo de grabación de los grupos A y B.

Tabla 20. Información sobre el tiempo de grabación de los grupos A y B

Grupo A	
Informante	Tiempo de grabación
SA3OANSE	3:47
SA3OCABA	2:41
SA3OELMI	3:09
SA3OGICA	2:00
SA3OGIGI	4:35
SA3OGRSC	3:10
SA3OJEDM	1:19
SA3OLABA	2:35
SA3OMADA	1:26

Grupo B	
Informante	Tiempo de grabación
MU1OJOLO	2:27
MU1OANCH	2:05
MU1OGUGO	1:56
MU1OIRAV	2:07
MU1OIRSE	3:25
MU1OJATA	2:06
MU1OJOGA	3:53
MU1OJOLO	1:45
MU1OMARU	1:36

SA3OMATO	2:00
SA3OPAES	3:50
SA3ORIBR	2:33
SA3OVARU	1:48
SA3ONUCA	3:31
SA3OANSP	4:11

MU1ONOB	3:36
MU1OPADU	2:39
MU1OPAPE	5:17
MU1OPEPE	5:02
MU1ORIGA	2:22
MU1OSETE	1:33

Para la recogida de las conversaciones se utilizó el sistema de grabación Audacity, incorporado en los ordenadores, para la recogida en Salerno, y grabadoras digitales con micrófono integrado, en la recogida de Murcia. Estos dos sistemas permiten grabar en alta calidad y posibilita la gestión de archivos en formato .WMA y trabajar con el ordenador a través de puerta USB.

Los 60 informantes grabaron una sola vez, sin hacer pruebas y sin interrupciones, la duración de las grabaciones es muy variable y va desde 1.19 minutos a más de 6.

Las narraciones orales y escritas

El presente corpus está compuesto, como se ha expuesto anteriormente, por 60 narraciones en Español, 30 orales y 30 escritas, realizadas estudiantes italianos que estudian Español y por estudiantes españoles.

Seguidamente se procedió a transcribir las narraciones escritas (se les había pedido a los informantes que realizaran las redacciones a mano, para evitar errores de digitación o, en el caso de los estudiantes españoles, usar el corrector automático).

También se transcribieron las narraciones orales siguiendo las convenciones propuestas por el Grupo Val.Es.Co. en su transcripción de conversaciones coloquiales (A. Briz y Grupo Val.Es.Co 1995) y de las propuestas

para el proyecto PRESEEA (Moreno, Cestero, Molina y Paredes 2002, 2004 y 2007)⁵. En el apéndice adjunto, están recogidas las convenciones utilizadas.

Para el análisis se decidió eliminar la primera fase de las narraciones producidas por los discentes españoles, ya que en ellas se identifican con el código que se les había asignado en un primer momento, todo ello para evitar cualquier reconocimiento y demás resumieron el capítulo de la obra de Cervantes, que no era procedente para el análisis.

Para finalizar, indicar que se decidió no normalizar la duración de las grabaciones, pues la duración de las mismas es sumamente diversa.

4.2.2. CRONOGRAMA DE TAREAS REALIZADAS

Tabla 21. Cronograma de tareas realizadas

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
<u>FASE DE EXPLORACIÓN</u> - Búsqueda, selección y revisión bibliográfica y elaboración del proyecto de investigación - Profundización en la búsqueda, selección y revisión bibliográfica - Planificación del programa didáctico de la tarea - Diseño y validación de instrumentos de recogida de información	Hasta septiembre de 2013 Hasta mayo de 2014 Hasta mayo de 2014 Hasta octubre de 2014
<u>FASE DE INTERVENCIÓN</u> - Visionado de películas mudas en el aula y formulación de su narración oral, que será registrada y transcrita para formar un corpus de textos como muestra real del uso de la lengua. - Lecturas de clásicos literarios en el aula y foro intertextual con sus versiones cinematográficas. - Invención de narraciones literarias como hipertextos de inspiración fílmico-literaria.	diciembre de 2014 abril de 2015 abril de 2015
<u>FASE DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</u> - <u>Creación del corpus de textos escritos: selección y transcripción</u>	Hasta julio de 2015

⁵ Puede consultarse en <http://www.linguas.net/preseea>

- Análisis de datos de los corpus narrativos resultantes de las tareas	Hasta mayo de 2016
- Evaluación de la competencia comunicativa oral y escrita en textos narrativos del alumnado participante.	Hasta octubre de 2016
- Metaevaluación del modelo competencial diseñado.	Hasta diciembre de 2016
- Redacción del informe de investigación	Hasta enero de 2017

4.3 Fase de presentación, análisis y discusión interpretativa de los resultados del corpus recogido en la universidad de Salerno

4.3.1. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CORPUS ORAL Y ESCRITO

4.3.1.1. CORPUS ORAL

El corpus de las producciones orales de los discentes italianos está compuesto, como ya se ha indicado en el apartado 4.2.1.3, por 15 narraciones orales en las que los alumnos hacen un resumen de los tráileres que han visto.

Este ejercicio está motivado porque entendemos que, en la vida cotidiana, las personas comparten oralmente numerosos hechos que han visto o de los que han sido testigos.

La pretensión de esta investigación fundamentada en un enfoque competencial debe ser coherente con la formulación de tareas y recursos didácticos donde se resuelvan problemas o retos de carácter comunicativo contextualizados, en la medida de lo posible, en situaciones auténticas de carácter oral y escrito. Ello implica la conexión entre los aprendizajes formales y no formales que conciernen respectivamente a los ámbitos académicos y cotidianos que vive cada alumno. En este sentido se justifica la recurrencia a textos fílmicos (del ámbito no formal o familiar) para el ejercicio de la competencia oral y a textos literarios (del ámbito formal o curricular) para el ejercicio de la competencia escrita. En ambos casos está presente el diseño prototípico de la competencia narrativa y, por tal motivo, es posible esta asociación de géneros literario y fílmico en las tareas didácticas planteadas. La elección de un fragmento que narre los mismos hechos tanto de manera visual como de forma escrita no es en modo alguno casual, sino que se han

ponderado cuidadosamente todos los elementos que componen esta decisión estratégica. De hecho, el propósito de compilar un corpus para cada manifestación comunicativa (Oral en relación con los textos fílmicos, y escrita en relación con los textos literarios) guarda esta misma voluntad de aprendizaje competente para la vida, que es el que acerca el idioma a la cotidianidad de las personas. Lógicamente, la prioridad de este trabajo es desarrollar la textualización narrativa en la competencia comunicativa de los alumnos porque consideramos que uno de los temas que más se tratan en las conversaciones es la narración de hechos en los que se ha participado personalmente, ya sean los que se han presenciado o visto en medios audiovisuales, como también los que provienen de lecturas de diversos tipos, o bien los que reúnen ambas opciones, como es el caso de la propuesta didáctica de esta investigación.

En la narración oral de cine mudo se ha aplicado de forma exhaustiva el modelo de análisis que la autora de este trabajo ha desarrollado en el marco metodológico. Ahora bien, a la hora de interpretar los resultados se han tenido en consideración una serie de puntos fundamentales para evaluar si las producciones, tanto orales como escritas, llegan al nivel B2 del MCER.

En primer lugar, cabe señalar que las producciones orales de los alumnos de Salerno tienen una duración total de 42 minutos y 35 segundos, siendo la producción más corta de 1:19 minutos y la más larga de 4:35. Respecto al número de palabras, se ha decidido contabilizarlas teniendo en cuenta las intervenciones de apoyo y de duda, plasmadas como interjecciones (mmh, eeh...), pues se han considerado como las vocalizaciones que normalmente aparecen en una producción oral auténtica. Por lo tanto, los números que se ofrecen incluyen tanto palabras como vocalizaciones.

El corpus oral de Salerno contiene un total de 4108 palabras, la producción más larga consta de 412 palabras y la más breve de 167; siendo la producción media de 274 palabras.

En la tabla 22 se explicitan tanto la duración en minutos como el número de palabras de las producciones de los informantes de Salerno.

Tabla 22. Duración de las producciones orales de Salerno

	CODIGO	MINUTOS	PALABRAS
1	SA3OANSE	3:47	412
2	SA3OCABA	2:41	237
3	SA3OELMI	3:09	327
4	SA3OGICA	2:00	244
5	SA3OGIGI	4:35	400
6	SA3OGRSC	3:10	314
7	SA3OJEDM	1:19	167
8	SA3OLABA	2:35	232
9	SA3OMADA	1:26	167
10	SA3OMATO	2:00	247
11	SA3OPAES	3:50	388
12	SA3ORIBR	2:33	184
13	SA3OVARU	1:48	240
14	SA3ONUCA	3:31	247
15	SA3OANSP	4:11	302

Análisis de la coherencia

Con respecto a la coherencia se han valorado los distintos aspectos de la información textual basada en los criterios de:

- *Cantidad*: en atención a una exposición completa de los contenidos del texto, sin divagaciones y ajustada a los hechos que se han visto.
- *Estructura*: en relación con el orden narrativo del texto fílmico.
- *Calidad*: en referencia a la coherencia para la progresión temática en la exposición de los contenidos esenciales sin divagaciones y para la congruencia respecto de los contenidos del referente textual fílmico.

Como puede observarse en la tabla 21 que desarrolla el análisis de los textos narrativos orales, todas las producciones cumplen el requisito de cantidad, pues exponen de forma sintética los hechos que se han visto.

Con respecto a la estructura, todas las producciones siguen el orden narrativo del texto fílmico, y, aunque se incluyan comentarios personales, estos no perjudican el orden narrativo del texto visionado.

En referencia a la calidad, las producciones cumplen con los dos aspectos analizados. En la progresión temática los informantes narran los eventos principales de los dos tráileres, sin divagaciones innecesarias, aunque, como es obvio, las producciones más largas incluyen más información. En la relación con el referente textual todas las producciones son congruentes con los contenidos del mismo.

Tabla 23. Análisis de la coherencia de las narraciones orales de Salerno

CODIGO	I ¿Su exposición es abreviada y da una visión completa de los contenidos del texto?	II ¿Su relato sigue el orden narrativo del texto fílmico	III ¿Se ha probado con estrategias lógicas la <i>calidad</i> de la información?	
			1 Progresión temática: ¿refiere lo esencial sin divagar?	2 Relación con el referente textual: ¿es congruente con los contenidos del referente textual?
SA3OANSE	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OCABA	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OELMI	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OGICA	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OGIGI	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OGRSC	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OJEDM	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OLABA	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OMADA	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OMATO	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OPAES	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3ORIBR	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OVARU	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3ONUCA	Sí	Sí	Sí	Sí
SA3OANSP	Sí	Sí	Sí	Sí

Con respecto a la adecuación, se han analizado los siguientes aspectos: el registro, el propósito, la presentación y las formas características de la interlengua.

Del registro se han tenido en cuenta dos aspectos fundamentales: si la narración sigue las convenciones genéricas del tipo de texto, manteniendo siempre el mismo registro y si el registro que utiliza es culto; entendiendo por culto un nivel formal sin expresiones coloquiales vulgares o de argot. Es decir, el registro que los estudiantes aprenden en los cursos de lengua española. A este respecto todos los informantes han mantenido siempre el mismo tipo de registro que podemos identificar como formal culto, como se ve en el ejemplo 1 en el que se mantiene siempre el mismo registro a pesar de que de vez en cuando aparezcan expresiones más coloquiales y en el ejemplo 2, en el que se mantiene un registro formal.

Ejemplo 1:

SA3OGICA (líneas 1-9 del original)

la película en blanco y negro se abre con una escena donde / don quijote /
ronsinante y su escudiero sancho panza c(o:)n tu asno están en camino por
un bosque / (e:) los dos llegan e(n:) campo / un vasto campo donde ha
donde hay / mucho viento / y hacen una parada / luego se marchan otra vez
/ llegan en un campo con(a:) / muchos molinos de viento // se acercan a
estos / mientras sancho está tranquilo don quijote está agitado / está
ansioso y mientras sancho / se para detrás / don quijote se acerca má(s):
porqu(e:) le parece qu(e:) los enormes molinos están / volviendo / se están
magnificando // además por el viento las aspas empiezan a girar / y por eso
don quijote decide desfiarlo a uno / mientras imagina que / esos gigantes
(m:) tengan malos rostros / y así intenta golpearlo // con su lanza / pero las
aspas lo rompen / la rompen girando / así don quijote cae al suelo / y llega
en su ayuda sancho / los dos / (m:) luego se alejan del molino

Ejemplo 2:

SA3OCABA (líneas 2-7)

y le dice / de / seguirlo para nuevas aventuras (a:) / los dos (s:) (e:) ponen en camino / a caballo / y se dirigen / hacia un (n:) campo donde (a:) algunos / a molinos de viento / (e:) / don quijote / q el cree qu(e:) sean gijantes / per(o:) Sancho / (le:) / (le:) / (le:) / intenta / convencerlo / de que son(a:) (a:) sol son solamente / e molinos de viento / (e:) don quijote / no lo escucha (y:) y s(e:) y se va contro contra estes estos molino(s:) a para golpearlos pero (a:) (e:) (e:) (se:) levanta e(l:) viento y las aspas (a:) empiezan a girar / do jijote ca(e:) de caballo y ca(e:) en el suelo

Con respecto al propósito se ha analizado si el punto de vista de la narración es objetivo, es decir, si narran lo que efectivamente han visto y leído, o si su producción está influida por los conocimientos que los informantes tienen de la historia, así como si han introducido elementos nuevos en ella..

En este caso, 6 de los 15 informantes, cifra que corresponde al 40% del total, cuentan la historia añadiendo detalles relacionados con lo que habían leído en el capítulo octavo, o añadiendo comentarios propios sobre las diferencias que existen entre las versiones fílmicas y el texto de Cervantes; como puede verse en el ejemplo 3, en el que el informante compara ambas versiones, la fílmica y la de la novela de Cervantes:

Ejemplo 3:

SA3ONUCA (líneas 5-7)

/ y: el vídeo acaba diversamente respecto a la storia escrita en el libro (e:)/ de cervantes porqué don quijote mata el gigante- el molino de viento y: vince su batalla contro lo que cree ser un gigante///

Mientras que en el ejemplo 4 el informante amplía la versión fílmica con episodios que aparecen en el texto cervantino, en este caso con la explicación que da Don Quijote sobre la causa de su fracaso al ataque de los molinos de viento.

Ejemplo 4:

SA3OANSP (líneas 10-12)

luego acude (e:) sancho panza para socorer a su padrón y le dice que la -in realidad era como (o:) le había dicho (e:) y (e:) don quijote responde que (m:) son la -los encantadores que (m:) dismi / -disminuyen (e:) todas las obras / que hace (m:) (m:) (m:)

El 60% restante (compuesto por 9 narraciones) enfoca su historia desde un punto de vista objetivo, contando sencillamente los hechos que han visto, como se puede observar en el ejemplo 5, en el que el informante se limita a enumerar los acontecimientos que ha visionado en el tráiler:

Ejemplo 5:

SA3ORIBR (líneas 1-5)

en el primer vídeo, el caballero don quijote y su escudiero sancho panza parten y llegan en un campo donde encuentran los molinos de viento y (m:) / don quijote cree que son gigantes y así quiere luchar contra ellos. pero (m:) sobre/ cuando él está sobre su caballo va en contra de los molinos de viento y / (m:) su lanza se (m:) rompe y así él cae sobre el campo // sobre el campo / después (m:) él est- está herido (e:) y sancho panza lo ayuda a levantarse //

Con respecto a la entonación, todos los alumnos mantienen una prosodia adecuada, si bien se notan algunas inflexiones de la lengua materna que no reportamos en este análisis.

La fluidez es aceptable en el 40% de los casos (6 textos), lo que significa que ha habido algunas interrupciones, reinicios y pausas largas, pero en ningún caso han dificultado la inteligibilidad del mensaje emitido, ni tampoco han dificultado la comprensión de la narración realizada, como puede verse en el ejemplo 6, en el que hay numerosas pausas y vocalizaciones, sobre todo cuando se introduce un rema y también varias repeticiones y reinicios, sin embargo, todas estas circunstancias no impiden que el texto sea comprensible.

Ejemplo 6:

SA3OCABA (líneas 3-7)

/ don quijote / q el cree qu(e:) sean gigantes / per(o:) Sancho / (le:) / (le:) / (le:) / intenta / convencerlo / de que son (a:) (a:) sol -son solamente / (e:) molinos de viento / (e:) don quijote / no lo escucha (y:) y s(e:) y se va contro contra estos -estos molino(s:) a para golpearlos pero (a:) (e:) (e:) (se:) levanta e(l:) viento y las aspas (a:) empiezan a girar /

En el 60% (9 textos) de las producciones la fluidez se ha calificado como satisfactoria, es decir, aparecen pausas, reinicios y repeticiones, pero en número sensiblemente menor que en las producciones calificadas como aceptables y, además, las vocalizaciones le sirven al discente sobre todo para de tomar tiempo para reorganizar su discurso, como se puede apreciar en el ejemplo 7.

Ejemplo 7:

SA3OJEDM (líneas 1-6)

don quijote y sancho panza están en un / campo/ (ehm:) enorme y ven unos molinos-unos molinos de viento muy-muy grandes. / don quijote / pero / les ve como-como unos gigantes que él tiene que enfrentar / y entonces le propone una-una batalla a: su escudero sancho panza. / (eh:) el escudero, / por su lado, / (ehm:) está incrédulo y: se queda allí donde está: asistiendo solo visivamente a lo que: en unos minutos va a pasar / don quijote / con su: caballo y sus armas / empieza a correr contra: los molinos / que: mientras tanto (ehm:) // empiezan / a: -a girar.

Un único texto (SA3OMADA), que representa el 6.7% del total, tiene una fluidez buena y una entonación correcta.

En la tabla 24 se puede ver un resumen del análisis de los puntos I, II y III de la adecuación textual.

Tabla 24. Análisis de la adecuación (puntos I, II y III) de los textos narrativos orales de Salerno

CODIGO	I. Ha empleado el registro adecuado?: ¿Sigue las convenciones genéricas? ¿Usa un nivel culto?	II. ¿Ha empleado el propósito adecuado? ¿Su punto de vista objetivo y su función es informativa?	III. ¿Ha empleado la presentación adecuada? ¿Son correctas la entonación y la fluidez?
SA3OANSE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
SA3OCABA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez aceptable
SA3OELMI	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez aceptable
SA3OGICA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez aceptable
SA3OGIGI	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez aceptable
SA3OGRSC	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
SA3OJEDM	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez aceptable
SA3OLABA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
SA3OMADA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
SA3OMATO	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
SA3OPAES	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
SA3ORIBR	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
SA3OVARU	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez aceptable
SA3ONUCA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez aceptable
SA3OANSP	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria

En relación con el punto IV de la adecuación, es decir, el punto que se refiere a la interlengua, cabe señalar que en este trabajo no se evalúan los errores de interlengua en cuanto tales, sino en cuanto perjudican la comprensión del texto. Recordamos que este trabajo no contempla el análisis de errores como tal, sino la influencia que tiene la lengua materna tanto en la pronunciación como en las

estructuras léxicas y sintácticas. Señalamos, además, que muchos nativos cometen errores de pronunciación, sin que por ello se les considere menos eficaces en el uso de su lengua materna.

Indicamos a continuación las manifestaciones de la interlengua más recurrentes que se han detectado en el análisis de la pronunciación:

- Seseo y ceceo, es decir pronunciar la *c* como *s* y viceversa.
- Eliminación de la *d* cuando es final de palabra.
- Pronunciación de la *y* como *i*.
- Eliminación de la *e* cuando es inicial de palabra y precede una *s*.
- Pronunciación como *ss* el grupo consonántico *sc*.

El 26,6% (4 narraciones) de los informantes no comete errores de pronunciación relevantes, si bien hay que señalar que dos de las cuatro producciones constan de menos de dos minutos de duración. El 73,4% restante de las producciones (11 narraciones) presentan diferentes tipologías de influencias de la lengua materna en la pronunciación.

En el ejemplo 8 vemos algunos ejemplos de seseo y también de asimilación consonántica cuando aparece la pronunciación como doble *s* italiana del grupo consonántico *sc*:

Ejemplo 8:

SA3OMATO (LÍNEAS 1-3)

en el primer vídeo se reproduce la essena en dibuja anim(a:)do en que(e:)
don quijote después de (e:) haber leído muchos libro de caballería / (a:) se(e:
) / imagina perfecto caballero (y:) / se vuelve loco / as(i:) / como todos los
caballero(s:) / e(m:) quiere(e:) luchar (y:) empiesa sus aventura(s:) /

En el ejemplo 9 aparecen los fenómenos de seseo y ceceo, además de la eliminación de la *d* al final de palabra.

Ejemplo 9:

SA3OPAES (líneas 7-9)

/ dándole una lanzada en el (a:) en el aspa (e:) // (e:)-e-n-empiesa su m-
batalla (e:) también ci él pierde ezta batalla él cree / vencer porqu(e:) /// él
n(o:) veía la realidá / sino / solo lo qu(e:) (m:) había visto e(n:) / los libro(s):
que había leído ///

En el ejemplo 10 se observa el fenómeno de eliminación de la *e* cuando es inicial de palabra y precede una *s*:

Ejemplo 10:

SA3ONUCA (líneas 5-7)

// y: el vídeo acaba diversamente respecto a la storia escrita en el libro (e:)/
de cervantes porqué don quijote mata el gigante- el molino de viento y: vince
su batalla contro lo que cree ser un gigante///

SA3OANSE (línea 20)

al final e(e:) stá satisfecho/ porque

En el ejemplo 11 se observa el fenómeno de vocalización de la *y*:

Ejemplo 11:

SA3OVARU (líneas 7-8)

el protagonista está leiendo un libro / y vee dos hombres que lucha(n:) /

SA3OGRSC (línea 9)

/ (e:) pues está solo / y está leie(n:)do libro(s:) sobr(e:) aventura(s:)

Cabe remarcar que todos estos fenómenos de imprecisión fonética no dificultan en absoluto la comprensión del texto.

Respecto al segundo aspecto de la interlengua, que se refiere a la aparición de expresiones o palabras propias de la lengua madre, se han dividido los fenómenos que aparecen en dos tipologías:

- La aparición de fenómenos léxicos, es decir, interferencias de la lengua materna en el léxico.
- La aparición de fenómenos morfosintácticos, es decir, las interferencias de la lengua materna en relación a la concordancia y a la sintaxis.

Respecto al léxico, aparecen interferencias en palabras que son similares al italiano (“molino”, “escudero”, “Rocinante”) y que tienen el mismo significado, como puede observarse en el ejemplo 12.

Ejemplo 12:

SA3OGICA (líneas 1-2)

donde / don quijote / ronsinante y su escudiero sancho panza c(o:)n tu asno
están en camino por un bosque /

SA3OANSP (líneas 1-3)

están en un campo y descubren los mulinos de vientos pero mientras que
sancho (e:)ve (a:)los mulinos/ su / señor se imagina que/los mulinos de
vientos son (m:) gigantes

Aparecen también fenómenos de interferencia léxica cuando utilizan palabras y expresiones de la lengua materna, por desconocimiento de las mismas en la lengua meta, como en el ejemplo 13:

Ejemplo 13:

SA3OELMI (líneas 9-10)

/ pero e(m:) se (e:)(l:) quijote no quiere escuchar motivaciones que e(l:) n(o:)
(m:) ritiene ser muy importantes

SA3OMADA (líneas 8-9)

el quijote/ vence este(e:)/ combatimiento/y (e:) el molino/ se va (e:)// en tierra dentro de una tumba /

SA3ORIBR (líneas 7-8)

después él sale sobre su caballo y va en contra los molinos de viento que están en un campo

Con respecto a la morfosintaxis, los fenómenos más recurrentes son de interferencia sintáctica con la lengua materna, como en el ejemplo 14, en el que la estructura italiana credere / pensare + subjuntivo se transfiere a la lengua meta:

Ejemplo 14:

SA3OGIGI (líneas 2-3)

él piensa qu(e:) sean guigante(s:) (e:) / está con su escudiero sancho panza y (a:) sancho-o quiere convencerlo (a:) que no sean gigante(s:) (m:) gigantes pero él no (o:) no lo escucha

SA3OMCABA (líneas 3-4)

don quijote / q el cree qu(e:) sean gijantes

Confusión en el uso de verbos reflexivos como caer<caerse, como puede observarse en el ejemplo 15:

Ejemplo 15:

SA3OJEDM (líneas 6)

entonces cuando don quijote llega al-al: molino cae al suelo

Uso del verbo hacer + sustantivo en sustitución del vocablo específico. Como en el ejemplo 16:

Ejemplo 16:

SA3OGIGI (líneas 16-17)

en(a:) en este campo don quijote (a:) hace a(m:) (a:) hase a(m:) hase batalla

SA3OPAES (líneas 15-17)

y don quijote cae de su caballo / y se hace mal

Elisión de la preposición a en el complemento de objeto directo de persona, como en el ejemplo 17:

Ejemplo 17:

SA3OGICA (líneas 13-14)

y cuando tocan las aspas que están girando por el viento / estas con(o:) mucha fuerza hasen caer / el pobre don quijote

Omisión del apócope de grande ante sustantivos, véase el ejemplo 18:

Ejemplo 18:

SA3OLABA (líneas 11-12)

va en un campo / donde hay un(a:) grande mulino de viento / él pero (o:)/ lo equivoca con un(a:) grande gigante

Análisis de la cohesión

A continuación, se analiza el uso de los recursos verbales que cohesionan el texto por su **repetición**.

Un 33% de los informantes (5 narraciones) comete errores de concordancia gramatical, que se manifiestan sobre todo en el plural de los compuestos como molino de viento (ejemplo 19), y en la concordancia de número entre sustantivos (ejemplo 20) y entre sujeto y predicado (ejemplo 21).

Ejemplo 19:

SA3OANSE (líneas 3-4)

//los dos/ veen //los /algunos molinos de vientos/ pero /mientras/ que (e:)
sancho sabe que son mulinos de vientos (e:) don quijote de la mancha piensa
que (e:) los mulinos de vientos (e :)

SA3OANSP (líneas 2-3/ 19-20)

campo y descubren los mulinos de vientos pero mientras que sancho (e:)ve
(a:)los mulinos/ su / señor se imagina que/los mulinos de vientos son (m:)
gigantes

Ejemplo 20:

SA3OLABA (línea 9)

una mano a(n:) (e:) gira las pagina(s:) (a:) de un libro de las aventura de don
quijote a(m:)

Ejemplo 21:

SA3OELMI (líneas 7-8 / 11-12)

porque no son gigantes peligroso(s:) / e(l:) cae / y (e:) herido (e:) y (l:)(a:) el
escudero lo socorren

Respecto a los tipos verbales de la narración, nos fijaremos solamente en si aparecen los ejemplos citados por el PCIC para las diferentes categorías, sin hacer un estudio detallado del número de veces que aparece cada recurrencia o de las diferentes recurrencias que aparecen en cada narración, pues para obtener una rúbrica de evaluación lo importante es que aparezca el ítem en cuestión y no cuantas veces aparece en un texto.

En las producciones de los estudiantes italianos no se manifiestan todos los mencionados por el PCIC (inicio, continuación, finalización, cambio, localización, posición, existencia, cualidad general y repetición), e incluso en algunas de ellas no aparece ninguno de los tipos que se mencionan para el nivel B2. En particular están ausentes los siguientes: posición, existencia, cualidad general y repetición.

En relación con las narraciones orales, casi en el 47% de ellas (7 producciones) no se incluye ninguno de los tipos verbales de la narración ejemplificados en el plan curricular como apropiados para el nivel B2. El restante 53% (8 textos) incluye uno o varios ejemplos de los tipos verbales de la narración, como se especifica en la tabla 23.

Tabla 25. Tipos verbales de la narración

	Inicio	Continuación	Finalización	Cambio	Localización	Posición	Existencia	Cualidad general	Repetición	Ø
SA3OANSE		X			X					
SA3OCABA					X					
SA3OELMI										X
SA3OGICA				X						
SA3OGIGI										X
SA3OGRSC										X
SA3OJEDM										X
SA3OLABA										X
SA3OMADA	X			X	X					
SA3OMATO	X			X	X					
SA3OPAES				X						
SA3ORIBR										X
SA3OVARU										X
SA3ONUCA			X							
SA3OANSP				X						

Como se ha indicado más arriba, el tipo más recurrente de los que aparecen, es el que indica cambio (ejemplo 22), seguido de localización (ejemplo 23) e inicio (ejemplo 24), que presentan 5, 4 y 2 recurrencias respectivamente, mientras que con 1 recurrencia aparecen los tipos de continuación y finalización (ejemplos 25 y 26 respectivamente).

Ejemplo 22:

SA3OANSP (líneas 13-14)

hay el personaje de don quijote que (e:) se vuelve loco leyendo las (e:) -los libros de caballería y(m:)

Ejemplo 23:

SA3OCABA (línea 1)

don quijote / don quijote / (y:) sancho / (e:) (se:) encuentran en un campo de grano /

Ejemplo 24:

SA3OMATO (líneas 11-12)

(y:) se lanza / en una de las aspas de(l:) mol(i:)no / per(o:) por e

Ejemplo 25:

SA3OANSE (líneas 15-16)

(e:) mientras que don quijote de la mancha sigue imaginando las aventuras de los caballeros de las novelas que ha leído (e:)

Ejemplo 26:

SA3ONUCA (líneas 5-6)

// y: el vídeo acaba diversamente respecto a la storia escrita en el libro (e:)/ de cervantes

En relación a la cohesión de los verbos en sus tiempos, han mantenido la concordancia temporal el 66.6% de las producciones (10 narraciones) y solo un 33.3% de los informantes (5 textos) han cometido errores de concordancia temporal. Es interesante señalar que todos los textos narrativos orales desarrollan la historia en presente y, en consecuencia, los fallos en la *consecutio temporum* se verifican cuando, inesperadamente, la acción pasa al tiempo pasado, o, al contrario, el relato empieza en pasado y en el momento en el que comienza la acción se pasa al presente, ambos casos pueden observarse en el ejemplo 27.

Ejemplo 27:

SA3OGIGI (líneas 11-14)

cuando a-empieza a luchar contra (a:) contr(a:) lo(s:) molino(s:) a(m:) los molinos a a(m:) los molinos a a(m:) / se mueve(n:) a con(a:) la los brazos de los molinos se -se mueven (y:) don quijote cayó // a(m:) pero o(m:) de(m:) (e:) quijote (a:) co-come a(m:) come a(m:) cual cualquier cosa y / a-después(a:) lo denstruya

SA3OANSE (líneas 1-5)

en el primer video que he visto, he encontrado la figura del don quijote/ de la mancha./don quijote se encontraba(e:) con su escudero sancho y los dos estaban (e:) (e:) galopeando / mientras que galopeaban y hablaban entre ellos //los dos/ veen //los /algunos molinos de vientos/ pero /mientras/ que (e:) sancho sabe que son mulinos de vientos (e:) don quijote de la mancha piensa que (e:) los mulinos de vientos (e:) (e:) son (e:) de /de gigantes y por este motivo decide de enfrentarse/ en una batalla /contra de ellos

Con respecto a los fallos de concordancia en sus modos, la mayor parte de los errores se produce en relación con el uso del subjuntivo, ya sea por exceso (poner los verbos en subjuntivo cuando deben ir en indicativo), que por defecto (no usar el subjuntivo cuando es necesario), si bien hay que señalar que en varias recurrencias el uso equivocado del subjuntivo, parece más un calco de la lengua materna, que la ignorancia del uso de este modo, como se puede ver en el ejemplo 28.

Ejemplo 28:

SA3OGICA (líneas 7-8)

/ mientras imágina que / esos gigantes (m:) tengan malos rostros / y así intenta golpearlo // con su lanza

En el ejemplo 29 se puede observar un uso incorrecto del subjuntivo. Parece que puede tratarse de hipercorrección:

Ejemplo 29:

SA3OANSP (líneas 6-8)

se enfrenta (m:) lo mismo (m:) con (m:) -con los molinos de viento que crea ser (e:) gigantes (m:) (m:) y él piensa que las aspas del molino en realidad - son largos brazos del (m:) gigante(e:)

Otros ejemplos son el uso incorrecto del gerundio como en el ejemplo 30:

Ejemplo 30:

SA3OELMI (línea 11)

/ y va en direcsión de lo(s:) molinos / creiéndolos gigante(s:) /

También en este caso los porcentajes de informantes que no han cometido errores en las producciones es el 66.6% (10 narraciones) y solo un 33.3% de los informantes (5 textos) que los han cometido.

Las oraciones de los textos aparecen bien cohesionadas en los elementos iterativos que las identifican. Así pues, en atención a las disposiciones del PCIC sobre la repetición tipológica de oraciones, el tipo de oraciones coordinadas adversativas introducidas por *sino* aparecen en un 26.6% (7 narraciones) de los textos, como se puede ver en el ejemplo 31.

Ejemplo 31:

SA3OPAES (líneas 7-9)

(e:)-e-n-empiesa su m-batalla (e:) también ci él pierde ezta batalla él cree / vencer porqu(e:) /// él n(o:) veía la realidá / sino / solo lo qu(e:) (m:) había visto e(n:) / los libro(s:) que había leído ///

Hay, asimismo, un predominio de oraciones temporales que expresan simultaneidad, introducidas por marcadores como: entonces, mientras (tanto) y cuando, aunque también aparecen las oraciones temporales de anterioridad y de

posterioridad introducidas por marcadores como antes (de que) y después (de que). Todos los marcadores pueden aparecer aislados o combinados entre ellos (ejemplo 32). También aparecen numerosas oraciones consecutivas, concretamente en el 33% de los textos y suelen ir introducidas por ‘así’ (ejemplo 22). Con respecto a las oraciones finales, éstas aparecen en seis de las narraciones, que representan un 40% del total de las producciones, y van introducidas por ‘para’ (ejemplo 34).

Ejemplo 32:

SA3OJEDM (líneas 5-7)

/ empieza a correr contra: los molinos / que: mientras tanto (ehm:) //
empiezan / a: -a girar. entonces cuando don quijote llega al-al: molino cae al
suelo

SA3OANSP (líneas 4-6)

// pero antes sancho (e:) intenta aconsejar (e:) a su padrón / intenta
convencerlo de que (m:) en realidad (m:) solo son (e:) (m:) molinos de
vientos y no gigantes

Ejemplo 33:

SA3OVARU (líneas 10-11)

/ y así (a:) comienza (a:) caminar con e(l:) con su asno rosinante / así llega en
un campo (e:) donde ve / a los molinos de viento y que y cree que so(n:)
gigante

SA3OGRSC (líneas 18-19)

a-da un golpe tan fue(r:)te al molino que él (a:) / se levanta / y después
cuando cae en la tierra / está muerto

Ejemplo 34:

SA3OGRSC (líneas 10-13)

en estos libros de aventura poba -probablemente / va a busca(r:) un(a:)
inspiración para haser (e:) una aventura / suya / así qu(e:) mientras está en

ese cuart(o:) hay una persona que mira que él no se vaya / y e-el da u-g-un golpe (a:) esta persona / para irse

Las oraciones causales también son numerosas en el corpus, ya que se encuentran en diez de los quince textos (66%) y todas ellas van introducidas por el conector *porque* (ejemplo 35).

Ejemplo 35:

SA3OMADA (líneas 3-5)

// lucha contra él /(e:) pero no gana esta/-este combatimiento porque el(e:) molino / lo lanza detrás de él / y el quijote cae en un campo /

Cabe constatar que no aparecen oraciones condicionales ya que son más habituales en textos argumentativos que en los narrativos.

II cohesión por sustitución léxica

En este apartado veremos el uso de sinónimos y antónimos; de la deixis espacial, temporal y personal; y el uso de anáforas y catáforas. Con respecto a los sinónimos, el PCIC señala para el nivel B2 la sustitución de un término por un sinónimo, por un hiperónimo o por un hipónimo.

En los resúmenes que hemos analizado aparecen todos los recursos señalados, sobre todo referidos a las figuras de Don Quijote y Sancho.

Con respecto a Don Quijote los informantes se refieren a él como protagonista, caballero, amo, señor y amigo (ejemplo 36).

Ejemplo 36:

SA3OVARU (líneas 6-7)

en cam/bio en (a:) / en el dibujo animado (a:)(n:)(a:) (a:) el protagonista está leyendo un libro

SA3OANSP (líneas 8-9)

-y (e:) la fuerza del -de las aspás (m:) se lleva tras sí (m:) al caballero que (e:) se (e:)-que fue rodeando (m:) muy maltrecho /

Los sinónimos de Sancho son: ·"escudero", "compañero" y "amigo", como puede verse en el ejemplo 37.

Ejemplo 37:

SA·OELMI (línea 2)

él acompañado por su fiel escudero y amigo sancho pansa (e:)

Respecto al uso de hiperónimos aparecen en relación con la figura de Rocinante y con la propia novela de Cervantes (ejemplo 38).

Ejemplo 38:

SA3OJEDM (línea 2)

/ don quijote / con su: caballo y sus armas / empieza a correr contra: los molinos /

SA3OPAES (línea 15)

y don quijote cae de su caballo /

SA3ONUCA (líneas 5-6)

y: el vídeo acaba diversamente respecto a la storia escrita en el libro (e:)/ de cervantes

Cabe señalar la ausencia total de antónimos en las manifestaciones textuales analizadas.

Respecto a la déxis espacial el PCIC indica como referencia la combinación de adverbios déicticos, para concretar más el lugar; sin embargo, y aunque sí aparecen elementos déicticos como los adverbios *allí* y *aquí* (en el 33%

de las composiciones), solo aparece en un caso una combinación como las sugeridas en el Plan curricular, (ejemplo 39). Por lo demás, no aparecen combinados elementos que concreten o intensifiquen el lugar (*aquí encima, muy encima*).

Ejemplo 39:

SA3OJEDM (línea 4)

está incrédulo y: se queda allí donde está

La deixis temporal no aparece en el inventario del B2. Por tanto, no se han analizado las recurrencias relativas a este punto.

Respecto de la deixis personal el PCIC señala como propios del nivel B2 que aparezcan los pronombres personales con función de sujeto que enfatizan la participación de la persona en la acción, así como el *se* mitigador de responsabilidad.

En el corpus analizado, se usa de manera eficaz la deixis personal en el 100% de los textos y activamente con los pronombres personales sujeto y complemento. Respecto a la enfatización de los pronombres sujeto, podemos observar algunos casos en el ejemplo 40.

Ejemplo 40:

SA3OANSE (línea 19)

en el segundo (e:) (e:) video que es un cartoon él gana (e:)

SA3OGICA (línea 12)

pero no pasa lo mismo por sancho porque él ve simpl(e:) simples molinos

SA3OELMI (línea 2)

él acompañado por su fiel escudero

También se usan eficazmente los posesivos referidos sobre todo a Don Quijote y Sancho Panza (ejemplo 41). Hemos querido señalar esta particularidad

que, si bien no sea la tipología de ítems prevista por el PCIC para el nivel B2, agiliza sobremanera la comprensión de los textos.

Ejemplo 41:

SA3OELMI (línea 6-9)

en el dibujo animado (e:) el protagonista del vídeo imagina toda su historia (e:) / de hecho / el imagin(a:) luchar contra lo(s:) los (m:) molíno(s:)e // (e:) /// y su ámmigo quiere convencerlo que esta e(s:) una cosa (e:) fata(1:)

SA3OGICA (líneas 8-9)

intenta golpearlo // con su lanza / pero las aspas lo rompen / la rompen girando / así don quijote cae al suelo / y llega en su ayuda sancho

El conjunto de los textos aparecen cohesionados gracias al uso que se hace de la elipsis, que aparece en todas las narraciones, sobre todo omitiendo la información referida al sujeto; sin embargo en algunos textos debería haberse elidido el sujeto en varias ocasiones y el no hacerlo da como resultado un texto menos ágil, como se aprecia en el ejemplo 42.

Ejemplo 42:

SA3OANSE (líneas 13-14)

se veía don quijote de la mancha que estaba leyendo algunas novelas / mientras que (e:) (e:) / leía se(e:) / él imaginaba al caballero de la novela y a sus aventuras.

La elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional aparece solo en dos de los textos, que corresponde a un 13.3%, ambos casos se ilustran en el ejemplo 43.

Ejemplo: 43:

SA3OANSP (línea 12)

en cuanto(e:) a la (e:)segunda (e:) película (m:) la de los (m:) -del dibujo animado /

SA3OMATO (líneas 3-5)

una de las primeras imaginadas aventura d(e:) del caballero don quij(o:)te /
(e:) es l(a:) / en qu(e:) / en efecto lucha / contr(o:) o los imagin(a:)do(s)
molinos de viento

Con respecto a la anáfora y la catáfora, el Plan curricular del Instituto Cervantes las insiere en el capítulo: *Tácticas y estrategias pragmáticas: 1. Construcción e interpretación del discurso: 1.1 Mantenimiento del referente y del hilo discursivo: 1.1.1 procedimientos gramaticales*. Para el nivel B2 se consideran los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios, con función anafórica, cuando el referente es un enunciado dicho por otro. Como nuestro corpus no está formado por textos conversacionales, no se ha considerado oportuno analizar este aspecto.

Respecto a la función catafórica, se contemplan los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios. Este aspecto aparece en el 90% de los textos, ya sea por el uso de demostrativos o de cuantificadores, como puede observarse en el ejemplo 44:

Ejemplo 44:

SA3OGICA (líneas 6-7)

además por el viento las aspas empiesan a girar / y por eso don quijote desde desfiarlo a uno

Respecto a los posesivos, como se ha indicado más arriba, se usan con función catafórica en todos los textos analizados (remitimos al ejemplo 41).

En relación con los marcadores discursivos, el Plan curricular del Instituto Cervantes los subdivide en los siguientes apartados: conectores, estructuradores de la información, reformuladores y operadores discursivos. Solo cuatro de los textos analizados (26.66%) utilizan marcadores que se indican como propios del nivel B2.

Cabe señalar que el PCIC no distingue entre marcadores escritos y orales, y entre estos últimos no señala los propios de la conversación. Se trata, por tanto de una lista de categorías.

Los conectores que se utilizan son los contraargumentativos, tanto para expresar contraste (ejemplo 45), como para matizar el primer miembro de la argumentación (ejemplo 46) y estructuradores de la información, tanto ordenadores, como de continuidad por su parte (ejemplo 47)-.

Ejemplo 45:

SA3OANSE (LÍNEAS 7-8)

piensa/ que sancho (e:) (e:) tiene miedo /mientras que en realidad (e:)
sancho sabe que son simplemente molinos de vientos

Ejemplo 46:

SA3OLABA (líneas 1-3)

dice a: sancho que lo siga / pero sancho probablemente quiere dormir (a:) /
los dos (a:) (am:) / de (o:) de todas maneras se (e:) (an:) se dirige(n:)
haci(a:) los molinos de viento

Ejemplo 47:

SA3OJEDM (líneas 2-3)

el escudero, / por su parte, / (ehm:) está incrédulo y: se queda allí donde
está:

SA3OJEDM (líneas 2-3)

en un primer lugar / ha(y:) (a:) don quijote / que da un golpe / a ese molino / y cae en la tierra / y después(s:)/ a(h:) é(l:) com(e:) ed(e:) como clavo(s:)

4.3.1.2. CORPUS ESCRITO

El corpus de las producciones escritas de los alumnos italianos está compuesto por 15 narraciones escritas (véase el apartado 4.2.1.3 de este trabajo) en las que los alumnos hacen un resumen de la ficción del texto quijotesco como tal con estructura de cuento y en la que pueden aparecer comentarios personales sobre lo sucedido, pero no aparecen nunca elementos fantásticos creados por el autor.

En la narración escrita de inspiración fílmico-literaria también se ha aplicado de forma exhaustiva el modelo de análisis desarrollado por la autora de este trabajo en el marco metodológico; si bien se han tenido en consideración una serie de elementos a la hora de interpretar los resultados que consideramos fundamentales a la hora de evaluar si las producciones llegan al nivel B2 del MCER, dichos elementos o variables se explicarán en los apartados correspondientes del análisis.

Respecto al corpus escrito de los alumnos de Español de la Universidad de Salerno consta, como ya se ha indicado anteriormente, de quince narraciones escritas de inspiración fílmico literaria, con un número total de 5691 palabras. La producción más breve consta de 254 palabras y la más larga de 450. El promedio de palabras por producción es de 379,4 palabras.

En la tabla 24 se explicita el número de palabras de las producciones de los informantes de Salerno.

Tabla 26. Extensión de las producciones escritas del corpus de Salerno

CODIGO	PALABRAS
SA3EANSE	254

SA3EANS	373
SA3ECABA	356
SA3EELMI	383
SA3EGICA	450
SA3EGIGI	365
SA3EGRSC	403
SA3EILCR	406
SA3EISME	368
SA3ELABA	372
SA3EMADA	453
SA3EMATO	413
SA3EPAES	425
SA3ERIBR	330
SA3EVARU	340

Análisis de la coherencia

Como en el análisis de las producciones orales, en referencia a la coherencia se han valorado los mismos aspectos de la información textual basada en los criterios de:

- *Cantidad:* en donde se analiza si presentan los asuntos imprescindibles para dar una visión completa de la historia evitando la paráfrasis y la divagación y si sigue la lógica secuencial de la obra clásica que se estructura del siguiente modo:
 - Visión de los molinos
 - Confusión con gigantes
 - Voluntad de atacarlos
 - Advertencia de Sancho
 - Ataque
 - [Encomienda a Dulcinea
 - Caída
 - Culpa a Frestón]*
 - Cabalga de nuevo
 - Historia de Vargas Machuca
 - Prohibición para los caballeros de quejarse del dolor

*Estos tres puntos pueden no aparecer en las narraciones realizadas.

- *Estructura* de la información: se evalúa si la redacción sigue el proceso prototípico de los textos narrativos indicado en el PCIC, a saber:
 - Situación inicial
 - Complicación
 - Acción
 - Resolución
 - Situación final

Así como si se insertan secuencias descriptivas o dialogales (no se incluye la narración sobre Vargas Machuca), tanto en estilo indirecto, como incluyendo los diálogos.

- *Calidad*, en relación a la progresión temática que aporta su redacción a las diversas fases de su organización prototípica? (Situación inicial / complicación / acción / resolución / situación final) y para la congruencia respecto de los contenidos del referente textual.

Como puede observarse en la tabla 25, que desarrolla el análisis de los textos narrativos orales, todas las producciones cumplen el requisito de cantidad, pues exponen de forma más o menos amplia los hechos que se han leído.

Con respecto a la estructura, como puede observarse en la tabla 25, todas las producciones siguen el proceso prototípico del orden narrativo del capítulo VIII, aunque solo una de las narraciones (13.3%) incluye una secuencia en la que describe los molinos de viento transformados en gigantes, como se ilustra en el ejemplo 48. Sin embargo en el 100% de las producciones aparecen secuencias dialogales tanto en estilo directo, como indirecto como puede observarse en el ejemplo 49.

Ejemplo 48

SA3EELMI (líneas 9-10)

En el momento en que spolea a su caballo Rocinante verso los molinos, gigantes enormes, con dos brazos largos, una cara terrible con dos ojos llenos de maldad,

Ejemplo 49

SA3ELABA 4-5)

Sancho intentó convencerlo de que ellos no eran gigantes sino simples molinos de viento. Pero esto no sirvió a nada. Don Quijote quiso combater contra ellos, diciendo que no fuyesen.

SA3EGRSC (líneas 23-24)

“Camino así porque un buen caballero no se queja del dolor ni de otras cosas” dijo Quijote. “Lo mismo pienso yo” afirmó su escudero.

En referencia a la calidad, las producciones cumplen con los dos aspectos analizados. En la progresión temática los informantes narran los eventos principales de la historia cervantina, sin divagaciones innecesarias. En relación a la originalidad de las narraciones, todas siguen el modelo que se les ha dado y, por lo tanto no se pueden considerar producciones originales, aunque, como es obvio, en algunas redacciones (el 73%, equivalente a 11 narraciones) los informantes introducen la historia, bien poniendo un título, bien contando quiénes son los protagonistas (ejemplo 50). En la relación con el referente textual todas las producciones son congruentes con los contenidos del mismo.

Ejemplo 50

SA2EANSE (líneas 1-2)

Había una vez un hombre que creía ser un caballero que se llamaba Don Quijote, él tenía, como todos los caballeros, un escudero que era también su amigo que se llamaba Sancho Panza.

En la tabla 25 se resumen los resultados del análisis de la coherencia.

Tabla 27. Análisis de la coherencia de los textos narrativos escritos

	I Cantidad Su redacción:		II- Estructura Su redacción:			III Calidad	
	¿Presenta los asuntos imprescindibles para dar una visión completa de la historia?	¿Sigue la lógica secuencial de la obra clásica?	¿Sigue el proceso prototípico de los textos narrativos?	¿Inserta secuencias?		1 Progresión temática: ¿qué aporta su redacción a las diversas fases de su organización prototípica	2 Relación con el referente textual: ¿es congruente con los contenidos del referente textual? ¿Es original?
				descriptivas	dialogales		
SA3EANSE	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí No
SA3EANSP	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3ECABA	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EELMI	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EGICA	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EGIGI	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí No
SA3EGRSC	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EILCR	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí No
SA3EISME	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3ELABA	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EMAD A	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EMAT O	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EPAES	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3ERIBR	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí Sí
SA3EVARU	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Nada	Sí No

Análisis de la adecuación

Con respecto a la adecuación se han analizado el registro, el propósito y la presentación.

En relación al registro, todos los informantes, al igual que en las producciones orales, han mantenido un registro culto formal, que es, a su vez, el mismo del fragmento que han leído.

Por lo que se refiere al propósito, según lo que se ha especificado en el análisis de las narraciones orales, el 100% las producciones siguen las convenciones genéricas. En este caso, ninguno de los informantes, cuenta la historia añadiendo detalles relacionados con los conocimientos que tienen de la obra cervantina que, recordamos aquí, habían estudiado durante el curso anterior, por lo tanto se ha considerado que tienen una función informativa; a tal respecto véase el ejemplo 51, un fragmento en el que el informante narra la historia escrita por Cervantes:

Ejemplo 51

SA3EELMI (líneas 1-7)

Durante una de sus varias aventuras, el Quijote se encuentra en aquel campo, dónde ve una gran cantidad de molinos de viento. Creyendolos gigantes muy peligrosos, se refiere a su fiel escudero y mejor amigo Sancho Panza, y le comunica su visión. Sancho, primero no entiende lo que su amo le está diciendo, y pués afirma que aquellos que el cree gigantes, son simples molinos de viento. Pero Don Quijote está convencido de lo que dice y quiere hacer una batalla con estos molinos; de hecho se dirige en dirección de ellos, con su escudero que quiere comunicarle de que todo lo que quiere hacer **es fatal** porque todo lo que está mirando es solo su imaginación. Pero el Qijote no acepta otras motivaciones y se va, con orgullo y seguridad.

En relación a la presentación, el 100% de los informantes ha presentado las redacciones siguiendo la maquetación italiana, es decir, se empieza a escribir en la esquina superior izquierda, sin dejar ningún margen y se continúa ocupado todo el espacio disponible, sin respetar los márgenes. La caligrafía es inteligible en el 100% de los trabajos.

Respecto a la ortografía, se evidencian errores en el 100% de las narraciones, aunque hay que decir que el 90% de ellos se trata de mal uso de la acentuación, sea por defecto, como por exceso, como se observa en el ejemplo 52:

Ejemplo 52:

SA3EGIGI (líneas 13-14)

Muy pronto lo socorrió Sancho y cuando llegó, vió que no se podía mover

SA3ELABA (líneas 7-8)

él cayó de su caballo y rodeó por todo el campo, haciendose grande daño.

En la tabla 26 se resumen los resultados del análisis de la adecuación de los textos narrativos escritos.

Tabla 28. Análisis de la adecuación (puntos I, II y III) del corpus de textos narrativos escritos de Salerno

CODIGO	I. Ha empleado el registro adecuado?: ¿Sigue las convenciones genéricas?	II. ¿Ha empleado el propósito adecuado? ¿Sigue las convenciones genéricas?	III. ¿Ha empleado la presentación adecuada? ¿son correctas:	
			la ortografía	la tipografía y la caligrafía
SA3EANSE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EANSP	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3ECABA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EELMI	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EGICA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EGIGI	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EGRSC	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EILCR	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EISME	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3ELABA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EMADA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EMATO	Sí	Punto de vista objetivo	No	Italiana

	Culto formal	Función informativa		Inteligible
SA3EPAES	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3ERIBR	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible
SA3EVARU	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	No	Italiana Inteligible

Análisis de la interlengua

Respecto a la interlengua, en el 100% de las redacciones (15 narraciones) aparecen interferencias de la lengua madre de los informantes. En este trabajo se ha estipulado una clasificación según su tipología:

- Omisión de la preposición después del verbo, como en el ejemplo 53:

Ejemplo 53:

SA3EVARU (línea 6)

Y así después haber invocado a su amada Dulcinea

- Inserción de la preposición después del verbo, cuando en italiano ese mismo verbo rige una preposición, como en el ejemplo 54:

Ejemplo 54:

SA3ERIBR (línea 1-2)

Don Quijote de la Mancha es un valeroso caballero. Él cree de serlo porque lee mucho sobre todo los romances caballerosos.

- Omisión de la preposición *a*, ante el complemento objeto directo de persona (ejemplo 55):

Ejemplo 55:

SA3EANSE (línea 6)

Sancho miró el caballero y le dijo que no se trataba de gigantes

Respecto al uso de los verbos, en los reflexivos, puede no aparecer el pronombre *se*, si en italiano el mismo verbo no es reflexivo, como en el ejemplo 56, así como aparecen interferencias en la construcción de los tiempos (ejemplo 57):

Ejemplo 56:

SA3EMATO (línea 1-2)

Después de haber leído muchos libros de caballería volvió loco

Ejemplo 57:

SA3EVARU (línea 21)

le aconsejó que se enderezaba sobre el caballo porque pendeba por un lado por la derrota sufrida

También aparece en el 26% de las narraciones el uso de *pues* (con o sin acento) para indicar el adverbio de tiempo después (ejemplo 58):

Ejemplo 58:

SA3EELMI (línea 3-4)

Sancho, primero no entiende lo que su amo le está diciendo, y pués afirma que aquellos que el cree gigantes, son simples molinos de viento.

Uso de primero y grande no apocopados como se observa en el ejemplo 59:

Ejemplo 59:

SA3EVARU (línea 8)

atacó con su lanza el primero molino que estaba delante

SA3ECABA (línea 13-14):

de repente arrojó su lanza contra las aspas de un molino y con grande fuerza hubo sacudido en el suelo con su caballo

En referencia al léxico las formas de interlengua que más aparecen son las que se forman a partir del término italiano, o el uso del término italiano (ejemplo 60). Un informante crea una forma verbal a partir del sustantivo sobrenombre (ejemplo 61):

Ejemplo 60:

SA3EPAES (línea 12-13)

En ayuda a su locura, llega el viento que, levatose en aquel momento, mueve las aspas de los molinos como brazos que quieren defenderse

SA3EGIGI (línea 16-17):

la culpa fue de Frestón que había transformado los molinos en gigantes para burlarse de él así como había hizo en su abitación cuando le había robado sus libros

Ejemplo 61:

SA3EMATO (línea 21-22)

un tal Diego Pérez de Vargas que rompiendo una espada en una aventura un tronco de un árbol y machacó tantos moros que se le sobrenombró Machuca.

Análisis de la cohesión

A continuación, se analiza el uso de los recursos verbales que cohesionan el texto por su **repetición**.

Un 26.6% de los informantes (4 narraciones) comete errores de concordancia gramatical, que se manifiestan en poner mal la concordancia entre el sujeto y el verbo como puede observarse en el ejemplo 62 y en no concordar el posesivo (ejemplo 63):

Ejemplo 62:

SA3EILCR (líneas 21-22)

Un día yo también desgajaré de una encina un tronco bueno como aquel para hacer muchas cosas y tu sera un testigo muy afortunado” dijo Don Quijote

Ejemplo 63:

SA3EMATO (líneas 23-24)

El caballero Don Quijote decidió así de hacer la misma cosa para seguir en sus aventura.

En relación a los tipos verbales de la narración, en las producciones de los informantes italianos, al igual que en las narraciones orales, no se manifiestan todos los mencionados por el PCIC (inicio, continuación, finalización, cambio, localización, posición, existencia, cualidad general y repetición), e incluso en algunas de ellas no aparece ninguno de los tipos que se mencionan para el nivel B2. En particular, están ausentes los siguientes: finalización, existencia y cualidad general.

En relación con las narraciones escritas, en el 13.3% de ellas (2 producciones) no se incluye ninguno de los tipos verbales de la narración ejemplificados en el PCIC como apropiados para el nivel B2. El restante 86.60% (13 textos) incluye uno o varios ejemplos de los tipos verbales de la narración, como se especifica en la tabla 27.

Tabla 29. Tipos verbales de la narración escrita del corpus de Salerno

	Inicio	Continuación	Finalización	Cambio	Localización	Posición	Existencia	Cualidad general	Repetición	Ø
SA3EANSE					X					
SA3EANSP				X						
SA3ECABA	X			X					X	
SA3EELMI		X								
SA3EGICA		X								

SA3EGIGI		X								
SA3EGRSC						X				
SA3EILCR										X
SA3EISME				X						
SA3ELABA				X	X					
SA3EMADA	X									
SA3EMATO		X		X					X	
SA3EPAES				X						
SA3ERIBR		X								
SA3EVARU										X

Como se observa en la tabla de arriba, el tipo de verbo que indica cambio, con 6 recurrencias es el más representado (ejemplo 64), seguido del que indica continuación, que presenta 5 recurrencias (ejemplo 65), seguidos de localización que presenta 2 recurrencias (ejemplo 66), inicio, posición y repetición con una recurrencia (ejemplo 67).

Ejemplo 64:

SA3ELABA (líneas 10-12)

fue culpa de aquel sabio Frestón, que le había robado los libros y el aposento y que transformó los gigantes en molinos,

Ejemplo 65:

SA3EGIGI (líneas 10-11)

Empezó el viento a mover las grandes aspas y así Don Quijote continuó su monólogo pidiendo la ayuda a Dulcinea,

Ejemplo 66:

SA3EISME (línea 4)

Un día los dos se encontraron en un campo, aquí habían treinta o cuarenta molinos de viento.

Ejemplo 67.

SA3EISME (línea 15)

Luego se levantó y volvió a subir sobre su caballo aunque estaba maltrecho

Respecto a la cohesión de los verbos en sus tiempos cometen errores de concordancia temporal 4 informantes, mientras que el 73.3% de las narraciones han mantenido la concordancia temporal. Hay que señalar que todos los textos narrativos escritos desarrollan la historia en pasado y, en consecuencia, los fallos en la concordancia temporal se verifican cuando, inesperadamente, la acción pasa al tiempo presente, como puede observarse en el ejemplo 68, o en el uso inapropiado de los pasados (ejemplo 69) en el que el informante debería haber utilizado el pretérito pluscuamperfecto.

Ejemplo 68:

SA3EVARU (líneas 3-4)

Sancho le dijo que lo que en los gigantes parecen brazos son de verdad las aspas volteadas del viento.

Ejemplo 69:

SA3EMADA (líneas 10-11)

Sancho currió para socorrer a su señor, pero vió que el Quijote no se movía, porque el golpe fue demasiado fuerte.

Con respecto a los fallos de concordancia en sus modos, los errores que se produce tienen relación con el uso del subjuntivo, que generalmente se manifiesta en un uso de este modo cuando se debería usar el indicativo (ejemplo 70). Aparece también el uso del infinitivo introducido por la preposición *de*, cuando introduce una orden en estilo indirecto, se trata sin duda de un calco de la lengua materna, como se puede observar en el ejemplo 71:

Ejemplo 70:

SA3EGIGI (líneas 3-4)

Sancho Panza, su escudero, respondió que no fuesen gigantes sino molinos de viento y por eso no podía hacer batalla con ellos.

Ejemplo 71:

SA3EGIGI (líneas 14-15)

despues Don Quijote le dijo de callarse

Aparecen también errores en el uso del gerundio, sobre todo relacionados con los verbos seguir y continuar, esto probablemente es un calco del italiano en el que estos verbos rigen la preposición *de* más el infinitivo. Aunque también aparece en la construcción negativa *no* + gerundio, como se ve en el ejemplo 72:

Ejemplo 72:

SA3ECABA (línea 20)

pero continuaba a luchar con un ramo pesado de un árbol

SA3EELMI (línea 9-10)

No contento de su primera acción y no escuchando a las recomendaciones de Sancho

Respecto a las oraciones condicionales y temporales aparece el futuro en las subordinadas, como en el ejemplo 73:

Ejemplo 73:

SA3EGRSC (línea 10)

Le pido socurso si lo necesitaré

SA3EGICA (línea 22)

Por esto cuando vedré la primera encina o roble, desgajaré un tronco bueno como aquel

También aparece en una redacción el uso del participio pasado como un tiempo personal (ejemplo 74):

Ejemplo 74:

SA3EPAES (línea 1)

Don Quijote, llegado en un campo con su fiel y valoroso caballo Rozinante

En este caso los porcentajes de informantes que no han cometido errores en las producciones es el 53.3% (8 narraciones) y un 46.6% el de los informantes (7 textos) que los han cometido.

Las oraciones de los textos aparecen bien cohesionadas en los elementos iterativos que las identifican.

El tipo de oraciones coordinadas adversativas introducidas por *sino* no aparecen en ninguna de las narraciones. Si bien podemos considerar que en 8 narraciones aparece la frase *no son gigantes sino molinos de viento* en la que se elide el sintagma verbal, como se ve en el ejemplo 75:

Ejemplo 75:

SA3EELMI (líneas 10-11)

Sancho que sigue diciendo que estos no son aquellos peligrosos gigantes que cree, sino molinos de viento inocuos

Respecto a las oraciones coordinadas adverbiales aparecen oraciones temporales en 12 narraciones, lo que equivale al 80% del total. Las oraciones indican anterioridad, simultaneidad y posterioridad, como en el ejemplo 76:

Ejemplo 76:

SA3EGIGI (líneas 5-6)

si tenía miedo tenia que quedarse allí y rogar mientras que él se empeñaba en atacarlos

Las oraciones causales introducidas por *porque* con valor explicativo aparecen en 7 textos (46%) y las finales introducidas por *para* aparecen en el 100% de los textos, sin embargo cabe señalar que el PCIC hace una distinción entre estas

y las introducidas por *para que*, que aparecen en tres textos que equivale al 20% del total, ambos casos se ilustran en los ejemplos 77 y 78 el ejemplo 78:

Ejemplo 77:

SA3EGRSC (línea 15)

Ha vuelto los gigantes en molinos porque es mi enemigo, pues yo soy más fuerte que él

Ejemplo 78:

SA3EPAES (línea 14)

encomendándose a su señora Dulcinea, mujer sin pares, para que le socorra en este aventura

Para las oraciones condicionales el PCIC da una serie de indicaciones que pueden resumirse en los siguientes tipos: condición en presente, resultado en presente o en futuro; condición en futuro, resultado en futuro; condición en pasado, resultado en pasado, presente o futuro. Introducidas por *si*. En el corpus de narraciones escritas de Salerno estas nociones aparecen en 8 narraciones (66.6%), como en el ejemplo 79:

Ejemplo 79:

SA3ERIBR (línea 19)

que si él tuviera un dolor demasiado grande, no podría soportarlo

Respecto a las oraciones consecutivas y concesivas el PCIC indica para las primeras la distinción entre coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas; y para las segundas, concesivas propias no factuales, introducidas por *aunque* e impropias, de este último tipo solo aparecen oraciones introducidas por *a pesar de*. Las oraciones consecutivas aparecen en 11 textos (73.3%) y están introducidas por *así* y *por lo que*. Respecto a concesivas aparecen en el 53.3% (8 textos) y predominan las introducidas por *aunque*. Ambos casos se ilustran en los ejemplos 80 y 81:

Ejemplo 80:

SA3EPAES (líneas 26-27)

Abandonado cualquier intento de ayudar su cabeza, Sancho quiere por lo menos ayudar su cuerpo, aunque Don Quijote no se queje de sus dolores

Ejemplo 81:

SA3EANSE (línea 9)

Don Quijote se justificó por lo que había pasado

II cohesión por sustitución léxica

En este apartado veremos el uso de sinónimos y antónimos; de la deixis espacial, temporal y personal; y el uso de anáforas y catáforas.

En los resúmenes analizados aparecen todos los recursos señalados, sobre todo referidos a las figuras de Don Quijote y Sancho.

Aparece el hiperónimo caballo referido a Rocinante.

Con respecto a Don Quijote los informantes se refieren a él como hidalgo, caballero, amo y señor. Véase el ejemplo 82:

Ejemplo 82:

SA3ELABA (líneas 1-2)

Mientras que Don Quijote y Sancho Panza estaban en un campo, el hidalgo se dio cuenta de algunos molinos de viento que había por allí.

Para Sancho Panza aparecen los sinónimos escudero y amigo (ejemplo 83):

Ejemplo 83:

SA3EANSE (líneas 4-5)

Don Quijote los vió y dijo a su escudero que se trataba de gigantes

En las redacciones analizadas, se usa de manera eficaz la deixis personal en el 100% de los textos y activamente con los pronombres personales sujeto y complemento. Respecto a la enfatización de los pronombres sujeto, podemos observar algunos casos en el ejemplo 84 y el *se* mitigador de responsabilidad aparece en una narración (ejemplo 85):

Ejemplo 84:

SA3ELABA (línea 16-17)

Luego Don Quijote explicó a Sancho que él también quería tener un ramo como el de Diego

Ejemplo 85:

SA3EMADA (línea 12)

Diego Pérez de Vargas, llamado Machuca como sus descendientes, porque también él, encontrándose en aquel puerto durante una batalla, se le rompió la espada;

La elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional aparece solo en dos de los textos, que corresponde a un 13.3%, del total, ambos casos se ilustran en el ejemplo 86:

Ejemplo 86:

SA3EGRSC (líneas 9-10)

mi corazón siempre está con el de vuestra merced

Respecto a la función catafórica, se contemplan los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios. Este aspecto aparece en el 100% de los textos, ya sea por el uso de demostrativos o de posesivos, como puede observarse en el ejemplo 87:

Ejemplo 87:

SA3EPAES (línea 4)

Pero, confiando más en lo que tiene en su cabeza loca que en lo que sus ojos le muestran,

En relación con los marcadores discursivos, únicamente tres de los textos analizados (20%) utilizan marcadores que se indican como propios del nivel B2. Concretamente aparecen únicamente conectores contraargumentativos que se ilustran en el ejemplo 88:

Ejemplo 88:

SA3EANSF (línea 2-3)

donde Don Quijote descubrió treinta o poco más desaforados gigantes con quienes pensaba luchar y quitarles la vida- mientras que Sancho sólo veía molinos de viento

La puntuación es seguramente uno de los aspectos más difíciles de adquirir para los estudiantes de Español como Lengua Extranjera. En nuestro caso, los informantes italianos utilizan una sobreabundancia de comas y prefieren usar frases cortas separadas por punto y seguido o por punto y coma. En realidad aplican el sistema de puntuación aprendido durante la educación escolar.

Una vez completado el análisis sistemático de todos los textos narrativos (orales y escritos) del corpus de Salerno, siguiendo las indicaciones del Plan curricular del Instituto Cervantes hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Se cumplen los parámetros requeridos para el nivel con respecto a la coherencia de los textos narrativos tanto en los textos orales como en los escritos. Respecto a la inserción de secuencias, aparecen en todos los textos, pero recordemos que la aparición de secuencias dialogales y descriptivas depende del carácter que tenga el texto narrativo.

- En relación a la adecuación, en todos los textos analizados se mantiene un registro formal-culto, que es el que han aprendido durante los años de estudio del Español. El propósito sigue las convenciones genéricas y todos los textos mantienen un punto de vista objetivo y una función informativa.

- En los textos orales el 60% de los informantes mantiene una fluidez satisfactoria, con alargamientos vocálicos, pausas y reinicios que no dificultan la comprensión, el 40% mantiene una fluidez aceptable, que se manifiesta, sobre todo, en alargamientos vocálicos más frecuentes. Los textos escritos presentan una caligrafía adecuada y una tipografía propia de las normas de la lengua madre, es decir, sin márgenes. Respecto a la ortografía, los errores más frecuentes son los relativos a los acentos tanto por omisión como por abundancia de los mismos.

- En relación a la cohesión, se ha indagado sobre qué ítems, de los relacionados por el PCIC, aparecían en todas las composiciones. Pues el objetivo del análisis es el de validar las rúbricas de evaluación como parte del modelo COEN.

- Respecto a la interlengua de las narraciones orales, en todas las producciones se manifiestan errores de pronunciación (sobre todo seseo) que no dificultan la comprensión del texto. Respecto a las incursiones de la lengua madre en el nivel morfosintáctico, estas aparecen en todos los textos (orales y escritos) y se manifiestan sobre todo en el uso de las preposiciones (ausencia o presencia innecesaria, sobre todo cuando van regidas por verbos), en copias de las estructuras sintácticas (con verbos de lengua) y en el léxico.

- La concordancia gramatical, los textos orales la mantienen menos (66.7%) que los escritos (73.3%). Respecto a la concordancia

temporal, se mantienen los mismos porcentajes. La concordancia en los modos de los tiempos es correcta en el 53% de los textos tanto orales como escritos.

- En relación a los verbos propios de la narración, ni en los textos orales ni en los escritos aparecen todos los tipos de verbos indicados en el Plan Curricular. En concreto en los textos orales no aparecen los que indican posición existencia, cualidad general y repetición, mientras que en los textos escritos no aparecen los que indican finalización, existencia y cualidad general. Además en un 47% de las narraciones orales no aparece ninguno de los mencionados por el PCIC, mientras que en las escritas no aparecen en el 13.3%.

- Las oraciones coordinadas adversativas aparecen solo en un 26.6% de los textos orales. En relación a las subordinadas adverbiales, los discentes las usan más en las narraciones escritas que en las orales, de hecho, en estas últimas no aparecen oraciones de tipo condicional, concesivo y temporal; este último tipo sin embargo, aparece en el 80% de los textos escritos. Obviamente, aparecen errores de concordancia, sobre todo si en la lengua madre se construyen con tiempos y modos diferentes.

- La sustitución léxica se utiliza de manera eficaz en el 100% de las producciones, sobre todo en el uso de sinónimos, hiperónimos, deícticos y catáforas. La elipsis del sintagma nominal aparece en dos textos orales y en dos narraciones escritas.

- Respecto a los marcadores del discurso, en el 80% de los textos escritos y en el 73.3% de los orales, no aparecen los indicados por el PCIC. Lo cual no significa que los textos no estén bien cohesionados, tanto en su macroestructura como en su microestructura.

4.3.2 ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN TEXTOS NARRATIVOS DE NIVEL B2

En este capítulo se aplican las rubricas de evaluación preparadas ex profeso para esta investigación.

Por motivos de espacio se muestran solo dos ejemplos de cada tipología de narración en los que se ha implementado la rúbrica.

SA3OLABA Duración 2:35 minutos

en el primer video don quijote y sancho está(n:) por el campo / don quijote / (e:) dice a: sancho que lo siga / pero sancho probablemente quiere dormir (a:) / los dos (a:) (am:) / de (o:) de todas maneras se (e:) (an:) se dirige(n:) haci(a:) los molinos de viento / pero don quijote cree qu(e:) ellos sea(n:) a(m:) un (a:) sean gigante(s:) y (a:) sancho intenta convencerlo de que él se está equivocando / don quijote no lo escucha y / a -se arremeta contra los mulinos para golp -para golpearlo(s:)a / per(o:) entre tanto (e:) s(e:) levanta el viento (y:) las pala(s:) empiesan (a:) gira(r:) don quijote e: cae de (e:) su caballo (y:) (n:) (e:) (n:) rodea por por el campo (a:) (n:) al final(a:) sanch(o:) (n:) accurre (a:) -a don quijote para (n:) dejarlo e(n:) en /// para ayudarlo a subirse(a:) / en el segundo video / e(n:) ha-hay un dibujo anim-un dibujo animado / en el que / a(n:) una una mano a(n:) (e:) gira las pagina(s:) (a:) de un libro de las aventura de don quijote a(m:) inicialmente hay don quijote qu(e:) combate contr(a:) un hombre / (a:) luego (n:) cae sobr(e:) un cocha (a:) lleno de objeto(s:) y allí (e:) encontra su armadura y su caballo / luego don quijote a(n:) (s:) a(n:) va en un campo / donde hay un(a:) grande mulino de viento / él pero (o:)/ lo equivoca con un(a:) grande gigante / (e:) don quijote empieza a luchar contr(a:) ese mulino / (a:) pero mientras qu(e:) se encuentra en la dificultá de (a:)-a toma una(m:) / (a:)lgunoss (a:) clavos (a:) (e:) de hierro / qu(e:) le permiten (a:) matar (a:) el (a:) muli mulino gigante

Véase a continuación la rúbrica de evaluación sobre la coherencia textual observada en dicho texto narrativo oral a la luz de los criterios diseñados en el modelo COEN de desarrollo de la competencia comunicativa de Español en textos narrativos de inspiración fílmico-literaria.

Tabla 30. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria pues divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus aspectos básicos.	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II. Estructura de información	El relato no sigue el orden narrativo del texto fílmico.	El relato sigue parcialmente el orden narrativo del texto fílmico.	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el orden narrativo del texto fílmico en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	El relato no progresa temáticamente y no refiere lo esencial. Tampoco es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa parcialmente en los temas esenciales. Hay incongruencias con los contenidos del referente textual.	De modo básico, el relato progresa en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa satisfactoriamente en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa con agilidad eficaz en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.

Tabla 31. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.

III. Presentación	Entonación incorrecta y escasa fluidez expresiva.	Errores en la entonación y poca fluidez expresiva.	Entonación y fluidez expresiva adecuada.	Entonación correcta fluidez expresiva eficaz.	Entonación y fluidez expresiva muy eficaces.
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comprensión.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comprensión.	Intrusión de algunas expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comprensión.	Intrusión escasa de expresiones de la lengua madre, que no influyen en la comprensión.	Intrusiones mínimas de la lengua madre en la segunda lengua.

Tabla 32. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Puede haber esporádicos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso básico pero pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz.	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

SA3OANSE**Duración 3:47 minutos**

en el primer video que he visto, he encontrado la figura del don quijote / de la mancha. / don quijote se encontraba(e:) con su escudero sancho y los dos estaban (e:) (e:) galopeando / mientras que galopeaban y hablaban entre ellos // los dos / veen // los / algunos molinos de vientos/ pero /

mientras / que (e:) sancho sabe que son molinos de vientos (e:) don quijote de la mancha piensa que (e:) los molinos de vientos (e:) (e:) son (e:) de / de gigantes y por este motivo decide de enfrentarse/ en una batalla /contra de ellos y (e:) (m:) decide/ de (e:) galopar //contra de ellos y así/ no/ oye las voces de su escudero sancho (e:) y no ve lo que (e:) le está diciendo y lo que está haciendo sancho/ piensa/ que sancho (e:) (e:) tiene miedo / mientras que en realidad (e:) sancho sabe que son simplemente molinos de vientos (e:) (m:) (m:) se galopea / así galopea contra los molinos de vientos / y //choca contra de ellos/// sancho así va a socorrerlo/(e:) y después los dos (e:) (e:) siguen el camino/ esto en el primer video// en el segundo video(e:) he visto siempre la figura de don quijote de la mancha/ pero se trataba de un cartoon/ animado donde(e:) (e:) se veía don quijote de la mancha que estaba leyendo algunas novelas / mientras que (e:) (e:) / leía se (e:) / él imaginaba al caballero de la novela y a sus aventuras. (e:) decide de (e:) hacer lo que había hecho el caballero (e:) en la novela y (e:) / cuando llega un/ un hombre se enfrenta contro de ellos (e:) contro de él después (e:) mientras que don quijote de la mancha sigue imaginando las aventuras de los caballeros de las novelas que ha leído (e:) se encontra sobre un caballo/ su rocinante (e:) y empieza a hacer -empieza sus aventuras// está galopeando y se encontra /algunos molinos de vientos (e:) decide de enfrentar enfrentarlos contra de ellos y (e:) mientras que en el primer video (e:) don quijote de la mancha pierde contra de los molinos de vientos (e:) en el segundo (e:) (e:) video que es un cartoon él gana (e:) y al final e (e:) stá satisfecho/ porque ha ganado contra de estos gigantes (e:) que en realidad (e:) son simplemente molinos de vientos.

Tabla 33. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria pues divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus aspectos básicos.	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II. Estructura de información	El relato no sigue el orden narrativo del texto fílmico.	El relato sigue parcialmente el orden narrativo del texto fílmico.	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el orden narrativo del texto fílmico en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico de modo fiel, completo y con agilidad funcional.

III. Calidad de información	El relato no progresa temáticamente y no refiere lo esencial. Tampoco es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa parcialmente en los temas esenciales. Hay incongruencias con los contenidos del referente textual.	De modo básico, el relato progresa en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa satisfactoriamente en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa con agilidad eficaz en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.
------------------------------------	---	---	--	---	--

Tabla 34. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.
III. Presentación	Entonación incorrecta y escasa fluidez expresiva.	Errores en la entonación y poca fluidez expresiva.	Entonación y fluidez expresiva adecuada.	Entonación correcta fluidez expresiva eficaz.	Entonación y fluidez expresiva muy eficaces.
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comprensión.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comprensión.	Intrusión de algunas expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comprensión.	Intrusión escasa de expresiones de la lengua madre, que no influyen en la comprensión.	Intrusiones mínimas de la lengua madre en la segunda lengua.

Tabla 35. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)

I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Puede haber errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso básico pero pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz.	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

SA3EGRASC 403 palabras

EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA

CAPÍTULO OCTAVO

¡Nuevo día, nueva aventura! Aquella vez don Quijote y Sancho descubrieron un campo con treinta o cuarenta molinos, pero el hidalgo no pensaba que eran molinos: él decía que eran gigantes con los que tenía que hacer una batalla, pues Sancho, que no veía gigantes sino molinos, le preguntó al Quijote: “¿Dónde están los gigantes?”

El hidalgo le indicó los molinos y dijo que eran aquellos con los brazos largos. Sancho le respondió que no eran gigantes, pero a su amo no le interesaba lo que pensaba su pobre escudero, porque quería lo mismo declarar guerra a los molinos. De repente se levantó un poco de viento que empezó a mover las grandes aspas de los molinos y cuando el Quijote vi a esto, dijo: “No tengo miedo. Me la habéis de pagar también si mováis más brazos que el gigante Priarco”. Y después “Dulcinea, mi amor, mi corazón siempre está con el de vuestra merced. Le pido socorro si lo necesitaré.”

Dicho esto, cabalgó Rocinante y dió una lanzada en el aspa del molino que estaba más delante, pero la lanza fue destruida por el aspa, que con tanta furia rodeaba, que el hombre aterrizó en el campo. Pronto el buen Sancho fue con su amo y, cuando lo vió así maltrecho, le dijo que era peligroso hacer una batalla contra de los molinos de viento. Así que el caballero pensó que la culpa era del

hombre que había robado sus libros: “Ha vuelto los gigantes en molinos porque es mi enemigo, pues yo soy más fuerte que él” dijo.

Sancho ayudó a Don Quijote a levantarse y este subió otra vez sobre Rocinante. Todos juntos siguieron el camino de Lápice, para empezar una nueva aventura.

Cuando vio que no tenía más su lanza, el caballero contó la historia de otro caballero que como él había perdido su lanza y que con un ramo había hecho tantas cosas que lo habían llamado Machuca (tantos eran los moros machados por él). “Yo también” dijo Quijote “quiero buscar un tronco bueno como aquel, y tú serás muy afortunado a ver mis hazañas”. Sancho respondió que estaba de acuerdo, pues su amo necesitaba estar más derecho, porque iba de medio lado.

“Camino así porque un buen caballero no se queja del dolor ni de otras cosas” dijo Quijote. “Lo mismo pienso yo” afirmó su escudero.

Tabla 36. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial del texto en sus aspectos básicos.	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II. Estructura de información	El relato no sigue el proceso prototípico de los textos narrativos.	El relato sigue parcialmente el proceso prototípico de los textos narrativos.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el proceso prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos de modo fiel, completo y con agilidad funcional.

III. Calidad de información	Los temas del relato no progresan por no seguir sus fases de organización prototípica. Existen muchas incongruencias con los contenidos del referente textual.	Los temas del relato progresan parcialmente porque falla alguna de sus fases de organización prototípica. Existe alguna incongruencia respecto de los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas de modo básico porque sigue a grandes rasgos las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa muy bien en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente en todos los términos con los contenidos del referente textual.
------------------------------------	--	---	---	--	---

Tabla 37. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.
III. Presentación	Muchas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Varias incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Algunas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Corrección, tipográfica o caligráfica. pocos errores ortográficos en acentos.	Ortografía, tipografía y caligrafía correctas y estéticas.
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de algunas expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comunicación.	Intrusión escasa de expresiones de la lengua madre, que influye positivamente en la comunicación.	Sin intrusión de la lengua madre en la segunda lengua.

Tabla 38. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)

I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Puede haber esporádicos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos, antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso básico de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Uso inapropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso pobre pero apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso muy apropiado respecto de la expresión comunicativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

SA3ECABA 356 Palabras

El octavo capítulo de la primera parte del Don Quijote de la Mancha habla de las aventuras de Don Quijote y su compañero Sancho.

Ellos estaban en un campo donde Don Quijote vió unos molinos de viento que confundió con gigantes con los cuales pensó luchar para quitar el mal de la sociedad. Sancho le dijo que no eran gigantes, sino molinos de viento y que los que les parecían los brazos de los gigantes fueron las aspas de los molinos y que sólo se movían gracias al viento que soplaba.

Pero Don Quijote seguía creyendo que eran gigantes y atribuyó la opinión de Sancho a su inexperiencia en batallas.

Así empezó a avanzar contra los molinos, aunque su compañero le repetía continuamente que eran molinos y no gigantes.

Don Quijote iba gritando contra los molinos que no fueran viles y cobardes y mientras así el viento comenzó a soplar y las aspas empezaron a moverse. Y como vió esto, Don Quijote empezó a suplicar a Dulcinea que lo protegiese; de repente arrojó su lanza contra las aspas de un molino y con grande fuerza hubo sacudido en el suelo con su caballo. De repente Sancho lo socorrió reprochándolo de que lo había avisado; pero Don Quijote dio la culpa al sabio Frestón de sus fracasos diciendo que él había transformado los gigantes en molinos para quitarle la gloria de vencer.

Luego se levantó y volvió a subir sobre su caballo aunque estaba maltrecho y se pusieron en camino por el puerto Lápice porque allí según Don Quijote, no faltaban aventuras.

Como le faltaba la lanza, empezó a contar a Sancho de un caballero Diego Pérez de Vargas, que había roto su espada pero continuaba a luchar con un ramo pesado de un árbol y que él quería hacer lo mismo de Vargas y que Sancho fuera muy afortunado en ser testigo de esas cosas. Pero Sancho le hizo presente que está un poquito maltrecho pero Don Quijote le respondió que los caballeros más fuertes nunca tienen que lamentarse aunque estén muriendo; Sancho le respondió que, al contrario, él se hubiera lamentado del dolor más pequeño.

Tabla 39. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial del texto en sus aspectos básicos.	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II. Estructura de información	El relato no sigue el proceso prototípico de los textos narrativos	El relato sigue parcialmente el proceso prototípico de los textos narrativos.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el proceso prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos de modo fiel, completo y con agilidad funcional.

III. Calidad de información	Los temas del relato no progresan por no seguir sus fases de organización prototípica. Existen muchas incongruencias con los contenidos del referente textual.	Los temas del relato progresan parcialmente porque falla alguna de sus fases de organización prototípica. Existe alguna incongruencia respecto de los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas de modo básico porque sigue a grandes rasgos las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa muy bien en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente en todos los términos con los contenidos del referente textual.
------------------------------------	--	---	---	--	---

Tabla 40. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa
III. Presentación	Muchas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Varias incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Algunas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Corrección, tipográfica o caligráfica. pocos errores ortográficos en acentos.	Ortografía, tipografía y caligrafía correctas y estéticas.
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de algunas expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comunicación.	Intrusión escasa de expresiones de la lengua madre, que influye positivamente en la comunicación.	Sin intrusión de la lengua madre en la segunda lengua.

Tabla 41. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)

I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica	Puede haber esporádicos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos, antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso básico de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Uso inapropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso pobre pero apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso muy apropiado respecto de la expresión comunicativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

4.4. Fase de presentación, análisis y discusión interpretativa de los resultados del corpus recogido en el Instituto Infante don Juan Manuel de Murcia

4.4.1. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CORPUS ORAL Y ESCRITO

4.4.1.1. CORPUS ORAL

El corpus de las producciones orales de los alumnos españoles está compuesto, como ya se ha indicado en el apartado 4.2.1.3, por 15 narraciones orales en las que los discentes hacen un resumen de los tráileres que han visto. Sin embargo, hay que señalar que los informantes españoles, en sus producciones, también han hecho un resumen oral del capítulo VIII, por lo que sus narraciones son bastante más largas que las de los informantes italianos.

Para unificar los textos, en este análisis se han considerado solamente los minutos que se refieren al resumen de las proyecciones que han visionado.

Las producciones orales de los alumnos de Murcia tienen una duración total de 41 minutos y 11 segundos, siendo la producción más corta de 1:33 minutos y la más larga de 5:17.

Respecto al número de palabras, se ha decidido contabilizarlas teniendo en cuenta las intervenciones de apoyo y de duda, plasmadas como interjecciones (mmh, eeh...), pues se han considerado como las vocalizaciones que normalmente aparecen en una producción oral auténtica. Por lo tanto, los números que se ofrecen incluyen tanto palabras como vocalizaciones.

El corpus oral de Murcia contiene un total de 5296 palabras, la producción más larga consta de 661 palabras y la más breve de 319; siendo la producción media de 274 palabras.

En la tabla 42 se explicitan tanto la duración en minutos como el número de palabras de las producciones de los informantes de Murcia.

Tabla 42. Duración de las producciones orales de Murcia

CODIGO	PALABRAS	PALABRAS ANALIZADAS	MINUTOS TOTALES	MINUTOS ANALIZADOS
MU1OAGRA	641	334	4:34	2:27
MU1OANCH	450	363	2:35	2:05
MU1OGUGO	612	229	4:00	1:56
MU1OIRAV	419	290	3:01	2:07
MU1OIRSE	568	481	4:97	3:25
MU1OJATA	357	241	3:06	2:06
MU1OJOGA	596	431	5:18	3:53
MU1OJOLO	362	254	2:34	1:45
MU1OMARU	414	267	2:37	1:36
MU1ONOB	542	396	4:53	3:36
MU1OPADU	465	342	3:43	2:39
MU1OPAPE	661	661	5:17	5:17
MU1OPEPE	569	569	5:02	5:02
MU1ORIGA	319	226	4:34	2:22
MU1OSETE	356	212	2:38	1:33

Análisis de la coherencia

Como puede verse en la tabla 41, en todos los textos aparece la cantidad de información necesaria con una exposición breve y que da una visión completa de los contenidos del texto.

Respecto a la organización de la estructura de la información todos los relatos siguen el orden narrativo del texto fílmico.

En relación a la calidad de la información todos los textos mantienen una cohesión temática refiriendo lo esencial sin divagar; y en relación con el referente textual los contenidos son congruentes con el mismo.

Tabla 43. Análisis de la coherencia de los textos narrativos orales de Murcia

CODIGO	I ¿Su exposición es abreviada y da una visión completa de los contenidos del texto?	II ¿Su relato sigue el orden narrativo del texto fílmico	III ¿Se ha probado con estrategias lógicas la <i>calidad</i> de la información?	
			Progresión temática: ¿refiere lo esencial sin divagar?	Relación con el referente textual: ¿es congruente con los contenidos del referente textual?
MUIOAGRA	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOANCH	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOGUGO	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOIRAV	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOIRSE	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOJATA	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOJOGA	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOJOLO	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOMARU	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIONOBE	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOPADU	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOPAPE	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOPEPE	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIORIGA	Sí	Sí	Sí	Sí
MUIOSETTE	Sí	Sí	Sí	Sí

Análisis de la adecuación

En el análisis de la adecuación de los textos orales del corpus de Murcia no se incluye el punto IV referido a la interlengua, ya que los informantes son todos de lengua madre española, por lo tanto se han analizado los puntos referidos al registro, el propósito y la presentación.

Respecto al registro, el 100% de los textos utiliza un nivel culto formal, que se mantiene durante toda la exposición, como se puede observar en el ejemplo 89:

Ejemplo 89:

MU10ANCH (líneas 1-8)

##(e:) en la de orson welles / se observa cóm(o:) (e:) don quijote v(e:) los molinos // cómo sancho panza le indica que son molinos (y:) – (y:) don quijote ignorándolo // se lanza hacia su ataque /// (e:) ta - también se ve cóm(o:) lo(s:) molinos aumentan de tamaño / aunque sin co - terminar de convertirse en ningún momento e(n:) gigantes // (y:) / cómo / l(o:)s /// - y cóm(o:) (e:) sus aspas empiezan a girar de un modo ligeramente más rápido / (e:)l - al - al arremeter don quijote contra los - el molino // se ve cóm(o:) (e:) se le rompe la lanza y este sale / (e:)n un segundo golpe / dañado también // (e:) antes de esto se ven unas imágenes de algunos gigantes pero sin – sin / no se ve en ningún momento cómo estos arremeten a don quijote sino que son las aspas del molino //

Si bien aparecen algunas expresiones coloquiales (ejemplo 90), que no afectan al conjunto:

Ejemplo 90:

MU10AGRA (líneas 3-5)

le aconseja a don quijote que no arremeta / y que no embista a es(o:)s gigantes ya que en realidad son molinos // (e:) don quijote pasa de él /

Respecto al propósito, el 100% usa un punto de vista objetivo, y de estos el 40% (6 informantes) da opiniones propias cuando narran las historias que han visto, ya sea comparando los filmes con el texto de Cervantes o bien opinando sobre la calidad de los mismos, como se ilustra en el ejemplo 91:

Ejemplo 91:

MU1OGUGO (líneas 1-5)

/// respecto (a:)l – a l(a:) - a los vídeos que nos ha puesto // (e:) el primero me ha gustado más puesto qu(e:) / es // (e:) en el - el que más se asemeja a(l:) -a la -al libro en realidad // en el cual / s(e:) van don - don quijote y sancho panza discutiendo // y (e:) // topan con un molino el cual don quijote / según las im -según l(o:)s efectos que ha hecho e(l:) director // interpreta que no es un gigante -o sea que no es un molino sino / una cosa diferente no - n(o:) // n(o:) especifica que sea un gigante / pero arremete contra él //

MU1OIRAV (líneas 5-11)

después / por último tenemos a los - los dibujos animados / en los qu(e:) la historia cambia completamente // en ella por ejemplo / vemos cóm(o:) // (e:) quijote va hacia los molinos / y una vez está all(í:) lucha unas cuantas veces contra uno que además cobra vida cosa que no pas(a:) en las otras dos historias / y después de cobrar vida (m:) se ve cóm(o:) (l:) se va (m:) después de un golpe que le da el molino // una vez separado // se tom(a:) unos clavos / que le dan fuerza // (y:) nada / v(a:) contra el molino / lo vence / y se ve cómo el molino muere // obviamente vemos que esta es la historia más distinta qu(e:) represent(a:) /// de una manera bastant(e:) diferente lo que puede ser el - la historia del quijote

El restante 60% (9 narraciones) enfoca su historia desde un punto de vista objetivo, contando sencillamente los hechos que han visto en el tráiler. Además, la función informativa aparece en el 100% de los textos.

Con respecto a la entonación, todos los alumnos mantienen una prosodia adecuada, y en relación a la fluidez, es buena en 13 de las 15 narraciones (86,6%), si bien podría pensarse que el informante MU1OMARU ha leído su narración, pues no aparecen en ella los reinicios y las vacilaciones característicos de la oralidad. El restante 13.3% tiene una fluidez satisfactoria.

En la tabla 44 se puede ver un resumen del análisis de los puntos I, II y III de la adecuación textual.

Tabla 44. Análisis de la adecuación (puntos I, II y III) de los textos narrativos orales de Murcia

CODIGO	I. Ha empleado el registro adecuado? ¿Sigue las convenciones genéricas? ¿Usa un nivel culto?	II. ¿Ha empleado el propósito adecuado? ¿Su punto de vista objetivo y su función es informativa?	III. ¿Ha empleado la presentación adecuada? ¿Son correctas la entonación y la fluidez?
MU1OAGRA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OANCH	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OGUGO	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OIRAV	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
MU1OIRSE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
MU1OJATA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez satisfactoria
MU1OJOGA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OJOLO	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OMARU	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena ¿texto leído?
MU1ONOBE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OPADU	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OPAPE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OPEPE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo y da opiniones propias Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1ORIGA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena
MU1OSETTE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	Entonación correcta Fluidez buena

Análisis de la cohesión

Con respecto a la cohesión se han seguido los mismos criterios ilustrados en el capítulo 4.3.1.1 relativo al análisis descriptivo del corpus oral, por lo que, como ya hemos indicado, nos limitaremos a desarrollar el análisis sin volver a explicar los criterios que se han seguido.

Uso de los recursos verbales que cohesionan el texto por su repetición.

Un 40% de los informantes (4 narraciones) comete errores de concordancia gramatical, que se manifiestan sobre todo en el uso equivocado de verbos como en el ejemplo 92, en el que el informante usa *ser* en vez de *estar*.

Ejemplo 92:

MU1OIRSE (líneas 14-15)

pero en cambio este no es dirigido para un público más pequeño de menor edad

También se manifiestan en el uso equivocado de la preposición que el verbo rige, en este caso el verbo *arremeter*, como se ve en el ejemplo 93:

Ejemplo 93:

MU1OANCH 7-8

/ no se ve en ningún momento cómo estos arremeten a don quijote sino que son las aspas del molino //

Asimismo, aparecen errores la concordancia de número entre el pronombre de objeto directo y el referente (ejemplo 94) y el objeto directo de cosa aparece introducido por la preposición *a* (ejemplo 95):

Ejemplo 94:

MU1OGUGO (líneas 9-10)

pero en esta ocasión se toma algo que parecen clavos / lo cual parece darle (e:) súper poderes // y con ello / (e:) golpea a uno de los molinos / y l(o:) - lo destruye

Ejemplo 95:

MU1OIRAV (línea 5)

después / por último tenemos a los - los dibujos animados

Tipos verbales de la narración

En las narraciones orales de los estudiantes españoles no aparecen todos los tipos verbales mencionados por el PCIC para el nivel B2 (inicio, continuación, finalización, cambio, localización, posición, existencia, cualidad general y repetición). No se mencionan los referentes a existencia, lo que supone un 11% del total de los tipos.

En relación a las narraciones, en el 100% de ellas se incluye uno o varios de los ejemplos indicados en el plan curricular como apropiados para el nivel B2. En la tabla 43 se especifican los datos citados anteriormente:

Tabla 45. Tipos verbales de la narración

	Inicio	Continuación	Finalización	Cambio	Localización	Posición	Existencia	Cualidad general	Repetición	∅
MU1OAGRA	X		X		X	X				
MU1OANCH	X			X					X	
MU1OGUGO	X		X	X						
MU1OIRAV				X						
MU1OIRSE				X						
MU1OJATA	X		X	X				X		
MU1OJOGA	X	X		X						

MU1OJOLO	X			X					X	
MU1OMARU				X				X		
MU1ONOBE				X				X		
MU1OPADU	X	X	X	X						
MU1OPAPE	X	X		X						
MU1OPEPE	X			X				X		
MU1ORIGA			X	X						
MU1OSETTE					X					

Como se ha indicado más arriba, el tipo más recurrente de los que aparecen, es el que indica cambio, seguido de localización e inicio, que presentan 5,4 y 2 frecuencias respectivamente, mientras que con 1 frecuencia aparecen los tipos de continuación, y finalización. El ejemplo 96 ilustra el tipo verbal que indica cambio:

Ejemplo 96:

MU1OIRSE (líneas 16-17)

se transforma el molino en un gigante/ como este queda aturdido por el molino come unos cuantos clavos y se convierte en muy fuerte /-se hace muy fuerte

MU1OGUGO (línea 6)

/ del cual queda aturdido /

Los verbos de localización se ilustran en el ejemplo 97:

Ejemplo 97:

MU1OSETTE (líneas 1-2)

en siguiente lugar voy a hablar sobre la versión de orson welles / va don quijote acompañado por sancho y: estos se encuentran en una explanada con unos molinos de viento / .

En el ejemplo 98 se reproduce un párrafo en el que aparecen tanto el tipo verbal de inicio como el tipo de posición:

Ejemplo 98:

MU1OAGRA (líneas 9-11)

(e:) don quijote / inici(a:) /// - inici(a:) roc - el rocinante inici(a:) su carrera
al galope // (e:) (y:) mont - (y:) don quijote que está montado en él con s(u:)
lanza en alto / embiste al molino // pero sale disparado /

Los tipos de continuación y finalización se ilustran en el ejemplo 99:

Ejemplo 99:

MU1OPADU (líneas 8-11)

pero a diferencia de la obra original en el momento en el que don quijote
golpea al gigante y este se transforma de nuevo en molino no deja de
atacarle sino que continúa atacándole

En relación a la cohesión de los verbos en sus tiempos, han mantenido la concordancia temporal en el 93.3% de las producciones (14 narraciones) y solo en una narración se cometen errores de concordancia temporal. En el caso de los informantes españoles, las narraciones también han desarrollado la historia en presente y, en consecuencia, los fallos en la concordancia temporal se verifican cuando, inesperadamente, la acción pasa al tiempo pasado, como se observa en el ejemplo100:

Ejemplo 100:

MU1OSETTE (líneas 1-3)

en siguiente lugar voy a hablar sobre la versión de orson welles / va don
quijote acompañado por sancho y estos se encuentran en una explanada con
unos molinos de viento sancho le dijo a don quijote que estos no supon -no
suponían ningún peligro

Con respecto a los fallos de concordancia en sus modos, los errores que se han encontrado corresponden al uso equivocado del condicional en las frases

condicionales, como se ve en el ejemplo 101, en el que el alumno usa el condicional en vez del subjuntivo y en el ejemplo 102, en el que se usa el presente de indicativo en vez del imperfecto de subjuntivo:

Ejemplo 101:

MU1OPAPE 31-32

entonces me quedo si tendría que ver una versión y aconsejarla me quedo con la de orson welles

Ejemplo 102:

MU1OJATA 6

observa cómo se deforma como si coge un aspecto monstruoso

También aparecen errores en el uso del gerundio, como se observa en los ejemplos 103, 104 y 105:

Ejemplo 103:

MU1OANCH (líneas 12-15)

/ (e:) también se ve cóm(o:) / imitando a popeye / en esta serie / (e:) pero en lugar de espinacas don quijote lo que toma son clavos / dándole una fuerza / mucho mayor a l(a:) – a la que tenía previamente //

Ejemplo 104:

MU1OJOLO (líneas 11-13)

coge una caja de clavos / se come los clavos y le da un golpe totalmente desproporcionado al molino / el cual sale volando y después se estalla contra el suelo convirtiéndose en su tumba con una azucena y todo

Ejemplo 105:

MU1OPAPE (líneas2-5)

y cuando ven a lo lejos unos molinos de viento / sería algo normal **si** no fuera porque don quijote comienza a verlos agrandándose y las aspas moviéndose de una forma distinta a lo que lo suelen hacer en el libro

Las oraciones del resumen están bien cohesionadas. En todos los textos de los informantes españoles aparecen uno o varios ejemplos de oraciones coordinadas y subordinadas adverbiales indicadas por el PCIC como propias del nivel B2. Respecto a las oraciones coordinadas adversativas, aparecen en 5 narraciones (33.3% del total), como se observa en el ejemplo 106:

Ejemplo 106:

MU1OANCH (líneas 7-8)

/ no se ve en ningún momento cómo estos arremeten a don quijote sino que son las aspas del molino

Hay un predominio de las oraciones temporales que aparecen en un 60% de las narraciones (9 narraciones) e indican tanto simultaneidad (ejemplo 107) como posterioridad (ejemplo 108). Sin embargo, no aparecen oraciones temporales de anterioridad.

Ejemplo 107:

MU1OAGRA (líneas 5-8)

(e:) don quijote pasa de él / y / embiste a los molinos // mientras que al mismo tiempo le van surgiendo alucinaciones en su cabeza /// (y:) finalmente pues / se estampa contra e(l:) - estampa su lanza contr(a:) el aspa del molino / y acaba el fragmento

Ejemplo 108:

IRAV (LÍNEAS 8-9)

// una vez separado // se tom(a:) unos clavos / que le dan fuerza //

Las oraciones causales aparecen en 7 textos (46,6% del total). El ejemplo 109 ilustra una serie de oraciones causales, introducidas por diferentes marcadores, todos ellos indicados como propios del nivel B2 por el PCIC:

Ejemplo 109:

MU1OJOGA (líneas 16-21)

a mi parecer la mejor es la de orson welles puesto que se aproxima más a la historia real contada en la obra narrada por miguel de cervantes / pero también me parece correcta la película de dibujos animados / sobre todo porque es más fácil de entender y podría estar destinada para un público más joven y unas personas que les costase más entender la historia real / no obstante yo prefiero la -la representación de orson welles / decidiendo entre las dos películas / puesto que se acerca más a la historia real narrada en la obra de miguel de cervantes / ya que me parece más correcta

Las oraciones consecutivas aparecen en 5 de textos, lo que representa un 33% del total (ejemplo 110). Las mismas cifras aparecen en las oraciones concesivas (ejemplo texto 111) y en las condicionales (ejemplo 112):

Ejemplo 110:

MU1ORIGA (líneas 4-6)

/ en la versión de dibujos animados / este igualmente confunde los molinos de viento con gigantes / por lo que se dirige con su lanza hacia ellos

Ejemplo 111:

MU1OANCH (líneas 2-4)

(e:) ta - también se ve cóm(o:) lo(s:) molinos aumentan de tamaño / aunque sin co - terminar de convertirse en ningún momento e(n:) gigantes //

Ejemplo 112:

MU1OPEPE (líneas 8-9)

si comparamos la adaptación de orson welles con la de dibujos animados

Las oraciones finales representan un 20% (3 textos), mientras que las oraciones de lugar, de modo y las comparativas aparecen en una sola composición, lo que representa el 13,3%. En el ejemplo 113 se ilustra un caso de oración comparativa.

Ejemplo 113:

MU1OJOGA (líneas 10-11)

es decir esta historia se aleja (m:)ás de la realidad que la película de orson welles / puesto que tanto en la película de orson welles como en el libro de miguel de cervantes / don quijote

II cohesión por sustitución léxica

En este apartado veremos el uso de sinónimos y antónimos; de la deixis espacial, temporal y personal; y el uso de anáforas y catáforas.

La sustitución léxica se realiza tanto por sinónimos, como por ejemplo ‘Don Quijote/caballero’, como por hiperónimos (ejemplo 114):

Ejemplo 114:

MU1OGUGO (líneas 1-2)

(e:) el primero me ha gustado más puesto qu(e:) / es // (e:) en el - el que más se asemeja a(l:) - a la - al libro en realidad

Respecto a los sinónimos para Don Quijote aparecen: un hombre, caballero, protagonista (ejemplo 115):

Ejemplo 115:

MU1OMARU (líneas 13-15)

que cervantes nos quería transmitir en su obra que no es otro que narrar las desgracias y no las venturas que su estado mental acarrea al protagonista de la historia

Los sinónimos que se refieren a la novela *Don Quijote de la Mancha* son bastante numerosos: obra literaria, libro, obra de Miguel de Cervantes, libro de Miguel de Cervantes, su obra, texto cervantino, novela, texto, obra original (ejemplo 116):

Ejemplo 116:

MU1OMARU (líneas 8-10)

he visionado una película de dibujos animados que recreaba la escena en la que don quijote se enfrenta a los molinos de viento en ella el autor se permite una serie de licencias que varían de forma muy significativa el texto cervantino

También son muy variados los sinónimos referidos a los vídeos que han visionado: fragmento, película, historia, versiones cinematográficas, versión, representación, film, imágenes, adaptación, reproducción (ejemplo 117):

Ejemplo 117:

MU1OIRSE (líneas 9-10)

y por último se observa l(a:) - el acercamiento de don quijote al molino durante el choque se mezclan imágenes de la versión d(e:) del presente capítulo y pinturas de goya

En los resúmenes de los informantes españoles no aparecen sinónimos para Sancho Panza ni para Cervantes y tampoco aparecen antónimos.

En la deíxis espacial no aparece la combinación adverbios deícticos, para concretar o intensificar más el lugar, aunque sí aparecen elementos deícticos como los adverbios *allí* y *aquí*.

Respecto de la deíxis personal el PCIC señala como propios del nivel B2 que aparezcan los pronombres personales sujeto que enfatizan la participación de la persona en la acción; así como el *se* mitigador de responsabilidad aparece en un solo texto (ejemplo 118):

Ejemplo 118:

MU1OANCH (líneas 5-6)

(e:)l - al - al arremeter don quijote contra los - el molino // se ve cóm(o:)
(e:) se le rompe la lanza y este sale / (e:)n un segundo golpe / dañado también //

En el corpus analizado, se usa de manera eficaz la deíxis personal en el 100% de los textos y activamente con los pronombres personales sujeto y complemento. Respecto a la enfatización de los pronombres sujeto podemos observar el ejemplo 119:

Ejemplo 119:

MU1OANCH (líneas 8-10)

// y en la tercera de dibujos animados / se ve cóm(o:) (e:) don quijote ve los molinos // s(e:) /// se ve cóm(o:) se -para él -cómo él los ve /sí viéndose detrás la sombra de un gigante

Todos los textos aparecen cohesionados gracias al uso que se hace de la elipsis, que aparece en todos los textos, sobre todo omitiendo la información referida al sujeto o al sintagma verbal, como se aprecia en el ejemplo 120:

Ejemplo 120:

MU1OGUGO (líneas 3-4)

en el cual / s(e:) van don - don quijote y sancho panza discutiendo // y (e:) // topan con un molino

La elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional aparece solo en cuatro de los textos, que corresponde a un 26,6%. El ejemplo 121 ilustra un caso:

Ejemplo 121:

MU1OPEPE (líneas 11-14)

sin embargo / en la de dibujos animados aparece cómo un molino se convierte en un gigante / así pues podemos decir que en la de dibujos animados es como vería el mundo don quijote de la mancha / entonces la reproducción más fiel del capítul(o:) ocho es la de orson welles claro está

En relación a la anáfora y la catáfora, en el Plan curricular del Instituto Cervantes para el nivel B2 se consideran los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios, con función anafórica, cuando el referente es un enunciado dicho por otro. Como nuestro corpus no está formado por textos conversacionales, no se ha considerado oportuno analizar este aspecto.

Respecto a la función catafórica, se contemplan los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios. Este aspecto aparece en el 100% de los textos, ya sea por el uso de demostrativos, que de posesivos y cuantificadores, como puede observarse en el ejemplo 122:

Ejemplo 122:

MU1OAGRA (líneas 4-7)

// (e:) don quijote pasa de él / y / embiste a los molinos // mientras que al mismo tiempo le van surgiendo alucinaciones en su cabeza /// (y:) finalmente pues / se estampa contra e(l:) - estampa su lanza contr(a:) el aspa del molino

MU1OIRAV (líneas 6-7)

quijote va hacia los molinos / y una vez está all(í:) lucha unas cuantas veces contra uno que además cobra vida cosa que no pas(a:) en las otras dos historias /

En relación con los marcadores discursivos, ocho de los quince textos analizados (53.33%) utilizan los que aparece en el listado del PCIC para el nivel B2. En el corpus oral de estudiantes españoles aparecen conectores justificativos como en el ejemplo 123 y contraargumentativos tanto para expresar contraste, como para introducir un argumento contrario (ejemplo 124):

Ejemplo 123:

MU1OPEPE (líneas 14-15)

y la adaptación de dibujos animados es menos fiel al libro ya que don quijote gana también al gigante

Ejemplo 124:

MU1OIRSE (líneas 13-14)

en cuanto a la versión de dibujos animados se puede apreciar un punto de vista mucho más cómico y simple a pesar de que en la versión original también se trata un aspecto cómico

Respecto a los estructuradores de la información, aparecen tanto ordenadores de cierre, como de continuidad (ejemplo 125):

Ejemplo 125:

MU1OIRAV (líneas 13-14)

// y bueno / también decir que en la última historia no se ve que vaya con sancho en ningún momento /

MU1OJOGA (línea 1)

por otro / lado en la película de orson welles en la que se escenifica la historia de los molinos de viento

Hay que señalar que en este corpus no aparecen reformuladores.

4.4.1.2. CORPUS ESCRITO

El corpus de las producciones escritas de los alumnos españoles está compuesto por 15 narraciones escritas en las que los discentes realizan una recreación escrita inspirada en los intertextos fílmico y literario.

El corpus de narraciones escritas de los alumnos de Murcia consta de 7516 palabras, la más corta contiene 407 palabras y la más larga 634, siendo la producción media de 501 palabras.

En la tabla 46 se explicita el número de palabras por informante de las producciones de los discentes de Murcia.

Tabla 46. Extensión de las producciones escritas del corpus de Murcia

CODIGO	PALABRAS
MU1EAGRA	412
MU1EALCA	553
MU1EPADU	432
MU1EJUMA	417
MU1EJOGA	479
MU1EPEPE	494
MU1ESETE	407
MU1EPAPE	634
MU1ENOB	624
MU1EIRSE	443
MU1EIRAV	556
MU1EMABA	466
MU1EMARU	604
MU1EGUGO	431
MU1EDAPI	564

Análisis de la coherencia

En relación con la coherencia, en el análisis escrito de las producciones de los estudiantes de primer curso de Bachillerato de la modalidad de excelencia denominada “Bachillerato de Investigación” perteneciente al IES Infante Don Juan Manuel de Murcia se han valorado los mismos aspectos de la información textual basada en los criterios de cantidad, estructura y calidad.

- *Cantidad:* en el modelo analítico la recreación escrita inspirada en los intertextos fílmico y literario se han modificado algunos parámetros. En concreto, debido a que el texto inventado se inspira en referentes intertextuales pero no reproduce su significado, no hay modelo para contrastar la cantidad de información. Así que la sección de coherencia textual referida a la cantidad de información ha de ser sustituida por una sección de coherencia textual referida a la invención narrativa. Los datos que habría que extraer serían los intertextos previsibles (Mendoza, 2013), o sea, los que proceden del capítulo literario y los que proceden de la película. La cuestión que se ha planeado es la siguiente: “¿Ha empleado la intertextualidad fílmica y literaria para la invención?”. A nuestro parecer, la respuesta a esta cuestión saca a relucir los motivos intertextuales procedentes del episodio fílmico y los del episodio literario.

- *Estructura* de la información: se evalúa si la redacción sigue el proceso prototípico de los textos narrativos indicado en el PCIC:

- Situación inicial
- Complicación
- Acción
- Resolución
- Situación final

Así como si se insertan secuencias descriptivas o dialogales, estas últimas tanto es estilo directo, como indirecto.

- *Calidad*, en relación a la progresión temática se indaga qué aporta su redacción a las diversas fases de su organización prototípica, y para la congruencia respecto de los contenidos del referente textual.

En la tabla 45, se desarrolla el análisis de los textos de recreación escrita. Se puede observar que el 100% de las producciones cumplen el requisito de cantidad, pues los discentes han empleado las textualidades fílmica y literaria para construir sus narraciones.

Con respecto a la estructura, como puede observarse en la misma tabla, todas las producciones siguen el proceso prototípico del relato narrativo indicado en el PCIC. Las secuencias descriptivas aparecen en tres relatos (20%), como puede verse en el ejemplo 126. Respecto de las secuencias dialogales aparecen en 6 de los 15 textos, lo que equivale al 40% del total, tanto en estilo indirecto, como directo, si bien ningún informante sigue las reglas tipográficas que el Plan curricular indica para el diálogo, como puede observarse en el ejemplo 127.

Ejemplo 126:

MU1EPEPE (líneas 19-11)

Estas criaturas tenían un solo ojo, eran feas como ellas solas, con unos brazos gigantes. Su olor era fetido, apestaban mas que mil porquerizas

Ejemplo 127:

MU1EMARU (líneas 31-33)

Al volver junto a su amigo, éste alabó la capacidad de Sancho para vencer a los enanos, y por extensión, a los gigantes de donde procedían;

MU1EGUGO (líneas 6-9)

Llegaron así, sobre que caballero merecía más renombre, hasta una amplia esplanada plagada de molinos de viento. "Mire, amo mío, que las aventuras ya empiezan a aparecérsenos", dijo Sancho. "¿A que os referís?" respondió

don Quijote. "A los terribles gigantes que en nuestra marcha se interponen" dijo Sancho, con un tono más esperanzado que temeroso, al verse a tiro de una posible aventura.

Tabla 47. Análisis de la coherencia de los textos narrativos escritos de Murcia

	I- Cantidad. Su redacción:		II- Estructura Su redacción			III Calidad Su redacción	
	¿Ha empleado la intertextualidad fílmica y literaria para la invención?	¿Sigue la lógica secuencial de la obra clásica?	¿Sigue el proceso prototípico de los textos narrativos?	¿Inserta secuencias?		1 Progresión temática: ¿Qué aporta su redacción a las diversas fases de su organización prototípica?	2 Relación con el referente textual: ¿Es congruente con los contenidos del referente textual? ¿Es original?
				descriptivas	dialogales		
MU1EAGRA	SI	SI	SI	NO	SI	Texto nuevo	SI SI
MU1EALCA	SI	SI	SI	NO	SI	Texto nuevo	SI SI
MU1EPADU	SI	SI	SI	SI	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1EJUMA	SI	SI	SI	NO	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1EJOGA	SI	SI	SI	NO	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1EPEPE	SI	SI	SI	SI	SI	Texto nuevo	SI SI
MU1ESETE	SI	SI	SI	NO	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1EPAPE	SI	SI	SI	NO	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1ENOB	SI	SI	SI	NO	SI	Texto nuevo	SI SI
MU1EIRSE	SI	SI	SI	NO	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1EIRAV	SI	SI	SI	NO	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1EMABA	SI	SI	SI	NO	NO	Texto nuevo	SI SI
MU1EMARU	SI	SI	SI	NO	SI	Texto nuevo	SI SI
MU1EGUGO	SI	SI	SI	NO	SI	Texto nuevo	SI SI
MU1EDAPI	SI	SI	SI	SI	NO	Texto nuevo	SI SI

Análisis de la adecuación

Como en el análisis de la adecuación de los textos orales del corpus de Murcia, se analizan los puntos referidos al registro, el propósito y la presentación.

En relación al tipo de registro, todos los informantes han mantenido un registro culto formal.

Por lo que se refiere al propósito, el 100% de las producciones siguen las convenciones genéricas. Los informantes, en la recreación fílmico-literaria añaden detalles relacionados con los conocimientos que tienen de la obra cervantina. Por ello, se ha considerado que tienen una función informativa.

Respecto a la presentación, la tipografía es correcta, igual que la caligrafía, la cual se entiende perfectamente. El 53.3% de los estudiantes comete errores de ortografía que se manifiestan sobre todo en la omisión de los acentos y en la confusión de letras *v* y *b* y de *ll* e *y*, como se ilustra en el ejemplo 128.

Ejemplo 128

MU1EGUGO (líneas 18-21)

Tal fue la fuerza que rompióse el cayado, y viendose indefenso apresurose a huir del gigante cabalgando entre el aparentemente bació hueco que había entre sus piernas.

Los resultados del análisis de la adecuación pueden observarse en la tabla 48:

Tabla 48. Análisis de la adecuación del corpus de textos narrativos escritos del corpus de Murcia

CODIGO	I. Ha empleado el registro adecuado?: ¿Sigue las convenciones genéricas? ¿Usa un nivel culto?	II. ¿Ha empleado el propósito adecuado? ¿Su punto de vista objetivo y su función es informativa?	III. ¿Ha empleado la presentación adecuada? ¿Son correctas?		
			ortografía	tipografía	caligrafía
MU1EAGRA	Sí. Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	SI	SI	SI
MU1EALCA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI

MU1EPADU	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	SI	SI	SI
MU1EJUMA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	SI	SI	SI
MU1EJOGA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI
MU1EPEPE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI
MU1ESETE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	SI	SI	SI
MU1EPAPE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	SI	SI	SI
MU1ENOBE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI
MU1EIRSE	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI
MU1EIRAV	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI
MU1EMABA	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	SI	SI	SI
MU1EMARU	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	SI	SI	SI
MU1EGUGO	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI
MU1EDAPI	Sí Culto formal	Punto de vista objetivo Función informativa	NO	SI	SI

Análisis de la cohesión

A continuación, se analiza el uso de los recursos verbales que cohesionan el texto por su **repetición**.

Un 40% de los informantes (6 narraciones) comete errores de concordancia gramatical, que se manifiestan, en su mayoría, en omitir o añadir la preposición correspondiente (ejemplo 129); en poner el pronombre complemento equivocado (ejemplo 130); en concordancia, como puede observarse en el ejemplo 131 y en no reduplicar el pronombre personal de objeto directo (ejemplo 132).

Ejemplo 129:

MU1EGUGO (línea 15)

y blandiendo su cayado como si la Tizona del Cid se tratase.

MU1EALCA (línea 9)

En tu boca no aparezca una sola palabra de aquella que es adorada tanto como la virgen

Ejemplo 130:

MU1ESETE (líneas 10-11)

Don Quijote, aterrorizado y confundido por lo sucedido giró la cabeza y vió a todos los molinos de viento detras suya.

Ejemplo 131:

MU1EPEPE (líneas 9-10)

Pero no cualquier tipo de gigante, sino el peor de todo.

Ejemplo 132:

MU1E (líneas 10-11)

pensando que si derrotaba a uno de ellos derrotaría a todos y así ganar una nueva batalla

En relación a los tipos verbales de la narración, en las producciones de los informantes españoles aparecen, en el 100% de ellas, todas las tipologías que se mencionan para el nivel B2, como se especifica en la tabla 49.

Tabla 49. Tipos verbales de la narración escrita del corpus de Murcia

	Inicio	Continuación	Finalización	Cambio	Localización	Posición	Existencia	Cualidad general	Repetición
MU1EAGRA				X	X				
MU1EALCA					X				
MU1EPADU					X			X	
MU1EJUMA					X				
MU1EJOGA			X		X				
MU1EPEPE			X						
MU1ESETE			X					X	X
MU1EPAPE			X		X				
MU1ENOB	X					X			
MU1EIRSE				X	X	X			
MU1EIRAV					X				
MU1EMABA		X	X	X	X		X		

MU1EMARU			X		X				
MU1EGUGO	X		X	X					
MU1EDAPI				X					

Como se observa en la tabla de arriba, el tipo de verbo que indica localización es el más representado pues aparece en el 66.6%, que equivale a 10 composiciones (ejemplo 133), seguido del que indica finalización, que está presente en 7 narraciones (46.6%), y que presenta 5 recurrencias (ejemplo 134), los verbos que indican cambio aparecen en 5 composiciones (33.3%), mientras que los que indican inicio, posición y cualidad general aparecen en dos textos cada uno (26.6%) y solo aparecen una vez (13.3%) los que indican continuación existencia y repetición. Todo ello se ilustra en los ejemplos 135, 136 y 137

Ejemplo 133:

MU1EAGRA (líneas 2-3)

ambos decidieron volver al lugar de lo ocurrido, haciendo uso de sus camellos, ya que se encontraban en Arabia.

Ejemplo 134:

MU1EPEPE (línea 26)

Al final, Quijote le clavo la espada en el corazón del gigante y consiguio derrotarlo

Ejemplo 135:

MU1EAGRA (línea 15)

lo que en un principio eran molinos, se transformaron en gigantes que nos atacaron

Ejemplo 136:

MU1ESETTE (líneas 5-6)

Se quedó muy sorprendido, ya que estaban muy separados uno del otro y además este era de un color violeta

Ejemplo 137

MU1EMABA (línea 15)

se vio en la obligación de eliminar a todos esos gigantes.

En relación a la cohesión de los verbos en sus tiempos, cometen errores de concordancia temporal 8 informantes, mientras que el 46.6% de las narraciones han mantenido la concordancia temporal. Los errores más frecuentes aparecen cuando la narración se desarrolla en pasado e, inesperadamente, la acción pasa al tiempo presente, o en la concordancia errada entre los tiempos del pasado, como puede observarse en el ejemplo 138, o en el uso del futuro por el subjuntivo (ejemplo 139) y el infinitivo por el condicional, como se ilustra en el ejemplo 140.

Ejemplo 138

MU1EPEPE (líneas 26-27)

Habían ganado la guerra, las criaturas desaparecieron y volvían al lugar de donde habían salido.

MU1EPAPE (líneas 20-22)

Fue entonces cuando apareció un joven terrateniente que dio la casualidad de ser el dueño de todos aquellos terrenos y por supuesto de los molinos que allí estaban, entre los que se encuentra el recién destruido por Don Quijote.

Ejemplo 139

MU1EALCA (líneas 34-35)

“Hay que ver Sancho que buena lección dimos a ese genio, pero andemos con cuidado que no será esta la última vez que lo veremos”.

Ejemplo 140

MU1EDAPI (líneas 10-11)

Por lo que Don Quijote se dirigió a uno de ellos, pensando que si derrotaba a uno de ellos derrotaría a todos y así ganar una nueva batalla.

Las oraciones de los textos aparecen bien cohesionadas en los elementos iterativos que las identifican.

El tipo de oraciones coordinadas adversativas introducidas por *sino* aparece en tres de las narraciones (20%), como se ve en el ejemplo 141:

Ejemplo 141:

MU1ENOB (líneas 18-19)

"insensato, eso no son molinos de viento, sino que son gigantes y he de ir presto a atacarlos, antes de que ellos nos ataquen a nosotros".

Las oraciones temporales y las consecutivas son las que más aparecen en los textos del corpus de Murcia, en concreto están presentes en 7 narraciones cada una de ellas, lo que corresponde al 46.6% del total. Respecto a las temporales indican posterioridad y simultaneidad, como se observa en el ejemplo 141. Las consecutivas están introducidas por *así* y *por lo que* (ejemplo 142).

Ejemplo 142:

MU1EALCA (línea 19)

Y mientras decía esto ayudaba al compañero a levantarse.

MU1EJUMA (línea 11)

Media hora después de que Sancho partiera, no había vuelto,

Ejemplo 143:

MU1EJOGA (LÍNEAS 26.27)

no podían dejar que estos gigantes les vencieran, por lo que, soportando todos y cada uno de los golpes recibidos, siguieron luchando, hasta conseguir parar las aspas,

MU1EMARU (líneas 3-4)

el primero, en busca de aventuras y así emular las andanzas de los héroes de las novelas de caballerías,

Las oraciones concesivas aparecen en el 40% de los textos (6 informantes) y van introducidas por *aunque* y *a pesar de que*, como se observa en el ejemplo 144.

Ejemplo 144:

MU1EMARU (líneas 4-6)

Sancho, que no desperdiciaba ningún plato de comida, pensaba en los manjares que comería en su próxima parada, para descansar del largo trecho, que, aunque fuera a galope, cansaba de todas maneras recorrerlo

MU1EJOGA (líneas 28-29)

Tras salir vencedores, volvieron a su pueblo como grandes caballeros, contando su gran hazaña y ganándose el reconocimiento de todo el pueblo, a pesar de haber sido apaleados por unos molinos.

Las oraciones causales y las finales aparecen en 4 y 5 narraciones respectivamente, equivalente al 26.6% y al 33.3%. Las causales van introducidas por las locuciones conjuntivas subordinantes con función de conectores *ya que* y *puesto que* (ejemplo 144), mientras que las oraciones finales presentan el conector *a que*. Hay que señalar que las finales introducidas por *para* aparecen en todos los textos, sin embargo las finales introducidas por *para que* aparecen en el 36.6% de las redacciones (4 textos), como se ve en el ejemplo *a que*, según se observa a continuación:

Ejemplo 145:

MU1EJUMA (líneas 17-18)

Éste tiró el escudo y la lanza rota para que su caballo pudiera correr más rápido ya que no le servían de nada ante los gigantes colosales,

Ejemplo 146:

MU1EMARU (líneas 17-18)

haciendo oídos sordos a las advertencias que Sancho le hacía para que desistiera de su actitud.

Las oraciones de lugar que indica el PCIC como propias de un nivel B2 son las introducidas por *donde* con verbos de movimiento, aparecen en 3 narraciones, que equivalen al 20% del total (ejemplo 146), mientras las oraciones condicionales aparecen en dos textos (13.3%) y las de modo tan solo una vez (6.6%), como puede verse a continuación:

Ejemplo 147:

MU1EPEPE (líneas 26-27)

Habían ganado la guerra, las criaturas desaparecieron, y volvían al lugar de donde habían salido

MU1EIRSE (líneas 8-9)

A pesar de ello, debido a razones que no conciernen en este fragmento, le quería y le seguiría hasta donde la locura de su extravagante amigo le llevara

Ejemplo 148:

MU1EDAPI (líneas 10-11)

Por lo que Don Quijote se dirigió a uno de ellos, pensando que si derrotaba a uno de ellos derrotaría a todos y así ganar una nueva batalla

II cohesión por sustitución léxica

En este apartado se analiza el uso de sinónimos y antónimos; de la deixis espacial y personal; y el uso de catáforas.

La sustitución léxica se realiza tanto por sinónimos como, por ejemplo, ‘Don Quijote/caballero’, como por hiperónimos como caballo para Rocinante (ejemplo 149):

Ejemplo 149:

MU1EALCA (línea 28)

Y descendiendo del caballo avanzó espada en mano hacia el molinero con gran alborio,

Los sinónimos de Don Quijote son: caballero, amo, amigo, señor, hidalgo, compañero, el justo (ejemplo 150):

Ejemplo 150:

MU1EPADU (línea 20-21)

Como consecuencia también paró el mecanismo de la parte inferior, lo que permitió a nuestro intrépido caballero examinarlo de cerca.

Los sinónimos para Sancho Panza son: amigo, jinete y escudero, como en el ejemplo 151:

Ejemplo 151:

MU1EJUMA (línea 11-12)

Media hora después de que Sancho partiera, no había vuelto, así que Don Quijote salió en busca de su amigo lanza y escudo en mano,

Aparece también *protagonistas* como sinónimo de Quijote y Sancho, según se ilustra en la siguiente ejemplificación:

Ejemplo 152:

MU1EAGRA (líneas 3-4)

Tal era la locura de ambos protagonistas que tomaron el camino equivocado.

Los sinónimos para Rocinante son: caballo y rocín (ejemplo 153):

Ejemplo 153:

MUIENOBE (líneas 15-16)

cuando, de repente, Rocinante, su anciano rocín empezó a galopar sin que nadie se lo hubiera mandado.

En los resúmenes de los informantes españoles no aparecen antónimos.

Respecto a la deíxis espacial no aparece la combinación adverbios deícticos, para concretar o intensificar más el lugar, aunque sí aparecen elementos deícticos como los adverbios *allí*, *ahí* y *aquí*.

La deíxis personal, aparecen los pronombres personales sujeto que enfatizan la participación de la persona en la acción en 9 textos (60%), como se observa en el ejemplo 153; mientras que el *se* mitigador de responsabilidad no aparece en ninguno de los textos del corpus escrito de Murcia.

Ejemplo 154:

MUIOAGRA (línea 26)

Finalmente, Desmond aclaró que él no había visto a los gigantes en ningún momento.

Todos los textos aparecen cohesionados gracias al uso que se hace de la elipsis, que aparece en todos los textos, sobre todo omitiendo la información referida al sujeto o al sintagma verbal, como se aprecia en el ejemplo 155:

Ejemplo 155:

MUIOAGRA (líneas 3-4)

Finalmente, Desmond aclaró que él no había visto a los gigantes en ningún momento. Sin embargo, don Quijote y Sancho sí.

La elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional aparece solo en cuatro de los textos, que corresponde a un 26,6%. El ejemplo 155 ilustra un caso:

Ejemplo 156:

MU1OIRAV (líneas 11-14)

el cual contó ingeniosas historias como aquella de cuando salvó a Don Quijote en aquel molino de unos cuarenta caballeros y luego decidieron cambiar la historia

Con respecto a la catáfora, en el Plan curricular del Instituto Cervantes para el nivel B2 se consideran los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios, con función catafórica. Este aspecto aparece en el 100% de los textos, ya sea por el uso de pronombres personales, de demostrativos, que de posesivos y cuantificadores, como puede observarse en el ejemplo 157:

Ejemplo 157:

MU1OPADU (línea 6)

Pero lo más extraño era el sistema que tenía en su frontal

MU1ONOBEBE (líneas 18-19)

"insensato, eso no son molinos de viento, sino que son gigantes y he de ir presto a atacarlos

MU1EJOGA (líneas 25-26)

Don Quijote y sus compañeros, no podían dejar que estos gigantes les vencieran, por lo que, soportando todos y cada uno de los golpes recibidos,

En relación con los marcadores discursivos previstos para el nivel B2 por el Plan curricular del Instituto Cervantes en el corpus escrito de Murcia no aparecen estructuradores ni reformuladores. Los conectores justificativos están presentes en 6 textos (40%), aparecen, de los señalados en el inventario, *puesto que* y *ya que* (ejemplo 158). También aparecen los conectores contraargumentativos *en cambio* y *a pesar de* (ejemplo 159). Como operadores discursivos (ejemplo 160) aparece el

focalizador *incluso* y el de refuerzo argumentativo *por supuesto*. Siete de los textos analizados (46.66%) utilizan marcadores que se indican como propios del nivel B2.

Ejemplo 158:

MU1EPAPE (líneas 23-24)

Al enterarse este joven de lo sucedido arremetió contra el destructor del molino retandole a un duelo como marcan las leyes de caballería puesto que él también había sido nombrado caballero hacía apenas unos días,

Ejemplo 159:

MU1EJOGA (líneas 28-29)

y ganandose el reconocimiento de todo el pueblo, a pesar de haber sido apaleados por unos molinos.

Ejemplo 160:

MU1EJATA (líneas 21-22)

Lo cierto es que Sancho estaba bastante celoso de su señor, tenía todo lo que siempre había querido, incluso ahora parece que tenía una doncella a la que adorar.

MU1EPAPE (líneas 20-21)

Fue entonces cuando apareció un joven terrateniente que dio la casualidad de ser el dueño de todos aquellos terrenos y por supuesto de los molinos que allí estaban,

Tras haber analizado sistemáticamente todos los textos en relación a los parámetros indicados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel de competencia B2, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Tanto los textos orales como los escritos cumplen los parámetros requeridos para el nivel con respecto a la coherencia de los textos narrativos.

Respecto a la inserción de secuencias, no aparecen en todos los textos, pero recordemos que se trata de un requisito indicativo, es decir, las secuencias dialogales y descriptivas pueden aparecer o no en un texto narrativo, dependiendo del carácter del mismo.

Respecto a la adecuación en todos los textos analizados se mantiene un registro formal-culto, si bien aparecen algunas incursiones de nivel coloquial que no deterioran el conjunto de la narración. El propósito sigue las convenciones genéricas y todos los textos mantienen un punto de vista objetivo y una función informativa.

En los textos orales la mayoría de los informantes, reflejada en un 84% de los mismos, mantiene una fluidez buena, sin excesivas pausas ni alargamientos; mientras que los textos escritos presentan una caligrafía y una tipografía adecuada. Respecto a la ortografía, los errores más frecuentes son los relativos a los acentos tanto por omisión como por abundancia de los mismos.

En relación a la cohesión, que quizás sea el aspecto que se evalúa con más rigidez tanto en los textos orales como en los escritos, se ha intentado ver cuáles eran los ítems que aparecían en todas las composiciones, de los relacionados por el PCIC. Por lo tanto, como se ha podido comprobar, el análisis realizado no tenía como objetivo controlar los errores que se habrían podido producir, sino observar qué requisitos del elenco del PCIC aparecen en los textos y, a raíz de los resultados, comprobar si las rúbricas de evaluación que se han presentado en el apartado de metodología eran factibles de aplicar para evaluar el nivel requerido. Por lo tanto, repetimos, el análisis no tiene como finalidad evaluar los textos, sino validar las rúbricas de evaluación.

Respecto a la concordancia gramatical se manifiesta un número mayor de errores en los textos escritos, al igual que en la concordancia temporal, ya que el 97% de los informantes no comete errores de concordancia temporal en los textos orales, contra un 53.4% que no los comete en las narraciones escritas.

En relación a los verbos propios de la narración, las tipologías que más aparecen en los textos orales son las que indican cambio, inicio y finalización. Mientras que en los textos escritos son: localización, finalización y cambio. En ambas modalidades, oral y escrita, aparecen todos los tipos verbales indicados por el Plan curricular. Esto indica que los informantes nativos tienen un manejo mayor de los verbos.

Las oraciones subordinadas adverbiales que aparecen están bien coordinadas, aunque puede observarse algún error de concordancia, como se ha indicado más arriba. Respecto a las oraciones coordinadas, su uso es eficaz. Hay que señalar que en los relatos escritos todos los informantes utilizan una o varias subordinadas de las indicadas por el PCIC para el nivel B2, al igual que en el relato oral.

La sustitución léxica se utiliza de manera eficaz en el 100% de las producciones, sobre todo en el uso de sinónimos, deícticos y catáforas.

Respecto a los marcadores del discurso, en más de la mitad (53.3%) de los textos orales y en el 46.6% de los escritos no aparecen los indicados por el PCIC, lo cual no significa que los textos no estén bien cohesionados, tanto en su macroestructura como en su microestructura.

4.4.2 ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN TEXTOS NARRATIVOS DE NIVEL B2

Se aplican aquí las rubricas de evaluación que se han elaborado *ad hoc* para este trabajo, con el fin de comprobar si los resultados obtenidos coinciden.

En el apartado de coherencia se ha añadido en las casillas correspondientes a suficiente, satisfactorio y excelente la frase “Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención”, referida a la recreación creativa basada en aductos fílmico-literarios que ha realizado los discentes españoles.

Ante la imposibilidad de transcribir la implementación de las rúbricas de los 60 textos analizados, se ha decidido poner dos textos de cada categoría como ejemplo de aplicación de este sistema de evaluación.

MU10AGRA

Duración 2:27 minutos

en segundo lugar (e:) el fragmento que hemos visto (e:) en un paisaje / árido (e:) y con el cielo / nublado // (e:) don quijote y sancho panza llegan a la zona de los molinos de viento al igual que en la obra literaria /// (e:) y / inician una conversación / en la que presuntamente (e:) sancho panza / (e:) le aconseja a don quijote que no arremeta / y que no embista a es(o:)s gigantes ya que en realidad son molinos // (e:) don quijote pasa de él / y / embiste a los molinos // mientras que al mismo tiempo le van surgiendo alucinaciones en su cabeza /// (y:) finalmente pues / se estampa contra e(l:) -estampa su lanza contr(a:) el aspa del molino / y acaba el fragmento / (y:) en un último lugar // e(m:) finalmente en el fragmento que hemos visto de dibujos animados // (e:)n una escena más animada y colorida / se encuentra don quijote /// qu(e:) en vez de ver molinos ve gigantes // (e:) don quijote / inici(a:) /// -inici(a:) roc -el rocinante inici(a:) su carrera al galope // (e:) (y:) mont -(y:) don quijote que está montado en él con s(u:) lanza en alto / embiste al molino

// pero sale disparado / sin embargo en esta escena de dibujos / (e:) don quijote no cesa en su empeño de vencer a los giga -al supuesto gigante /// (y:) tras varios intentos / (e:) no lo consigue así que coge una bolsa / donde hay clavos y se los -y se los traga // (e:) aumentando e(n:) fortaleza y en fuerza /// entonces ahora en un segund -en una segundo asalto // (e:) sí que acaba / por destruir e(l:) -al gigante / o al molino de viento /// y (e:) cav(a:) -y cava su tumba // cabe destacar e(l:) -el aspect(o:) -l(a:) temática cómica de est(a:) -de est(e:) fragmento

Tabla 50. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria pues divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus aspectos básicos	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II. Estructura de información	El relato no sigue el orden narrativo del texto fílmico.	El relato sigue parcialmente el orden narrativo del texto fílmico.	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el orden narrativo del texto fílmico en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	El relato no progresa temáticamente y no refiere lo esencial. Tampoco es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa parcialmente en los temas esenciales. Hay incongruencias con los contenidos del referente textual.	De modo básico, el relato progresa en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa satisfactoriamente en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa con agilidad eficaz en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.

Tabla 51. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)

I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.
III. Presentación	Entonación incorrecta y escasa fluidez expresiva.	Errores en la entonación y poca fluidez expresiva.	Entonación y fluidez expresiva adecuada.	Entonación correcta fluidez expresiva eficaz.	Entonación y fluidez expresiva muy eficaces.

Tabla 52. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Puede haber esporádicos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso básico pero pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz.	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

MU10ANCH**Duración 2:05 ,minutos**

(e:) en la de orson welles / se observa cóm(o:) (e:) don quijote v(e:) los molinos // cómo sancho panza le indica que son molinos (y:) – (y:) don quijote ignorándolo // se lanza hacia su ataque /// (e:) ta -también se ve cóm(o:) lo(s:) molinos aumentan de tamaño / aunque sin co -terminar de convertirse en ningún momento e(n:) gigantes // (y:) / cómo / l(o:)s /// -y cóm(o:) (e:) sus aspas empiezan a girar de un modo ligeramente más rápido / (e:)l -al -al arremeter don quijote contra los - el molino // se ve cóm(o:) (e:) se le rompe la lanza y este sale / (e:)n un segundo golpe / dañado también // (e:) antes de esto se ven una imágenes de algunos gigantes pero sin – sin / no se ve en ningún momento cómo estos arremeten a don quijote sino que son las aspas del molino // y en la tercera de dibujos animados / se ve cóm(o:) (e:) don quijote ve los molinos // s(e:) /// se ve cóm(o:) se -para él -cómo él los ve sí viéndose detrás la sombra de un gigante // y cómo arremete contra ellos en primera instancia rompiéndose la lanza y saliendo disparado / hacia atrás /// (e:) tras lo cual en esta -no se **vuelve** a ver a rocinante // pero don quijote sigue luchando // contra el molino // devolviéndole este / en un momento / varios golpes / (y:) y humillándolo un momento cuand(o:) se l(o:) pone en la rodilla y le empiez(a:) (a:) – a azotar // de una forma cómica / (e:) también se ve cóm(o:) / imitando a popeye / en esta serie / (e:) pero en lugar de espinacas don quijote lo que toma son clavos / dándole una fuerza / mucho mayor a l(a:) – a la que tenía previamente // provocando así que / ta – qu(e:) don quijote // (e:) pueda vencer al molino dándol – (e:) con un gancho // tras el cual sale volando e(l:) – e(l:) molino ca -y al caer se estrella contra el suelo formando una lápida con una florecilla en la tumba

Tabla 53. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria pues divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus aspectos básicos.	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.

II. Estructura de información	El relato no sigue el orden narrativo del texto filmico.	El relato sigue parcialmente el orden narrativo del texto filmico.	El relato sigue el orden narrativo del texto filmico en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el orden narrativo del texto filmico en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el orden narrativo del texto filmico de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	El relato no progresa temáticamente y no refiere lo esencial. Tampoco es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa parcialmente en los temas esenciales. Hay incongruencias con los contenidos del referente textual.	De modo básico, el relato progresa en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa satisfactoriamente en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa con agilidad eficaz en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.

Tabla 54. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato oral)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy eficaz de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.
III. Presentación	Entonación incorrecta y escasa fluidez expresiva.	Errores en la entonación y poca fluidez expresiva.	Entonación y fluidez expresiva adecuada.	Entonación correcta fluidez expresiva eficaz.	Entonación y fluidez expresiva muy eficaces.

Tabla 55. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos orales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)

I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Puede haber esporádicos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso básico pero pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz.	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

MU1EALCA

552 palabras

Y en esto salieron Don Quijote y Sancho desde la aldea en busca de aventuras, ya muy por la mañana. Don Quijote decidió no poner un rumbo fijo y dejó esto a su fiel Rocinante, amparado en que cualquier nueva hazaña saliera a su paso. Al marchar cada uno iba diciendo sartas de locuras el hidalgo no hacía más que alabar a su dama y en esto pasaron junto a un bosquecillo y dijo:

“En mala hora estuviesen estas flores en algo tan infame como esta tierra y no adornando la frente de la dama de cuya hermosura se habla en toda España”.

“Tiene más razón que un santo, señor, pero cómo puede vuestra merced estar tan orgulloso de algo que no ha visto”

“Vil rufián. En tu boca no aparezca una sola palabra de aquella que es adorada tanto como la virgen”. Y en un ataque de ira cargó el caballero contra el escudero, mas estando la mula de este más atenta que el propio jinete echó a correr a través del bosquecillo galopó el justo con la lanza en ristre en busca de su escudero y encontróle en el suelo tirado perdido el conocimiento Mesándose los cabellos exclamo el caballero.

“Aquí yace Don Sancho, amigo y escudero. En malas horas te perseguí. no buscando más que tu vida y no ha sido sino un tropiezo de tu rocín lo que te dio en tierra. Oh qué haré sin escudero, qué harán los hijos sin el padre amado. Maldito sea aquel que no se quite el sombrero

pasando este lugar, pero tranquilo que ante Dios prometo que ganaré una insula para tus hijos, la más grande que ella quiera darme”.

“No estoy muerto señor, nada más que descanso”

¡Oh, gran fortuna tiene este hombre, las Musas no han cortado su corta existencia”

Y mientras decía esto ayudaba al compañero a levantarse.

“Señor ¿qué es eso que hay tras nuestras espaldas?.”

Dióse el gran caballero la vuelta y divisó un grupo de gente junto a unos molinos y pensando que no encontraría allí sino grandes aventuras se encaminó en aquella dirección seguido de su fiel Sancho.

Al llegar a los molinos vio a un hombre sentado en una gran silla y a unos parientes suyos lavándole los pies y cocinando.

“Mira Sancho, aquel es el brujo que tanto me persigue” exclamó señalando al molinero “y además tiene presas a unas señoras de algún reino cristiano. mas juro que no seré yo el que permita que este siga con sus fechorias.

Y descendiendo del caballo avanzó espada en mano hacia el molinero con gran alborio, sin embargo el otro rápido como una centella agarró un puchero de su mujer cargado de sopa y le arrojó a la cara el líquido y en un suspiro comenzó a golpearle en la cabeza con el cazo derribando al caballero.

Sancho que no andaba lejos derribó al molinero y empezó a propinarle fuertes golpes vengando a su señor pero las mujeres dolorosas por ver tirado al compañero comenzaron a tirar piedras al labriego, y este más largo que corto aupó al caballero y lo alejó de allí a lomos de Rocinante.

“Hay que ver Sancho que buena lección dimos a ese genio, pero andemos con cuidado que no será esta la última vez que lo veremos”.

Fin

Tabla 56. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial del texto en sus aspectos básicos. Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención.	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios. Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés. Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención.

II. Estructura de información	El relato no sigue el proceso prototípico de los textos narrativos.	El relato sigue parcialmente el proceso prototípico de los textos narrativos.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el proceso prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	Los temas del relato no progresan por no seguir sus fases de organización prototípica. Existen muchas incongruencias con los contenidos del referente textual.	Los temas del relato progresan parcialmente porque falla alguna de sus fases de organización prototípica. Existe alguna incongruencia respecto de los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas de modo básico porque sigue a grandes rasgos las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa muy bien en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente en todos los términos con los contenidos del referente textual.

Tabla 57. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.
III. Presentación	Muchas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Varias incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Escasas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Corrección, tipográfica o caligráfica. pocos errores ortográficos en acentos.	Ortografía, tipografía y caligrafía correctas y estéticas.

Tabla 58. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)

I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Puede haber esporádicos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos, antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso básico de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Uso inapropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso pobre pero apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso muy apropiado respecto de la expresión comunicativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

MU1EPADU (479 palabras)

Un buen día Don Quijote, caballero de alta clase perteneciente a las cortes de Toledo, acompañado de sus protectores Gracián y Mateo partió rumbo a las lejanas tierras de Murcia con objeto de participar en la reconquista. Después de caminar un largo trecho se cruzaron con una construcción que nunca en su vida habían visto. Se trataba de un edificio circular, muy alto y con pequeñas ventanas a lo largo de lo que parecía ser una escalera. El techo estaba hecho con unas finas cañas atadas con cuerdas entre sí y que acababan en punta. Pero lo más extraño era el sistema que tenía en su frontal formado por rectángulos de tela bordeados con cañas de madera que confluían en un punto. Al ver como este sistema giraba tapando en ocasiones las ventanas antes mencionadas Don Quijote creyó que sería el nuevo torreón defensivo de las tropas enemigas. Don Quijote decidió intentar asaltarlo con el fin de comprobar su eficacia y sus protectores apoyaron la moción.

Cuando se disponían a entrar sigilosamente para no ser descubiertos se percataron de que el edificio no tenía una puerta con la que sellar su entrada, aún así mantenían su idea y querían seguir con el ataque.

Al mismo entrar vieron la escalera que se intuía desde el exterior y un extraño mecanismo que hacía girar una gran rueda de piedra. Como no sabían de donde procedía la energía que hacía girar el mecanismo decidieron ascender escaleras arriba. Cuando habían subido aproximadamente la mitad de la escalera pudieron ver que la energía que movía la rueda de piedra que se encontraba en la planta inferior provenía del mecanismo que se encontraba en el exterior del edificio. Don Quijote y sus protectores se habían confundidos ¿para qué serviría el mecanismo de la parte exterior si no era accionado por nada? Esta última pregunta encontró su respuesta en el preciso instante en el que cesó el viento y las aspas pararon de forma repentina su movimiento. Como consecuencia también paró el mecanismo de la parte inferior, lo que permitió a nuestro intrépido caballero examinarlo de cerca. Cuando se acercó a la rueda esta estaba repleta de granos de trigo y el suelo contenía un gran número de granos separados de su cáscara. En ese momento la mayoría de sus preguntas quedaron respondidas. Ahora el único enigma era cómo había llegado ese edificio a situarse en ese lugar.

Se hacía de noche por lo que Don Quijote decidió dejar esa última pregunta sin respuesta y volver para informar a su rey de lo que durante ese día habían visto.

Tabla 59. Resultado de la rúbrica de evaluación de la coherencia textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial del texto en sus aspectos básicos. Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención.	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios. Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés. Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención.
II. Estructura de información	El relato no sigue el proceso prototípico de los textos narrativos	El relato sigue parcialmente el proceso prototípico de los textos narrativos.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos en sus aspectos básicos.	El relato sigue con agilidad el proceso prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos de modo fiel, completo y con agilidad funcional.

III. Calidad de información	Los temas del relato no progresan por no seguir sus fases de organización prototípica. Existen muchas incongruencias con los contenidos del referente textual.	Los temas del relato progresan parcialmente porque falla alguna de sus fases de organización prototípica. Existe alguna incongruencia respecto de los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas de modo básico porque sigue a grandes rasgos las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa muy bien en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente en todos los términos con los contenidos del referente textual.
------------------------------------	--	---	---	--	---

Tabla 60. Resultado de la rúbrica de evaluación de la adecuación textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa.	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa.
III. Presentación	Muchas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Varias incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Escasas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Corrección, tipográfica o caligráfica. pocos errores ortográficos en acentos.	Ortografía, tipografía y caligrafía correctas y estéticas.

Tabla 61. Resultado de la rúbrica de evaluación de la cohesión textual. Textos narrativos escritos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (relato escrito)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso improcedente de los tiempos y modos verbales.	Hay bastantes errores de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	Hay algunos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica.	Puede haber esporádicos errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.

II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso insuficiente de recursos (sinónimos, antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso básico de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Uso inapropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso pobre pero apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso apropiado respecto de la expresión comunicativa.	Uso muy apropiado respecto de la expresión comunicativa.
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz	Uso poco eficaz.	Uso eficaz.	Uso muy eficaz.

5

CONCLUSIONES GENERALES

Conclusiones generales

Dentro del marco de estudio de la textualización narrativa, el análisis de textos orales y escritos de español con referentes fílmicos – literarios se presenta como un campo de investigación novedoso que la autora de esta investigación ya había afrontado en otros trabajos, los cuales quedan reseñados en el apartado 2.4.2.2 de este informe investigador.

A pesar de existir varios trabajos que afrontan la producción de narraciones gracias a aductos visuales o literarios, la mayoría de ellos se centran en estudios textuales basados en tipologías únicas, sin correlato intertextual.

Por lo tanto, la novedad de esta investigación es abandonar el estudio de diferentes disciplinas en compartimientos estancos para fomentar un modelo que cultiva el correlato intertextual y la producción hipertextual, cuyo objetivo es proponer en el aula situaciones que bien podrían desarrollarse en la vida cotidiana, en la que constantemente unimos imágenes y textos para crear nuevas producciones textuales.

La consecución del objetivo básico de la investigación, consistente en establecer un modelo de producción y evaluación de competencia discursiva oral y escrita específico para la tipología textual narrativa con la generación de un corpus de textos narrativos orales y escritos realizados por discentes con nivel B2 de competencia comunicativa en español LE y LM desde referentes fílmicos y literarios, evidencia sus resultados en el corpus que se ha analizado en sus estructuras y funciones lingüísticas y pragmáticas con el fin de establecer un modelo de evaluación de competencia discursiva oral y escrita específico para dicha tipología verbal.

El modelo COEN (Competencia oral y escrita en narrativa) diseñado, experimentado y validado en esta investigación cuenta en su previsión con el diseño de varias fases de aplicación y análisis, y consecuentemente se ha aplicado, según lo señalado en esta previsión, con alumnado procedente de dos países y etapas

educativas distintos: por un lado, estudiantes universitarios de E/LE de tercer año de Grado de Lingue e Culture Straniere de la Universidad de Salerno, en Italia, cuyo nivel de competencia lingüística en español como lengua extranjera es B2 o bien está en proceso de adquisición; por otro lado, estudiantes de primer curso de Bachillerato de excelencia en la modalidad Bachillerato de Investigación perteneciente al Instituto Don Juan Manuel de Murcia, los cuales poseen un nivel B2 de uso oral y escrito de la lengua materna, pues debemos recordar que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* va dirigido a la adquisición de los niveles de competencia de la lengua materna y solo posteriormente se aplicó a la adquisición de lenguas extranjeras.

La implementación, y posterior validación de este modelo ha comprendido diversos estadios que se resumen a continuación:

- Creación de una tarea que ha conjugado habilidades y formatos diferentes y que, a la vez, siguiendo las directivas de la Comisión Europea sobre Educación para las competencias clave, ha combinado habilidades prácticas, conocimientos reflexivos y actitudes para resolver problemas planteados en la sociedad actual.
- Creación de un corpus comparable de textos narrativos, orales y escritos, de español LE y español LM.
- Creación de un modelo de evaluación que contempla todos los parámetros de adecuación coherencia y cohesión de manera global.
- Validación del modelo a través de un análisis de estos parámetros tanto en los textos orales como en los textos escritos.
- Aplicación de las rúbricas de evaluación para valorar coherentemente la validez del modelo.

Creación de la tarea

En primer lugar se ha realizado una tarea que reprodujera fielmente actividades que los alumnos realizan en la vida cotidiana, y que por lo tanto ha sido útil para su aplicación fuera del aula, y que, a la vez, integrara diversas habilidades (saber hacer) y ámbitos de conocimiento. Es un hecho que el cerebro recibe continuamente información que reelabora para producir nueva información. La experiencia didáctica y analítica realizada sobre esta investigación prueba que estos aductos no funcionan en compartimentos estancos, sino que se mezclan y se sobreponen constantemente y tienen diferentes “formatos”: auditivos, visuales, escritos, etc. Por lo tanto, la tarea que se ha proyectado conjuga dos medios de input diferentes, por un lado el visual y por otro el textual, que dan la misma información. Al mismo tiempo conjuga dos ámbitos de conocimiento diferentes, que son la educación literaria y la habilidad lingüística reflejada en la capacidad narrativa.

La tarea aplicada está compuesta por dos actividades que prevén la interacción de cine y literatura partiendo de la primera parte de la novela de Miguel de Cervantes denominada *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* y publicada por primera vez en 1605. obra fundamental de la literatura española, y dos versiones fílmicas de la misma: *Don Quixote* de Ub Iwerks, (1934), que es una adaptación libre en el género de dibujos animados hecha por uno de los genios olvidados de los principios del cinematógrafo, que parodia la novela cervantina en pocos minutos para criticar no tanto la sociedad española como la americana contemporánea en la que vivía; y la otra es una secuencia deliberadamente silenciada del *Quijote* de Orson Welles completado por Jesús Franco (*Don Quijote*, 1992); concretamente del célebre episodio de los molinos de viento ubicado en el capítulo VIII de dicha primera parte del clásico cervantino, que, en este caso, sí corresponde a la parte de la película filmada por Orson Welles, y en la que, conociendo el contenido vanguardista de esta película (donde Don Quijote también aparece en el siglo XX), curiosamente se advierte un tratamiento relativamente respetuoso de los hitos sucesivos de la famosa secuencia narrativa cervantina, ya que su tratamiento genial lo traza aquí en la perspectiva cinematográfica procedente del juego de planos-contraplanos en las

tomas y de su característica angulación expresiva de la cámara para reforzar la tensión psicológica de la narración audiovisual con semántica más visual que oral, como suele ocurrir en el buen cine de acción, que narra mucho y en profundidad con pocas palabras.

La mencionada selección textual, tanto literaria como cinematográfica, fue, pues, deliberadamente esmerada, por la conciencia de que la expresividad semántica de las obras de arte siempre es superior y está mejor organizada que la de las obras mediocres, y esto iba a ayudar a la comprensión global del alumnado tanto en la lengua española como en el lenguaje cinematográfico enmudecido.

Además, por el hecho de que tales obras de celuloide procedían de países distintos al cervantino, se demuestra que el tratamiento de la cultura española ha querido concienciar al alumnado de su importante transferencia internacional y de los entramados interculturales consolidados que existen a partir del español y su literatura; aspecto este donde la investigadora de esta tesis sigue los pasos de la línea de investigación sobre esta clásico abierta por la directora de la misma (Caro, 2009). Y, sobre todo, ha sido un acierto llevar a cabo esta elección intertextual porque el referente del que partían tales versiones cinematográficas es una obra indispensable de los contenidos curriculares del estudio de la literatura española tanto en lengua materna como en lengua extranjera, y la educación literaria reportada por la tarea de comprensión lectora de palabras y de imágenes por separado, al enfrentar directamente a los alumnos a los textos, ha sido mucho más sustanciosa en el plano significativo del aprendizaje que la recepción de un resumen acerca de la misma para recordar, puesto que aquí los alumnos han leído con la misión de expresar con sus propias palabras, oralmente y por escrito, lo recordado e interpretado de las imágenes conjugadas con la lógica prototípica de la narración.

Esta conclusión es muy importante para vehicular correctamente los grandes trazos investigadores de esta tesis, porque la apreciación de la idoneidad de esta relación conecta auténticamente con los requisitos de aprendizaje situado y contextualizado que requiere la metodología didáctica basada en tareas que

caracteriza el enfoque genérico de las competencias, ya sean de comunicación lingüística en la textualidad literaria o de comunicación semiótica debido a su intersección artística con el lenguaje cinematográfico.

Los resultados obtenidos dan cuenta de que en los pasos didácticos previos a la aplicación del análisis de corpus del modelo COEN, los cuales justifican desde el espacio de la textualización real en las dimensiones comunicativas oral y escrita la coherencia que tiene este modelo en sus criterios analíticos, ha sido una decisión estratégica indispensable la propuesta de trabajar la lectura placentera.

Los estudiantes leyeron el citado fragmento del capítulo VIII del *Quijote* de modo distendido, atento a las resonancias personales que la obra podía provocar en su intertexto lector, sin la obligación previa de recordar léxico o estructuras, sin conductismos, pues, basados en el a priori selectivo que suele ocasionar malas lecturas pues, antes de la incorporación holística del texto, en el placer que reporta apreciar a la vez su contenido embellecido por su forma.

La educación conductista que persigue una lectura academicista centrada en la pesquisa de datos formales de tipo retórico o gramatical antes de la lectura placentera ha hecho mucho daño a la comprensión lectora que necesita la educación literaria, aquella donde, como indica Mendoza (2001), importa despertar la capacidad inteligente de la inferencia libre y el repertorio intertextual que cada persona lleva dentro para hacer la lectura suya al tiempo que comprende la articulación interpretativa de su tema y los factores expresivos que la forma ejerce al respecto.

Cabe concluir al respecto que en esta investigación se ha cuidado trabajar la lectura placentera desde la relación dialógica, sin la tendencia acostumbrada de las pautas conductistas que malversan la relación directa (la realmente comunicativa, que vive de la retroalimentación), y que ello ha favorecido la atención respetuosa hacia la intención autorial y ha sentado las bases para una comprensión semántica adecuada, eficaz, al tiempo que, por las inferencias que se han suscitado a raíz de la

relación intertextual entre el texto literario y sus versiones fílmicas, ha crecido la habilitación cognitiva de la comprensión lectora como un paso intermedio de la expresión oral y escrita que bien pudiera progresar hacia la interpretación y la creación, como ha ocurrido con el caso del alumnado español, que, por su mayor afianzamiento del nivel B2 de español, han realizado versiones nuevas del famoso episodio cervantino.

De cualquier manera, se subraya aquí que el hecho de haber aunado en los planos teórico y empírico de esta investigación el estudio dialógico del proceso comunicativo de la educación literaria con el estudio dialógico del aprendizaje de la lengua materna y extranjera favorece doblemente en sus respectivas estrategias didácticas, el desarrollo de la competencia comunicativa verdadera, aquella que acepta la imprevisibilidad que provoca una relación lingüística con el texto totalmente espontánea.

El fin didáctico inmediato del visionado placentero de los dos textos cinematográficos también era evitar que hubiese asidero verbal para la retención memorística y sí lo hubiera para la activación del intertexto lector del alumno. Este proceso igualmente ha servido para activar la recontextualización auténtica de conocimiento necesaria para el verdadero aprendizaje basado en competencias: los alumnos describieron los tráileres que habían visto, poniendo en juego todas las competencias cognitivas necesarias para activar conocimientos y relacionarlos entre sí, labor que se hace continuamente en la vida cotidiana. Después, como es sabido, los textos se grabaron en formato mp3 y así generaron un corpus oral de narraciones auténticas. Tras la narración oral se les pidió a los discentes que realizaran una narración escrita recreando los inputs que habían recibido.

Construcción del corpus

Tras la creación de la tarea, advino la construcción de un corpus formado por dos subcorpus, el primero de ellos formado por las narraciones de los aprendientes

de español de tercer año del grado de Lingue e Letterature Stranire de la Universidad de Salerno, el segundo formado por las narraciones de los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación del Instituto Infante Don Juan Manuel de Murcia. A modo de balance global, se describe someramente el corpus concluido.

El corpus de Salerno está formado, a su vez, por otros dos corpus:

- Corpus de las narraciones orales, que contiene 15 narraciones orales y tiene una duración total de de 42 minutos y 35 segundos, siendo la producción más corta de 1:19 minutos y la más larga de 4:35. 4018 palabras.
- Corpus de las narraciones escritas, formado por 5691 palabras, la producción más breve consta de 254 palabras y la más larga de 450; la media de palabras por producción es de 379,4 palabras.

El corpus de Murcia, está igualmente compuesto por dos subcorpus:

- Corpus de las producciones orales, que tiene una duración total de 41 minutos y 44 segundos, siendo la producción más corta de 1:33 minutos y la más larga de 5:17 con un total de 5296 palabras analizadas. Hay que señalar que se indican solamente los minutos analizados, pues los informantes de Murcia hicieron también un resumen oral del texto cervantino, que no se ha tenido no cuenta a la hora de analizar los resultados.
- El corpus de las producciones escritas de los alumnos españoles está compuesto por 15 narraciones escritas en las que los discentes realizan una recreación escrita inspirada en los intertextos fílmico y literario. Contiene un total de 7516 palabras, la más corta tiene 407 palabras y la más larga 634, siendo la producción media de 501 palabras.

Conforme al protocolo habitual de la conformación de corpus lingüísticos con vistas a realizar un análisis interpretativo de tales documentos, se procedió a establecer un código de observación a través del etiquetado de todas las narraciones aplicando el siguiente criterio: las dos primeras letras de la ciudad de procedencia del corpus (SA para Salerno y MU para Murcia); el curso de los informantes (3 para Salerno y 1 para Murcia); indicación del canal del texto (O, para oral y E para escrito); las dos primeras letras del nombre y las dos primeras del apellido del informante. Por tanto, siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984), se ha procedido a la primera fase de reducción de datos por medio de su clasificación y agrupamiento.

Implementación del modelo de análisis

Tras la generación del corpus, este se ha analizado siguiendo un modelo desarrollado por la autora de este trabajo como trasposición remodelada a partir de otro modelo ideado por las profesoras Caro y González (2012) para trabajar la competencia discursiva del comentario de texto en Educación Secundaria. En esta investigación, el modelo sigue los postulados referidos a los procesos de textualización de la competencia en comunicación lingüística que fueron delimitados por el Instituto de Evaluación del MEC en el año 2009 a propósito del esquema procesual establecido por Flower y Hayes con el propósito de crear un marco teórico-operativo para la evaluación de diagnóstico de dicha competencia en las etapas de educación obligatoria, el cual ha sido estudiado en la sección 2.1.5 del marco teórico de esta investigación.

Además, para concluir la valoración final sobre la cualificación científica del modelo postulado, incumbe manifestar que, para la realización de este modelo de textualización lingüística se han estudiado detalladamente las indicaciones que el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* da para el nivel B2 de competencia oral y escrita, ya que este constituye un documento esencial para homologar a escala

internacional la viabilidad metodológica y la denominación convenida de los elementos integrantes de los modelos de textualización lingüística.

Se valora, por tanto, positivamente la conveniencia curricular y la oportunidad vehicular en el ámbito científico de la competencia en comunicación lingüística que ofrece del modelo de textualización narrativa diseñado, obrado y verificado en esta investigación educativa. Se han comprobado los efectos de exactitud analítica y de agilidad aplicativa de dicho modelo, cuyo análisis detallado de la pragmática textual lógicamente ha tenido cuenta los tres parámetros fundamentales que intervienen cualitativamente en tal proceso: la coherencia, la adecuación y la cohesión.

Otra de las decisiones de las que se hace una estimación positiva es la integración en este modelo de una relación de ítems tomados del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). A la luz de la experiencia analítica con el uso de estos ítems, cabe señalar finalmente que el inventario del PCIC para el nivel B2 es pobre para promover un desarrollo preciso de la competencia narrativa, ya que apenas contempla la deixis espacial y no contempla la de tiempo, siendo ambas de necesidad narratológica indispensable para la construcción oral y escrita de relatos, puesto que las coordenadas espacio-temporales son requisitos básicos de este género expresivo.

De esta manera, se vuelve a insistir en estas conclusiones que el modelo de análisis que se ha creado no pretende evaluar las narraciones en sí mismas, sino validar el modelo de rúbrica de evaluación presentado en este trabajo cuyo objetivo es una evaluación global e individualizada de los alumnos, que apenas se trata en los modelos conductista –los cuales todavía se siguen aplicando por muchos profesores de lengua e idiomas varios- y que creemos que es uno de los valores didácticos más importantes e innovadores de este modelo. Si bien es cierto que existen rúbricas de evaluación holística y analítica de los niveles, como por ejemplo las que el Instituto Cervantes aplica en la evaluación oral de los Diplomas de Español como lengua extranjera (DEL), también es constatable que dichas rúbricas no son exhaustivas y presentan un nivel de concreción menos detallado que nuestro modelo.

El análisis detallado de las narraciones ha dado como resultado que todos los textos del corpus llegan al nivel B2 en adecuación y en coherencia, con las debidas diferencias respecto a la fluidez y la entonación, que son mejores en las producciones de hablantes nativos.

Respecto a la ortografía, la mayoría de los errores que se cometen se refieren a la acentuación. En todos los textos el propósito sigue las convenciones genéricas y todos los textos mantienen un punto de vista objetivo y una función informativa. Por tanto, el conocimiento académico de la lengua es aceptable en su nivel de adecuación.

La inclusión en el modelo de análisis textual de textos narrativos de los fenómenos de interlengua trasciende las indicaciones del MEC sobre los aspectos relacionados con los procesos de textualización, lo cual evidencia que su modelo no contempla el análisis de producciones lingüísticas en citación de segundas lenguas o de mediación lingüística que en la realidad actual son cotidianamente habituales. En este sentido cabe valorar la riqueza de matices analíticos del modelo COEN y su apertura a situaciones de interacción comunicativa plurilingüe, sobre todo habituales en la dimensión oral del diálogo. Concretamente, respecto al corpus analizado con motivo de la interlengua en los casos de ELE estudiado por el alumnado italiano, se resalta que en las narraciones orales se manifiesta sobre todo en la pronunciación, pero en todos los casos el texto se entiende sin dificultad. Las incursiones de la lengua madre son numerosas en las narraciones orales y escritas, pues aparecen en todos los textos; y se reflejan en las estructuras morfosintácticas y en el léxico.

A modo de recordatorio final de los balances globales derivados del análisis de resultados del cumplimiento de los parámetros o criterios definitorios de las tres grandes cualidades que organizan la revisión competencial de la textualización narrativa, hay que resaltar que la conjunción del modelo didáctico de educación literaria intertextual de ensamblaje fílmico-literario activado a propósito del famoso fragmento capitular del *Quijote* (del cual han emergido los hipertextos narrativos orales y escritos por generación espontánea de la ideación del alumnado español con

dominio B2 de español lengua materna e italiano con dominio B2 de español lengua extranjera) con el modelo de análisis de dichas producciones textuales discentes en su competencia comunicativa narrativa (modelo COEN) ha dado muy buenos resultados por el hecho de que en ambos existe un mismo tratamiento contextualizado y auténtico del idioma, y ello, en lugar de revelar deficiencias formativas, ha demostrado que las grandes cualidades textualizadoras se han desarrollado convenientemente.

La más aventajada ha sido la coherencia textual, que se ha cumplido en los parámetros de cantidad, estructura y calidad de la información en el 100% de los textos, tanto de hablantes nativos como no nativos. En relación con la cohesión, existen diferencias de resultados entre los hablantes no nativos y los hablantes nativos que se resumen a continuación.

Tanto la concordancia gramatical como la temporal, se manifiestan de modo inverso, mientras los textos de los hablantes nativos presentan un porcentaje mayor de concordancia en los textos orales, mientras que los hablantes no nativos mantienen la concordancia en un porcentaje mayor en los textos escritos. Esto significa que los informantes italianos mejoran en la producción de textos no espontáneos.

Los verbos que el PCIC indica como propios de la narración aparecen (uno o varios tipos) en todos los textos orales y escritos de los estudiantes españoles, mientras que en los textos de los italianos, tanto en los orales como en los escritos hay varios informantes que no los utilizan con un mayor porcentaje en los textos orales, que llega a un 73%.

Las oraciones subordinadas adverbiales aparecen en todos los textos de los discentes españoles, mientras que los discentes italianos no utilizan en los textos orales las de tipo condicional, concesivo y temporal que, sin embargo parece en el 80% de los textos escritos, lo cual significa que son capaces de utilizar esta tipología de subordinadas.

La sustitución léxica se utiliza de manera eficaz en el 100% de las producciones, sobre todo en el uso de sinónimos, hiperónimos, deícticos y catáforas. Respecto a la elipsis se usa eficazmente en los textos orales y escritos, si bien los informantes italianos la elipsis del sintagma nominal preposicional aparece solo en dos textos orales y en dos escritos.

Respecto a los marcadores del discurso no aparecen todas las tipologías indicadas en el PCIC. Es lógico, puesto que los ejemplos del PCIC no aparecen como requisito indispensable para la confirmación del nivel B2 de dominio del español, sino que son un inventario de las posibilidades de uso en dicho nivel competencial. Al respecto, cabe señalar que los porcentajes para los textos italianos superan el 70% y en los textos españoles llega casi al 50%. Sin embargo los textos resultan bien cohesionados tanto en su macroestructura como en su microestructura.

Posiblemente el uso predominante de tales formas verbales del inventario registrado en el PCIC sea superior en el caso de alumnado italiano porque tal documento es recurrente en los centros que imparten Español como Lengua Extranjera, mientras que en los centros educativos españoles de Educación Secundaria tal documento suele ser desconocido, entre otras causas, porque, como ya quedó comentado antes, los niveles de dominio del idioma inicial (A1 y A2), avanzado (B1 y B2) y superior (C1 y C2) señalados por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y reseñados en el apartado 2.1.3 del marco teórico de esta investigación, aunque fueron pensados en el espectro de la lengua materna, hoy en día solo se utilizan para evaluar el dominio de las segundas lenguas.

Así que sus taxonomías de niveles de logro en términos discursivos sigue siendo una asignatura pendiente para los programas de estudio de Lengua castellana y Literatura en el territorio MEC. El profesorado español de esta asignatura en los institutos de Educación Secundaria, aún cuando en la LOE se estipuló la educación sostenida por las competencias básicas presididas por la comunicativa y en la LOMCE se exige programar integrando estándares de aprendizaje y rúbricas, no

muestra todavía iniciativa de trabajo diáfano con niveles de dominio pragmático-discursivo de la lengua como las señaladas en el citado Marco.

Aplicación de las rúbricas de evaluación

Las rúbricas de evaluación que se han creado son seis y están diversificadas en dos aspectos fundamentales:

- Las dos tareas realizadas (relato oral y relato).
- Las tres cualidades del proceso de textualización: coherencia, cohesión y adecuación.

Cada una de las rúbricas se ha organizado expresando sintéticamente las categorías o criterios de competencia que se han utilizado en el modelo de análisis de datos procedentes de los textos en su formato respectivo (oral o escrito). Tales criterios van ligados a un objetivo de aprendizaje específico. Así para cada categoría (adecuación, coherencia y cohesión) se han escrito los enunciados de las categorías y una breve descripción. En la rúbrica de coherencia escrita para la evaluación de los alumnos de Murcia se ha añadido la frase “Emplea la intertextualidad fílmica y literaria para la invención”, relativa a la recreación narrativa que han realizado los discentes.

Una vez aplicadas las rúbricas se ha llegado a los siguientes resultados:

- El 100% de los alumnos nativos llega al nivel con valoraciones que van de satisfactorio a excelente, que corresponderían a notas que van de 7 a 10.
- El 90% de los discentes italianos llega al nivel con valoraciones que van de suficiente a excelente (6- 9). Solo el 10% de los alumnos no nativos (3 narraciones, 2 escritas y 1 oral) no llega al nivel B2.

Así pues, la eficacia del sistema de evaluación queda demostrada y sobre todo hay que subrayar que se evalúan todos los parámetros de la pragmática textual el conjunto.

Prospectiva y logros generales

Queda aún camino por recorrer para integrar de modo sistemático el aprendizaje de la lengua con el de la literatura en producciones espontáneas y auténticas como las propuestas en la tarea de textualización narrativa experimentada en esta investigación y también queda camino por recorrer en el entendimiento holístico de la lengua y la literatura vivas en la enseñanza de segundas lenguas, para que la literatura no sea arrinconada en tales centros de enseñanza de idiomas como elemento referencial de una cultura sino que sea reivindicada en sus posibilidades expresivas desde la espontaneidad del recuerdo y la imaginación personal que libera ideología y repertorio lingüístico y lecto-literario auténtico, como se ha hecho de modo innovador en esta investigación sobre la textualización narrativa.

El trabajo desarrollado en esta investigación contribuye, pues, a un entendimiento genuino de la competencia en comunicación lingüística que integre el desarrollo de las habilidades implicadas en la misma más allá de los paradigmas del control conductista y funcional y sus modelos didácticos audio-lingüísticos de carácter mecanicista, pues avanza hacia un paradigma holístico y contextualizado que se sitúa en la confluencia de lenguajes y culturas a través de tareas constructivistas que manejan entornos espontáneos e imprevisibles.

En la tarea, el alumnado ha experimentado el proceso comunicativo completo por trabajar la reatralimentación real en todas las dimensiones y habilidades posibles, tal y como se enuncia en la hipótesis, “desde la expresión oral de la comprensión-interpretación semántica hasta la expresión escrita de la reinención de tales significados en nuevos sentidos ligados al contexto vital del lector”. Tal y como se ha señalado en el apartado 3.5.2.2 de este informe

investigador, lo importante es que, según queda indicado por Puren (2004), la tarea de aula haya entrenado a los alumnos en una acción de provecho social.

La implementación de modelo didáctico competente se ha visto completada su fase de evaluación con un modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en comunicación lingüística que es coherente entre las acciones realizadas y los resultados de aprendizaje esperables y, por tanto, transparente y revelador en datos de diagnóstico discursivo para acreditar que una persona en realidad sabe desenvolverse socialmente con el idioma.

Queda demostrado que este modelo analítico-interpretativo ha permitido analizar minuciosamente tanto para el corpus de textos orales como para el correspondiente de textos escritos generados a partir de la tarea intertextual y que para evaluar el grado de consecución del nivel B2 de dominio del español en los hablantes nativos y no nativos dispone de una rúbrica de evaluación para cada una de las cualidades de textualización narrativa con criterios específicos disociados en cada caso para los relatos orales y escritos, todo lo cual, tras los resultados hallados con su aplicación, muestra su efectividad y utilidad tanto para el profesorado de español como lengua materna como para el de lengua extranjera, ya que existen numerosos modelos parciales de análisis de competencia comunicativa, pero el modelo COEN tiene la ventaja de proponer un diagnóstico global con un esquema de trabajo claro y manejable en el aula, que, a la hora de evaluar, extracta información mejor estructurada (y por tanto más comprensible por todos los agentes educativos) que la apreciación difusa sobre vocabulario, ortografía, concordancia o conectores, como suele hacerse habitualmente en las clases donde el profesor corrige el texto del alumno.

No olvidemos tampoco que las rúbricas de evaluación no solo sirven al profesorado, sino también al alumnado como hojas de ruta para entender desde el principio qué van a aprender y cómo van a ser valorados, lo cual les aporta una conciencia estratégica y corresponsable muy interesante para el mundo educativo, más aún si el documento es claro y fácil de manejar, como pretende ser esta rúbrica.

Tal sería una de las posibilidades prospectivas de esta investigación de cara a futuras aplicaciones didácticas tras su validación en este primer ciclo de investigación-acción que ha suscitado el presente modelo innovador en el panorama de ELM y ELE.

El provecho del cine mudo y de su función intertextual con la literatura en el conjunto del modelo COEN apela, además, a la idea sensata de que un idioma no se aprende por imitación y repetición, sino por un proceso de globalización suscitado por inferencias e interpretaciones en contexto, gracias a los cuales pensamiento y lenguaje son madeja unida para reconocer, conectar, crear y reflexionar sobre el mundo.

6

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

- Adam, J. M. (1997). Los textos: heterogeneidad y complejidad. En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (Eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 3-12). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Albert, M. J. (2007) *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez, J. y Gómez, M. L. (2004). El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia. *Redele, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, 1*. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_01Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e06a6c
- Álvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere, 13(44), 83-87*. En <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Ambrós, A. (2011). Lectura híbrida: un encuentro con el arte, el cine y la literatura. *Aula de innovación educativa, 200, 15-18*.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Amenós, J. (1996). Cine, lengua y cultura. *Frecuencia E/LE, 3, 50-52*.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Dossier Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa 42, 23 (2), 9-27*.

- Aparici, R. y García, A. (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Área, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38 (XIX). 13-20. En <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bailini, S. (2013). La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines: ¿un potencial o un límite? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. En https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5310408f4182e.pdf.
- Bailini, S. L. (2015). Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español. En *Actas del V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. (pp. 1-17). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/Numeros_especiales/V-CONGRESO-FIAPE.html] [<http://hdl.handle.net/10807/70826>]
- Bailini, S. (2016). CORESPI (CORpus del ESPAñol de los Italianos) y CORITE (CORpus del ITALIANO de los Españoles): criterios de construcción, características y potencialidades. Comunicación presentada en el *I congreso Teletándem: un recurso para la didáctica y la investigación*, 31 de marzo-1 de abril, Salerno.
- Bajtín, M. M. (1996). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Balázs, B. (1978). *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Baltodano, G. (2009). La literatura y el cine: una historia de relaciones. *Letras*, 46, 11-27.
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo, (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores*:

- enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (pp.369-387). Madrid: SGEL.
- Barriga, R. (2014) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México: El Colegio de México.
- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En AA.VV.. *El análisis estructural del relato* (pp. 9-43). Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Bazin, A. (1966). *¿Qué es el cine?*. Madrid: Rialp.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Berenguer, J. A. (1994). *Estructuras del discurso conversacional: algunos casos del relato coloquial en catalán y español*. Tomo 1. Valencia: Universitat de València.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico* 8, (15) 95-110.
- Bernabéu, N. (Coord.) (2011) *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa,
- Bettetini, G. (1975). *Cine. Lengua y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, L. (2008). Don Quijote en el cine de ficción español. En F. B. Pedraza y R. González (Coords.). *Con los pies en la tierra. Don Quijote en su marco geográfico e histórico. Homenaje a José María Casasayas. XII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas* (pp. 473-490). Ciudad Real: CIAC.
- Bolívar Botía A. (2010). *Competencias básicas y currículo* Madrid: Síntesis.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.
- Bordwell, D. y Thompson, C. (1996). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

- Breen, M. (1990). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32.
- Breu, R. (2012). *Cine para tener ganas de leer. Sugerencias para relacionar la literatura y el cine en el aula*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Briz, A. (coord.) (1995). La conversación coloquial (Materiales para su estudio), *Anejo XVI de la revista Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Buendía, M. A., Bueno, M., González-Novo, M. y Lucha, R, M^a (2006). El Quijote. *Revista de Didáctica MarcoELE* 2. En http://marcoele.com/descargas/2/buendia-et-alt_quijote.pdf
- Bustos, J. M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela* 42, 93-105.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candeloro, A. (2016). Don Quijote “dentro” y “fuera” de la Pantalla: la versión de Orson Welles. *Tonos Digital*, 31. En <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1508/853>
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Caro, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. En <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>

- Caro, M. T. (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 2, 9-18. En <http://revistas.um.es/cartaphilus/article/download/734/777>
- Caro, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27 (2), 269-290. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Caro, M. T. (Coord.). (2014). *Imago Mundi. Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia-Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia.
- Caro, M. T. (2015a). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Madrid: Pirámide.
- Caro, M. T. (2015b). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313-328). Madrid: Pirámide.
- Caro, M. T. y González, M. (2012a). Cine y literatura para educar en competencias básicas. En A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (pp. 635-647). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Caro, M. T. y González, M. (2012b). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Caro, M. T. y González, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 9, 89-106. En http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.05
- Carrasco, J.B. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Casetti, F. (1989). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas didácticas*, 4. En <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cebrián, M. y Monedero, J.J. (2014). Evolución en el diseño y funcionalidad de las rúbricas: desde las rúbricas “cuadradas” a las erúbricas federadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 81-98.
- Ceja, S., de la Torre T. L. y Vera, E. (2012). Conductismo & Constructivismo. Comparativo entre la modalidad presencial y online (e-learning) para desarrollar competencias. *International Review of Business Research Papers*, 8.(3) 81-94.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz. y J. Valencia (eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* (95-114). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2000). La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. En S. Salaberri (ed.), *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 379-405). Almería: Universidad de Almería.
- Cestero, A., Penadés, I., Blanco, A., Camargo, L. y Simón, J. (2001). Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE), En A.M. Gimeno (Ed.), *Actas del XII Congreso ASELE Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*. (pp. 527-534). Valencia: Universidad de Valencia.
- Chiapello, S., González, C., Martín, T. y Pascual, C. (2011). La evaluación como mecanismo de control del proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo. En J. D. Álvarez M. T. Tortosa, N. Pellín, (Coord.), *Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia*

- académica, VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 1798-1813). Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiapello, S., González, C., Martín, T. y Pascual, C. (2011). Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE. En M.C. Gómez. y J.D. Álvarez (Coord.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. (Vol 1, pp.385-408). Alcoi: Marfil.
- Chiapello, S., González, C., Martín, T. y Pascual, C. (2012). La evaluación de la interacción oral: la conversación diádica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia). En J. D. Álvarez M. T. Tortosa, N. Pellín (Coord.), *La participación y el compromiso de la comunidad universitaria, X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. (pp. 2006-2021) Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiapello, S., González, C., Martín, T. y Pascual, C. (2013). Evaluación de la interacción oral nativo / no nativo: aplicación de escalas específicas. En J. D. Álvarez M. T. Tortosa, N. Pellín, (Coord.), *Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica, XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 946-961). Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiapello, S. González, C., Martín, T., Pascual, C., Puigdevall, N. y Verna, C. (2013). Evaluación de la producción oral: Teletándem nativo/no-nativo (español/italiano). En J. D. Álvarez M. T. Tortosa, N. Pellín, (Coord.), *La Producción Científica y la Actividad de Innovación Docente en Proyectos de Redes*, (pp. 1951-1959) Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiapello, S., González, C., Martín, T., Mura, A., Pascual, C. y Puigdevall, N. (2014). Aprendizaje colaborativo: Interacción oral y percepción del discente. En J. D. Álvarez M. T. Tortosa, N. Pellín (Coord.), *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente, XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. (pp. 1199-1212). Alicante: Universidad de Alicante.

- Chico, F. (1998). *Pragmática y construcción literaria. Discurso retórico y discurso narrativo*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Clarembeaux, M. (2010). Film Education: Memory and Heritage. *Comunicar*, 35, 25-32.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. En http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-174000_clave.pdf
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid (2014). *Datos y cifras en Educación 2013-2014*. Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. En http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DAF3+datosycifras160X280_1314_NAVEGABLE_2.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352847749828&ssbinary=true
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid (2015). *Datos y cifras en Educación 2014-2015*. Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. En http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDatos+y+cifras+2014-2015+navegable_v4.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352868005403&ssbinary=true
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación,

- Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya. MCER en español. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. En <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Criado, M. (2009). El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 16. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_02Criado.pdf?documentId=0901e72b80dd738a
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- De la Torre, S. (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo. En S. De la Torre, A. Pujol, N. Rajadell (Coords.), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (pp. 13-36). Madrid: Narcea.
- Della Volpe, G. (1962). *Il verosimile filmico*. Roma: Edizioni Filmicrítica.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Del Moral, F. (2013). Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. En <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/MoralFrancisco%20del.htm>
- Del Moral, F. (2014). Las fichas de calificación en el proceso de validación de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión oral de ele. *marcoELE. Revista didáctica español lengua extranjera*, 18, 20-32. En <http://marcoele.com/fichas-de-calificacion-expresion-oral/>

- Del Moral, F. (2014). Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la expresión oral de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (13).
- Denst-García, E. (2012). Eso es así. Mi aventura con el andalú. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 14. En <http://marcoele.com/descargas/14/denst-andalu.pdf>
- De Pablos, J. (2009). El cine como factor de interculturalidad: una revisión globalizadora. En J. Ballesta (Coord.). *Educación para los medios en una sociedad multicultural* (pp. 119-127). Barcelona: Editorial Davinci.
- Díaz, J. C. (2002). Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de ELE. En A. M. Gimeno (Ed.). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE* (pp. 263-272). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Díaz, L. (2009). *The DIAZ corpus*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eguiluz, J. y A. (2005). La evaluación de la expresión escrita. En J. Sánchez y I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1005-1024) Madrid: SGEL:
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa, En J. Sánchez y I. Santos (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449- 465). Madrid: SGEL.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. 2000 (4 ed). Madrid: Morata.

- Escobar, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. En <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0331108-105524/>
- Escudero, M. A. y Cuesta, I. (Eds.) (2005). *Cine y Literatura española*. Madrid: Consejería de Educación y Deportes.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London and New York: Longman.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. (Coord.). (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Consejería de Educación de Portugal/ Edinumen.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38 (XIX). 75-82. En <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). Writing as a problem solving. *Visible Language*, 14 (4), 388-399.
- Fox, K. y Lambirth, A. (2012). Film and pedagogy: learning about teaching at the movies. En M. Bahloul, y C. Graham, (Eds.), *Lights! Camera! Action and the Brain: The Use of Film in Education*, (pp 61-81). Newcastle Upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Los Libros de El Nacional.
- García, J. A. (2012). Los conceptos básicos de la narratología. Social Science Research Network. En <http://ssrn.com/abstract=2097015>
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

- García, Á. (2004). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación educativa*, 33, 3-49. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. En [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20\(filmar\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20(filmar).pdf)
- García, A. (2004). La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco común europeo de referencia. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional de la Lengua española: Identidad lingüística y globalización*, 17-20 de noviembre, Rosario. En http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm
- García, A. (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español. *MarcoELE*, 5. En <http://marcoele.com/num/5/pcic.php>.]
- García, A. (2009). Nueve reinas: explotación didáctica para el aula de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 8. En <http://marcoele.com/descargas/8/nuevereinas-alexgarciapinar.pdf>
- García, M. (2016). Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero”. *redELE Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 28. En <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201628/2016redele283mariagarciacantos.pdf?documentId=0901e72b81fb782f>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 43 (XXII), 15-23. En: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Garnacho, P. (2002). ¡De cine en la red!. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. 39, 62-73.
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.

- Garroni, E. (1975). *Proyecto de semiótica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Garzelli, B. (2013). La explotación del cortometraje en la clase de español LE: Un perro andaluz (1929), Belarra (2002) y Ana y Manuel (2004). *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 25. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_19Beatrice-Garzelli.pdf?documentId=0901e72b81657995
- Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*, Barcelona: Lumen.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gimeno, E. y Martínez, S. (2008). Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para Éramos pocos (de Borja Cobeaga). *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 14. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_02Gimeno.pdf?documentId=0901e72b80de0add
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- Godfrey, D. (1980). A discourse analysis of tense in adults ESL, monologues. En D. Larsen-Freeman (comp.). *Discourse analysis in second language research*. Rowley Mass: Newbury House.
- Gómez Vilches, J. (1990). La explotación de películas en el aula de español para extranjeros. En *Actas del II Congreso Internacional de ASELE* (pp. 247-254). En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0245.pdf
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- González, M. (2009). *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*. Murcia: Editum.
- González, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria*. (Tesis Doctoral Universidad de Murcia). En <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36742>

- González, M. (2015a). La literatura entre culturas y disciplinas. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 413-430). Madrid: Pirámide.
- González, M. (2015b). Literatura e intertextualidad. Literatura y cine: competencias de la imaginación. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 389-398). Madrid: Pirámide.
- González, M. (2015c). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 175-194. En <http://dx.doi.org/10.6018/j/222551>
- González, M. y Caro, M. T. (2012). Estrategias didácticas intertextuales entre cine y literatura para la creación de un álbum ilustrado en Educación Primaria. En J. I. Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes (Coords.) *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 252-259). Murcia: EDITUM.
- González, M. y Caro, M. T. (2014). Un, dos, tres, los cuentos al revés: invención literaria en Grado de Educación Infantil de la mano de Gianni Rodari. En P. Miralles, M.B. Alfageme, R. Rodríguez, (Eds.). *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 179-187). Murcia: EDITUM.
- Gonzalez, C., Comes, C., Aixalà, E., Álvarez, G. y Anfruns, M. (2009). *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona: Difusión.
- Grande, F.J. (2015). Presentación: la competencia pragmática y sociocultural en el aula de ELE. *Estudios Humanísticos: Filología*, 37, 13-21.
- Granger, Sylviane, Dagneaux, E., and Meunier, F. (2002). *International Corpus of Learner English*. Louvain: UCL Presses Universitaires de Louvain.
- Greimas, J. A. (1987). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Grimm, A. (2015). El cine peruano en el aula virtual de ELE para enseñar variedades y contenidos socioculturales. *marcoELE. Revista de Didáctica del*

- Español Lengua Extranjera*, 21. En http://marcoele.com/descargas/21/grimm-cine_peruano.pdf
- Grötsch, K., Tesch, B. y Estévez, M. (1987). La pantalla sustitutiva. El vídeo en la enseñanza del español como segunda lengua. En *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 41-52.
- Guerrero, P. (1989). *Rafael Alberti. Poema del color y la línea*. Murcia: Ediciones Myrtia.
- Guerrero, P. (1994). *Poetizar lo pintado: escritores que pintan*. Astorga: ECO.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación educativa (el modelo ekfrástico)*. Murcia: Editorial DM.
- Guerrero, P. (2015). Literatura y Bellas Artes. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 365-276). Madrid: Pirámide.
- Guerrero, P. (2015). Literatura y Bellas Artes. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 365-376). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Guerrero, P. y Dean-Thacker, V. (1997). Poetic Mystery in García Lorca's drawings and visual poetry. *Scripta Mediterranea. Canadian Institute for Mediterranean Studies and University of Toronto*. 73-86.
- Guerrero, P. y Dean-Thacker, V. (1998). *Federico García Lorca. El color de la poesía*. Murcia: Fundación Federico García Lorca, Transyivannia University y Universidad de Murcia.
- Guerrero, P. y Pervival, A. (2002). Picasso Aggrandized in Alberti's Ekfrastic Poetry. *Scripta Mediterránea. Canadian Institute for Mediterranean Studies and University of Toronto*, XXII, 85-99.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*, 66 (6), part 2, 137-153.
- Gutiérrez, R. (2004) Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). En

- J. Sánchez, y I. Santos (2004). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 619-642). Madrid: SGEL.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hermoso, B. (2005). ¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: Te doy mis ojos. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 4. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_05Hermoso.pdf?documentId=0901e72b80e00247
- Hernández Sampieri, R., et al. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19.
- Herrero, A. (1999). Lectura literaria y competencia intertextual: criterios de selección del texto literario y su transposición fílmica. En T. Jiménez, M. C. Losada y J. F. Márquez (Eds.). *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática* (pp. 633-642). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas.
- Hidalgo, V. (2012). El secreto de sus ojos. Una propuesta de explotación didáctica. *marcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 15. En http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo-secreto_tus_ojos.pdf
- Hui-Chuan Lu (2010). An annotated Taiwanese Learners' Corpus of Spanish, CATE. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6 (2) 297-300.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp 269-285) Harmondsworth: Penguin.

- Iglesias, A. y Fernández, M. (2006). *El cine en el aula*. En <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/para-trabajar-clase/el-cine-en-elaula.php>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Instituto de Evaluación (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es del Ministerio de Educación del Gobierno de España. En <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Cátedra.
- Izquierdo-Magaldi, B., Renés-Arellano, P. y Gómez-Cash, O. (2016). Estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos utilizados por estudiantes universitarios de español como segunda lengua. *Ocnos*, 15, 149-164.
- Jenkins, H. (2010). Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones. *Cuadernos de Pedagogía*. 398, 52-56.
- Jiménez, J. (1993). Prolegómenos para una gramática fílmica en clave pedagógica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 19-20, 193-203.
- Jiménez, J. (2005). *La educación intercultural a través del cine*. Granada: Port-Royal Ediciones.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Kemmis, S. (1984). *Point - by- point guide to action- research*. Victoria: Dea Kin University.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London and New York, NY Longman.

- Kock, J. de (2001). *Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Labov, W. (1996). *Principios del cambio lingüístico*. Factores internos, Madrid: Gredos.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor Michigan: University of Michigan Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin. *Resolving Social Conflicts*. (201–216) Norwich, U. K.: Souvenir Press.
- Llobera, M. (Coord.). (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*. 26/1, 27-57.
- Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2. En , C. M. Bretones. et al. (eds) *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp 197-212). Almería, Universidad de Almería.
- Luzón, M. J. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *EPOS*, XIII, 135-149.
- Mainueneau, D. (1987). *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*. Paris: Hachette.

- Martín, T., Pascual, C. y Puigdevall, N. (2015). CORINÉI: una herramienta innovativa para el análisis contrastivo español-italiano. *Comunicación presentada en el XXIX Congreso Redes, irradiaciones y confluencias en las culturas hispánicas*, 25-28 de noviembre, Milán.
- Martín, T. y Solís, I. (2013). Un corpus de interlengua de español en Italia: el corpus E.L.E.I. (Español Lengua Extranjera en Italia). En M. V. Calvi, A. Cancellieri y E. Liverani, (Eds), *Frontiere soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità* (Vol. II, pp 255-274). Trento: Università degli Studi di Trento. Dipartimento di Lettere e Filosofia.
- Martín, M. T. y Pascual, C. (2012). Análisis contrastivo de narraciones de estudiantes italianos e ingleses de ELE desde una perspectiva sociolingüística. *Testi e linguaggi*, 6, 129-145.
- Martínez, P. (1997). La comunicación no verbal: una propuesta cinematográfica. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 16, 50-53.
- Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 11, 27-36.
En
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=11&articulo=11-1998-05>
- Martínez-Salanova, E. (2001). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 20, 45-52. En
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-07>
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Editorial Aljibe.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación. (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Secundaria Obligatoria. Informe de resultados*. Madrid: MEC. En

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinéctica*, 22, 58-64.
- Mendoza, A. (Coord.) (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE Revista electrónica de didáctica ELE*, 1. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817
- Mendoza, A. (2006). El intertexto lector. En E. García (Coord.). *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. (Vol. 2, pp. 93-120). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Mendoza, A. (2012). Hipertexto: La Convergencia de la Competencia Lectora Literaria y la Competencia Lectora Multimodal. En A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (pp. 71-112). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma*. (Vol. I) Paris: Editions Klincksieck.
- Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine*. Madrid: Siglo XXI.
- Molina, C. (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Pintura: ékfrasis creativa. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 399-412). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Moreno, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (2008). PRESEEA, marcas y etiquetas mínimas obligatorias, en *PRESEEA, proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. En <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=NAyZ9Es5nC8%3d&tabid=474&mid=928&language=en-US>
- Morón, E. y Martínez, C. (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria?. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 40-53.
- Morote, P. y Labrador, M. J. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas didácticas Revista electrónica internacional* 12, 17-28. En <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf>
- Moya, J. y Luengo, F. (cords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Murga, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 19, 55-83. En: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374>
- Musto, S. (2009). *Il tempo del discorso, un discorso sul tempo. Acquisizione della temporalità in italiano e spagnolo*. Napoli: Pisanti.
- Nikleva, D. G. (2013). La intertextualidad entre lengua y artes en la enseñanza de idiomas. *ONOMÁZEIN*, 27, 107-120.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. y Richards, J. C. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ontoria, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *redELE Revista electrónica de didáctica ELE* 9. En. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_06Ontoria.pdf?documentId=0901e72b80df3598
- Ortí, R. y García M.A. (2011). Desarrollo de la competencia intercultural a través del cine. Explotación didáctica de la película Celda 211. En *Comprofes Congreso Mundial de Profesores de Español*. <http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural-partir-del-cine-%C2%ABcelda-211%C2%BB?page=1>
- Ortí, R. (2012). La cultura comunicativa y el cine. El descubrimiento de los patrones comunicativos culturales en el aula de español. En M. Ammadi (coord.) *Didáctica y traducción* (pp. 55-75). Casablanca: Facultad de Letras, Universidad Hassan II.
- Ortí, R. y García M.A. (2013). La mezcla de géneros en el cine actual. Una propuesta didáctica (La comunidad, Alex de la Iglesia 2000). En *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación. Cine, Literatura, Redes sociales y Nuevas tecnologías* (pp. 71-80). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ordoñez, C. L. (2014). Desarrollo del español en adolescentes bilingües y el cuento del sapo. En R. Barriga, *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. (pp 467-98) .México: El Colegio de México.
- Ortí, R. y García, M. A. (2014). El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “EL vendedor de humo”. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 26. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_05Orti_Garcia.pdf?documentId=0901e72b818fef92
- Otaola, C. (2006). *Análisis lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa*. Madrid: Ediciones Académicas.

- Palapanidi, K. (2013). Narración y argumentación: dos tipos discursivos, dos modos de pensamiento. *redELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* 25. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_22Palapanidi.pdf?documentId=0901e72b8174393c
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39 (3), 125-132.
- Pardo, P. J. (2011). Cine, literatura y mito: Don Quijote en el cine, más allá de la adaptación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, 237-246.
- Pascual, C. (2015). Corpus de conversaciones en italiano y en español LE (CIELE), *LinRed lingüística en la red XII*. En http://www.linred.es/numero12_corpus-1.html
- Parlamento Europeo (2005). Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (COM(2005)0548-C6-0375/2005-2005/0221(COD)). En <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//ES#BKMD-10>
- Peiffer, V. (2001). El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una experiencia. En A. M. Gimeno (Ed.). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE* (pp. 37-44). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Pereira, D. (2010). Cine y Literatura en E/L2. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. 32-41. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_VI%20ACTAS%20ENCUENTRO%20ELE/2010_ESP_05_02Brime.pdf?documentId=0901e72b80e6f3ad

- Pérez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. En *Educatio Siglo XXI*, 27.1, 13-32.
- Pérez, P. y Zayas F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, J. (2014). *Corpus Oral Bilingüe Chino Español: una herramienta sociolingüística para investigaciones contrastivas*. Taipéi: Sunny Publish.
- Pérez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*, 1. En <http://redecu.uach.mx/libros/La%20naturaleza.pdf>
- Pérez, L. (2007). El corto en la clase de E/ELE. Dos propuestas de explotación didáctica de cortos “Problemas de comunicación”. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 10. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_06Perez.pdf?documentId=0901e72b80df307a
- Peters, J. L. M. (1961). *La educación cinematográfica*. Paris: UNESCO.
- Plett, H: (1991). (ed.). *Intertextuality*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Polany, L. (1985). *Telling the Smerican Story: a structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Michigan: Ablex Publishers.
- PRESEEA (2008). Marcas y etiquetas mínimas obligatorias. Versión 1.2. 17-02-2008. En <http://www.limguas.net/preseea>
- Puig, F. (2008). El Marco común europeo de referencia y la evaluación en el aula. *marcoELE Revista de didáctica Español lengua extranjera*, 7. En <http://marcoele.com/monograficos/evaluacion/>
- Pujolà, J. T. (2005). El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de E/LE. *Aula de Innovación educativa*, 146, 65-67.

- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. En *Porta Linguarum*, 1, 31-36.
- Real, M. (2006). Improperios. *marcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 2. En http://marcoele.com/descargas/2/real-espinosa_improperios.pdf
- Reia-Baptista, V. (2012). La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar*, 39 (XX), 81-90.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1973). From linguistics competente to communicative competente. *TESOL Quarterly*, 7, 25-34.
- Rodari, G. (2003). Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. *Educación y biblioteca*, 138, 18-22. En <http://www.slideshare.net/marianosuarez09/odiarliteraturarodari?ref=http://infantiltremanes.wordpress.com/2012/02/18/para-odiar-la-lectura/>
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Ródenas, J. M. (1983). *El vídeo en la enseñanza*. Barcelona: Edebé.
- Rojas, C. (2003). El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica. En *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, 361-397. En <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html>
- Romea, C. (1998). La narración audiovisual. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 347-357). Barcelona: ICE-Horsori.
- Romea, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A. Mendoza y P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 300-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Romea, C. (2008). ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 91-103). Barcelona: Editorial Horsori.
- Rosales, F. (1993). *Vídeo interacción e integración de destrezas. Didáctica del español como lengua extranjera*. (vol. 2). Madrid: Expolingua.
- Rubio, M. (2009). Creación del Corpus Oral del español en Taiwán (COET). Primeros textos. *Linred Lingüística en la Red*, VI, 1-40. En http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion17_15022009.pdf
- Rubio, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *CEE. Participación Educativa*, 6, 14-29.
- Sánchez-Enciso, J. (1999). Dar la voz al alumnado en Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 87, 77-80.
- Sánchez-Enciso, J. (2014). 40 años en las aulas de Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 74-77.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. (1985). Otra programación: Lengua y Literatura. *Cuadernos de Pedagogía*, 129, 34-36.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. (1987). *Enseñar literatura: certezas e incertidumbres para un cambio*. Barcelona: Laia.
- Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos, I. (2004). El análisis de errores en la interlingua del hablante no nativo. En Sánchez, J. y Santos, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (pp.301-410). Madrid: SGEL.
- Savignon, S. J. (1971). *Communicative Competence. An experiment in Foreign Language Teaching*. Filadelfia: The Center for Curriculum Development, Inc.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Sebastian, E., y Slobin, D. I. (1994) Development of linguistic forms: Spanish. En R. A. Berman y D. I. Slobin et al., *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Development Study*, (pp. 239-284). Nueva Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Segre, C. (1976) *Las estructuras y el tiempo*. Barcelona: Planeta.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (2), 209-231.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text-Basic principles. En A. M. Wynne (Ed.). *Developing Linguistic Corpora: A guide to good practice* (pp. 1-16). Oxford: OxbowBooks.
- Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. En S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative* (Vol. 2, pp. 219-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahlin, C. M. (1960). *Teoría del cine. Lecciones para espectadores*. Valladolid: Centro de Estudios Cinematográficos.
- Stahlin, C. M. (1966). *Teoría del Cine*. Madrid: Editorial Razón y Fe.
- Stahlin, C. M. (1981). *Historia genética del cine*. (2 vols). Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Svensson, V. (2013). Relaciones entre cine, literatura y educación. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, XV, 16 (1), 1-13.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chamaleon. *Language Learning*, 29, pp. 181-191.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma Curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.

- Tovar, F. J. y Revilla, J. C. (2010). La supuesta neutralidad de la evaluación por competencias. *Revista Internacional de Organizaciones (RIO)*, 5, 109-126. En <http://www.revista-rio.org>
- Unión Europea. (2006), Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* L 394 de 30/12/06. En http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/3100/mod_resource/content/1/recomendaciones%20parlamento%20europeo%20y%20consejo%20CCBB.pdf
- UNESCO (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Urpí, C. (2000). *La virtualidad educativa del cine a partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Pamplona: Eunsa.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammar: a study in theoretical linguistics and poetics*. La Hayas: Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context*. Londres: Longman.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI ediciones.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Lier, L. (2001). Investigación-acción. *Textos*, 27, pp.81-88.
- Vayone, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Nathan: Paris.
- Vázquez, A. y Álvarez, A. (2016). El Quijote como herramienta sociocultural con alumnos sinohablantes de la R.P. China. *SinoELE. Revista de enseñanza de Español a sinohablantes*, 14, 41-51. En

- http://www.sinoele.org/images/Revista/14/Articulos/Vazquez-Alvarez_SinoELE_14_2016_41-51.pdf.
- Vivas, J. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 17. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_05Vivas.pdf?documentId=0901e72b80dd728a
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1988). Creating a living educational theory from questions of the kind, “how do I improve my practice?” *Cambridge Journal of Education*, 19-1, 41-52.
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research based professionalism in education. A question which includes action researchs educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15 (1) 3-17.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*. (pp. 83-90). Madrid: Edelsa.
- Widdowson, H.G., (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamora, F. (2001). Versión española: aplicación del cine a la clase de ELE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 33, 32-36.
- Zamora, L. (2016). La lectura hipermedial. Hacia un marco teórico. *marcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 22. En http://marcoele.com/descargas/22/zamora-lectura_hipermedial.pdf
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

Zanón, J. (Comp.) (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7-8, 55-90.

7

ANEXOS

ANEXO 1
ENTREVISTA PARA VALORAR EL NIVEL DE
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS DE
BACHILLERATO

1. Una de las características del nivel B2 es que el alumno sea capaz de argumentar con eficacia. ¿Consideras que tus alumnos son capaces de defender sus tesis sobre un tema dado, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados?

2. Tienen conciencia del uso de la lengua, por ejemplo, ¿se auto corrigen (en la expresión oral) y planifican lo que van a decir y cómo decirlo?

3. Respecto a la coherencia y la cohesión de los textos que producen (orales y escritos): ¿los conectores que utilizan son variados y marcan claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas?

4. Indica con un sí o con un no, si poseen las siguientes habilidades (en general). Son capaces de:
 - a) Resumir la trama y la secuencia de los acontecimientos de películas o de obras de teatro.

b) Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos.

c) Hacer descripciones claras.

d) Expresar puntos de vista.

e) Sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.

5. Respecto a la corrección gramatical:

f) Poseen un buen control gramatical aunque todavía pueden cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase.

6. Respecto a la comprensión de lectura en general:

g) Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

ANEXO 2
TEXTO NARRATIVO CLÁSICO: EL EPISODIO DE LOS
MOLINOS DE VIENTO DEL *QUIJOTE* CERVANTINO

Miguel de Cervantes Saavedra

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. 1605.

CAPÍTULO OCTAVO

Del buen suceso que el valeroso Don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación.

En esto descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como Don Quijote los vio, dijo a su escudero:

- La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o poco más desaforados gigantes con quien pienso hacer batalla, y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer: que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

- ¿Qué gigantes? dijo Sancho Panza.

- Aquellos que allí ves, respondió su amo, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

- Mire vuestra merced, respondió Sancho, que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que volteadas del viento hacen andar la piedra del molino.

- Bien parece, respondió Don Quijote, que no estás cursado en esto de las aventuras; ellos son gigantes, y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran; antes iba diciendo en voces altas:

- Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.

Levantóse en esto un poco de viento y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por Don Quijote, dijo:

- pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

Y en diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en ristre, arremetió a todo el galope de Rocinante, y embistió con el primer molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle a todo el correr de su asno, y cuando llegó, halló que no se podía menear, tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

- ¡Válame Dios! dijo Sancho; ¿no le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no los podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

- Calla, amigo Sancho, respondió Don Quijote, que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza, cuanto más que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón, que me robó el aposento y los libros, ha vuelto estos gigantes en molinos por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo al cabo han de poder poco sus malas artes contra la voluntad de mi espada.

- Dios lo haga como puede, respondió Sancho Panza.

Y ayudándole a levantar, tornó a subir sobre Rocinante, que medio despaldado estaba; y hablando en la pasada aventura, siguieron el camino del puerto Lápice, porque allí decía Don Quijote que no era posible dejar de hallarse muchas y diversas aventuras, por ser lugar muy pasajero; sino que iba muy pesaroso por haberle faltado la lanza y diciéndoselo a su escudero, dijo:

- Yo me acuerdo haber leído que un caballero español, llamado Diego Pérez de Vargas, habiéndosele en una batalla roto la espada, desgajó de una encina un pesado ramo o tronco, y con él hizo tales cosas aquel día, y machacó tantos moros, que le quedó por sobrenombre Machuca, y así él, como sus descendientes, se llamaron desde aquel día en adelante Vargas y Machuca. Hete dicho esto, porque de la primera encina o roble que se me depare, pienso desgajar otro tronco tal y bueno como aquel, que me imagino y pienso hacer con él tales hazañas, que tú te tengas por bien afortunado de haber merecido venir a verlas, y aser testigo de cosas que apenas podrán ser creídas.

- A la mano de Dios, dijo Sancho, yo lo creo todo así como vuestra merced lo dice; pero enderécese un poco, que parece que va de medio lado, y debe de ser del molimiento de la caída.

- Así es la verdad, respondió Don Quijote; y si no me quejo del dolor, es porque no es dado a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se le salgan las tripas por ella.

- Si eso es así, no tengo yo que replicar, respondió Sancho; pero sabe Dios si yo me holgara que vuestra merced se quejara cuando alguna cosa le doliera. De mí sé decir, que me he de quejar del más pequeño dolor que tenga, si ya no se entiende también con los escuderos de los caballeros andantes eso del no quejarse.

ANEXO 3

TRANSCRIPCIÓN DEL CORPUS DE INVESTIGACIÓN

Transcripción del corpus de narraciones orales de Salerno

Línea	SA3OANSE	Duración 3;47	Palabras 412
1	en el primer video que he visto, he encontrado la figura del don quijote / de la mancha. / don quijote se		
2	encontraba(e:) con su escudero sancho y los dos estaban (e:) (e:) galopeando / mientras que galopeaban		
3	y hablaban entre ellos // los dos / veen // los / algunos molinos de vientos/ pero / mientras / que (e:)		
4	sancho sabe que son molinos de vientos (e:) don quijote de la mancha piensa que (e:) los molinos de		
5	vientos (e :) (e:) son (e:) de / de gigantes y por este motivo decide de enfrentarse/ en una batalla /contra		
6	de ellos y (e:) (m:) decide/ de (e:) galopar //contra de ellos y así/ no/ oye las voces de su escudero		
7	sancho (e:) y no ve lo que (e:) le está diciendo y lo que está haciendo sancho/ piensa/ que sancho (e:) (e:)		
8	tiene miedo / mientras que en realidad (e:) sancho sabe que son simplemente molinos de vientos (e:) (m:)		
9	(m:) se galopea / así galopea contra los molinos de vientos / y //choca contra de ellos/// sancho así va a		
10	socorrerlo/(e:) y después los dos (e:) (e:) siguen el camino/ esto en el primer video// en el segundo		
11	video(e:) he visto siempre la figura de don quijote de la mancha/ pero se trataba de un cartoon/ animado		
12	donde(e:) (e:) se veía don quijote de la mancha que estaba leyendo algunas novelas / mientras que (e:)		
13	(e:) / leía se (e:) / él imaginaba al caballero de la novela y a sus aventuras. (e:) decide de (e:) hacer lo que		
14	había hecho el caballero (e:) en la novela y (e:) / cuando llega un/ un hombre se enfrenta contro de ellos		
15	(e:) contro de él después (e:) mientras que don quijote de la mancha sigue imaginando las aventuras de		
16	los caballeros de las novelas que ha leído (e:) se encontra sobre un caballo/ su rocinante (e:) y empieza a		
17	hacer -empieza sus aventuras// está galopeando y se encontra /algunos molinos de vientos (e:) decide de		
18	enfrentar enfrentarlos contra de ellos y (e:) mientras que en el primer video (e:) don quijote de la mancha		
19	pierde contra de los molinos de vientos (e:) en el segundo (e:) (e:) video que es un cartoon él gana (e:) y		
20	al final e (e:) stà satisfecho/ porque ha ganado contra de estos gigantes (e:) que en realidad (e:) son		
21	simplemente molinos de vientos.		

Línea	SA3OANSP	duración 4:11	palabras 302
1	en la primera película que hemos visto (e:) hay don quijote y sancho que (e:) sobre sus (e:)caballos están		
2	en un campo y descubren los molinos de vientos pero mientras que sancho (e:)ve (a:)los molinos/ su /		
3	senor se imagina que/los molinos de vientos son (m:) gigantes y (m:) por esto decide enfrentar (e:) –		
4	enfrentarlos-enfrentarse con e-con ellos (m:)-enfrentarse con ellos / (m:) (y:) (m:) –y lo hace // pero antes		
5	sancho (e:) intenta aconsejar (e:) a su padrón / intenta convencerlo de que (m:) en realidad (m:) solo son		
6	(e:) (m:) molinos de vientos y no gigantes // pero (m:) don quijote (e:) se enfrenta (m:) lo mismo (m:) con		
7	(m:) -con los molinos de viento que crea ser (e:) gigantes (m:) (m:) y él piensa que las aspas del molino en		
8	realidad -son largos brazos del (m:) gigante(e:) y (e:) –y (e:) la fuerza del -de las aspas (m:) se lleva tras		
9	sí (m:) al caballero que (e:) se (e:)-que fue rodeando (m:) muy maltrecho / que se fue rodeando muy		
10	maltrecho por el campo (e:).luego acude (e:) sancho panza para socorer a su padrón y le dice que la -in		
11	realidad era como (o:) le había dicho (e:) y (e:) don quijote responde que (m:) son la -los encantadores que		
12	(m:) dismi / -disminuyen (e:) todas las obras / que hace (m:) (m:) (m:) en cuanto(e:) a la (e:)segunda (e:)		
13	película (m:) la de los (m:) -del dibujo animado / hay el personaje de don quijote que (e:) se vuelve loco		
14	leyendo las (e:) -los libros de caballería y(m:) él(m:) lucha contro -se imagina ser un caballero andante /		
15	lucha con-contra otro personaje (e:) con una escoba(m:) como espada(m:) se arma caballero andante y se		
16	enfrenta contro-contra los molinos de viento que piensa ser gigantes / pero mientras que en la primera		
17	película(m:) él(m:)(m:)(e:)no(m:) -no vence co-no puede vencer contra (e:) su imaginación (m:)y por		
18	esto(m:) contra(m:) los verdaderos molinos de viento (e:) en el (m:) dibujo animado(m:)(m:) / la		
19	imaginación(m:) tiene un (m:) / tiene un (m:) / -juega un-un papel importante porque (m:) / don quijote		
20	(m:) mata (a:) (m:) al que cree ser gigantes.		

Línea	SA3OCABA	Duración 2:41	Palabras 237
1	don quijote / don quijote / (y:) sancho / (e:) (se:) encuentran en un campo de grano / don quijote levanta a		
2	Sancho / (y:) y le dice / de / seguirlo para nuevas aventuras (a:) / los dos (s:) (e:) ponen en camino / a		
3	caballo / y se dirigen / hacia un (n:) campo donde (a:) algunos / a molinos de viento / (e:) / don quijote / q		
4	el cree qu(e:) sean gijantes / per(o:) Sancho / (le:) / (le:) / (le:) / intenta / convencerlo / de que son(a:) (a:)		
5	sol -son solamente / e molinos de viento / (e:) don quijote / no lo escucha (y:) y s(e:) y se va contro contra		
6	estes estos molino(s:) a para golpearlos pero (a:) (e:) (e:) (se:) levanta e(l:) viento y las aspas (a:) empiezan		
7	a girar / do jijote ca(e:) de caballo y ca(e:) en el suelo / y luego (se:) se levanta (y:)(n:) (y:) Sancho (a:) (a:)		
8	va (a:) contra de él par(a:) para ayudarlo /// en el segundo vídeo / (e:) hay un(a:) mano / qu(e:) (n:) una		
9	mano que (n:) // (e:) / que gira las página(s:) de un libro d(e:) de las a-aventuras d(e:) don jijote (y:) luego		

10	ve-vemos don jijote qu(e:) (e:) (n:) está luchando con con con / un hombre (y:) de repente (e:) cae sobre
11	un(a:) un carro lleno d(e:) de muchas cosa(s:) dond(e:) s(e:) (e:) hay también s(u:) armadura (y:) un
12	caballo/ (e:) luego s(e:) encuentra en un campo (e:) dond(e:) (e:) ve u(n:) un grande molino (a:) de viento
13	(y:) qu(e:) le parece ser un(a:) u(n:) quijante (e:) lucha e contro contra es-est-este molino (y:) luego / pero
14	(e:) n(o:) pero cae en tierra y luego come un uno(:s) clavo(s:) qu(e:) e le permiten de mata(r:) el molino
15	gigante / (y:) lueg(o:) (e:) vence

Línea	SA3OELMI	Duración 3:09	Palabras 327
1	la aventura más importante del quijote / es la lucha contra los molinos de viento que él cree ser gigante(s):		
2	él acompañado por su fiel escudero y amigo sancho pansa (e:) cree / que esos molinos son gigantes y		
3	quiere luchar contra esto ello(s:) / pero sancho quiere convencerlo que son simple molinos de viento / (e:)		
4	en los dos vídeos que hemo visto / (e:) uno e(s:)e un dibujo animado que habla de los / de las aventuras /		
5	del don quijote / (e:) dónde (e:) / junto a sancho pansa descubre treinta o cuarenta molinos de viento que		
6	hay en u(n:) campo muy grande / y cuando los vio / dijo a su escudero (e:) / que eran gigantes / en el		
7	dibujo animado (e:) el protagonista del vídeo imagina toda su historia (e:) / de hecho / el imagin(a:)		
8	luchar contra lo(s:) los (m:) molíno(s:)e // (e:) /// y su ámmigo quiere convencerlo que esta e(s:) una cosa		
9	(e:) fãta(l:) porque no es la verdã que estos son (m:) gigantes peligroso(s:) / pero e(m:) se (e:)(l:) quijote		
10	no quiere escuchar motivaciones que e(l:) n(o:) (m:) ritiene ser muy importantes / y va en direcsión de		
11	lo(s:) molinos / creiéndolos gigante(s:) / p(e:)ro / proprio porque no son gigantes peligroso(s:) / e(l:) cae / y		
12	(e:) herido (e:)(l:)(a:) el escudero lo socorren / pero a(n:) el quijote está convensido (a:) n que (e:) e-estos		
13	no son solo molino(s:) / a(m:) / en el dibujo/ animado / (e:) el protagonista imagina todo e de hecho el lee		
14	un libro donde hay dos caballero(s:) que luchan contra ello(s:) por amor de una muje(r:) // (e:) y é(l:) (e:)		
15	imaginando una lucha contra otro caballero / (e:) lucha contr(a:) u-un hombre que l(o:) (e:) considera /m-		
16	muy lo(c:)o / (e:) // (y:) además:) é(l:) (e:) cae (e:) sobre su asno rosinante y va a luchar contra estos		
17	molinos / (e:) / (e:) // e-de hecho / (e:) estos molíno(s:) no son peligrosos pero son simplemente molinos		
18	de viento		

Línea	SA3OGICA	Duración 2,00	PALABRAS 244
1	la película en blanco y negro se abre con una essena donde / don quijote / ronsinante y su escudiero sancho		
2	panza c(o:)n tu asno están en camino por un bosque / (e:) los dos llegan e(n:) campo / un vasto campo		
3	donde ha donde hay / mucho viento / y hasen una parada / luego se marchan otra ves / llegan en un campo		

4	con(a:) / muchos molinos de viento // se acercan a estos / mientras sancho está tranquilo don quijote está
5	agitado / está ansioso y mientras sancho / se para detrás / don quijote se acerca má(s:) porqu(e:) le parece
6	qu(e:) los enormes molinos están / volviendo / se están magnificando // además por el viento las aspas
7	empiesan a girar / y por eso don quijote decide desfiarlo a uno / mientras imagina que / esos gigantes (m:)
8	tengan malos rostros / y así intenta golpearlo // con su lanza / pero las aspas lo rompen / la rompen girando
9	/ así don quijote cae al suelo / y llega en su ayuda sancho / los dos / (m:) lue luego se alejan del molino ///
10	en el bu en el debud n(a:) en el dibujo animado también /// sancho y don quijote (m:) llegan al campo de
11	molinos / y don quijote mirando a ellos (e:) / v(e:) / unos gigantes malos (y:) temerosos // pero no pasa lo
12	mismo por sancho porque él ve simpl(e:) simples molinos // el caballero entonces as(i:) // empies(a:) a
13	corer para desfiarlos // también / con ronsinante / y cuando tocan las aspas que están girando por el viento /
14	estas como mucha fuerza han caído / el pobre don quijote al suelo // luego llega sancho / preocupado por
15	su señor / (y:) / lo ayuda a levantarse

Línea	SA3OGIGI	Duración 4:35	Palabras 400
1	la aventura más importante del(a:) quijote es l(a:) batalla que hace don quijote con(a:) los molinos de		
2	vient(o:) porqu(e:) él piensa qu(e:) sean gigante(s:) (e:) / está con su escudero sancho panza y (a:)		
3	sancho-o quiere convencerlo (a:) que no sean gigante(s:) (m:) gigantes pero él no (o:) no lo escucha / (a:)		
4	hemos visto do(s:) vídeo(s:), uno es un (a:) dibujo animado (a:) que habla (a:) de (e:) de esta (a:) -de esta		
5	aventura en manera (e:) -en manera (a:) diferente // a(n:) porque a(n:) -porque (a:) don quijote (a:) está		
6	leyendo uno un libro y (a:) se imag -imagina a l(a:) (a:) la la batalla / entro entre (a:) él y (o:) y lo(s:) (o:)		
7	los gigante(s:) y (e:) (e:) de hecho (a:) el oste piensa que (a:) a(m:) él (a:) es loco (m:) y a(m:) y (a:)		
8	después a (a:) empieza a luchar (a:) con él(l:) // a(m:) a(m:) a(m:) los confitza y después (a:) a(m:) // y		
9	después (a:) con (a:) roncicante a(m:) empieza (a:) empieza (a:) (a:) luchar contro (a:) contr(o:) los (o:)		
10	gigantes a(n:) en una en un campo / (a:) en este dibujo a-animado no (o:) no está / (o:) sancho pansa a(m:)		
11	de hecho (o:) el protagonista es (a:) (o:) don quijote sullo / o(m:) a(m:) después (e:) / cuando a-empieza a		
12	luchar contra (a:) contr(a:) lo(s:) molino(s:) a(m:) los molinos a a(m:) los molinos a a(m:) / se mueve(n:) a		
13	con(a:) la los brazos de los molinos se -se mueven (y:) don quijote cayó // a(m:) pero o(m:) de(m:) (e:)		
14	quijote (a:) co-come a(m:) come a(m:) cual cualquier cosa y / a-después(a:) lo destruya / e(n:) en el(a:)		
15	en la película / en blanco y-(y:) y negro la historia e(s:) (a:) casi igual(l:) a la qu(e:) a(m:) cuenta a miguel		
16	de sirvientes (a:) los protagonistas son(a:) don quijote y y sancho (y:) o(m:) / en(a:) en este campo don		
17	quijote (a:) hace a(m:) (a:) hace a(m:) hace batalla con(o:) los molino(s:) / de viento que (a:) piensa		
18	sea(n:) (a:) (a:) gigante(s:) // (a:) (e:) gigante(s:) o(m:) y a(m:) pero lo-los gigante(s:) (a:) se mueven con		
19	los brazos y (a:) don quijote (a:) cae a(m:) /// y don quijote cayó (a:) y sancho (o:)m y sancho decidió: /		
20	a(m:) /// y sancho decidió (o:)m y sancho decidió (e:) ayudarlo (a:) (o:) levantarse /// y sancho decidió de		
21	ayudarlo / a levantarse (a:)m y a ponerse sobre (a:) roncicante		

Línea	SA3OGRSC	Duración 3:10	Palabras 314
1	en e(l:) primer video que es una película / ha(y:) don quijote / y sancho / que están en un campo // (y:)		
2	mientras(s:) sancho está durmiendo / (e:) don quijote mira al cielo y dise algo / probablemente es hablando		
3	d(e:) su próxima aventura / así que quiere la patisipación de su compañero / pues sancho está cansado y		
4	quiere dormir / (y:) cuand(o:) (a:) don quijote va a despertarlo / (a:) no lo oye /// después / ha(y:) un(a:)		
5	segunda essena siempr(e:) e(n:) el primer vídeo / a(m:) dond(e:) ha(y:) don quijote / y sancho / (a:) don		
6	quijote está cabalgando s(u:) caball(o:) rosinante / (y:) los do(s:) miran a (a:) u(n:) molino / que está		
7	delante de ellos / (y:) ese molino a(m:) es un enemigo por(a:) quijote porque / e-empesa / (a:)m / a ir contra		
8	de él / con una lanza / así qu(e:) da un golpe / una lansada / a es(e:) molin(o:) / y ca(e:) la tierra // en e(l:)		
9	segundo video también hay don quijote / (e:) pues está solo / y está leie(n:)do libro(s:) sobr(e:) aventura(s:)		
10	/ así qu(e:) en estos libros de aventura poba -probablemente / va a busca(r:) un(a:) inspiración para haser		
11	(e:) una aventura / suya / así qu(e:) mientras está en ese quart(o:) hay una persona que mira que él no se		
12	vaya / y e-el da u-g-un golpe (a:) esta persona / para irse / (y:) cuando se va / (e:) toma un caballo / que es		
13	probablemente rosinante y sobre ese caballo / (a:) empesa (a:) s(u:) aventura / la primera / (a:)aventura que		
14	vemos / es a(m:) contr(a:) d(e:) un molino / ese molino / aparece (a:)l quijote com(o:) un gigante así que él		
15	quiere / haser un(a:) batalla // y(y:) en esa batalla / (a:) en un primer lugar / ha(y:) (a:) don quijote / que da		
16	un golpe / a ese molino / y cae en la tierra / y despué(s:)/ a(h:) é(l:) com(e:) ed(e:) come clavo(s:) / (y:)		
17	esos clavo(s:) / (e:) dan al quijote / la fuersa / para qué pued(a:) /// m-haser una batalla mejor contra de		
18	es(e:) (m:)olino / des(e:) gigante como él lo vee (y:) de hecho / a-da un golpe tan fue(r:)te al molino que él		
19	(a:) / se levanta / y después cuando cae en la tierra / está muerto		

Línea	SA3OJEDM	Duración 1:19	Palabras 167
1	don quijote y sancho panza están en un / campo/ (ehm:) enorme y ven unos molinos-unos molinos de		
2	viento muy-muy grandes. / don quijote / pero / les ve como-como unos gigantes que él tiene que enfrentar		
3	/ y entonces le propone una-una batalla a: su escudero sancho panza. / (eh:) el escudero, / por su lado, /		
4	(ehm:) está incrédulo y: se queda allí donde está: asistiendo solo visivamente a lo que: en unos minutos va		
5	a pasar / don quijote / con su: caballo y sus armas / empieza a correr contra: los molinos / que: mientras		
6	tanto (ehm:) // empiezan / a: -a girar entonces cuando don quijote llega al-al: molino cae al suelo / y se		
7	queda herido // (eh:) en este momento sancho empieza a correr / hacia su: -su amo para ver si: está bien, /		
8	pero (m) cuando llega allí: (eh) / don quijote se levanta / y empieza a celebrar creyendo que: // ha ganado		

9	/ la batalla contra los molinos.
---	----------------------------------

Línea	SA3OLABA	Duración 2:35	Palabras 232
1	en el primer video don quijote y sancho está(n:) por el campo / don quijote / (e:) dice a: sancho que lo siga		
2	/ pero sancho probablemente quiere dormir (a:) / los dos (a:) (am:) / de (o:) de todas maneras se (e:) (an:)		
3	se dirige(n:) haci(a:) los molinos de viento / pero don quijote cree qu(e:) ellos sea(n:) a(m:) un (a:) sean		
4	gigante(s:) y (a:) sancho intenta convencerlo de que él se está equivocando / don quijote no lo escucha y / a		
5	-se arremeta contra los mulinos para golp -para golpearlo(s:)a / per(o:) entre tanto (e:) s(e:) levanta el		
6	viento (y:) las pala(s:) empiesan (a:) gira(r:) don quijode e: cae de (e:) su caballa (y:) (n:) (e:) (n:) rodea		
7	por por el campo (a:) (n:) al final(a:) sanch(o:) (n:) ocurre (a:) -a don quijote para (n:) dejarlo e(n:) en ///		
8	para ayudarlo a subirse(a:) / en el segundo video / e(n:) ha-hay un dibujo anim-un dibujo animado / en el		
9	que / a(n:) una una mano a(n:) (e:) gira las pagina(s:) (a:) de un libro de las aventura de don quijote a(m:)		
10	inicialmente hay don quijote qu(e:) combate contr(a:) un hombre / (a:) luego (n:) cae sobr(e:) un cocha (a:)		
11	lleno de objeto(s:) y allí (e:) encontra su armadura y su caballa / luego don quijote a(n:) (s:) a(n:) va en un		
12	campo / donde hay un(a:) grande mulino de viento / él pero (o:)/ lo equivoca con un(a:) grande gigante /		
13	(e:) don quijote empieza a luchar contr(a:) ese mulino / (a:) pero mientras qu(e:) se encuentra en la		
14	dificultá de (a:)-a toma una(m:) / (a:)lgunoss (a:) clavos (a:) (e:) de hierro / qu(e:) le permiten (a:) matar (a:) el (a:) muli mulino gigante		

Línea	SA3OMADA	Duración 1:26	Palabras 167
1	en el primer video podemos ver a don quijote y sancho panza que se van por algunos campos y lejos de él-		
2	de ellos, (m:) don quijote vee algunos molinos de viento /(e:) con los que él quiere combatir y (e:) destruir.		
3	/(m:) pero cuando se(e:) encuentra en frente de(e:) un molino /(e:) el quijote, (e:) // lucha contra él /(e:)		
4	pero no gana esta/-este combatimiento porque el(e:) molino / lo lanza detrás de él / y el quijote cae en un		
5	campo / (y:) // veemos / a(e:) al sancho panza que (e:) curre (e:) cerca de / su señor (a:) / para ayudarlo ///		
6	en el segundo video (e:) veemos a don quijote que quiere combatir contra un molino de viento /que es		
7	(e:)// muy similar a un/ gigante/ porque/también su cara se transforma y se mueve como un gigante/ (m:)//		
8	a diferencia del primer video/(e:) el quijote/ vence este(e:)/ combatimiento/y (e:) el molino/ se va (e:)// en		
9	tierra dentro de una tomba /y el quijote puede(e:)// ser el(e:)// ganador de este combatimiento.		

Línea	SA3OMATO	Duración 2:00	Palabras 247
1	en el primer vídeo se reproduce la essena en dibuja anim(a:)do en que (e:) don quijote después de (e:)		
2	haber leído muchos libro de caballería / (a:) se (e:) / imagina perfecto caballero (y:) / se vuelve loco / as(i:)		
3	/ como todos los caballero(s:) / e(m:) quiere (e:) luchar (y:) empiesa sus aventura(s:) / (e:) / una de las		
4	primeras imaginadas aventura d(e:) del caballero don quij(o:)te / (e:) es l(a:) / en qu (e:) / en efecto lucha		
5	/ contr(o:) o los imagin(a:)do(s:) molinos de viento / e(n:) en efecto / en la essena hay el(l:) caballero don		
6	quij(o:)te y su esc-escuder(o:) sancho p(a:)nsa / (e:) los dos se encuentras (e:)n un campo / eh (y:) en		
7	efect(o:) / (e:) don quij(o:)te piensa que (e:) todos los molinos de viento / que (e:) (a:)n en efecto se		
8	encuentran / en e(l:) c(a:)mpo e so(n:) gigante(s:) / per(o:) / él (eh:) quiere (e:) / (eh:) luchar contra(a:) /		
9	ellos (y:) matarlo todo(s:) / (e:) pero(o:) sanszo dice qu(e:) aquell(o:) no son gigante(s:) / sino son		
10	molinos de viento y(y:) que (e:) los que piensa(a:) / son braso(s:) / en efecto so(n:) las aspas de los		
11	molino(s:) / per(o:) quijote no da cuenta e(n:) sus palabra(s:) (y:) se lanza / en una de las aspas de(l:)		
12	mol(i:)no / per(o:) por el viento / est(a:) aspa se mu(e:)ve / (y:) se lleva tras sí al cab(a:)llo y al caball(e:)ro		
13	/ en la segunda (m :) essena / (e:)m se presenta la misma avent(u:)ra per(o:) en forma d(e:) película en		
14	blanco y negro		

Línea	SA3OPAES	Duración 3:50	Palabras 388
1	en el primer video se v(e:) don quijote leyendo mucho(s:) libros de caballería/ que le vuelven loco/ es por		
2	esto que él cree/ ser él mismo un caballero y empieza su batalla contra los enemigo(s:) / (e:) él(e:) / lucha		
3	contro a un hombre que eztaba all(i:)// (eh:) durmiendo y subido sobre un caballo / (e:) rosinante/ empieza		
4	su camino/// con su (e:) lansa/ en el camino encuentra algunos molinos de viento/ (e:) creyéndolos gigantes		
5	/ en efecto el viento (m:) (e:) movía lo(s:)-las aspa(s:) (y:) don quijote creía qu(e:) / eran // (e:) los brazos		
6	del gigante /// es por esto que (emh:) llegó al primer molino/ que estaba delante/ (y:) / dándole una lanzada		
7	en el (a:) en el aspa (e:) // (e:)-e-n-empiesa su m-batalla (e:) también ci él pierde ezta batalla él cree/		
8	vencer porqu(e:) /// él n(o:) veía la realidá/ sino / solo lo qu(e:) (m:) había visto e(n:) / los libro(s:) que		
9	había leído /// en el segundo video / (e:) -don quijote está con su amigo // d(o:)n sancho pansa // (y:) (m:) /		
10	sancho pansa/ (a:) pregunta a su amigo a/ qu(é:) / está haciendo/ y don quijote dice que en el campo // e-		
11	están alguno(s:) gigante(s:) pero sancho panza que ve la realidá/ dice a su amigo que no se trata de		
12	gigante(s:) sino de molinos de viento /// pero don quijote creyendo en lo que piensa ynlo / y no en lo que		
13	ve re-en realidad/ dice qu(e:) pero en(a:)n sancho pansa n(o:) tiene miedo y por esto no quiere luchar		
14	contra los gigante(s:) // es por esto que ayudado por su amig(o:) caball(o:) rotzinante/ empieza a correr /		
15	pero las aspas del(a:) molinos / a-rompen su lansa (y:)m // y don quijote cae de su caballo/ y se hace mal		
16	/// sanzo pancha/ llega / a-para y(a:) socorrerle / y l(e:) pide porque él no ha escuchado su pa -sus		
17	palabra(s:) /// pero don quijote / (e:) dije que-e / e(m:) // s(u:)m su enemigo fre(s:)tón // ha-ha vuelto los		

18	gigante(s:) en molino(s:) // po(r:) quitarle l(a:) la gloria /// entoncens se puede ver que don jijote/ no quiere
19	ver l(a:) realidad // sino lo qu(e:) él había leído en(a:) // en los libros de caballería

Línea	SA3ORIBR	Duración 2:33	Palabras 184
1	en el primer vídeo, el caballero don quijote y su escudiero sancho panza parten y llegan en un campo		
2	donde encuentran los molinos de viento y (m:) / don quijote cree que son gigantes y así quiere luchar		
3	contra ellos. pero (m:) sobre/ cuando él está sobre su caballo va en contra de los molinos de viento y / (m:) /		
4	su lanza se (m:) rompe y así él cae sobre el campo // sobre el campo / después (m:) él est-está herido (e:) y		
5	sancho panza lo ayuda a levantarse // mientras en el segundo video (e:) don quijote está leyendo los		
6	romances caballerosos y (m:) lucha contra un hombre porque él cree que (e:) es un caballero como él (m:) /		
7	y (m:) conquista la victoria // después él sale sobre su caballo y va en contra los molinos de viento que		
8	están en un campo y (m:) así / él quiere luchar contra estos molinos de viento y / (m:) y (m:) lucha-y lucha		
9	contra ellos / porque cree que son gigantes. (m:) / pero (m:) aquí en este segundo video él conquista la		
10	victoria.		

Línea	SA3OVARU	Duración 1:48	Palabras 240
1	en la película en blanco y negro don jijote de la mancha y su escudiero sancho pansa / (e:) encon -durante		
2	el camino encuentrana los molinos de viento / (e:) don jijote cree qu(e:)n que los molinos so-son gigantes		
3	y quiere atacarlo(s:) a(n:)ado sansho le dice (e:)que eso(s:) que estos molino(s:) no son gigante(s:) / (a:) /		
4	pero don jijote no lo escucha / (y:)n y después haber invocado / a su amada dulcinea / (a:)n pidiéndole su		
5	ayuda y su grasia durante la batalla / (a:)n (a:) con su lansa a(m:)(a:) ataca los molinos de viento / pero al		
6	fin(l:) don jijote cae a tierra / (y:) se rodea muy maltrecho por todo e(l:) campo / en cam/bio en (a:) / en el		
7	dibujo animado (a:)(n:)(a:) (a:) el protagonista está leyendo un libro / y vee dos hombres que lucha(n:) /		
8	(a:) por el amo(r:) de una de una mujera / a(m:)ia a(m:) así el imagina su historia / (y:) pronto lucha contra		
9	un seño(r:) muy grande / pero est(a:) person(a:) (a:) piens(a:) piens(a:) que él(l:) se(a:) muy loco / (a:) muy		
10	loco (y:)(m:) después él (e:) cae la armadura / y así (a:)comienza (a:) caminar con e(l:) con su asno		
11	rosinante / así llega en un campo (e:) donde vee / a los molinos de viento y que y cree que so(n:) gigante		
12	(e:) gi -gigante(s:) / (a:) por eso (a:)m lucha / contro los molinos de viento / (a:) de viento (y:) al fina(l:) /		
13	(e:) don jijote destruya los molinos de viento / y vins / e vense		

Línea	SA3ONUCA	Duración 3:31	Palabras 247
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	<p>el primero vídeo que hemos visto es un vídeo de dibujos animados y: el vídeo empieza con don quijote en el acto de leer varios libros de caballería/ y después él empieza: <i>a creer</i> ser un caballero/ medieval y: empieza su viaje// (e:) su primera ventura (e:) aquella contro los molinos de vientos y: es emportante/ notar la ausencia de sancho panza in esta víde-in este vídeo y: el vídeo muestra la visión de don quijote y:/ su modo de ver los molinos como gigantes // y: el vídeo acaba diversamente respecto a la storia escrita en el libro (e:)/ de cervantes porqué don quijote mata el gigante-el molino de viento y: vince su batalla contro lo que cree ser un gigante/// el segundo vídeo que hemos visto/ (em) es un <i>film</i> y: aquí hay: <i>also</i>-hay sancho panza también y: sancho (e:) enten-ententa decir a don quijote que lo que ve no son/ gigantes pero son molinos de vientos// (e:) el vídeo:-el segundo vídeo <i>is</i>-el segundo vídeo/ es más próximo: al libro// porqué: acaba: a la misma:// acaba// (e:) exactamente como el libro porqué don quijote vee que aquello no sonos gigantes pero sono molinos de vientos/// y:// el vídeo-el segundo vídeo que hemos visto/ es/ mucho más próximo// mucho más igual a lo que está escrito en el libro de cerventes que el primer vídeo de los dibujos animados// que es mucho más diferente// de (e:) de lo libro</p>		

Transcripción del corpus de narraciones escritas de Salerno

	SA3EANSE	Palabras 254
1	Había una vez un hombre que creía ser un caballero que se llamaba Don Quijote, él tenía, como todos los	
2	caballeros, un escudero que era también su amigo que se llamaba Sancho Panza. Los dos habían decidido	
3	de partir juntos para vivir como valerosos caballeros errantes y vivir también muchas aventuras. Un día	
4	los dos se encontraron en un campo, aquí habían treinta o cuarenta molinos de viento. Don Quijote los	
5	vió y dijo a su escudero que se trataba de gigantes y quería enfrentarse contra de ellos. Sancho miró el	
6	caballero y le dijo que no se trataba de gigantes <u>sino</u> de molinos pero Don Quijote era seguro de que no se	
7	había equivocado. Enseguida gritando en voz alta con su espada empezó a correr contra de estos gigantes	
8	que empezaron a mover las aspas y el caballero hunto a su caballo fue rodando por el campo. Sancho	
9	acudió a socorrerle y le dijo que no podía menear. Don Quijote se justificó por lo que había pasado y	
10	después con Sancho decidió de seguir el camino del puerto Lápice. Como había perdido su espada y	
11	como recordaba haber leído una historia de otro caballero que la había perdido de la misma manera	
12	decidió hacer como él y romper una parte de un tronco y utilizarla como espada. En el mismo tiempo	
13	pero Sancho pensaba al dolor de Don Quijote, pero él lo hizo tranquilizar diciendo que no se pueden	
14	lamentar, y que aunque si pudieran, no lo harían y así siguieron el camino.	

	SA3EELMI	Palabras 382
1	Durante una de sus varias aventuras, el Quijote se encuentra en aquel campo, dónde ve una gran cantidad	
2	de molinos de viento. Creyendolos gigantes muy peligrosos, se refiere a su fiel escudero y mejor amigo	
3	Sancho Panza, y le comunica su visión. Sancho, primero no entiende lo que su amo le está diciendo, y	
4	pués afirma que aquellos que el cree gigantes, son simples molinos de viento. Pero Don Quijote está	
5	convencido de lo que dice y quiere hacer una batalla con estos molinos; de hecho se dirige en dirección de	
6	ellos, con su escudero que quiere comunicarle de que todo lo que quiere hacer es fatal porque todo lo que	
7	está mirando es solo su imaginación. Pero el Qijote no acepta otras motivaciones y se va, con orgullo y	
8	seguridad. En el momento en que spolea a su caballo Rocinante verso los molinos, gigantes enormes, con	
9	dos brazos largos, una cara terrible con dos ojos llenos de maldad, se choca contra ellos y cae. No	
10	contento de su primera acción y no escuchando a las recomendaciones de Sancho que sigue diciendo que	
11	estos no son aquellos peligrosos gigantes que cree, <u>sino</u> molinos de viento inocuos, él parte otra vez,	
12	pensando lo mismo que antes. En efecto, refiriéndose a estos presumidos gigantes, dice que él es el único	

13	caballero que puede destruirlos, mientras que las aspas continuaban a moverse. Se dirige nuevamente en dirección de los molinos y esta vez, <i>lanzando</i> su espada en las aspas, movidas por el viento, este último la hizo en XXXXXXXX, y él cayó vencido por sus enemigos. Herido, su escudero Sancho socorre a su querido amo, que no ha querido escuchar a todas las recomendaciones que Sancho le ha hecho, y a pesar de todo lo que ha pasado por causa de los molinos de viento, continúa a considerarlos gigantes peligrosos. Después el Quijote y Sancho se encaminan y el primero dice que un caballero no puede luchar sin su espada, y le cuenta a Sancho que había leído de un caballero muy importante que, como le había sucedido a él, se había roto la espada, y para confirmar su lucha contra sus enemigos, construyó otra arma con un ramo o un tronco de árbol, y el Quijote también quiso hacer lo mismo de aquél caballero.
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	

	SA3EGRSC	Palabras 403
	EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA	
	CAPÍTULO OCTAVO	
1	¡Nuevo día, nueva aventura! Aquella vez don Quijote y Sancho descubrieron un campo con treinta o	
2	cuarenta molinos, pero el hidalgo no pensaba que eran molinos: él decía que eran gigantes con los que	
3	tenía que hacer una batalla, pues Sancho, que no veía gigantes <u>sino</u> molinos, le preguntó al Quijote:	
4	“¿Dónde están los gigantes?”	
5	El hidalgo le indicó los molinos y dijo que eran aquellos con los brazos largos. Sancho le respondió que	
6	no eran gigantes, pero a su amo no le interesaba lo que pensaba su pobre escudero, porque quería lo	
7	mismo declarar guerra a los molinos. De repente se levantó un poco de viento que empezó a mover las	
8	grandes aspas de los molinos y cuando el Quijote vi a esto, dijo: “No tengo miedo. Me la habéis de pagar	
9	también si mováis más brazos que el gigante Priarco”. Y después “Dulcinea, mi amor, mi corazón	
10	siempre está con el de vuestra merced. Le pido socurso si lo necesitaré.”	
11	Dicho esto, cabalgó Rocinante y dió una lanzada en el aspa del molino que estaba más delante, pero la	
12	lanza fue destruida por el aspa, que con tanta furia rodeaba, que el hombre aterrizó en el campo. Pronto el	
13	buen Sancho fue con su amo y, cuando lo vió así maltrecho, le dijo que era peligroso hacer una batalla	
14	contra de los molinos de viento. Así que el caballero pensó que la culpa era del hombre que había robado	
15	sus libros: “Ha vuelto los gigantes en molinos porque es mi enemigo, pues yo soy más fuerte que él” dijo.	
16	Sancho ayudó a Don Quijote a levantarse y este subió otra vez sobre Rocinante. Todos juntos siguieron	
17	el camino de Lápice, para empezar una nueva aventura.	
18	Cuando vió que no tenía más su lanza, el caballero contó la historia de otro caballero que como él había	
19	perdido su lanza y que con un ramo había hecho tantas cosas que lo habían llamado Machuca (tantos	
20	eran los moros machados por él). “Yo también” dijo Quijote “quiero buscar un tronco bueno como	
21	aquel, y tú serás muy afortunado a ver mis hazañas”. Sancho respondió que estaba de acuerdo, pues su	
22	amo necesitaba estar más derecho, porque iba de medio lado.	

23	“Camino así porque un buen caballero no se queja del dolor ni de otras cosas” dijo Quijote. “Lo mismo pienso yo” afirmó su escudero.
24	

	SA3EPAES	Palabras 425
	Narración de la historia de Don Quijote y de los molinos de viento.	
1	Don Quijote, llegado en un campo con su fiel y valoroso caballo Rozinante y con su amigo escudero	
2	Sancho Panza, mirando el paisaje en busca de nuevas aventuras entreve al horizonte unos treinta o	
3	cuarenta molinos de viento.	
4	Pero, confiando más en lo que tiene en su cabeza loca que en lo que sus ojos le muestran, cree en la	
5	presencia de muchos gigantes que van convirtiéndose en su nueva aventura. Y nada valen las tentativas	
6	de Sancho Panza de volverle a la realidad: lo que Quijote ve delante de sí es su batalla contra todo lo que	
7	es mal, gigantes incluidos porque ésta es una batalla justa y un servicio que Dios, que lo ha creado	
8	caballero, le pide.	
9	Las palabras al viento de Sancho Panza sólo las mira como miedo ante una aventura tan peligrosa.	
10	Así, dando de espuelas a su caballo Rozinante, se lanza contra los enemigos imaginarios llamándolos	
11	cobardes y viles, porque hay que temblar si está llegando un caballero tan valoroso.	
12	En ayuda a su locura, llega el viento que, levatose en aquel momento, mueve las aspas de los molinos	
13	como brazos que quieren defenderse.	
14	Don Quijote, encomendándose a su señora Dulcinea, mujer sin pares, para que le socorra en este	
15	aventura, embraza la lanza y se acerca orgulloso a los pensados gigantes, según la mejor tradición de los	
16	cuentos de caballería.	
17	Pero si grande es la fuerza de las aspas que hacen mil pedazos de su lanza, mientras que caen al suelo	
18	caballo y caballero. Espantado y preocupado, llega el fiel Sancho al lugar de la derrota y viendo tal	
19	desastre, reprocha a su señor por no haberlo creído antes, confiando en el milagro de que se puede	
20	recobrar la razón.	
21	Si las primeras palabras pronto salieron al cielo sin llegar a las orejas de quien las necesitaba, tampoco	
22	han podido estas últimas. El golpe en la cabeza peora la locura de nuestro señor Quijote, ahora	
23	convencido que lo que se ha pasado es un ataque de su enemigo Frestón. Éste, para quitarle la gloria y el	
24	honor le ha robado sus libros y ahora le ha vuelto los gigantes en molinos.	
25	Abandonado cualquier intento de ayudar su cabeza, Sancho quiere por lo menos ayudar su cuerpo,	
26	aunque Don Quijote no se queje de sus dolores.	
27	Además, como él mismo dice, nunca se ha leído en los viejos libros de caballeros andantes que se quejan	
28	de sus heridas. Y lo mismo tendrían que hacer sus escuderos.	

	SA3ELABA	Palabras 372
1	Mientras que Don Quijote y Sancho Panza estaban en un campo, el hidalgo se dio cuenta de algunos	
2	molinos de viento que había por allí. Pero él los confundió con unos treinta gigantes. Decidió hacer	
3	batallas con ellos y matarles a todos.	
4	Sancho intentó convencerlo de que ellos no eran gigantes sino simples molinos de viento. Pero esto no	
5	sirvió a nada. Don Quijote quiso combatir contra ellos, diciendo que no fuyesen. En aquel momento se	
6	levantó un poco de viento, y los palos de los molinos empezaron a moverse. Por lo tanto alcanzándose	
7	Don Quijote a los molinos, cuando golpeó uno de ellos con su lanza, él cayó de su caballo y rodeó por	
8	todo el campo, haciendose grande daño. Sancho Panza lo socorrió. Reprendió a su amo porque él no había	
9	escuchado sus consejos. Però Quijote le respondió que las cosas de la guerra seguían mudando. De hecho,	
10	según el hidalgo, fue culpa de aquel sabio Frestón, que le había robado los libros y el aposento y que	
11	transformó los gigantes en molinos, para hacerle un desaire. De todas formas, Sancho ayudó a su amo a	
12	levantarse y a subir sobre Rocinante. Los dos se dirigieron hacia puerto Lápice, porque Don Quijote decía	
13	que allí ocurrían a menudo muchas aventuras. Don Quijote a lo largo del camino, empezó a decir un	
14	cuento a Sancho: se acordaba de un caballero español, llamado Diego Pérez de Vargas, al que se rumpió	
15	su espada. Entonces usó un tronco para combatir y consiguió machacar una tan grande cantidad de moros,	
16	que fue llamado el Machuca. Y también sus descendientes fueron llamados Vargas y Machuca. Luego	
17	Don Quijote explicó a Sancho que él también quería tener un ramo como el de Diego y hacer con ese	
18	ramo tales hazañas, que Sancho habría tenido que considerarse afortunado de haber sido testigo de esas	
19	heroicas hazañas.	
20	Sancho seguía creyendo a todo lo que su amo le decía, pero le aconsejo que se enderecese un poco porque	
21	estaba aun desbarajustado por la caída. Don Quijote respondió que Sancho tenía razón, pero los caballeros	
22	no tienen que quejarse de sus dolores. Luego, Sancho replicó diciendo que, dado que él es un simple	
23	escudero podía quejarse del mínimo dolor también.	

	SA3EGIGI	Palabras 365
1	Durante una salida Don Quijote vió en un campo muchísimos molinos de viento y penso hacer batalla	
2	con ellos porque para él eran desafortunados gigantes. Era buena guerra porque era para servicio de Dios	
3	quitar mala simiente de sobre la tierra. Sancho Panza, su escudero, respondió que no fuesen gigantes si	
4	no molinos de viento y por eso no podía hacer batalla con ellos. Lo que en ellos parecen brazos son las	
5	aspas que se mueven con el viento. Don Quijote enfadado respondió que eran gigantes y que si tenía	
6	miedo tenia que quedarse allí y rogar mientras que él se empeñaba en atacarlos porque para él eran	

7	gigantes malvados.
8	Así sin pensar a las palabras de Sancho espolé a su caballo Rocinante y ni echaba de ver, cuando estaba
9	ya cerca de ellos, lo que eran. Así empezó a decir que no fuesen cobardes y viles porque él estaba
10	luchando sólo contra mucho de ellos.
11	Empezó el viento a mover las grandes aspas y así Don Quijote continuó su monólogo pidiendo la ayuda
12	a Dulcinea, su dama, de sustentarlo. Dió una lanzada en el primero molino, y dato que había viento, la
13	aspa se movió y Don Quijote cayó en tierra, rodando muy maltrecho por el campo. Muy pronto lo
14	socorrió Sancho y cuando llegó, vió que no se podía mover, tal fue el golpe. Sancho reprendió a Don
15	Quijote que se trataba, como había dicho antes, de molinos de viento y no de gigantes, despues Don
16	Quijote le dijo de callarse porque la culpa fue de Frestón que había transformado los molinos en gigantes
17	para burlarse de él así como había hizo en su habitación cuando le había robado sus libros.
18	Cuando Don Quijote acabó de hablar, Sancho le ayudó a levantarse y a subir sobre Rocinante y siguieron
19	sus salida hasta el puerto Lápice donde estaba mucha gente y también muchas salidas. Don Quijote no
20	tenía la lanza y así empezó a narrar la historia de Diego Pérez de Vargaz, que después haber roto la lanza
21	durante una batalla, decidió de construirla con un ramo de roble y con esta había derrotado muchos Moros. Entonces Don Quijote pensó de hacer lo mismo.

	SA3EILCR	Palabras 406
	EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA, capitulo octavo	
1	Don Quijote y su escudero Sancho Panza llegaron en un campo donde vió treinta o poco más gigantes.	
2	Así como el los vió, dijo al su Escudero: “Mi amigo Sancho hoy nos espera una grande aventura! Mira	
3	allí! Hay muchos desaforados gigantes y yo quiero desafiar los y quitarles a todos las vidas ¿Quieres	
4	ayudarme?”.	
5	“¿Qué gigantes? ¡Yo no veo ningún gigante!”, respondió Sancho Panza.	
6	“Aquellos de los brazos largos que allí ves” respondió Don Quijote.	
7	“Vuestra merced, aquellos que allí se parecen no son gigantes, <u>sino</u> molinos de viento y aquellos que	
8	parecen brazos son las aspas que volteadas del viento hacen andar la piedra del molino.”	
9	Don Quijote lo llamó cobarde y le dijo que si tenía miedo tenía que quitarse de allí porque el fue a entrar	
10	con ellos en fiera y desigual batalla. Sancho siguió diciendo que el estaba equivocado y que aquellos que	
11	iba a cometer no eran gigantes, <u>sino</u> molinos de viento sin duda.	
12	Don Quijote se acercó a los gigantes y iba diciendo en voces altas: “Non fuyades, cobardes y viles	
13	criaturas que soy un solo caballero”.	
14	Pues se levantó un poco de viento y las aspas del molino empezaron a moverse y pidiéndo socorro a su	
15	señora Dulcinea, el se acercó con su caballo Rocinante, y embistió con el primero molino que encontró.	
16	El caballero dió una lanzada en el aspa pero la volvió el viento con tanta furia y les golpeó. Sancho	

17	acudió y lo reprochó porque el lo había avisado pero Don Quijote dió la falta al sabio Frestón diciendo
18	que el había vuelto los gigantes en molinos por quitarle la gloria. Don Quijote se levantó subió sobre
19	Rocinante y con Sancho siguieron el camino hablando en la pasada aventura. Después Don Quijote se
20	acuerdó de un caballero español llamado Diego Pérez de Vargas que en una hazaña había roto su espada
21	y utilizó un tronco y con él hizo muchas cosas aquel día “Un día yo también desgajaré de una encina un
22	tronco bueno como aquel para hacer muchas cosas y tu sera un testigo muy afortunado” dijo Don
23	Quijote”Si, es verdad merced, pero enderécese un poco, que parece que va de medio lado,
24	probablemente es por la caída” dijo Sancho.
25	“Si. Es verdad. Pero no es dado que los caballeros andantes quejarse de herida alguna”. Sancho: “No
	puedo replicar, yo pienso la misma cosa”.

	SA3EGICA	palabras 450
1	Cuando Don Quijote y Sancho Panza llegaron en el campo, encontraron más o menos treinta molinos de	
2	viento y Don Quijote dijo a Sancho: “¡Mira allí, amigo! ¡Están treinta o cuarenta malos gigantes que nos	
3	esperan para luchar y ganarnos! Yo no puedo esperar a desafiarlos, quitarles las vidas y eliminarlos”.	
4	Entonces su escudero dijo: “¿Qué gigantes? ¡No hay gigantes allí!”. Respondió Don Quijote: “¡Mira! Son	
5	allí, aquellos de los brazos largos”. “¡Pero mire, señor!”, dijo Sancho “no se trata de gigantes, <u>sino</u> de	
6	molinos de viento. Lo que parecen brazos son aspas que hacen trabajar la piedra del molino con el	
7	viento”.	
8	Entonces Don Quijote: “si tienes miedo quítate de ahí, porque yo voy a desafiar los gigantes”. Además	
9	incitó Rocinante, su caballo, mientras Sancho seguía repitiendo que aquellos eran molinos y no gigantes.	
10	Cierto que se trataba de gigantes, aunque se acercaba a ellos, empezó a gritar: “¡non fuyades, cobardes!	
11	Solo soy un caballero que quiere os desafiar en batalla”.	
12	En ese preciso momento se levó un poco de viento y las aspas de los molinos empezaron a moverse y	
13	girar. Así, vidiendo esto, pensó en su señora Dulcinea, esperando que ella pudiera ayudarlo, <i>se puso al</i>	
14	galope de su caballo Rocinante y enfuriado se acercó al primero molino, dándole una lanzada en una de	
15	las aspas. El viento, con tanta fuerza, la volvió a Don Quijote y Rocinante y les golpeó haciendolos caer	
16	en el campo. Llegó en ayuda Sancho le dijo a Don Quijote: “¿Ha visto? Yo le habia dicho de tener	
17	cuidado, porque no eran gigantes aquellos, <u>sino</u> molinos”. Se justificó Don Quijote: “Sancho, tu no sabes	
18	que las cosas de la guerra mudan y yo sé que, sin duda alguna, el sabio Frestón, que me robó mis libros,	
19	volvió estos gigantes en molinos para quitarme la gloria del vencimiento”. Diciendo esto Sancho lo	
20	ayudó y Don Quijote subió al galope del despaldado Rocinante y siguieron el camino del puerto Lápice.	
21	Mientras iban, pensando en su lanza dijo a Sancho: “Me acuerdo de un caballero español, Diego Pérez	
22	de Vargas. En una batalla rumpió su espada y la cambió con un ramo o tronco, con el qual mató tantos	
23	moros, que fué llamdo por sobrenombre Machuca, y así sus descendientes. Por esto cuando vedré la	

24	primera encina o roble, desgajaré un tronco bueno como aquel y tu será testigo de tantas hazañas
25	increíbles. “Entiendo”, dijo Sancho, “pero enderécese un poco, Señor, que va de medio lado. Creo que
26	sea por la caída”.
27	Respondió Don Quijote “Es verdad, pero los caballeros no se quejan del dolor, así hago yo”. “No puedo replicar”, Sancho respondió, “el no quejarse pertenece a los escuderos y a los caballeros también”.

	SA3EANSF	Palabras 373
1	Iban, un día, Don Quijote de la Mancha, valeroso caballero andante con su fiel escudero Sancho Panza,	
2	por un campo donde Don Quijote descubrió treinta o poco más desaforados gigantes con quienes	
3	pensaba luchar y quitarles la vida-mientras que Sancho sólo veía molinos de viento y por eso intentó	
4	persuadir y convencer a su amo para que no empezase esa “inútil batalla”.	
5	En realidad, Don Quijote se había vuelto loco leyendo los libros de caballería y desde entonces	
6	imaginaba ser un caballero andante y siempre deseaba luchar contra quien él llamaba enemigos.	
7	Él estaba tan seguro de su fuerza y de su valor que siempre se aventuraba enfrentándose con alguien y lo	
8	hacía por su amada Dulcinea del Toboso.	
9	Pero en este campo, a pesar de los consejos que su escudero le había dado, Don Quijote decidió acometer	
10	los gigantes.	
11	Estaba listo por esta nueva hazaña, y con la lanza en ristre, arremetió a todo el galope de su caballo,	
12	Rocinante y embistió con el primer molino dándole una lanzada en el aspa. Pero tan fue la fuerza de las	
13	aspas, por el viento, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero.	
14	Don Quijote salió muy maltrecho del choque y luego acudió Sancho para socorrerlo dado que su amo no	
15	se podía menear.	
16	Don Quijote estaba convencido de que las cosas de la guerra estaban continuamente sujetas a mudanza y	
17	que eran los encantadores que tenían culpa de haber transformado sus gigantes en simples molinos para	
18	quitarle la gloria de su vencimiento.	
19	El pobre Sancho Panza no podía nada ante la locura de su amo. Los dos, muy pesarosos como eran,	
20	siguieron caminando porque según Don Quijote por aquel lugar, muy pasajero, se podían hallar otras	
21	aventuras. Y hallándose sin espada, pensó imitar a un famoso caballero, Diego Pérez de Vargas, quien,	
22	una vez, había desgajado de una encina un ramo con el cual machacó tantos moros que ganó el	
23	sobrenombre de Machuca.	
24	También Don Quijote quería hacerse una espada con un ramo. Y pues las hazañas del valeroso Don	
25	Quijote y del pobre Sancho Panza se terminaron así con el estupor de Sancho y la locura de Don Quijote	
26	que no terminaba imaginar cosas absurdas.	

	SA3EMADA	palabras 453
	NARRACIÓN: EL ILUSTRE HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA- CAPÍTULO OCTAVO	
1	Un día, caminando Don Quijote y su fiel escudero Sancho Panza, vieron treinta o cuarenta molinos de	
2	viento, y según los pensamientos de Don Quijote, que veía las cosas como si fuera al interno de una novela	
3	de caballería, eran gigantes con los que él quería luchar, aunque la corrección de Sancho a su señor, con la	
4	que le explicaba que se trataba de molinos de viento, Don Quijote estaba determinado en destruirlos y a	
5	bordo de su caballo Rocinante, no oía los gritos de Sancho y acercándose a ellos les llamaba “gente	
6	cobarde y vil”. Pero Don Quijote se acercó demasiado a ellos y las grandes aspas comenzaron a agitarse. Y	
7	él, demostrando a si mismo de ser un caballero valiente, y pidiendo la recomendación de todo corazón a	
8	su amada señora Dulcinea, currió hacia aquellos molinos de viento con su caballo, atacando al primer	
9	molino que le sucedió. Entonces mientras que <i>lanzaba</i> su lanza contra una aspa del molino, ésta rodeó con	
10	una tal rapidez que machacó la lanza y <i>lanzó</i> detrás de ella el caballo y su caballero. Sancho currió para	
11	socorrer a su señor, pero vió que el Quijote no se movía, porque el golpe fue demasiado fuerte. Pero	
12	cuando el Quijote se despertó, Sancho, con toda la preocupación que había tenido en su cuerpo, regañó su	
13	señor por lo que había hecho, sin darle cuenta a lo que decía Sancho. El Quijote, además, le respondió que	
14	las cosas de la guerra son continuas y empezó a contarle del sabio Frestón, que le había robado sus libros y	
15	su habitación, y le había transformado los molinos en gigantes para quitarle la gloria de su vencimiento, y	
16	para su enemistad. Dicho esto, Sancho ayudó a su señor a salir sobre Rocinante, y hablando, el Quijote, de	
17	su historia pasada, siguieron el camino por Puerto lápice, porque según él, allí se podían encontrar muchas	
18	y diferentes aventuras. En efecto, él sigue hablando de un caballero español, Diego Pérez de Vargas,	
19	llamado Machuca como sus descendientes, porque también él, encontrándose en aquel puerto durante una	
20	batalla, se le rompió la espada; y despedazó un tronco de una encina, y con aquel tronco hizo tantas y tales	
21	cosas; y por esto su sobrenombre Machuca y para escribir la historia de sus obras. Sancho le escuchó y le	
22	ayudó porque le parecía que su señor sentía dolor, pero don Quijote le dijo que aunque no es permitido	
23	hacer una cosa tan natural, él se habría quejado igualmente por el más pequeño dolor que habría tenido,	
24	siempre si lo que le había dicho su señor no incluía a los escuderos de los caballeros andantes.	

	SA3ERIBR	Palabras 330
1	Don Quijote de la Mancha es un valeroso caballero. Él cree de serlo porque lee mucho sobre todo los	
2	romances caballerosos.	
3	Así él empezó una experiencia con su amigo Sancho Panza, su escudero y Roncinante, su caballo. Ellos	

4	viven aventuras muy raras como aquella de los molinos de viento que Don Quijote cree sean gigantes y
5	quiere luchar contra ellos.
6	Don Quijote, el hidalgo español ignora Sancho Panza que dice que lo que ve son molinos de viento y no
7	gigantes peligrosos. Quijote es sordo a los comentarios de su escudero, él da un golpe a su caballo y se
8	precipita hacia el grupo de molinos gritando que son viles criaturas sin coraje.
9	Don Quijote cree que las aspas de los molinos de viento son los brazos de los gigantes que se mueven,
10	entonces, confiando en Dulcinea, su amada, se arremete contra el primer molino. Pero lo que sucede es
11	que las aspas movidas por el viento, rompen la lanza y Don Quijote cae junto a su caballo, en el campo.
12	Don Quijote está herido y así Sancho Panza lo ayuda a levantarse y le dice que tenía razón, los molinos de
13	viento no son gigantes. Don Quijote continúa ignorando esta verdad y dice que el culpable es Frestón que
14	ha cambiado los gigantes en molinos de viento porque quería que perdiera. Entristecido por la lanza rota,
15	Don Quijote cuenta a Sancho Panza la historia de un caballero español, Diego Pérez de Vargas que
16	después de haber roto su lanza en guerra, tomó una rama de árbol y la utilizó como una lanza. Así él dice
17	que quiere hacer lo mismo.
18	Don Quijote está herido por la caída pero no se queja porque las quejas no son adecuadas para un caballero.
19	Sancho Panza lo invita a quejarse porque piensa que si él tuviera un dolor demasiado grande, no podría
20	soportarlo y se quejaría mucho a menos que la regla de los caballeros andantes no se entiende también con
21	sus escuderos.

	SA3EISME	Palabras 368
	El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha	
1	Durante su salida, Don Quijote vió treinta o cuarenta molinos de viento en un campo y pensó que fuesen	
2	gigantes desaforados. Dijo a su amigo escudero Sancho Panza que quería hacer batalla con ellos,	
3	derrotarlos y quitarlos a todos las vidas. Y además quería enriquecerse con sus despojos, porque era buena	
4	cosa matar a todos los malos de la tierra.	
5	Sancho le contestó que no eran gigantes <u>sino</u> mulinos de viento y que lo que a su amo le parecían brazos	
6	largos, en realidad eran las aspas.	
7	Don Quijote estaba t�n seguro de lo que creía que le dijo quitarse de ahí si tenía miedo y dio de espuelas a	
8	su caballo Rocinante-comenzó a gritar contra los molinos que no huisen – se levantó el viento que hizo	
9	mover las aspas de los molinos. El caballero andante se encomend� a su señora Dulcinea que lo ayudase y	
10	arremetió contra ellos. Le dio una lanzada en la aspa, que se rumpió. Don Quijote cayó de su caballo	
11	Rocinante y se rodeó por el campo. Sancho corrió para socorrerle y, cuando lo reprochó para no haberle	
12	dado cuenta antes, su amo le dijo que las cosas de la guerra podían cambiar continuamente y que podía ser	
13	el sabio Frestón, que le robó el aposento y los libros para que no continuase sus aventuras, el que había	
14	convertido los gigantes en mulinos, porque era su enemigo y no quería que venciera. Después montaron	

15	uno en su caballo y otro en su asno y prosiguieron el camino. Don Quijote estaba preocupado porque su
16	lanza era rota y se acuerdo de un caballero español, Diego Pérez de Vargas. Como su espada estaba rota
17	quebró un ramo de una encina y con él machacó un montón de moros y por eso fue sobrenombrado
18	Machuca, y desde entonces sus descendientes se llamaron Vargas y Machuca-dijo esto porque quería hacer
19	lo mismo, pensaba desgajar un ramo para hacer tantas hazañas de los que Sancho era el testigo. Al final el
20	caballero dijo también que no se quejaba porque los caballeros no tenían que quejarse y Sancho respondió
21	que él siempre se quejaba, también del más pequeño dolor.

	SA3EMATO	Palabras 413
1	Había una vez un hombre cuyo nombre era Don Quijote que venía de La Mancha. Después de haber leído	
2	muchos libros de caballería volvió loco y empezó a imaginarse un perfecto caballero como los que habían	
3	caracterizado las aventuras leídas. Por eso, él empezó a vivir muchas aventuras acompañado por un	
4	escudero que era también su amigo: Sancho Panza. En una de sus aventuras, los dos se encontraron en un	
5	campo donde había más o menos treinta o cuarenta molinos de viento. Don Quijote, que veía la realidad	
6	diferentemente de como era, vió unos desaforados gigantes los que en realidad eran sólo molinos de	
7	viento. Así le dijo a Sancho que habría querido luchar contra ellos y matarlos para liberar su amada	
8	Dulcinea. Sancho, de contra no entendía a cuáles gigantes se estaba refiriendo porque no habían gigantes	
9	sino molinos de viento.	
10	Lo que a él parecían brazos eran las aspás que voltadas del viento se movían. Pero Don Quijote, seguro de	
11	lo que había visto, le respondió que dado que a él no le no le había pasado muchas aventuras y no podía	
12	comprender la realidad de ésa. Él no dio ninguna importancia a las palabras de su escudero y se dirigió	
13	hacia ellos diciendo en voz alta que aunque fuera estado solo los habría matado. Y fue así que el caballero	
14	le dió una lanzada en el aspa pero por el viento ésta llevó tras si al caballo y al caballero que fue rodando	
15	por el campo. Pronto Sancho le socorrió y le dijo que habría deseado escuchar sus palabras. Don Quijote	
16	penso que eso había pasado porque el sabio Frestón que le había robado los libros y el aposento, había	
17	vuelto los gigantes en molinos de viento para demostrar su vencimiento y su enemistad contra él.	
18	Con el ayuda de Sancho, Don Quijote tornó a subir sobre su caballo Rocinante y Sancho sobre su asno y	
19	juntos prosiguieron el camino de puerto Lápice. Él se acordó de que había leído la historia de un caballero,	
20	un tal Diego Pérez de Vargas que rompiendo una espada en una aventura un tronco de un árbol y machacó	
21	tantos moros que se le sobrenombró Machuca. El caballero Don Quijote decidió así de hacer la misma	
22	cosa para seguir en sus aventura. Él era un caballero andante y no le era dado quejarse ni de los duolores ni	
23	de algunas heridas así como no le era dado quejarse al escudero de un caballero andante.	

	SA3EVARU	Palabras 340
1	Durante el camino el valeroso Don Quijote de la Mancha y su escudero Sancho Panza encontraron más o	
2	menos treinta molinos de viento. Don Quijote creyó que estos molinos eran gigantes y quería atacarlos con	
3	su lanza. Sancho le dijo que lo que en los gigantes parecen brazos son de verdad las aspas volteadas del	
4	viento.	
5	Pero Don Quijote sin atender a las palabras de Sancho se empeña en atacar los molinos de viento. Así él	
6	espoleó a su caballo Rocinante y también cuando se acercó a los molinos, sin duda alguna estaba seguro	
7	que ellos eran gigantes y no molinos. Y así después haber invocado a su amada Dulcinea, pidiéndole su	
8	ayuda y su gracia durante la batalla, atacó con su lanza el primero molino que estaba delante,	
9	Pero el viento hizo la lanza pedazos y hizo caer a Don Quijote que se rodeó muy maltrecho por todo el	
10	campo. Sancho muy pronto lo socorrió y él vió que Don Quijote no se podía mover.	
11	Reprendó a Don Quijote diciéndole que eran molinos de viento y no gigantes como había dicho antes.	
12	Pero Don Quijote le dijo de callarse y que la culpa fue de aquel sabio Frastón, que ya le había robado su	
13	habitación y sus libros, y en esta ocasión había transformado a los gigantes en molinos para no dejarle	
14	ganar.	
15	Después Sancho le ayuda a levantarse, y así Don Quijote subió sobre Rocinante y juntos siguieron su	
16	camino hasta el puerto Lápice porque Don Quijote creía que era un lugar donde pasaba mucha gente. Don	
17	Quijote no tenía la lanza y por eso pensó a la historia de un caballero español, Diego Pérez de Vargas,	
18	quien después haber roto la lanza durante una batalla, la construyó con un ramo o tronco de roble, derrotó	
19	muchos moros y por eso había el sobrenombre “Machuca.	
20	Entonces Don Quijote quería hacer lo mismo. Sancho escuchaba todo aquello que decía Don Quijote, pero	
21	le aconsejó que se enderezaba sobre el caballo porque pendaba por un lado por la derrota sufrida.	

	SA3ECABA	Palabras 356
	El octavo capítulo de la primera parte del Don Quijote de la Mancha habla de las aventuras de Don Quijote y su compañero Sancho.	
1	Ellos estaban en un campo donde Don Quijote vió unos molinos de viento que confundió con gigantes con	
2	los cuales pensó luchar para quitar el mal de la sociedad. Sancho le dijo que no eran gigantes, sino molinos	
3	de viento y que los que les parecían los brazos de los gigantes fueron las aspas de los molinos y que sólo se	
4	movían gracias al viento que soplaba.	
5	Pero Don Quijote seguía creyendo que eran gigantes y atribuyó la opinión de Sancho a su inexperiencia en	
6	batallas.	

7	Así empezó a avanzar contra los molinos, aunque su compañero le repetía continuamente que eran molinos
8	y no gigantes.
9	Don Quijote iba gritando contra los molinos que no fueran viles y cobardes y mientras así el viento
10	comenzó a soplar y las aspas empezaron a moverse. Y como vió esto, Don Quijote empezó a suplicar a
11	Dulcinea que lo protegiese; de repente arrojó su lanza contra las aspas de un molino y con grande fuerza
12	hubo sacudido en el suelo con su caballo. De repente Sancho lo socorrió reprochandolo de que lo había
13	avisado; pero Don Quijote dio la culpa al sabio Frestón de sus fracasos diciendo que él había transformado
14	los gigantes en molinos para quitarle la gloria de vencer.
15	Luego se levantó y volvió a subir sobre su caballo aunque estaba maltrecho y se pusieron en camino por el
16	puerto Lápice porque allí según Don Quijote, no faltaban aventuras.
17	Como le faltaba la lanza, empezó a contar a Sancho de un caballero Diego Pérez de Vargas, que había roto
18	su espada pero continuaba a luchar con un ramo pesado de un árbol y que él quería hacer lo mismo de
19	Vargas y que Sancho fuera muy afortunado en ser testigo de esas cosas. Pero <u>Sancho le hizo presente que</u>
20	<u>está un poquito</u> maltrecho pero Don Quijote le respondió que los caballeros más fuertes nunca <u>tienen</u> que
21	lamentarse aunque estén muriendo; Sancho le respondió que, al contrario, él se <u>hubiera lamentado</u> del dolor
22	más pequeño.

Transcripción del corpus de narraciones orales de Murcia

	MUIOJATA		Duración 2:06	Palabras 241
1	en el fragmento de orson wells que hemos visto/ bueno el comienzo es similar están don quijote y sancho			
2	panza caminando por// una llanura de la mancha con numerosos molinos/ hasta que/ uno de ellos (e:) bueno lo			
3	ve don quijote/ y observa cómo se deforma como si coge un aspecto monstruoso/ entonces en su mente lo			
4	interpreta como si fuera un gigante// y decide arremeter contra él pese a lo que parecen ser advertencias de			
5	sancho panza/ entonces justo cuando va a golpearlo (e:) se aparecen numerosas imágenes/ de -en la cabeza			
6	como de monstruos y gigantes// y de pront(o) lo que para él/ era un gigante se convierte en un molino y sale/			
7	volando por los aires con la lanza astillada/(e:) esto probablemente lo achacas(e:) de nuevo a la acción del			
8	brujo frestón/ y bueno ya por último (e:) el fragmento de los dibujos animados/ aparece un don quijote			
9	caricaturizado/(e:) a lomos de rocinante/ y bueno cuand(o) vislumbra uno de estos molinos de viento de la			
10	mancha (e:)/ decid(e:) cargar contra él/ (y:) -y buen(o:) /s(e:) suceden una serie de animaciones/ en las cuales			
11	pues el molino golpea/ de numerosas formas al caballero don quijote/ (e:) finalmente el caballero/(e:) se toma			
12	una caja de clavos/ supongo que haciendo referencia a que el hierro le vuelve más fuerte/ (y:) de un puñetazo			
13	levant(a:) al molino en peso (y:) lo destroza/ y por lo tanto/ pues se va eufórico			

	MUIOJOLO		Duración 1:45	Palabras 254
1	en la versión de oswall/ don quijote ve antes sus ojos mientras habla con sancho cómo el molino se deforma			
2	delante de él e imágenes de gigantes// apareciendo de -saliendo del molino cómo el movimiento del molino se			
3	realentiza/ y se hac(e:) un tanto bizarro/ al lanzarse contra él vuelve a ocurrir lo mismo/ da con la lanza contra			
4	el aspa del molino/ el molino parte la lanza y con la otra -con otra de las aspas le da un golpe feroz de nuevo/			
5	y lo lanza contra el suelo y en la versión de dibujos animados// el molin(o:) primero presenta una sombra que			
6	vagamente recuerda a un gigante/ cuando don quijote se lanza la lanza se vuelve a partir contra el molino pero			
7	esta vez el molino se ensaña con él/-(risas) y le da unos diez golpes antes de soltarlo/ luego don quijote se			
8	vuelve a levantar y empieza a -a darle patadas al molino/ el molino esta vez/ s/e convierte de verdad en una			
9	especie de gigante/ lo agarra empieza a girar sus aspas/ lanzándole un torrencial viento que lo lanza hacia			
10	atrás/ después se lo pone en su rodilla y empieza a azotar a don quijote// tras lo cual don quijote// haciend(o:)			
11	un cliché recordando un poco (a:) a popeye coge una caja de clavos/ se come los clavos y// le da un golpe/			
12	totalmente/ desproporcionado al molino el cual sale volando y después se estalla contra el suelo/			
13	convirtiéndose en su tumba con una azucena y todo			

	MUIOJOGA		Duración 3:53	Palabras 431
1	por otro lado e(n:) la película de orson Wells/ en la que/ se escenifica la historia de los molinos de viento//			
2	esta historia está muy bien representada/ basándose en multitud de detalles/ e(n:) la obra de miguel de			
3	cervantes en la película sale prácticamente/ todo lo que narra cervantes/ aparecen don quijote y sancho			
4	panza caminando y ha – y hablando cuando ven unos molinos de viento (y:) se observa cómo/ empiezan a			
5	discutir/ (e:) finalmente don quijote/ se separa de sancho panza y se va a enfrentarse contra los molinos/ al			
6	chocar con los molinos este pierde su lanza y cae malherido (e:) por el golpe recibido por las aspas/ (y:) se			
7	queda tendido en el suelo// en cambio en la película de dibujos animados/ (e:) esta se aleja un poco más de			
8	la historia real de -de don quijote/ pues únicamente aparece este/ sin sancho panza (y:) sin su caballo/ qu(e:)			
9	al ver los molinos corre a enfrentarse a ellos/pero en este caso/ a pesar de recibir multitud de golpes/ no -no			
10	sale malherido y no para de golpear al molino hasta que finalmente le vence// es decir/ esta historia se aleja			
11	(m:)ás de la realidad/ qu(e:) la película de orson wells puesto que/ tanto en la película de orson Wells/ como			
12	en el libro d(e:) -de miguel de cervantes/ don quijote (e:) después del primer golpe recibido cae malherido/			
13	(y:) -y cae en la cuenta de que/ realmente// no son gigantes sino molinos aunque (e:) sigue pensando que			
14	anteriormente eran gigantes/ pero qu(e:) su enemigo frestón/ u(n:) mago los había transformado en			
15	molinos/ tanto la película de orson Wells/ como la película de dibujos animados/ desde mi punto de vista/			
16	so(n:) dos buenas formas de representar la historia/ de los molinos de viento/ a mi parecer la mejor es la de			
17	orson wells puesto que se aproxima más a la historia real contada e(n:) la obra narrada po(r:) miguel de			
18	cervantes/ pero también me parece correcta la película de dibujos animados// sobre todo porque es más fácil			
19	de entender/ (y:) podría estar destinada para un público más joven (y:) unas personas que les costase más			
20	entender la historia real// no obstante/ y(o:) mm prefiero la -la representación de orson wells (e:) decidiendo			
21	entre las dos películas puesto que se acerca más a la historia real narrada e(n:) la obra de miguel de			
22	cervantes ya qu(e:) me parece más correcta (y:) también porque después de haber leído la historia narrada			
23	por cervantes/ me atrae más la de orson wells que es más fiel a la realidad			

	MUIOMARU		Duración 1:36	Palabras 267
1	en la versión que orson wells realizó acerca del encuentro de don quijote con los supuestos gigantes este			
2	añade unas secuencias estremecedoras/ sin duda con la intención de trasladar al espectador las visiones que			
3	atormentaban la enferma mente de don quijote por lo demás/ el film dirigido por orson Wells/ se mantiene			
4	fiel al texto de cervantes/ recreando con gran maestría el espíritu de la obra original/ la licencia que se			
5	permite el director de añadir estas imágenes me parece acertada/ no olvidemos que al leer una novela/ cada			
6	lector deja volar su imaginación/ y le pone cara vestuario y paisaje/ al texto/ de una forma individual/ por lo			
7	que resulta lógico que una versión cinematográfica/ de la misma/ no coincida por lo imaginado por el re -			

8	por el lector// por último he visionado una película de dibujos animados/ que recreaba la escena en la que
9	don quijote se enfrenta a los molinos de viento/ en ella/ el autor/ se permite una serie de licencias que varían
10	de forma muy significativa/ el texto cervantino/ quiero pensar que lo hizo para agradar al público infantil/ al
11	que va dirigido/ que suele ser reacio/ a aceptar de buen grado que el héroe salga vencido y malparado//
12	personalmente no comparto esta forma de enfocar el tema/ considero que cambiar radicalmente el resultado
13	de la pelea de don quijote con los molinos/ convirtiendo al/ perdedor en ganador/ desvirtúa el mensaje que
14	cervantes nos quería transmitir en su obra/ que no es otro que narrar las desgracias/ y no las venturas que su
15	estado mental acarrea al protagonista de la historia

	MUIONOBE	Duración 3:36	Palabras 396
1	en la película de orson Wells/ se ve todo muy bien reflejado// excepto por dos cosas/ primero porque		
2	sancho no le insiste demasiado/ com(o:) yo había leído en el libro/ y qu(e:) tras caer este malherido// sancho		
3	hace un gesto que indica que sabía lo que iba a pasar// pero/ claro está que es una película y las películas no		
4	pueden reflejarlo todo/ porque si no durarían demasiado tiempo// e intenta(n:) darnos una información más		
5	o menos precisa/ los personajes son tal y como yo me los había imaginado/ y los efectos de la película/ en		
6	la secuencia del ataque de don quijote a los molinos reflejan muy bien/ la locura de este/ intentando reflejar		
7	lo que pasaba por su mente// cosa que no es fácil// las películas no suelen ser/ fieles (a:) los libros/ d(e:) los		
8	que -de los que proceden/ sin embargo esta película/ o por lo menos esa secuencia sí que es fiel al libro/ en		
9	mayor parte// en la versión de mil novecientos treinta y cuatro/ la versión animada/ se reflejan muy bien las		
10	gananas de luchar de don quijote y la gran imaginación que este tenía/ es una versión muy amena/ y muy		
11	propia para los niños y para introducirlos al mundo de la lectura/ para que conozcan esta gran obra literaria		
12	qu(e:) se escribió hace/ cuatrocientos años/ a pesar de ser una obra antiquísima/ es muy amena/ e incluso la		
13	versió(n:) original/ se entiende perfectamente pues utiliza un vocabulario fácil de comprender tanto como		
14	para jóvenes como para adultos/ también hay cie(n:)tas de versiones adaptadas// y aunque muchas cosas del		
15	quijote queden fuera/ ayudan a hacerse una idea d(e:) la obra si no se desea leer la original/ o si es		
16	demasiado complicado// para ciertas personas/ pero en mi opinión es muy sencillo de leer/ es una obra que		
17	se debe leer sin fecha fija/ por gusto/ y con/ mucho tiempo libre// pues tiene mucha sustancia/ y hace		
18	racional – razonar// el quijote a pesar de ser una obra/ muy larga/ podría haberlo sido mucho más// pues hay		
19	ciertas situaciones/ que podrían haber// dado más que escribir o que podrían haberse descrito mejor// el		
20	quijote es una obra que todo el mund(o:) debería/ conocer// y leer aunque fuese/ solo una vez// pero mejor		
21	que leer adaptaciones se debería leer la obra original// pues es la escrita/ del puño de cervantes		

	MUIOPADU		Duración 2:39	Palabras 467
1	en la versión filmográfica de orson Wells/ se sustituye la distorsión de la realidad/ que supone confundir los			
2	giga -los molinos con gigantes / por una distorsión de la imagen/ ya que en el momento en el cual/ la			
3	imagen se acerca a las aspas del molino se distorsiona cada vez más// también en el momento en el cual/			
4	don quijote/ golpea las aspas del molino/ se muestran imágenes de dolor/ sufrimiento/ y muerte/ y don			
5	quijote/ cae del caballo// si el espectador viera solo esta representación de la obra del quijote/ y no leyera la			
6	obra original/ no podría saber que en la obra original/ don quijote cree ver gigantes/ en vez/ de lo que en			
7	realidad son molinos de viento/ ya que en -en la escena nunca aparece ningún gigante// en la versión de			
8	dibujos animados/ del creador de <i>mickey mouse</i> // el molino sí que se transforma en un gigante// pero/ a			
9	diferencia de la obra original/ en el momento en el que don quijote/ golpea al gigante/ y este se transforma			
10	de nuevo en molino/ no deja de atacarle/ sino que continúa atacándole/ pero como son dibujos animados/ el			
11	molino también ataca a don quijote/ y es mucho más (()) que él/ cuando el espectador cree que don quijote			
12	no tienen ninguna posibilidad de evadir al molino/ este ingiere clavos/ que le proporcionan una fuerza extra/			
13	con la que es ca -con la que es capaz de batir al molino/ enterrarlo/ y/ saltar de alegría en su tumba// estas			
14	tres versiones del capítulo ocho del quijote/ muestran/ cómo un mismo argumento/ cambiando únicamente			
15	el final/ o simplemente la escenografía puede dar pie a diversas percepciones en el espectador/ no en todas			
16	las versiones/ aparece la figura del gigante/ y tampoco en todas/ don quijote acaba en el suelo derrotado/			
17	pero en todas el argumento es común/ y esto demuestra que un mismo argumento/ puede dar pie/ a diversas			
18	sensaciones en un espectador/ debido a las diversas posibilidades/ que el autor tiene/ de cambiar/ a placer/			
19	la/ escenografía			

	MUIOPAPE		Duración 5:17	Palabras 661
1	voy a comenzar resumiendo la versión/ de orson wells en la que l(a:) escena que nos han puesto/ aparece			
2	don quijote y sancho panza/ caminando/ y/ cuando ven a lo lejos/ unos molinos de viento/ sería algo normal			
3	si no fuera porque/ don quijote comienza a verlos agrandándose y las aspas moviéndose de una forma			
4	distinta a lo que lo suelen hacer/ en el libro (e:) don quijote no es que los vea los molinos h(a:) -haciéndose			
5	más altos sino que/ ve gigantes en ellos entonces ahí/ difieren la versión y el libro/ (e:) aunque no hayamos			
6	podido escuchar el sonido de la conversación que entablan/ don quijote y sancho panza/ pues se supone que			
7	nos/ da a entend -/ o sea que tendría que ser que sancho panza le dice que son molinos de viento normales y			
8	que -que no vaya a luchar contra ellos pero don quijote obviamente/ hace caso omiso de sus palabras/ y se			
9	dirige hacia los molinos de viento que en teoría/ tendrían que ser gigantes que eso no se ve en la versión/			
10	ahora que cuando llega (a:)/ para luchar/ y lanza l(a:) dif -o se(a:) lucha con su lanza/ y se rompe/ y			
11	entonces es cuando un aspa del molino le golpea y le tira al suelo/ ahí se ven unas pequeñas imágenes como			

12	de terror/ que eso se da a entender que sería/ el gigante contra el que está luchando aunque en la película no
13	aparece bien descrito eso/ pero// vamos que lo -que esa versión para mi gusto si qu(e:) // está bie(n:) es
14	medianamente fiel al libro en cambio la de dibujos animados esa sí que es totalmente dispar o sea/ hay que
15	entender que es de dibujos animados pero también podía ser medianamente fiel porque aparece -o sea no
16	aparece ni la escena d(e:) sa(n:) -de sancho panza y don quijote a lo mejor porque no nos la han querido/
17	poner/ pero simplemente aparece don quijote de la mancha// corriendo y de repente se para/ ante un molino
18	de viento que comienza a transformarse en un gigante/ entonces cuando va a luchar contra él/ sale golpeado
19	pri -(e:) princi -(e:) al principio pero en vez d(e:) pararse y darse cuenta de que es un molino de viento/
20	sigue luchando contra él y el molino de viento con las aspas como que lucha también co(n:) don quijote y
21	eso/ para nada es lo que pasa en el libro/ porque se supone que/ el molino de viento no está animado/ piense
22	don quijote o no que es un gigante/ entonces comienzan a luchar/ y de repente/ don quijote se toma/ unos
23	cuantos clavos/ que eso da a entender que podía ser que lo quiere tomar par(a:) tomar hierro y ser más
24	fuerte/ per(o:) no tiene mucho sentido/ son dibujos animados/ entonces/ sigue luchando y parece que -que
25	vence al gigante y aparece una tumba que eso/ tampoco lo veo ningún sentido/ aunque sí podía darse a
26	entender que hay alguna similitud con el libro en que cuando aparece la tumba/ en la lápida aparece la foto
27	de un molino de viento y no de un gigante/ entonces/ ahí podía// haber u(n:) -u(n:) indicio/ de que don
28	quijote sí que se dio cuenta de que era un molino no un gigante/ aunque eso no aparezca en la versión/
29	entonces la veo bastante diferente d(e:) -del libro d(e:) cervantes y por ello/ sí está bien como dibujo ani -
30	como dibuj(o:) animado par(a:) los niños y para comprender un poco/ la historia de don quijote de la
31	mancha pero no lo veo nada fiel/ habiéndome leído el capítulo de don quijote/ anteriormente no lo veo nada
32	fiel (a:) para nada/ entonces/ me quedo/ si tendría que ver una versión y aconsejarla/ me quedo con la d(e:)
33	orson wells porqu(e:) es la más fiel al libro/ y yo creo// que la que mejor (e:) da a entender la historia de
34	don quijote/ y lo que verdaderamente sucedió

	MUIOPEPE	Duración 5:02	Palabras 569
1	a continuación voy a hacer una comparación entre los capítul(o:)s/ ocho de don quijote de la mancha y las		
2	distintas adaptaciones que se han hecho de don quijote/ entre estas adaptaciones vamos a tratar la película de		
3	orson wells/ y otra película de dibujos animados// en primer lugar este capítulo de don quijote es en el que se		
4	enfrenta contra unos molinos de viento /en la película de orson wells aparece en la primera escena /sancho		
5	panza montado en un burro y don quijote montado en su rocinante /mantienen un diálogo en el que don		
6	quijote avista unos molinos de viento en el camino y se da cuenta de qu(e:)/ -o piensa que son gigantes sin		
7	embargo sancho le dice que no que simplemente son molinos mantienen una discursión por ver quién tiene		
8	razón /pero al final don quijote no haciéndole caso a su amigo sancho decide emprender el ataque contra los		
9	molinos //don quijote arremete contra este molino y en el choque rompe su lanza /y justo en esta escena		
10	aparec /-o se intercalan imágenes con caras de sufrimiento (y:) sorpr -no susto o sorpresa /y don quijote cae		

11	al suelo: /y aquí termina este fragmento del capítulo ocho //después en la película d(e:) dibujos animados/
12	aparece un punto de vista totalmente distinto al qu(e:) hay en e(l:) -en la película de orson wells (e:)n esta
13	película de dibujos animados aparece don quijote/ caracterizado como si fuera popeye e(m:) se aprecia una
14	cierta similitud// don quijote v(e:) a un maligno/ y de repente el molino se convierte en un gigante/ entonces
15	don quijote va a atacarlo y el molino empieza a golpearle y empiezan/ a pelear en est(a:) cruda batalla don
16	quijote va perdiendo/ hasta que/ decide tomarse una botella con clavos dentro/ y se vuelve más fuerte
17	simila(r:) a lo que pasa con popeye al tomarse las e/spinacas don quijote le da un puñetazo al molino de
18	viento/ y entonces este/ derrota al gigante y aparece una tumba del supuesto gigante// y hasta aquí llega/
19	est(a:) -est(a:) película de dibujos animados// si comparamos la adaptación de orson wells con la de/ dibujos
20	animados podemos apreciar que la de orson wells es un punto más ra -es más realista es decir/ muestra la
21	realidad tal como era y cómo don quijote donde no había nada/ veía gigantes (o:) cua -o cualquier cosa que
22	no existía/ sin embargo/ en la de dibujos animados aparece cómo/ un molino se convierte en un gigante/ así
23	pues podemos decir que en la de dibujos animados es como/ vería el mundo don quijote de la mancha/
24	entonces/ l(a:) reproducción más fiel del capítul(o:) ocho es la de orson wells claro está ya que además
25	pierde contra el molino como sucede en el libro y la adaptación de dibujos animados es menos fiel al libro/
26	ya que don quijote gana también/ al gigante (y:) pone un gigante donde no lo hay// pero una escena que falta
27	en ambas adaptaciones es cuando don -sancho va (a:) -a ver a don quijote/ y este le dice que justo en el
28	momento del ataque/ su malvado enemigo/ frestón que es un mago/ convierte a los gigantes en molinos/ de
29	viento haciéndole imposible de / ganar la batalla// y pues podemos decir/ que la adaptación de orson wells es
30	más realista/ respecto al libro que la de dibujos animados pero aun así no es completamente fiel al libro

	MUIORIGA	Duración 2:00	Palabras 226
1	en la versión de la película del quijote/ est(e:) a su -a la misma vez/ confunde/ los molinos de viento/ con		
2	gigantes/ igual que antes/ y arremete contra ellos solo que esta vez/ al hacerlo// sufre diversas alucinaciones/		
3	y experimenta visiones d(e:) car(a:)s demacradas/ que expresan dolor o tristeza/ y a la -(y:) igualmente		
4	pierde el conocimiento/ cuando// se recupera siente una gr(a:)n sorpresa (y:) por lo que acaba de ver/ en la		
5	versión de dibujos animados/ este/ igualmente/ confunde los molinos de viento con – con gigantes/ por lo		
6	que se dirige con su lanza hacia ellos/ pero esta vez/ lo hac(e:) un -muchas veces/ no cesa en su empeño de		
7	acabar con los gigantes// y el molino de viento// responde a sus ataques de diversas formas/ cómicas/ que le		
8	dan un aspecto cómico/ com(o:) convertirse en ventiladores que le hacen volar/ etcétera/ al final (e:) el		
9	quijote representando/ la famos(a:) -la famosa escena de popeye en la qu(e:) -en la que com(e:) // -en la que		
10	com(e:) unas ve -unas determinadas verduras de que no -de cuyo nombre no me acuerdo/ y// esta vez		
11	engulle clavos lo que/ hace aumentar su fuerza// y más seguro se dirige hacia el molino de viento por lo		
12	qu(e:) lo destroza/ esta versión termina con la tumba del molino de viento/ lo que le da un aspecto aún más		
13	cómico		

	MUIOSETE		Duración 1:33	Palabras 212
1	en siguiente lugar/ voy a hablar sobre la versión de orson Wells/ va don quiote acompañado por sancho/ y			
2	estos se encuentran en una explanad(a:) con unos molinos de viento// sancho le dijo a don quiote/ que estos			
3	no supon -no suponían ningún peligro/ pero don quiote tenía una vers -una visión/ distorsionada de ellos			
4	por lo que considera -los considera una amenaza// este/ llega galopando con su caballo rocinante/ e intenta			
5	luchar contra uno de ellos/ don quiote/ le clava la lanza al aspa/ de uno de ellos/ pero esta se rompe/ y hace			
6	caer a don quiote de su caballo// por último/ voy a explicar el episodio de dibujos animados/ va andando			
7	don quiote/ con su caballo rocinante// y se encuentra con un molino de viento// don quiote/ debido a su			
8	locura/ piensa que este es un quija -un gigante que supone una gran amenaza por lo que/ entra en disputa			
9	con el molino// don quiote/ intenta derrotarle por todos los medios/ pero el molino tiene una gran ventaja			
10	sobre él// en vista/ de que la pelea está muy desigualada/ don quiote saca unos clavos/ se los come/ y estos			
11	le confieren/ un poder sobrenatural// finalmente/ don quiote logra su victoria/ contra el molino de viento			

	MUIOIRAV		Duración 2:07	Palabras 289
1	(e:) después tenemos la historia d(e:) / -d(e:) / -de orson wellles // qu(e:) es la película más seria / por así			
2	decirlo / qu(e:) tien(e:) alguna diferencia // por ejemplo no se ve cóm(o:) el caball(o:) se daña (o:) // nada así			
3	simplemente también se ve cóm(o:) delira // (e:) cóm(o:) se imagin(a:) la imag - (m:) a es(o:)s gigant -a esos			
4	supuestos gigantes /// y se lleva un golpe / (y:) también / se ve cómo se rompe la espada // después / por			
5	último tenemos a los -los dibujos animados / en los qu(e:) la historia cambia completamente // en ella por			
6	ejemplo / vemos cóm(o:) // (e:) quiote va hacia los molinos / y una vez está all(i:) lucha unas cuantas veces			
7	contra uno que además cobra vida cosa que no pas(a:) en las otras dos historias / y después de cobrar vida			
8	(m:) se ve cóm(o:) (l:) se va (m:) después de un golpe que le da el molino // una vez separado // se tom(a:)			
9	unos clavos / que le dan fuerza // (y:) nada / v(a:) contra el molino / lo vence / y se ve cómo el molino muere			
10	// obviamente vemos que esta es la historia más distinta qu(e:) represent(a:) /// de una manera bastant(e:)			
11	diferente lo que puede ser el -la historia del quiote (y:) nada / las tres tienen en comú(n:) // cómo se ve o sea			
12	-tienen en común / el deliri(o:) que sufr(e:) quiote // y bueno / también decir que en la última historia no se			
13	ve que vaya con sancho en ningún momento // y en la vida real sí /// (y:) ya está / nada más que decir			

	MUIOANCH		Duración 2:05	Palabras 352
1	(e:) en la de orson welles / se observa cóm(o:) (e:) don quiote v(e:) los molinos // cómo sancho panza le			
2	indica que son molinos (y:) – (y:) don quiote ignorándolo // se lanza hacia su ataque /// (e:) ta -también se			
3	ve cóm(o:) lo(s:) molinos aumentan de tamaño / aunque sin co -terminar de convertirse en ningún momento			
4	e(n:) gigantes // (y:) / cómo / l(o:)s /// -y cóm(o:) (e:) sus aspas empiezan a girar de un modo ligeramente			
5	más rápido / (e:)l -al -al arremeter don quiote contra los -el molino // se ve cóm(o:) (e:) se le rompe la lanza			
6	y este sale / (e:)n un segundo golpe / dañado también // (e:) antes de esto se ven una imágenes de algunos			
7	gigantes pero sin – sin / no se ve en ningún momento cómo estos arremeten a don quiote sino que son las			
8	aspas del molino // y en la tercera de dibujos animados / se ve cóm(o:) (e:) don quiote ve los molinos // s(e:)			
9	/// se ve cóm(o:) se -para él -cómo él los ve sí viéndose detrás la sombra de un gigante // y cómo arremete			
10	contra ellos en primera instancia rompiéndose la lanza y saliendo disparado / hacia atrás /// (e:) tras lo cual			
11	en esta -no se vuelve a ver a rocinante // pero don quiote sigue luchando // contra el molino // devolviéndole			
12	este / en un momento / varios golpes / (y:) y humillándolo un momento cuand(o:) se l(o:) pone en la rodilla y			
13	le empiez(a:) (a:) – a azotar // de una forma cómica / (e:) también se ve cóm(o:) / imitando a popeye / en esta			
14	serie / (e:) pero en lugar de espinacas don quiote lo que toma son clavos / dándole una fuerza / mucho			
15	mayor a l(a:) – a la que tenía previamente // <u>provocando</u> así que / ta – qu(e:) don quiote // (e:) pueda vencer			
16	al molino dándol – (e:) con un gancho // tras el cual sale volando e(l:) – e(l:) molino ca -y al caer se estrella			
17	contra el suelo formando una lápida con una florecilla en la tumba			

	MUIOAGRA		Duración 2:27	Palabras 334
1	en segundo lugar (e:) el fragmento que hemos visto (e:) en un paisaje / árido (e:) y con el cielo / nublado //			
2	(e:) don quiote y sancho panza llegan a la zona de los molinos de viento al igual que en la obra literaria ///			
3	(e:) y / inician una conversación / en la que presuntamente (e:) sancho panza / (e:) le aconseja a don quiote			
4	que no arremeta / y que no embista a es(o:)s gigantes ya que en realidad son molinos // (e:) don quiote pasa			
5	de él / y / embiste a los molinos // mientras que al mismo tiempo le van surgiendo alucinaciones en su			
6	cabeza /// (y:) finalmente pues / se estampa contra e(l:) -estampa su lanza contr(a:) el aspa del molino / y			
7	acaba el fragmento / (y:) en un último lugar // e(m:) finalmente en el fragmento que hemos visto de dibujos			
8	animados // (e:)n una escena más animada y colorida / se encuentra don quiote /// qu(e:) en vez de ver			
9	molinos ve gigantes // (e:) don quiote / inici(a:) /// -inici(a:) roc -el rocinante inici(a:) su carrera al galope //			
10	(e:) (y:) mont -(y:) don quiote que está montado en él con s(u:) lanza en alto / embiste al molino // pero sale			
11	disparado / sin embargo en esta escena de dibujos / (e:) don quiote no cesa en su empeño de vencer a los			
12	giga -al supuesto gigante /// (y:) tras varios intentos / (e:) no lo consigue así que coge una bolsa / donde hay			

13	clavos y se los -y se los traga // (e:) aumentando e(n:) fortaleza y en fuerza /// entonces ahora en un segund -
14	en una segundo asalto // (e:) sí que acaba / por destruir e(l:) -al gigante / o al molino de viento /// y (e:)
15	cav(a:) -y cava su tumba // cabe destacar e(l:) -el aspect(o:) -l(a:) temática cómica de est(a:) -de est(e:)
16	fragmento

	MUIOIRSE		Duración 3:25	Palabras 411
1	///en segundo lugar la versión de orson welles / en este fragmento muestra al comienzo cómo (e:) sancho			
2	panza sonríe / como hemos visto la versión sin voz 7podemos pensar que sancho panza en un principio se			
3	burla de la locura / -de las locuras que dice don quijote des –después debido a la expresión corporal y facial			
4	podemos ver cómo adopta una mayor tensión que puede traducirse en una discusión y desesperación (e:) /			
5	por sus tonterías// y por último se observa l(a:) -el acercamiento de don quijote al molino durante el choque			
6	se mezclan imágenes de la versión d(e:) del presente capítulo/ y pinturas de goya como pueden ser la de los			
7	fusilamientos del tres de mayo/ y de l(a:) / -del viejo tomando sopa estas pinturas mu -estas pinturas (e:)			
8	acompañan a crear un ambiente d(e:) locura y un ambiente siniestro que concuerda/ con la situación de don			
9	quijote en cuanto a la versión de dibujos animados/ se puede apreciar un punto de vista mucho más cómico			
10	y simple a pesar de que en la versión original también se trata un aspecto cómico/ pero en cambio este no //			
11	es dirigido para un público más pequeño de menor edad para que sea más gráfico y entend -y entendible por			
12	los niños se transforma el molino en un gigante como este queda aturdido por el molino / come unos cuantos			
13	clavos y se convierte en muy fuerte -se hace muy fuerte y vence al molino como queda reflejado en la tumba			
14	que se forma tras haber ganado en última instancia se pued(e:) / -se pueden esta -se pueden establecer unas			
15	semejanzas entre la versión de orson welles y/ la d(e:) -y la de cervantes puesto qu(e:) esta primera es más			
16	fiel a la -a la verdadera historia y se añaden algunos aspectos culturales como las pinturas de goya en las tres			
17	versiones se puede ver claramente l(a:) locura d(e:) don quijote se observa (a:) un hombre d(e:) -de bastante			
18	edad que no está en sus cabales como / opinión personal (e:) la versión original (y:) la versión de orson			
19	welles son bastante interesantes y creo que merece la pena dedicarles un tiempo para analizarlas y en cuanto			
20	a la versión d(e:) -d(e:) waltdisney/ / de dibujos animados creo que es bastante interesante para animar a un			
21	público más joven e introducirle en algunos aspectos de la cultura española como es tan importante el libro			
22	de don quijote			

	MUIOGOGA		Duración 1:76	Palabras 251
1	/// respecto (a:)l – a l(a:) -a los vídeos que nos ha puesto // (e:) el primero me ha gustado más puesto qu(e:) /			

2	es // (e:) en el -el que más se asemeja a(l:) -a la -al libro en realidad // en el cual / s(e:) van don -don quijote
3	y sancho panza discutiendo // y (e:) // topan con un molino el cual don quijote / según las im -según l(o:)s
4	efectos que ha hecho e(l:) director // interpreta que no es un gigante -o sea que no es un molino sino / una
5	cosa diferente no -n(o:) // n(o:) específica que sea un gigante / pero arremete contra él // cuand(o:) llega /
6	también se le rompe la lanza que es un detalle (e:) exacto d(e:)l libro // y también se lleva un golpe / del cual
7	queda aturdido / en la -en el segundo vídeo me ha gustado ya menos porque al ser de dibujos animados n(o:)
8	plasma nada bien // -no pl-no plasma digam(o:)s muy fielmente / lo que viene a ser el libro / puesto que en
9	este // (e:) don quijote sí confunde / el molino con (u:)n auténtico gigante // y (e:) /// -y arremete también /
10	pero en esta ocasión se toma algo que parecen clavos / lo cual parece darle (e:) súper poderes // y con ello /
11	(e:) golpea a uno de los molinos / y l(o:) -lo destruye

Transcripción del corpus de narraciones escritas de Murcia

MUIEAGRA (479 palabras)

1	Cuando amaneció aquel día de primavera, Don Quijote y Sancho Panza aún estaban impactados de lo que
2	les sucedió la noche anterior. Al cabo de una larga conversación, ambos decidieron volver al lugar de lo
3	ocurrido, haciendo uso de sus camellos, ya que se encontraban en Arabia. Tal era la locura de ambos
4	protagonistas que tomaron el camino equivocado.
5	Tras un par de horas al galope, don Quijote comenzó a extrañarse y se paró, al mismo tiempo que le decía a
6	Sancho
7	-Oye, amigo Sancho, ¿estás seguro de que hemos elegido el sendero correcto? – dijo don Quijote.
8	-Pues la verdad es que como era de noche, no estoy demasiado convencido. Mira, quizá deberíamos
9	preguntarle a ese hombre que asoma entre esos arbustos
10	El misterioso hombre, que se hacía llamar Desmond, tenía un aspecto no demasiado amigable, con una
11	vestimenta algo antigua y un bastón que tenía algo de especial. Sancho y don Quijote le contaron lo que les
12	sucedió la noche anterior,
13	-Nos dirigíamos con nuestros caballos al poblado más cercano cuando, de repente, divisamos un conjunto
14	de molinos. Nos pensábamos que ese era el poblado, pero al acercarnos unos pocos metros escuchamos un
15	intenso estruendo y, lo que en un principio eran molinos, se transformaron en gigantes que nos atacaron.
16	Nos vimos obligados a huir y aquí estamos, intentando encontrar ese tenebroso lugar para desenmascarar
17	los sucesos que acaecen en él.
18	Desmond identificó enseguida ese sitio, pero comentó que únicamente era un poblado de molinos, y que la
19	aparición de los gigantes fue producto de su imaginación y su locura. Desmond, Sancho y don Quijote

20	emprendieron el camino hacia el poblado de molinos. Tras varias horas de viaje en sentido contrario al que
21	vinieron Sancho y don Quijote, llegaron a la escena del crimen.
22	Tras unos minutos observando el poblado desde la lejanía, don Quijote, cuyo orgullo estaba herido de la
23	noche anterior, se montó en su camello y, con la lanza en alto se dirigió hacia los molinos. En ese momento,
24	aparecieron los gigantes, pero don Quijote no cesó el galope de su camello y embistió con la lanza, saliendo
25	despedido hacia atrás-sancho y Desmond fueron a socorrerlo.
26	Finalmente, Desmond aclaró que él no había visto a los gigantes en ningún momento. Sin embargo, don
27	Quijote y Sancho sí. La locura que don Quijote adquirió por la lectura de libros de ciencia ficción, que fue
28	traspasada a Sancho, hizo su aparición en aquel momento mediante alucinaciones.

MUIEIRSE (443 palabras)

1	En un lugar perdido del Amazonas, al que nadie puede llegar, se encontraba un aventurero (...), ya entrado
2	en años, con su fiel amigo Sancho Panza. Don Quijote se llamaba, procedente de Castilla la Mancha, de
3	donde huyó por sus disputas con antiguos compañeros de oficio. Agitando su ruinoso hacha, mecía y
4	cortaba la abrumadora vegetación que reinaba en la zona; decidido daba pies de gigante sin que ninguna
5	rama le rozase su sombrero de explorador o sus deshechas botas de lluvia. En cambio, su gran compañero,
6	una persona sencilla afable, que sonreía a cada momento y a quien le tocaba quedarse por las noches a
7	vigilar, buscar comida para su señor en el preciso instante en el que le apeteciera o tragarse cada rama que
8	evitaba su querido amo. A pesar de ello, debido a razones que no conciernen en este fragmento, le quería y
9	le seguiría hasta donde la locura de su extravagante amigo le llevara.
10	A mitad del día, se encontraban caminando en dirección al poblado donde estaba presa su amada Dulcinea,
11	o al menos eso afirmaba incansablemente al mirar la brújula pegada a su mano. Sancho Panza, mientras
12	Don Quijote se encargaba de dar discursos alentadores, sacados palabra por palabra de sus intrigantes libros
13	de aventuras, buscaba un lugar para comer los restos de la noche anterior, quedaban los gusanos negros que
14	tanto odiaba Don Quijote y que se los cedía a su compañero por cortesía. Encontró un arroyo y avisó a Don
15	Quijote para que se calmara un rato, pues nada era peor que oír a Don Quijote recitar sus ingeniosas frases
16	de los libros que le llevaron a la locura.
17	Sentados a la orilla vieron una curiosa estructura que los nativos utilizaban para sacar agua del río. Una
18	ruinosa noria, fabricada sin muchos recursos, se apoyaba a orillas del riachuelo. A pesar de su humildad, era
19	suficiente para avastecer al poblado de cincuenta indígenas que se hayaba a escasos cien metros, pero que la
20	vegetación no dejaba ver tras de sí. Mientras Sancho Panza se disponía a sacar sus apetitosos gusanos, Don
21	Quijote ya corría hacia la avanzada construcción del poblado. Sancho Panza, no muy sorprendido por esa
22	nueva hazaña, siguió comiendo sus gusanos al mismo tiempo que observaba a Don Quijote destrozando a
23	un enorme e imponente gigante de un solo ojo, o eso es lo que el aventurero anciano creía estar haciendo.
24	Con su espada rota destrozaba los restos de noria que quedaban.

25	Después de este cotidiano suceso, Don Quijote avistó a un nativo al pie de las aguas, sorprendido decidió perseguirlo, pues estaba seguro de seguir al culpable del secuestro de su gran amor.
26	

MUIEJOGA (417 palabras)

1	Como acostumbraba a hacer todos los miercoles y viernes de cada semana, nuestro ingenioso caballero Don
2	Quijote de la Mancha había salido, junto con sus mayores amigos con los que compartía esa gran afición
3	por la caballería, en busca de un nuevo reto, de una nueva situación en la que como buenos caballeros,
4	pudieran actuar según la ley de caballería y pudieran salir vencedores, para así dedicar su hazaña a sus
5	amadas.
6	Ya habían pasado más de tres meses desde la última gran batalla en la habían tenido el placer de participar,
7	consiguiendo además la victoria merecida por su duro trabajo. Eran tantas sus ganas de verse envueltos en
8	una nueva y apasionante historia de la que pudiera salir con el reconocimiento por parte de todo su pueblo y
9	sus alrededores, como grandes caballeros que hacen honor a su nombre y hacía tanto tiempo que no habían
10	tenido una aventura digna de ser contada, que para no sentirse desanimados y con la moral baja, hacían uso
11	de su imaginación, inventando las más impresionantes aventuras y hazañas en las que deseaban participar..
12	Conforme pasaba el tiempo, sus historias cada vez eran más fantásticas y estaban más llenas de locuras,
13	originadas en sus mentes, causa de su desánimo y tristeza. Tales historias llegaron a un extremo que apenas
14	rozaban la realidad, todas ellas cargadas de los más inimaginables sucesos y de los más fantásticos seres que
15	se iban encontrando en su camino.
16	Llegaron a tal punto con sus historias, que la locura comenzó a apoderarse de sus mentes, haciendo que
17	fuesen capaces de ver en su mente aquello que en realidad era imposible.
18	Ya era el último viernes del mes de diciembre, Don Quijote y sus dos compañeros, también caballeros,
19	habían salido con la esperanza de dar fin a tanto tiempo de no haber podido actuar como caballeros y poder
20	terminar el año con una gran hazaña.
21	Iban los tres, montados en sus caballos, cuando a lo lejos vieron unos molinos que confundieron con unos
22	enormes gigantes, debido a la locura que se había apoderado de sus mentes.
23	Tantas eran sus ganas de terminar el año con una gran hazaña, que sin dudarle un segundo, como grandes
24	caballeros, fueron a enfrentarse a aquellos enormes gigantes. Al llegar todos ellos y tocar con los molinos,
25	las aspas de estos, que nuestros caballeros habían confundido con sus enormes brazos, les golpearon y
26	mandaron despedidos por el aire. Pero, a pesar de ello, Don Quijote y sus compañeros, no podían dejar que
27	estos gigantes les vencieran, por lo que, soportando todos y cada uno de los golpes recibidos, siguieron
28	luchando, hasta conseguir parar las aspas, pensando así, que habían vencido a los gigantes.
29	Tras salir vencedores, volvieron a su pueblo como grandes caballeros, contando su gran hazaña y ganandose
	el reconocimiento de todo el pueblo, a pesar de haber sido apaleados por unos molinos.

MUIEALCA (552 palabras)

1	Y en esto salieron Don Quijote y Sancho desde la aldea en busca de aventuras, ya muy por la mañana. Don
2	Quijote decidió no poner un rumbo fijo y dejó esto a su fiel Rocinante, amparado en que cualquier nueva
3	hazaña saliera a su paso. Al marchar cada uno iba diciendo sargas de locuras el hidalgo no hacía más que
4	alabar a su dama y en esto pasaron junto a un bosquecillo y dijo:
5	“En mala hora estuviesen estas flores en algo tan infame como esta tierra y no adornando la frente de la
6	dama de cuya fermosura se habla en toda España”.
7	“Tiene más razón que un santo, señor, pero cómo puede vuestra merced estar tan orgulloso de algo que no
8	ha visto”
9	“Vil rufián. En tu boca no aparezca una sola palabra de aquella que es adorada tanto como la virgen”. Y en
10	un ataque de ira cargó el caballero contra el escudero, mas estando la mula de este más atenta que el propio
11	jinete echó a correr a través del bosquecillo galopó el justo con la lanza en ristre en busca de su escudero y
12	encontró en el suelo tirado perdido el conocimiento Mesándose los cabellos exclamo el caballero.
13	“Aquí yace Don Sancho, amigo y escudero. En malas horas te perseguí. no buscando más que tu vida y no
14	ha sido sino un tropiezo de tu rocín lo que te dio en tierra. Oh qué haré sin escudero, qué harán los hijos sin
15	el padre amado. Maldito sea aquel que no se quite el sombrero pasando este lugar, pero tranquilo que ante
16	Dios prometo que ganaré una insula para tus hijos, la más grande que ella quiera darme”.
17	“No estoy muerto señor, nada más que descanso”
18	¡Oh, gran fortuna tiene este hombre, las Musas no han cortado su corta existencia”
19	Y mientras decía esto ayudaba al compañero a levantarse.
20	“Señor ¿qué es eso que hay tras nuestras espaldas?”
21	Dióse el gran caballero la vuelta y divisó un grupo de gente junto a unos molinos y pensando que no
22	encontraría allí sino grandes aventuras se encaminó en aquella dirección seguido de su fiel Sancho.
23	Al llegar a los molinos vio a un hombre sentado en una gran silla y a unos parientes suyos lavándole los
24	pies y cocinando.
25	“Mira Sancho, aquel es el brujo que tanto me persigue” exclamó señalando al molinero “y además tiene
26	presas a unas señoras de algún reino cristiano. mas juro que no seré yo el que permita que este siga con sus
27	fechorias.
28	Y descendiendo del caballo avanzó espada en mano hacia el molinero con gran alborio, sin embargo el otro
29	rápido como una centella agarró un puchero de su mujer cargado de sopa y le arrojó a la cara el líquido y en
30	un suspiro comenzó a golpearle en la cabeza con el cazo derribando al caballero.
31	Sancho que no andaba lejos derribó al molinero y empezó a propinarle fuertes golpes vengando a su señor
32	pero las mujeres dolorosas por ver tirado al compañero comenzaron a tirar piedras al labriego, y este más
33	largo que corto aupó al caballero y lo alejó de allí a lomos de Rocinante.
34	“Hay que ver Sancho que buena lección dimos a ese genio, pero andemos con cuidado que no será esta la

35	última vez que lo veremos”.
36	Fin

MUIEDAPI (564 palabras)

1	Partían Don Quijote y Sancho en busca de la amada Dulcinea, desde Madrid, sin mucha prisa pero bien
2	abastecidos de comida y bebida debido a que el camino a recorrer hasta llegar a Santiago preveía ser duro
3	debido a que únicamente iban Quijote y su caballo, acompañado de Sancho y su asno, con total ausencia de
4	carruajes. Salieron sin mediar palabra con nadie un día caluroso de verano ya caída la noche. Con ilusión
5	Don Quijote animaba a Sancho diciéndole que iba a ver a la mujer más bella de todo el mundo conocido,
6	pero Sancho debido a las horas estaba agotado y sin alma para caminar.
7	Al tercer día, llegada la media tarde la pareja se topó con un grupo de ladrones, que iban de ciudad en ciudad
8	después de gastarse el dinero robado. Al verles las pintas que llevaban, todos perfectamente uniformados,
9	brotó en la cabeza de Don Quijote la idea de que era un solo ladrón capaz de multiplicarse y dividirse en
10	otros cuerpos con la misma apariencia. Por lo que Don Quijote se dirigió a uno de ellos, pensando que si
11	derrotaba a uno de ellos derrotaría a todos y así ganar una nueva batalla. Le retó a un duelo al que uno de los
12	ladrones aceptó, y sin más se pusieron a combatir. Sancho al oír el ruido de espadas se levantó pronto de la
13	siesta y se apresuró para llegar a ver el duelo. Cuando llegó y vió a Don Quijote luchar contra un ladrón
14	temió por su vida debido a que no utilizaba la espada en combate desde su última salida a Barcelona dónde
15	resultó vencedor contra el caballero de los espejos.
16	Don Quijote tras arremeter sin éxito contra el ladrón cayó derrotado siendo la mofa de todos los ladrones y
17	sus alimentos y ropajes el botín conquistado. Sancho contemplaba impotente con su amigo como los
18	ladrones les saqueaban dejándoles únicamente la armadura de Don Quijote, su caballo, los ropajes de
19	Sancho y su asno. Camino de la venta más cercana toparon con unos molinos de viento, a los que Quijote
20	veía como gigantes. Don Quijote débil y sin fuerza se tiró al suelo y posteriormente se arrodilló pidiendo
21	clemencia a los gigantes, a lo que Sancho le intentaba levantar y llevarlo a la venta más cercana.
22	Don Quijote escudándose en que únicamente poseí en ese momento una armadura y a su fiel caballo, suplicó
23	que no arremetiera contra ellos. Cuando Don Quijote alzó la vista después de estar suplicando y rezando no
24	vió gigantes sino que nada más que molinos de viento, asombrado por este acontecimiento Don Quijote
25	recuperó las fuerzas necesarias para llegar a la venta.
26	Entrando a la venta Don Quijote sostenido por Sancho, se tumbó en la primera cama mientras que Sancho
27	buscaba a cualquier médico. Cuando el médico llegó únicamente vió el cuerpo de Don Quijote que yacía
28	muerto. Don Quijote en su último aliento dejó escrito:
29	"A mi querida familia y amigos agradecerles dejarme descubrir los libros de caballerías y convertirme en un
30	auténtico caballero. Sancho, tú, como fiel escudero novato e improvisado quería dejarte todos mis libros y
31	mi caballo para que puedas ser en alguna vez un buen escudero. Querida Dulcinea del Toboso, sin conocerla

32	se que es preciosa y siempre será mi dama a conquistar tanto aquí como dónde nos dirigimos y Dios será
33	testigo de ello.
34	VALE"

MUIEMARU (604 palabras)

1	Una aventura en la Mancha
2	Con el alba, y tras aparejar sus respectivas monturas, Don Quijote y su fiel escudero Sancho, se dispusieron
3	a emprender viaje por las anchas y espaciosas llanuras castellanas, el primero, en busca de aventuras y así
4	emular las andanzas de los héroes de las novelas de caballerías, lecturas que se habían convertido en la razón
5	de su existir y la causa de sus delirios; el segundo, por amistad hacia Don Quijote, al que no tenía intención
6	de dejar solo en su locura.
7	Tras varias horas de viaje, el sol se hallaba en el cenit y el calor empezaba a hacer mella en la pareja de
8	aventureros y sus respectivas cabalgaduras, por lo que decidieron tratar de refugiarse bajo alguno de los
9	árboles que se podían encontrar entre las plantaciones de grano.
10	En ello estaban, cuando oteando a su alrededor, Don Quijote divisó en lontananza una serie de estructuras de
11	enorme tamaño, que identificó como gigantes, encarnaciones del mal, que blandían sus armas, sin duda
12	dispuestos a atacar y someter a la localidad más cercana y con ella a todos sus habitantes.
13	Al punto alertó a Sancho de su presencia, y éste, tras dirigir su mirada a los presuntos gigantes, se apercibió
14	al instante de que no eran sino molinos de viento, cuyas aspas Don Quijote habría confundido con brazos
15	armados.
16	Don Quijote, sin pensárselo dos veces, lanza en ristre y a lomos de Rocinante, arremetió contra los que creía
17	malvados gigantes, haciendo oídos sordos a las advertencias que Sancho le hacía para que desistiera de su
18	actitud.
19	Bajo la mirada asombrada de su escudero, Don Quijote ensartó su lanza contra una de las aspas del primer
20	molino que encontró a su paso. La lanza penetró en el aspa, arrastrando tras ella al hidalgo que, enganchado
21	por la cintura, comenzó a girar dando una vuelta completa hasta caer aturdido al suelo, dándose un tremendo
22	golpe. Sancho, mientras tanto, había logrado llegar hasta él para prestarle auxilio; y en ello estaba cuando,
23	para colmo de desgracias, del interior de los molinos empezaron a salir los molineros, embadurnados de
24	harina y armados con palos, dispuestos a dar una lección al osado caballero.
25	Don Quijote, en pleno ataque de locura agravado por el tremendo revolcón, al ver a los molineros acercarse,
26	pensó que éstos no eran sino enanos, paridos por los gigantes, dispuestos a rematar la faena.
27	Sancho se apresuró a calmar los ánimos de los indignados molineros, intentando hacerlos entrar en razón,
28	usando como argumento la falta de ésta de su querido amigo. No sin esfuerzo consiguió apaciguarlos,
29	disculpándose en nombre de Don Quijote.
30	Afortunadamente, sus esfuerzos se vieron recompensados y los molineros abandonaron su propósito de

31	apalea al magullado aventurero. Al volver junto a su amigo, éste alabó la capacidad de Sancho para vencer
32	a los enanos, y por extensión, a los gigantes de donde procedían; dejando constancia de que al llegar al
33	pueblo, se encargaría de contar a las autoridades la gesta que él en primera instancia, y su fiel escudero más
34	tarde, habían protagonizado.
35	Sancho, preocupado por su amigo y temeroso por la integridad física de ambos, no hacía más que rezar al
36	Altísimo para que los guiara y protegiera en el futuro; el cual, visto lo visto, no pintaba demasiado bien.
37	Cuando, al caer la tarde, Don Quijote se mostró algo recuperado, Sancho lo ayudó a montar en Rocinante, se
38	subió a su rucio y juntos, se dirigieron hacia el horizonte, por una estrecha vereda, en busca del pueblo más
39	cercano donde pasar la noche y esperar el amanecer de un nuevo día, para comenzar una nueva aventura.

MUIENOBE (624 palabras)

1	Hace muchísimo tiempo, exactamente cuatrocientos años, Sancho, fiel acompañante de Don Quijote, y el
2	caballero que acaba de ser nombrado marchaban por un largo sendero que había sido marcado por las
3	pisadas de muchos hombres, con el paso de los años. Iban éstos sumidos en sus pensamientos. Sancho, que
4	no desperdiciaba ningún plato de comida, pensaba en los manjares que comería en su próxima parada, para
5	descansar del largo trecho, que, aunque fuera a galope, cansaba de todas maneras recorrerlo. Don Quijote,
6	como buen caballero andante que era, pensaba en su amada, trayéndola una y otra vez a su memoria.
7	Buscaba peligros para sortearlos en nombre de ésta, cuyo nombre era Dulcinea del Toboso.
8	Sin prisa, pero sin pausa o "festina lente", como decían los romanos, llegaron, al fin, a un campo extenso,
9	repleto de molinos de viento. Sancho vio, entonces, la oportunidad de poder descansar y comer algo, pues
10	molido estaba de la caminata y hambriento porque acostumbraba a comer unas ocho veces al día,
11	dependiendo de la cantidad de comida que se le ofreciera.
12	Don Quijote ni siquiera pensó en comer ni en descansar sus molidos huesos, que sentían el peso de los años,
13	porque, cuando divisó los molinos de viento, creyóse que eran gigantes y que las enormes aspas, movidas
14	por la acción del viento, eran un par de brazos, que rápidamente se movían para atacarlos. A punto estaba de
15	lanzarse contra éstos, cuando, de repente, Rocinante, su anciano rocín empezó a galopar sin que nadie se lo
16	hubiera mandado. Se dirigía a gran velocidad, hacia éstos molinos que, anteriormente, habían divisado a lo
17	lejos y ahora veían a diez pasos de caballo. Don Quijote creía que su caballo lo había escuchado hablar con
18	Sancho, al cual decía: "insensato, eso no son molinos de viento, sino que son gigantes y he de ir presto a
19	atacarlos, antes de que ellos nos ataquen a nosotros". Mas, en realidad; su caballo, que al parecer, se había
20	contagiado de la locura de su dueño, pensaba que aquellos molinos eran ratones gigantes y que las aspas
21	eran sus largos bigotes. Parece ser que los únicos que estaban cuerdos eran Sancho y su asno que, temiendo
22	lo peor, veían a Rocinante y don Quijote acercarse cada vez más a aquellos molinos, que cada vez
23	adaptaban más formas para el caballero y su rocín.
24	Don Quijote, mientras se aproximaba, pensaba en su amada Dulcinea. Rocinante pensaba en atacar a los

25	"ratones" para defender a su amo y pensaba en su amada, una yegua muy salada que había dejado atrás para
26	embarcarse en aventuras.
27	El primero en atacar fue Rocinante, que dio un par de coces a los enormes molinos, mas nada consiguió y,
28	de tanto insistir, una de sus patas quedó enganchada en las aspas del molino que éste había tomado por
29	bigotes. Don Quijote, que estaba montado en Rocinante, no se asustó, pues era un caballero valiente. Las
30	aspas, bigotes o brazos, como ustedes deseen interpretarlo, lanzaron al cielo añil a Rocinante y don Quijote,
31	que pronto se dieron cuenta de que ésta era la forma más económica y divertida de viajar Sancho y su asno,
32	que todo habían observado, opinaron lo mismo que los recién lanzados al aire y decidieron ser lanzados del
33	mismo modo a las nubes, y ahí se encuentran ahora cuerdos y locos cabalgando en las alturas, en busca de
34	nuevas experiencias y siempre pensando en sus amadas, excepto Sancho, cuyos grandes amores son el vino
35	y el alimento, pues el lema de éste no era "comer para vivir", sino "vivir para comer".
36	Sólo las aves saben qué nuevas hazañas han logrado allá, en lo alto. Estas grandes aventuras quedarán
37	escritas en el aire, hasta que un narrador nos las relate.

MUIEGUGO (431 palabras)

1	Alfonso Quijano, un caballero andante, ya algo mayor para su labor de caballero, andaba por los desolados
2	páramos de una seca y casi desierta tierra de Espinardo. Siguiéndole iba su fiel escudero Sancho Panza,
3	quien aunque muy cobarde y asustadizo le era leal.
4	Iban hablando tranquilamente sobre novelas caballerescas, a las cuales era gran aficionado Sancho Panza,
5	quien debido a su incesante lectura, había perdido en gran medida el juicio.
6	Llegaron así, sobre que caballero merecía más renombre, hasta una amplia esplanada plagada de molinos de
7	viento. "Mire, amo mío, que las aventuras ya empiezan a aparecérsenos", dijo Sancho. "¿A que os referís?"
8	respondió don Quijote. "A los terribles gigantes que en nuestra marcha se interponen" dijo Sancho, con un
9	tono más esperanzado que temeroso, al verse a tiro de una posible aventura. Don Quijote, percatándose de
10	la (...) de locura a su escudero, respondióle "así es amigo Sancho, mas esta batalla habrás de librarla solo,
11	pues no creo que mi entumecido brazo haga bien en ser ejercitado". Sancho, que viendo el brazo de su amo
12	dañado por la batalla anteriormente librada, sacó su cayado y cargó contra ese monstruoso gigante cíclope
13	que ante él estaba plantado, meneando los brazos de forma incesante y descontrolada. Vióle don Quijote
14	cargar, sin poder aguantar una carcajada silenciosa al ver a su fiel escuderos cabalgando a lomos de su burro
15	y blandiendo su cayado como si la Tizona del Cid se tratase.
16	Durante su cabalgada, Sancho iba pensando como iba a vencer a aquel inmenso gigante, pero también
17	Ulises logró vencer a Polifemo durante la odisea.
18	Llegó a la altura del gigante al tiempo que descargaba su mortífero bastón sobre una de las rodillas del
19	monstruo con toda la fuerza que su flácido biceps le permitió. Tal fue la fuerza que rompióse el cayado, y
20	viéndose indefenso apresurose a huir del gigante cabalgando entre el aparentemente vacío hueco que había

21	entre sus piernas.
22	Sorprendióse el pobre escudero golpeando un objeto recio contra su nariz, que empezó a sangrar de
23	inmediato. Cuando se sobrepuso al dolor alzó la cabeza y se encontró al pie de un molino de viento. Una
24	vez fue consciente de que sin ninguna duda, ese cambio de gigante por molino fue obra de un poderoso
25	hechicero, pudo preocuparse de taponar su ensangrentada nariz y fue consciente de las risotadas
26	desmesuradas que desde la lejanía provenían; era la risa de su amo. Sancho, sin entender el motivo de ese
27	ataque de risa, se acercó de nuevo a su amo quien le felicitó por el trabajo bien hecho, y juntos continuaron
28	su viaje.

MUIEIRAV (556 palabras)

1	Esta historia trata de la que realmente a Don Quijote aconteció, ya que debido a las malas lenguas, muy
2	pocos saben la verdad. Don Quijote era un gran caballero: Fuerte, fiel, valiente...Su mayor defecto era que
3	carecía de humildad.
4	Don Quijote tenía un "fiel" escudero, Sancho, el cual veremos que no era tan fiel. Un buen día, cuando
5	Quijote y Sancho paseaban por los campos de León, vierón unos cuantos molinos, con la sorpresa de que
6	había mucho movimiento en ellos, cosa que Quijote, como no se podía esperar otra cosa, decidió ir a
7	explorar. Sancho, movido siempre por el interés y de carácter cobarde, tampoco de este se podía esperar
8	otra cosa, recomendó encarecidamente a su compañero de batallas que no se acercase. Allá que fue Quijote,
9	sin atender a razones, y pudo encontrar algo que realmente le llamó la atención: Había siete caballeros en
10	uno de los molinos, saqueando todo con lo que se encontraban y tenían secuestrada a una preciosa dama de
11	cabellos dorados como el sol y unos ojos verdes que penetraban. Era Dulcinea, allí le vio por vez primera.
12	Allí, Quijote, cegado por el amor, comenzó a luchar con los caballeros con intención de liberar a la bella
13	dama. Puesto que esto es una historia real y no una novela estúpida, contaremos la verdad. Lo cierto es que
14	salió escaldado. Quijote era un buen caballero, claro está, pero ni el más tonto había decidido luchar con
15	siete hombres por una mujer a la que no conocen. Cosas del amor cortés de la época, suponemos.
16	Mientras luchaba, (o lo intentaba), Dulcinea consiguió escapar a otro molino, donde se encontró a Sancho y
17	juntos esperaron a que los villanos se hartasen y se fuesen. Cuando estos, aburridos de buscar a la joven y
18	de dar palizas a Quijote, decidieron irse, Sancho y Dulcinea fueron a socorrer al pobre caballero.
19	Cuando recuperó la consciencia perdió el habla: Era preciosa. A ella Quijote también le llamó la atención,
20	después de todo era guapo, valiente y había dado su vida por ella. Lo cierto es que Sancho estaba bastante
21	celoso de su señor, tenía todo lo que siempre había querido, incluso ahora parece que tenía una doncella a la
22	que adorar.
23	Pasaban los días y Dulcinea corría mil aventuras con esta pareja, todo lo que él conseguía a ella estaba
24	dedicado. La relación con Sancho cada día era más fría y dura.
25	Un día, el más triste que los que admiraban a este personaje recuerdan, no sabemos con exactitud lo que

26	pasó, pero sabemos que alguien puso fin a su vida.
27	Sancho llegó al pueblo con los cuerpos de los dos enamorados, ya sin vida,...Poco se podía hacer.
28	En el pueblo todos lloraron la gran pérdida y escucharon atentos a Sancho, el cual contó ingeniosas historias
29	como aquella de cuando salvó a Don Quijote en aquel molino de unos cuarenta caballeros y luego
30	decidieron cambiar la historia...
31	Cambió todas las historias a su antojo para ser el héroe que nunca pudo ser, quizá movido por la envidia.
32	Después de esto, muchos años pasados, Sancho murió y dejó algunas historias escritas. Siglos después no se
33	sabe la verdad de su muerte, pero aquí se descubre su vida. Esperamos que el lector la descubra con tanto
34	interés como nosotros lo hicimos.
35	-LA VERDADERA HISTORIA DEL VALIENTE DON QUIJOTE-

MUIEPADU (479 palabras)

1	Un buen día Don Quijote, caballero de alta clase perteneciente a las cortes de Toledo, acompañado de sus
2	protectores Gracián y Mateo partió rumbo a las lejanas tierras de Murcia con objeto de participar en la
3	reconquista. Después de caminar un largo trecho se cruzaron con una construcción que nunca en su vida
4	habían visto. Se trataba de un edificio circular, muy alto y con pequeñas ventanas a lo largo de lo que
5	parecía ser una escalera. El techo estaba hecho con unas finas cañas atadas con cuerdas entre sí y que
6	acababan en punta. Pero lo más extraño era el sistema que tenía en su frontal formado por rectángulos de
7	tela bordeados con cañas de madera que confluían en un punto. Al ver como este sistema giraba tapando en
8	ocasiones las ventanas antes mencionadas Don Quijote creyó que sería el nuevo torreón defensivo de las
9	tropas enemigas. Don Quijote decidió intentar asaltarlo con el fin de comprobar su eficacia y sus protectores
10	apoyaron la moción.
11	Cuando se disponían a entrar sigilosamente para no ser descubiertos se percataron de que el edificio no
12	tenía una puerta con la que sellar su entrada, aún así mantenían su idea y querían seguir con el ataque.
13	Al mismo entrar vieron la escalera que se intuía desde el exterior y un extraño mecanismo que hacía girar
14	una gran rueda de piedra. Como no sabían de donde procedía la energía que hacía girar el mecanismo
15	decidieron ascender escaleras arriba. Cuando habían subido aproximadamente la mitad de la escalera
16	podieron ver que la energía que movía la rueda de piedra que se encontraba en la planta inferior provenía
17	del mecanismo que se encontraba en el exterior del edificio. Don Quijote y sus protectores se hayaban
18	confundidos ¿para qué serviría el mecanismo de la parte exterior si no era accionado por nada? Esta última
19	pregunta encontró su respuesta en el preciso instante en el que cesó el viento y las aspas pararon de forma
20	repentina su movimiento. Como consecuencia también paró el mecanismo de la parte inferior, lo que
21	permitió a nuestro intrépido caballero examinarlo de cerca. Cuando se acercó a la rueda esta estaba repleta
22	de granos de trigo y el suelo contenía un gran número de granos separados de su cáscara. En ese momento
23	la mayoría de sus preguntas quedaron respondidas. Ahora el único enigma era cómo había llegado ese

24	edificio a situarse en ese lugar.
25	Se hacía de noche por lo que Don Quijote decidió dejar esa última pregunta sin respuesta y volver para
26	informar a su rey de lo que durante ese día habían visto.

MUIEPAPE (479 palabras)

	LA TRAGEDIA DEL MÁS CONOCIDO CABALLERO ANDANTE DE LA MANCHA Y DE SU FIEL ESCUDERO.
1	Tras semanas de caminata, iban Don Quijote y Sancho Panza, agotados, sin haber encontrado ningún tipo
2	de aventura ni haber empleado el título de caballero que no hacía mucho tiempo había recibido Don
3	Quijote. En un determinado momento del paseo en que se había convertido su intrépida excursión, que
4	mucho prometía y poco cumplía, Don Quijote se vio consumido, parte por la desilusión y parte por la falta
5	de sueño que arrastraba desde hacía días, y perdió el control de Rocinante por unos instantes, so
6	suficientemente largos para sufrir un terrible golpe.
7	Al ver la caída que su amo había recibido, fue a socorrerle tan pronto como le permitió su escasa agilidad.
8	Cuando Don Quijote por fin despertó, se sintió aturdido y lo único que vio fue unos gigantes a lo lejos que
9	lo estaban retando. Éste, siguiendo su orden de caballería y lo que ésta significaba se encaminó a luchar.
10	Sancho Panza intentó por todos los medios persuadirle de que no había ningún gigante, que simplemente
11	eran molinos de viento, pero Don Quijote hizo caso omiso de sus palabras. Cuando este último estaba
12	preparado para atacar a aquellos gigantes que lo estaban atacando, tuvo la mala fortuna de tropezarse, pero
13	justamente, su lanza que salió despedida dio en uno de los soportes de las aspas del molino y en una
14	consecución de sucesos que pasaron muy deprisa y a la vez muy despacio, el molino se vino abajo ante la
15	incrédula mirada de Sancho Panza y la victoriosa de Don Quijote. Este hidalgo comenzó a dar saltos de
16	alegría y a agradecer a Dulcinea y a todos los libros de caballería todo lo que le habían enseñado y que le
17	habían permitido vencer a un gigante, de los que no se ven todos los días.
18	Varias horas después hidalgo y escudero seguían celebrando la gran azaña con cantos, bailes y mozas
19	imaginarias, ya que no podían permitirse otra cosa mejor.
20	Fue entonces cuando apareció un joven terrateniente que dio la casualidad de ser el dueño de todos aquellos
21	terrenos y por supuesto de los molinos que allí estaban, entre los que se encuentra el recién destruido por
22	Don Quijote.
23	Al enterarse este joven de lo sucedido arremetió contra el destructor del molino retandole a un duelo como
24	marcan las leyes de caballería puesto que él también había sido nombrado caballero hacía apenas unos días,
25	impulsado por las mismas razones que le habían llevado a Don Quijote a encontrarse en ese remoto campo.
26	El duelo comenzó muy igualado, pero conforme iba pasando el tiempo, Don Quijote se encontraba más
27	exhausto y el joven dueño más fresco y fuerte. En un despiste del hidalgo, su contrincante consiguió
28	arrebatarle sus armas y cuando se disponía a realizar la estocada final, llegó Sancho Panza por detrás y

29	arremetió contra el terrateniente, salvando la vida a su amo.
30	Éste, que estaba ya soñando con su Dulcinea y la vida que ya no podían tener, tardó en darse cuenta de lo
31	allí acontecido. Pasados varios minutos, ya en el reino de los vivos se enfadó de tal forma con Sancho
32	Panza por haberse metido en un duelo, cuando estaba totalmente prohibido, atendiendo a las leyes de
33	caballería, que decidió poner fin a su vida y a la suya propia.
34	Varios días después una pareja de enamorados que estaban dando rienda suelta a su amor, observaban como
35	dos cuerpos flotaban en el agua. Asustados huyeron del lugar y dejaron a esos cuerpos sumergirse en el
36	agua, sin darles la adecuada sepultura.
37	Cuenta la leyenda que sus cuerpos no se encontraron nunca, pero aparecían cada primer domingo de mes a
38	una pareja de enamorados, con el fin de atormentarles y llevar a cabo su particular venganza.

MUIEPEPE (495 palabras)

1	Don Quijote, acompañado de su fiel compañero Sancho, recorría España en busca de alguna gran aventura
2	que lo llevara a la fama. En su camino, montado en su rocinante cruzo valles, montañas gigantes, playas y
3	todo tipo de paisaje existente. Un día Quijote observo en lo alto de la montaña un gran molino de viento.
4	Quijote lo miro pensativo y observo el molino con gran detenimiento. Sancho, subido en su peculiar burro
5	le pregunto que le pasaba. Tras un rato contesto. "Me habia parecido ver algo extraño". Despues de esto,
6	emprendieron la marcha y continuaron su camino en busca de su tan deseada aventura. Pero lo que no sabía
7	Don Quijote es que esta ya se avecinaba. Al tercer día del incidente, en una extensa llanura de la Mancha,
8	avístose una gran parcela llena de molinos. Al ver esto Don Quijote desato su imaginación y su locura, y,
9	por extraño que parezca, empezo a ver gigantes en esos molinos. Pero no cualquier tipo de gigante, sino el
10	peor de todo. Estas criaturas tenian un solo ojo, eran feas como ellas solas, con unos brazos gigantes. Su
11	olor era fetido, apestaban mas que mil porquerizas.
12	Don Quijote al ver esto emprendio raudo y veloz la marcha para combatir en la batalla de su vida una pelea
13	digna del mismo Eulises. Entonces, Quijote avisto a personas cerca de los gigantes pero en realidad estos
14	estaban trabajando en sus cultivos y moliendo el trigo en estos supuestos "gigantes".
15	A todo esto, Sancho, como siempre hacia intentaba hacer entrar en razón a Quijote. Pero como siempre
16	nunca lo conseguia. Asi que Sancho simplemente le siguio a esperar que clase de locura cometia esta vez su
17	buen amigo.
18	Don Quijote en su cruzada con los gigantes fue a por ellos sin medida. Desmonto de Rocinante, desenvaino
19	su espada y corrió hacia la batalla de su vida. En ese mismo instante empezó a hacer mucho viento, el cielo
20	se enrojecio y empezaron a salir de dentro de los gigantes criaturas del inframundo. Pero también
21	aparecieron seres celestiales al lado de Quijote.
22	En medio de la Mancha se desencadeno un combate sin igual, mayor que la batalla de Troya. Los arqueros
23	dirigian sus flechas contra los malvados gigantes, otros se habrían paso, matando a estas criaturas y a todo

24	esto Quijote se batía en un duelo contra el rey de los gigantes. Clavo su espada en la pierna del gigante.
25	Manteneron una cruda batalla entre los dos, ajenos a la gran guerra que había a su alrededor.
26	Al final, Quijote le clavo la espada en el corazón del gigante y consiguio derrotarlo. Habian ganado la
27	guerra, las criaturas desaparecieron y volvian al lugar de donde habian salido. Don Quijote al suelo de
28	agotamiento. De repente abrio los ojos y vio a Sancho y le pregunto que había pasado, como había termina
29	la guerra. Y este le dijo: "¿Que guerra?". Amigo mio, te golpeo un aspa del molino y caiste inconciente al
30	suelo.

MUIESETE (407 palabras)

1	Una tarde calurosa de verano, iba Don Quijote paseando con su caballo tranquilamente por el campo. De
2	repente, y acercándose a una explanada, este se encontró con un molino de viento. Don Quijote, al verlo, le
3	llamó la atención el color de este, ya que era un color poco común para un molino, el naranja.
4	A pesar de ello, decidió ignorarlo y continuar su camino. Prosiguiendo su ruta, Don Quijote volvió a
5	encontrarse con otro molino de viento. Se quedó muy sorprendido, ya que estaban muy separados uno del
6	otro y además este era de un color violeta. Don Quijote, confundido por lo que había visto decidió alejarse
7	de la zona lo antes posible. Empezaba a encontrarse algo nervioso así que aceleró un poco el ritmo. De
8	pronto, y sin razón aparente, Don Quijote se vió rodeado de más de veinte molinos de viento, cada uno de
9	un color diferente. Este, asustado intentó huir rápidamente de aquel lugar extraño. Regresó y:
10	sorprendentemente, no vió a los molinos que se encontró con anterioridad Don Quijote, aterrorizado y
11	confundido por lo sucedido giró la cabeza y vió a todos los molinos de viento detras suya.
12	Él, en ese momento se quedó congelado por unos instantes. Seguidamente, se volvió a dar la vuelta y huyó
13	lo más rápido que pudo. No volvió a girar la cabeza ni una sola vez, temía que le estuviesen siguiendo.
14	Este llegó a su casa esa misma noche y todavía un poco nervioso decidió elaborar un plan para derrotarlos.
15	Don Quijote se pasó toda la noche realizando estrategias militares de alto nivel estratégico.
16	Este se levantó antes de que hubiese salido el sol, y acompañado con un ejército de trescientos mil hombres
17	y setenta y siete mujeres, fue en búsqueda de aquellos extraños molinos.
18	Estuvieron por largo tiempo buscando en el campo a dichos molinos. Anduvieron alrededor de unas cuatro
19	horas, y cuando parecía que nunca los iban a encontrar, aparecieron unas aspas girando por el horizonte.
20	Don Quijote, dominado por la furia y la sed de venganza, da la orden de ataque a su ejército. Este movido
21	por el coraje y la valentía, corría a toda velocidad, acercándose poco a poco hacia las aspas. De repente,
22	vieron como a medida que se acercaban, estos se encontraban cada vez más molinos. Finalmente, el ejército
23	con ayuda de las etrategias de Don Quijote consiguió vencer a todos y a cada uno de los molinos de viento.

MUIEJUMA (417 palabras)

1	Estaba Don Quijote caminando tranquilamente por la estepa manchega junto a su fiel escudero y amigo
2	Sancho Panza, comentando la belleza del paisaje que, aunque era árido, mantenía la hermosura de antaño
3	relatada en libros y cuentos. Se acercaban sin saberlo a un campo de molinos pero decidieron pasar la noche
4	antes de continuar, ya que los dragones y los dementores acechaban a las almas desde el cobijo de la
5	oscuridad. Mientras dormían Don Quijote despertó notando un cierto frío en la nuca, lentamente agarró su
6	puñal y asestó tres golpes en el estómago a la persona que se encontraba tras él, tuvo suerte ya que el
7	dementor huyó despavorido por la rapidez del ataque, el resto de la noche pasó sin demasiadas incidencias.
8	A la mañana siguiente el sol salía detrás de Urano, recogieron el campamento y continuaron el camino sobre
9	sus jóvenes y fuertes caballos. Cuando llegaron al campo de molinos observaron una pelea de gigantes,
10	todos contra todos, sin distinción ninguna de quién estuviera delante, Don Quijote mando a Sancho a
11	explorar y averiguar que pasaba. Media hora después de que Sancho partiera, no había vuelto, así que Don
12	Quijote salió en busca de su amigo lanza y escudo en mano, con un coraje y un valor movidos por la
13	preocupación. A medida que se acercaba a los gigantes, éstos se hacían mas grandes ante sus ojos, cuando
14	llego a los pies del primero le asestó un lanzazo en el tobillo que le atravesó el pie de lado a lado, haciendo
15	que perdiera el equilibrio y que se desplomara sobre dos molinos, destruyéndolos por completo. Cabe
16	destacar que los gigantes vivían dentro de los molinos así que la rotura de estos dos les enfureció aún más,
17	así que dejaron de luchar entre ellos para intentar matar a Don Quijote. Éste tiró el escudo y la lanza rota
18	para que su caballo pudiera correr más rápido ya que no le servían de nada ante los gigantes colosales.
19	Mientras Don Quijote cabalgaba suplicando a los dioses que le salvaran la vida, Sancho apareció en el
20	horizonte a lomos de un caballo blanco con crines plateadas, rodeado de un ejército de centauros que, con su
21	habilidad para manejar el arco y su destreza y velocidad, en el cuerpo a cuerpo derrotaron a los gigantes en
22	una rápida pero sangrienta lucha, Sancho resultó ser el mago blanco que prometía la profecía y acompañó a
23	Don Quijote en todas sus aventuras haciendo que éstas fueran exitosas para su gloria.

MUIEMABA (466 palabras)

1	Era una mañana soleada, en la que los pájaros no dejaban de cantar alegremente y fue esto lo que despertó
2	al valiente y honrado caballero Don Quijote de la Mancha. Se puso en pie, abrió las ventanas de su
3	habitación y observó el buen día que hacía; esto le llevó a pensar que era el momento idóneo para salir en
4	busca de aventuras escuchando el nombre de su preciosa amada Dulcinea. Comenzó a vestirse
5	apresuradamente, después fue a la cocina y le ordenó a su criada Josefá que le preparase algo ligero, que llevaba prisa.
6	Una vez alimentado y con las pilas cargadas, se fue en busca de su fiel escudero, quien le recibió

7	ansiosamente y con ganas de desafiar al mal. Serían las once de la mañana cuando caballero y escudero
8	pusieron rumbo a las más interesantes aventuras, cada uno a lomos de sus respectivos caballos. De camino
9	iban dialogando acerca de un asesinato que había ocurrido días atrás en el pueblo de la Mancha donde
10	vivían: un hombre había aparecido muerto en su casa y con signos aparentes de asesinato.
11	Mientras deliberaban sobre quién habría podido ser el culpable de tal acontecimiento, Don Quijote divisó a
12	lo lejos unos enormes molinos de viento que le parecieron una familia de gigantes hambrientos dispuestos a
13	comerse a todo aquel que pasara por su lado. El gran caballero, que había perdido un poco la cabeza y ya no
14	era el que había sido en sus tiempos de juventud, se vio en la obligación de eliminar a todos esos gigantes.
15	Tras observarlos un rato, se armó de valor y decidió arremeter contra ellos, justo en el momento en el que
16	viento empezó a soplar y las aspas de los molinos comenzaron a moverse con velocidad. Esto le dio más
17	coraje a Don Quijote, que al ver que los gigantes se revolucionaban, pensó que tenían miedo.
18	Atacó en primer lugar al molino que se encontraba más próximo a él, y después de clavar su lanza varias
19	veces en las aspas del molino, éstas lo engancharon y le dieron vueltas por los aires, tanto a él como a su
20	caballo, por lo que Don Quijote se quedó en el suelo inmovilizado e inconsciente.
21	Al ver esto, su escudero que había estado distraído durante el ataque, fue a socorrer lo. Entre tanto, el viento
22	cesó su soplado y las aspas de los molinos se paralizaron, por lo que, una vez reanimado, D. Quijote pensó
23	que había derrotado a todos los gigantes y se consideró el mejor luchador del mundo.
24	Posteriormente, cuando ya habían comido en una venta, regresaron a su pueblo. Antes de llegar a su casa, D.
25	Quijote, pasó por casa de su queridísima Dulcinea para contarle su hazaña. Ésta al oírlo quedó sorprendida y
26	perdidamente enamorada del ingenioso caballero.

8

**DOTTORATO
INTERNAZIONALE**

Riassunto

Il presente lavoro di ricerca, *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en Español. Análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes filmico-literarios*, nasce dalla necessità di ottenere un sistema di valutazione che sia semplice e al tempo stesso completo ed efficace, in modo da valutare la competenza narrativa degli alunni che studiano spagnolo, sia come lingua straniera che come lingua madre.

Pertanto, si esamina il disegno e la convalida empirica di un modello di produzione e di analisi della competenza comunicativa orale di livello B2 degli studenti italiani che apprendono lo spagnolo come lingua straniera e gli studenti spagnoli che apprendono la propria lingua madre nell'ambito della Lingua Castigliana e della Letteratura durante il ciclo secondario di istruzione. Questa proposta di analisi simultanea permette di ottenere corpora differenziati di enorme interesse per l'analisi contrastiva delle strutture linguistiche e delle ricorrenze culturali impiegate.

In linea con quanto detto, il quadro teorico di ricerca studia tre ambiti scientifici in confluenza:

- In primo luogo, la competenza comunicativa in spagnolo come lingua straniera rivolta a studenti italiani (ELE/I), con particolare incidenza sui grandi contributi pragmatico-linguistici nel contesto dell'apprendimento di lingue offerte da autori come Hymes o Bachman, nella traiettoria delle competenze chiave giustificate dal quadro plurilingue dell'Unione Europea e complementari alle precisazioni del MCERL riguardo i livelli di dominio linguistico così come nei principi e nella metodologia facilitati dal Plan Curricular dell'Instituto Cervantes per la disciplina Spagnolo LE/L2, tutto per discernere i processi e le qualità della testualità da un punto di vista educativo basato sulle competenze.

- In secondo luogo, la competenza comunicativa sviluppata nell'ambito dell'Educazione Letteraria che si appoggia alla metodologia intertestuale e al lavoro coi classici con lo scopo di incorporarla nella didattica dello spagnolo sia come lingua straniera, che come lingua madre. Tale risultato è raggiungibile attraverso la delimitazione delle caratteristiche educative della competenza letteraria, degli antecedenti semiotici di questa prospettiva e dello stato attuale della questione per quanto riguarda la sua proiezione interattiva con altri versanti dello studio della lingua e di altri ambiti della conoscenza.

- In terzo luogo, la narrazione nell'apprendimento della lingua e la cultura. Si procede, quindi, chiarendo le grandi linee dello studio prototipico del racconto, in particolare quello orale, e analizzando linguisticamente il testo narrativo in modo da individuarne la macrostruttura e il modello descrittivo, che servono come punti di riferimento per poter poi studiare la struttura testuale narrativa nelle sue peculiarità.

- Infine, il trattamento della testualità filmica nel testo narrativo che viene elaborato nello studio idiomático di questa lingua a partire dalla sua applicabilità nativa e non nativa. Il quadro teorico revisiona qui gli antecedenti distaccati dai propri studi semiotici e didattici e lo stato attuale della questione con tendenza esclusiva verso gli studi didattici, che hanno fatto uso di film per lezioni di ELE e ELM.

Tale confluenza teorica di studio delle competenze tra la comunicazione linguistica, l'educazione letteraria e la semiotica filmica a partire da un paradigma generico di narratività sposta la considerazione formativa dello spagnolo al di là di qualunque meccanicismo basato sul riconoscimento e la imitazione, quindi fornisce istanze connettive tra linguaggi partendo da contesti determinati.

Seguendo questa linea di ricerca di base scientifica deliberatamente interattiva, il lavoro si appoggia su un tipo di attività poco considerato in

ambito educativo: la narrazione orale di opere del cinema muto che siano trasposizioni dei classici letterari.

La sua adeguatezza si giustifica per il fatto che la narrazione di testi cinematografici e letterari possa essere trattata in un'aula destinata a detenere il livello B2 di competenza comunicativa in spagnolo, dato che, stando a ciò che indica il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER), tale livello si raggiunge quando lo studente è capace di realizzare una comprensione semantica di testi complessi e può esprimersi con sufficiente fluidità e naturalezza, con chiarezza e precisione a proposito di diversi temi, oltre a saper difendere la propria opinione su un tema con argomento fondato.

Infatti, il QCER afferma che il livello B2 abilita alla comprensione di film e prosa letteraria contemporanea, in modo da poter partecipare con spirito critico a dibattiti e scrivere testi in modo chiaro. Inoltre, per quanto riguarda la produzione, il QCER indica che per un livello B2, lo studente deve saper sviluppare descrizioni o narrazioni precise, ampliando e sostenendo i punti principali con dettagli ed esempi adeguati.

Il presente lavoro parte da una serie di ricerche condotte dall'autrice presso l'Università di Salerno e finanziate dalla stessa università. Il primo progetto in cui è stato trattato il tema della produzione orale tra studenti italiani che parlano spagnolo è stato *Comprensione e produzione orale in studenti italiani di spagnolo lingua straniera: analisi di errori pragmatica e linguistica* (2007-ORSA071527), in cui sono state studiate, in forma contrastiva, le strategie conversazionali utilizzate più frequentemente da nativi italiani quando parlano in spagnolo; l'obiettivo finale era analizzare gli errori pragmatici e linguistici relativi all'espressione orale nell'ambito di lingue affini. In seguito, il progetto *L'interlingua degli studenti di spagnolo madrelingua italiana: raccolta di un corpus di testi orali* (2008-ORSA081433) raccoglie un corpus di testi orali, sia conversazionali che narrativi – questi ultimi basati sulla visione di un frammento del film “Tempi Moderni” di Charles Chaplin -.

Al summenzionato progetto ne sono seguiti altri, sempre rivolti all'insegnamento/apprendimento della lingua: *L'acquisizione della competenza metaforica: problemi e applicazioni in lingue affini*, (2009- orsa097219); *Analisi delle strategie cognitive nell'acquisizione del lessico in lingue affini* (italiano – spagnolo), (2010 orsa102884); *La ricerca-azione e le nuove tecnologie nell'insegnamento/apprendimento collaborativo dell'interazione orale. Raccolta di un corpus di interlingua nativo/non-nativo, spagnolo/italiano* (2011-2012-ORSA113438). I risultati di queste analisi sono stati presentati in diversi congressi e pubblicati in riviste e atti.

La novità di questo lavoro interdisciplinare risiede nell'innovativo approccio semiotico intertestuale ottenuto grazie alla relazione tra cinema e letteratura, che sviluppano attraverso differenti strategie narratologiche il medesimo referente semantico. La trasposizione cinematografica dei classici letterari permette allo studente di inferire nella narrazione il suo bagaglio culturale, offrendo la possibilità di trasferire, tanto nell'espressione orale come in quella scritta, le esperienze significative che egli possiede riguardo al tema.

Altro aspetto originale di questo lavoro è il fatto che non si focalizzi su compartimenti separati (testo letterario/testo filmico), ma che coltivi un aspetto di correlazione intertestuale, basandosi su un modello lettura-letteratura. L'obiettivo di questo intervento è quello di proporre nell'aula situazioni che possono svilupparsi nella vita quotidiana, in cui uniamo costantemente immagini e testi per poi creare nuovi prodotti testuali.

Inoltre, va tenuto in conto che la competenza narrativa è quella che, senza ombra di dubbio, viene maggiormente utilizzata fuori dall'aula, pertanto, imparare a narrare è un'abilità imprescindibile dalla vita quotidiana.

Per il presente lavoro è stato creato un modello denominato COEN. Si tratta di un modello didattico di sviluppo della *Competencia Oral y Escrita de*

textos Narrativos en español. COEN è stato pensato per la sua posteriore applicazione a studenti di spagnolo come lingua straniera in Italia e per studenti nativi di scuola secondaria che frequentano corsi di lingua castigliana e letteratura spagnola in Spagna e che possiedono un livello di competenza D2, secondo il quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Il modello mette insieme la produzione e la valutazione della competenza discorsiva orale e scritta di testi narrativi.

L'implementazione del modello è stata realizzata attraverso varie fasi che si elencano a seguire:

- Creazione di un'attività che coniughi l'aspetto letterario e quello cinematografico, ossia quello semiotico e quello testuale, e che allo stesso tempo relazioni lingua e letteratura in aula, evitando di elaborarle separatamente.
- Creazione, da parte degli alunni, di due testi narrativi, uno orale e uno scritto.
- Creazione di una corpus che contenga le narrazioni degli studenti spagnoli e italiani.
- Analisi del corpus orale e scritto delle narrazioni dei partecipanti.
- Creazione di alcune sigle di valutazione e conseguente implementazione delle stesse.
- Convalida delle sigle grazie all'analisi del corpus.

Il modello prevede la visione di due trailer basati sul celebre episodio dei mulini a vento contenuto nell'ottavo capitolo della prima parte del *Quijote* di Miguel de Cervantes. Nello specifico, si tratta di *Don Quixote* di Ub Iwerks (1934), una versione muta di cartoni animati, e dell'opera di Orson Welles *Don Quijote* (1922), passata inosservata dal grande pubblico. Prevede, inoltre, la lettura volontaria del summenzionato capitolo VIII della prima parte dell'opera di Cervantes.

In seguito alla visione, gli studenti narrano ciò che hanno guardato. In questo modo, vengono messi in gioco aspetti cognitivi e coniugati correlati testuali con la semiotica delle immagini. Successivamente, gli studenti scrivono una narrazione su ciò che hanno letto e visto.

Una seconda fase consiste nella raccolta di un corpus formato dalle narrazioni orali e scritte degli interessati. Il corpus si divide, a sua volta, in due corpora, soprannominati corpus Salerno e corpus di Murcia, ognuno dei quali si compone di 15 narrazioni orali e 15 scritte. Allo stesso tempo, le produzioni sono state etichettate per fare in modo che i partecipanti non vengano riconosciuti.

Il corpus viene analizzato mediante un modello creato in questo lavoro per adattamento al genere narrativo e ampliamento dei criteri analitici del modello ideato dalle professoresse Caro e González (2012) per esaminare la competenza discorsiva del commento di testi nell'ambito dell'Educazione secondaria. Inoltre, sono state tenute in considerazione le indicazioni del Ministero dell'Educazione, del Quadro di riferimento e del *Plan curricular* dell'Instituto Cervantes.

In questo modello si descrivono scrupolosamente le indicazioni che appaiono in merito ai testi narrativi nel *plan curricular* dell'Instituto Cervantes e si osservano i requisiti che le produzioni soddisfano. È evidente che non possano apparire tutti i requisiti, ammesso che il PCIC venga considerato l'elenco di tutti gli aspetti che vanno raggiunti per poter ottenere un livello B2.

Allo stesso tempo, sono state create delle sigle di valutazione che tengono in conto tanto la modalità orale quanto quella scritta nei loro aspetti fondamentali ossia, coerenza, coesione e adeguazione. Si tratta, pertanto, di tre sigle per ogni modalità narrativa. In ognuna di esse, si

descrivono, in forma sintetica ma efficace, i livelli di competenza raggiunti dallo studente, partendo da insufficiente fino ad eccellente, in modo che la sua implementazione sia di facile applicazione per il professore e di facile comprensione per l'alunno.

L'obiettivo dell'analisi è quello di convalidare le sigle di valutazione. In questo modo, il modello COEN si manifesta estremamente innovativo nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento dello spagnolo, dato che interagiscono cinema e letteratura. Non si tratta di una attività comportamentista, al contrario, essa permette la libera espressione a partire da input relazionati alla cultura spagnola, ammesso che riproducano il significato di opere cinematografiche mute basate sui classici della letteratura, inteso a inventare sensi in un nuovo ipertesto dell'opera.

Va inoltre segnalato che il modello COEN è applicabile sia a studenti nativi che non nativi di spagnolo e che riunisce in sé tutti gli aspetti legati alla narrazione.

La ragione personale che ha condotto l'autrice all'esposizione di questa tesi è stata, senza dubbio, la difficoltà nel trovare attività che permettessero l'uso della letteratura in aula e che raccogliessero vari piani di espressione narrativa, insomma, attività che non si svolgessero in maniera incondizionata e che, soprattutto, non avessero una finalità grammaticale in senso comportamentista, bensì incentivassero nello studente il piacere di svolgerle.

Altra motivazione fondamentale è stata la difficoltà di riuscire a valutare globalmente le produzioni in modo chiaro ed efficace, tanto per il professore come per gli alunni.

Conclusioni

Nell'ambito dello studio della produzione testuale narrativa, l'analisi di testi orali e scritti in lingua spagnola con riferimenti filmici – letterari, si presenta come un nuovo campo di ricerca che l'autrice di questa ricerca aveva già affrontato in altre lavori, già illustrati nella sezione 2.4.2.2 di questa tesi.

Anche se già esistono diversi lavori che affrontano la produzione di narrazioni grazie a input visuali o letterari, la maggior parte di essi si centrano in studi testuali basati in tipologie senza correlato intertestuale.

Per questo motivo, la novità di questa ricerca è quella di abbandonare lo studio di discipline diverse in compartimenti stagni per favorire un modello che sviluppi il correlato intertestuale e la produzione ipertestuale. L'obiettivo è quello di proporre nell'aula delle situazioni che potrebbero comparire nella vita quotidiana, in cui, costantemente, si uniscono immagini e testi per creare nuove produzioni testuali.

Per riuscire nell'obiettivo della ricerca, che consiste nella creazione di un modello di produzione e valutazione della competenza discorsiva orale e scritta, che sia specifico per la tipologia testuale narrativa, grazie alla compilazione di un corpus di testi narrativi orali e scritti prodotti da discenti che abbiano il livello B2 di competenza comunicativa in spagnolo, sia come lingua straniera che come seconda lingua, partendo da riferimenti filmici e letterari; si sono analizzate le strutture e le funzioni pragmatiche e linguistiche che compaiono nel corpus, e i risultati sono serviti a stabilire un modello di valutazione della competenza discorsiva orale e scritta specificamente per questa tipologia verbale.

Il modello COEN (competenza orale e scritta in narrativa) disegnato, sperimentato e validato in questa ricerca, consta di varie fasi di attuazione e di analisi, e di conseguenza, è stato applicato con studenti di due paesi e differenti livelli di istruzione. Da una parte con studenti universitari di spagnolo come lingua straniera del terzo anno del Corso di Laurea di Lingue e Culture straniere presso

l'Università di Salerno in Italia, in possesso del livello B2 di competenza linguistica o in processo di acquisizione. D'altra parte, con il primo anno di Bachillerato de excelencia o investigación dell'Istituto Don Juan Manuel de Murcia, che hanno un livello B2 di uso orale e scritto della lingua madre. Dobbiamo ricordare che il Quadro Comune di Riferimento Europeo si riferisce a l'acquisizione del livello di competenza della lingua madre e solo più tardi è stato applicato per l'acquisizione delle lingue straniere.

L'implementazione, e la successiva validazione di questo modello si è attuata in diverse fasi che si riassumono qui di seguito:

- Creazione di un'attività che ha messo insieme competenze e formati diversi e, allo stesso tempo, secondo le direttive della Commissione Europea per l'Educazione alle competenze chiave, ha combinato abilità pratiche, conoscenze riflessive e attitudini per risolvere i problemi che la società di oggi ci pone.
- Creazione di un corpus di testi narrativi, orali e scritti, di spagnolo come lingua straniera e di spagnolo come lingua madre.
- Creazione di un modello di valutazione che include tutti i parametri di adeguatezza, coerenza e coesione in modo globale.
- Validazione del modello grazie all'analisi di questi parametri sia nei testi orali sia in quelli scritti.
- Implementazione delle griglie di valutazione per valutare coerentemente la validità del modello.

Creazione dell'attività

Innanzitutto, si è ideato un compito in grado di riprodurre fedelmente le attività che gli studenti svolgono nella vita quotidiana, e quindi utile per l'applicazione al di fuori dell'aula, e, che allo stesso tempo, integrasi le diverse competenze (saper fare) e aree di conoscenza. È un fatto che il cervello riceve costantemente informazioni che rielabora, per poi produrre nuove informazioni. L'esperienza didattica e analitica condotta in questa ricerca dimostra che questi input non funzionano a compartimenti stagni, ma che si mescolano e si sovrappongono costantemente e hanno "formati" diversi: uditivi, visivi, scritti, ecc. Per questo motivo, il compito progettato combina due input diversi, da un lato quello visivo, e dall'altro quello testuale, ed entrambi danno le stesse informazioni. Allo stesso tempo, unisce due diverse aree del sapere che sono l'educazione letteraria e l'abilità linguistica, entrambe riflesse nella capacità narrativa.

L'attività attuata consta di due compiti che prevedono l'interazione di cinema e letteratura, partendo dalla prima parte del romanzo di Miguel de Cervantes *Don Chisciotte della Mancia*, pubblicato nel 1605, opera basilare della letteratura spagnola, e da due versioni cinematografiche basate sulla stessa: *Don Quixote* di Ub Iwerks, (1934), che è un libero adattamento nel genere di cartoni animati, realizzato da uno dei geni dimenticate degli inizi del cinematografo, che, in pochi minuti, parodia il romanzo di Cervantes per criticare, non tanto la società spagnola, ma quella americana contemporanea in cui viveva. L'altra versione è una sequenza volutamente silenziata del Chisciotte di Orson Welles, completata da Jesús Franco (*Don Quijote*, 1992); in particolare il famoso episodio dei mulini a vento, che fa parte del capitolo VIII della prima parte del classico di Cervantes, che, in questo caso, corrisponde alla parte del film girato da Orson Welles, e nel quale, conoscendo il contenuto avanguardista di questo film (dove Don Chisciotte appare anche nel XX secolo), curiosamente si avverte un trattamento relativamente rispettoso della famosa sequenza narrativa cervantina, visto che il direttore tratta genialmente il gioco di piani e contro piani nelle riprese, per rafforzare la tensione psicologica della narrazione audiovisiva con semantica più visuale che orale, come di solito accade nel buon cinema d'azione, che narra molto e accuratamente con poche parole.

La suddetta selezione testuale, sia letteraria sia cinematografica, era quindi volutamente migliorata, dalla consapevolezza che l'espressività semantica delle opere d'arte è sempre superiore e meglio organizzata di quella delle opere mediocri, e questo avrebbe aiutato alla comprensione globale da parte degli studenti sia in lingua spagnola che nel linguaggio del cinema muto.

Inoltre, il fatto che tali lavori di celluloidi provengano da paesi diversi da quello cervantino, dimostra che il trattamento della cultura spagnola ha cercato di consapevolizzare gli studenti del suo importante trasferimento internazionale, e dei quadri inter-culturali consolidati che esistono a partire dallo spagnolo e la sua letteratura; è sotto questo aspetto che la ricercatrice di questa tesi segue le orme della linea di ricerca su questo classico, aperta dal relatore della tesi stesso (Caro, 2009).

E soprattutto, è stato un successo effettuare questa scelta intertestuale perché il referente dal quale partono le versioni cinematografiche è un lavoro indispensabile nei contenuti curricolari dello studio della letteratura, sia in lingua madre sia in lingua straniera. L'educazione letteraria riportata dal compito di comprensione di lettura di parole e immagini separatamente, nel mettere di fronte direttamente gli studenti ai testi, è stata molto più consistente a livello significativo dell'apprendimento di ricevere un riassunto su di esso da ricordare, dal momento che qui gli studenti hanno letto con l'obiettivo di esprimere con parole proprie, oralmente e per iscritto, quello che ricordavano delle immagini coniugate con la logica prototipica della narrazione.

Questa conclusione è molto importante per veicolare correttamente le linee di ricerca di questa tesi, perché la valutazione della congruità di questo lavoro si collega autenticamente con le esigenze di apprendimento, situato e contestualizzato, che richiede la metodologia didattica basata sul approccio per abilità, che caratterizza l'approccio generico delle competenze, siano queste di

comunicazione linguistica nella testualità letteraria, o di comunicazione semiotica, a causa della sua intersezione artistica con il linguaggio cinematografico.

I risultati ottenuti mostrano che per le fasi di pre-implementazione dell'analisi del corpus del modello COEN, che giustificano dall'ambito della testualizzazione reale nelle dimensioni comunicative orale e scritta, la coerenza di questo modello nei propri criteri analitici, è stata una decisione strategica indispensabile la proposta di lavorare la lettura come puro piacere.

Gli studenti leggono il suddetto brano del capitolo VIII del Don Chisciotte in modo rilassato, attento alle risonanze personali che l'opera potrebbe provocare nel loro intertesto lettore, senza l'obbligo di ricordare il vocabolario o le strutture, senza guide, ma solo per il piacere che da l'apprezzare un contenuto abbellito dalla forma.

L'educazione comportamentista, che postula una lettura focalizzata sulla ricerca di dati formali di tipo retorico o grammaticale, ha fatto molto danno alla comprensione della lettura di cui ha bisogno l'educazione letteraria, quella in cui, come afferma Mendoza (2001) ciò che importa è risvegliare la capacità intelligente di inferenza libera e il repertorio intertestuale che ogni persona ha dentro di sé, per appropriarsi della lettura, mentre comprende l'articolazione interpretativa dell'argomento e i fattori espressivi che la forma esercita.

Si può concludere, a questo proposito, che in questa ricerca si è prestato speciale attenzione a lavorare sulla lettura per il piacere di leggere da un punto di vista dialogico, eliminando modelli comportamentisti che malversano la relazione diretta (quella veramente comunicativa del feedback), e questo ha gettato le basi per una corretta ed efficace comprensione semantica, e allo stesso tempo, è aumentata l'abilitazione cognitiva della comprensione di lettura, come un paso intermedio tra la l'espressione orale e quella scritta, che potrebbe progredire verso

l'interpretazione e la creazione, come è successo negli studenti spagnoli che, a causa del loro maggiore consolidamento del livello B2 della lingua spagnola, hanno reso nuove versioni del famoso episodio cervantino.

Comunque, si sottolinea qui che il fatto di aver unito in questa ricerca agli aspetti teorico ed empirico, lo studio dialogico del processo comunicativo di educazione letteraria con lo studio dialogico di apprendimento della lingua madre e straniera, favorisce lo sviluppo di una vera competenza comunicativa, quella che accetta l'imprevedibilità che causa un rapporto del tutto spontaneo della linguistica con il testo.

Lo scopo didattico immediato era quello di evitare una presa verbale per la ritenzione memoristica, e favorire l'attivazione dell'intertexto lettore dell'alunno. Questo processo è stato utile per attivare la ricontestualizzazione autentica delle conoscenze necessaria per il vero apprendimento basato in competenze; gli alunni hanno descritto gli spezzoni visti, mettendo così in gioco tutte le competenze cognitive necessarie per attivare conoscenze e relazionarle tra di loro, cosa che si fa correntemente nella vita quotidiana; dopodiché, i testi si registrarono in Mp3 per generare un corpus orale di narrazioni autentiche. Più tardi, i discenti scriveranno una narrazione ricreando gli input ricevuti.

Creazione del corpus

Si procede così, alla creazione del corpus, suddiviso in due sotto-corpora; il primo, formato dalle storie degli studenti di terzo corso di spagnolo della laurea di primo livello in Lingue e Letterature Straniere presso l'Università di Salerno, il secondo, formato dalle narrazioni degli alunni di 1 anno di Bachillerato de Investigación dell'Instituto Infante Don Juan Manuel di Murcia. A continuazione si descrive brevemente il corpus.

Il corpus di Salerno è formato, a sua volta da due corpora:

- Corpus delle narrazioni orali, contenente 15 narrazioni orali, con una durata totale di 42 minuti e 35 secondi, la produzione più corta ha una durata di 1:19 minuti e quella più lunga di 4:35, con un totale di 4018 parole.
- Corpus delle narrazioni scritte, con un totale di 5691 parole, la produzione più breve contiene 254 parole e la più lunga 450; essendo la produzione media per alunno di 379,4 parole.

Corpus di Murcia, anche esso organizzato in due sotto-corpora:

- Corpus delle produzioni orali, con una durata complessiva di 41 minuti e 44 secondi, la produzione più corta è di 1:33 minuti e la più lunga di 5:17 minuti, per un totale complessivo di 5296 parole analizzate. Bisogna sottolineare che qui si indicano soltanto i minuti analizzati, poiché gli informanti di Murcia hanno anche riassunto oralmente il testo cervantino, del quale non si è tenuto conto all'ora di analizzare i risultati.
- Corpus delle produzioni scritte, formato da 15 narrazioni scritte, nelle quali i discenti fanno una ricreazione scritta ispirandosi nei testi filmici e letterari. Contiene un totale di 7516 parole. La narrazione più corta contiene 407 parole e la più lunga ne contiene 634. La produzione media per alunno è di 501 parole.

In conformità con il protocollo abituale della conformazione dei corpora linguistici, per realizzare l'analisi interpretativo si ha generato un codice a ognuna delle narrazioni applicando il seguente criterio: le due prime lettere della città del corpus (SA per Salerno e MU per Murcia); l'anno di corso degli informanti (3 per Salerno e 1 per Murcia); indicazione del canale del testo (O, per orale e E per scritto); le due prime lettere del nome e del cognome dell'informante. Per tanto

seguendo il modello di Miles e Huberman (1984), si è proceduto a una prima fase di riduzione di dati tramite classificazione e raggruppamento.

Implementazione del modello di analisi

Dopo la generazione del corpus, si è proceduto all'analisi, seguendo un modello sviluppato dall'autrice di questo lavoro come trasposizione adattata di un altro modello elaborato da Caro e González (2012), per lavorare sulla competenza discorsiva dell'analisi del testo per la Scuola Secondaria. In questa ricerca, il modello segue i principi di testualizzazione della competenza comunicativa linguistica, definiti dall'Istituto di Valutazione del MEC nel 2009 in relazione allo schema procedurale stabilito da Flower e Hayes, con lo scopo di creare un quadro teorico-operativo per la valutazione diagnostica della competenza nelle fasi dell'istruzione obbligatoria, quadro studiato nella sezione 2.1.5 di questa ricerca.

Per la realizzazione di questo modello si è studiato in dettaglio le indicazioni che il Quadro Europeo di riferimento per le lingue dà per il livello B2 di competenza orale e scritta, essenziale per la standardizzazione a livello internazionale della fattibilità metodologica dei modelli di testualizzazione linguistica.

Per tanto si sono comprovati gli aspetti di esattezza analitica e di facilità applicativa di questo modello che, nell'analisi dettagliata della pragmatica testuale, ha tenuto conto dei tre parametri fondamentali del processo: coerenza, coesione e adeguatezza. Allo stesso modo, il modello è stato integrato con la tassonomia di items che il Plan Curricular dell' Instituto Cervantes (PCIC) fornisce per il livello B2. Anche se bisogna sottolineare che questo promuove scarsamente lo sviluppo della competenza narrativa.

Così, si torna ad insistere in queste conclusioni che l'obiettivo del modello di analisi qui attuato ha lo scopo di convalidare il modello della griglia o rubrica di valutazione, per raggiungere una valutazione completa e personalizzata degli studenti,

aspetto poco trattato nei modelli comportamentisti che, ancora oggi, molti insegnanti continuano ad applicare. Se è vero che ci sono valutazioni olistiche, come quelle dell'Instituto Cervantes per la valutazione della prova orale dei Diplomi di Spagnolo come Lingua Straniera (DELE), è anche evidente, che queste griglie non sono esaustive e hanno un livello di specificità meno dettagliato rispetto al nostro modello.

L'analisi dettagliata delle narrazioni ha portato come risultato che tutti i testi del corpus raggiungono il livello B2 in adeguatezza e coerenza, con differenze rispetto alla fluidità e l'intonazione, che sono i migliori nelle produzioni dei madrelingua.

Per quanto riguarda l'ortografia, la maggior parte degli errori commessi si riferiscono agli accenti. In tutti i testi il proposito segue le convenzioni generiche, tutti i testi mantengono un punto di vista oggettivo e una funzione informativa. Pertanto, la conoscenza accademica della lingua è accettabile nel livello di adeguatezza.

L'inclusione nel modello di analisi testuali di testi narrativi dei fenomeni dell'interlingua trascende le indicazioni del MEC sugli aspetti legati alla testualizzazione, il che dimostra che il modello del Ministero non include l'analisi della produzione linguistica in una situazione di seconde lingue o mediazione linguistica che nella situazione attuale sono di routine quotidiana. In questo senso si può apprezzare la ricchezza di sfumature nel modello analitico COEN. In particolare, per quanto riguarda il corpus analizzato in relazione all'interlingua nei casi studiati di studenti italiani, si sottolinea che nelle narrazioni orali questo fenomeno si manifesta soprattutto nella pronuncia, ma in tutti i casi il testo si capisce senza difficoltà. Le incursioni della lingua madre sono numerose nelle narrazioni orali e scritte, poiché compaiono in tutti i testi, e si riflettono nelle strutture morfosintattiche e nel lessico.

Rispetto alla coerenza testuale, tutti i testi hanno superato i livelli minimi dei parametri di struttura, quantità e qualità. Rispetto alla coesione ci sono dei risultati diversi tra i parlanti nativi e i non nativi, come si riassume di seguito.

Sia la concordanza grammaticale che la *consecutio temporum* si manifestano do forma diversa; i testi dei madrelingua presentano una percentuale maggiore di concordanza nei testi orali, mentre che i parlanti non nativi la presentano nei testi scritti. Ciò significa che gli informanti italiani migliorano le proprie prestazioni nella produzione di testi non spontanei.

I verbi indicati dal PCIC come propri della narrazione compaiono in tutti i testi orali e scritti, dei discenti spagnoli; mentre che la percentuale dei discenti italiani che non li usano, raggiunge il 73%.

Le subordinate avverbiali compaiono in tutti i testi degli alunni spagnoli. I discenti italiani non utilizzano nei testi orali le proposizioni di tipo condizionale, concessive e temporale, tuttavia appaiono nell' 80% dei testi scritti, il che significa che si è in grado di utilizzare questo tipo di subordinazione.

La sostituzione lessicale viene usata efficacemente nel 100% delle produzioni, soprattutto nell'uso dei sinonimi, dell'iperonimia, della deissi e della catafora. Per quanto riguarda la ellissi, la stessa si utilizza efficacemente in testi orali e scritti.

Per quanto riguarda i segnali discorsivi indicati non tutti i tipi che vengono visualizzati nel PCIC compaiono nei testi del corpus. È logico, poiché gli esempi del PCIC non appaiono come un prerequisito per la conferma del livello B2 di conoscenza dello spagnolo, ma sono un inventario delle possibilità di utilizzo in tale livello di competenza. Vale la pena notare che le percentuali per i testi italiani superano il 70% mentre quelli spagnoli arrivano quasi al 50%. Tuttavia, i testi sono coesivi sia nella macrostruttura che nella microstruttura.

Forse l'uso predominante di tali forme registrate nell'inventario del PCIC è più alto per gli studenti italiani, perché tale documento è ricorrente nei centri che

impartiscono lo spagnolo come lingua straniera, mentre nelle scuole spagnole di istruzione secondaria tale documento di solito è sconosciuto, perché, come si è detto in precedenza, i livelli di competenza indicati dal quadro Comune europeo di Riferimento per le lingue e delineato nel paragrafo 2.1.3 del quadro teorico di questa ricerca, anche se sono stati progettati nello spettro della lingua madre, al giorno d'oggi sono utilizzati solo per valutare la padronanza della seconda lingua.

Attuazione delle griglie di valutazione

Le griglie di valutazione create sono sei e sono così diversificate:

- i due compiti svolti (storia orale e narrativa).
- le tre qualità del processo di testualizzazione: la coerenza, la coesione e l'adeguatezza.

Ogni griglia è stata organizzata esprimendo sinteticamente le categorie o criteri di competenza utilizzati nel modello di analisi dei dati di tutti i testi nel loro rispettivo formato (orale o scritto). Questi criteri sono legati ad un obiettivo specifico di apprendimento. Quindi, per ogni categoria (adeguatezza, coerenza e coesione) si sono specificati gli enunciati delle categorie, così come una breve descrizione. Nella rubrica di coerenza scritta per la valutazione degli studenti di Murcia è stata aggiunta la frase "utilizza l'intertestualità filmica e letteraria per l'invenzione" sulla ricreazione narrativa che hanno fatto gli informanti.

L'attuazione delle griglia ha prodotto i seguenti risultati:

- Il 100% degli allievi nativi raggiunge il livello con valutazioni che vanno da soddisfacente ad eccellente, che corrisponderebbero ai voti che vanno da 7 a 10.

- il 90% dei discendenti italiani raggiunge il livello con valutazioni da sufficiente a eccellente (6- 9). Soltanto il 10% degli allievi non nativi (3 narrazioni: 2 scritte e 1 orale) non arriva al livello B2.

Pertanto, l'efficacia del sistema di valutazione è dimostrata e, soprattutto, si deve sottolineare che tutti i parametri della pragmatica testuale vengono valutati nel loro insieme.

Rimane ancora molto da fare per integrare sistematicamente l'apprendimento della lingua con la letteratura nelle produzioni spontanee e autentiche, come proposto nel compito di testualizzazione narrativa sperimentato in questa ricerca; e molta strada da fare nella comprensione olistica della lingua e della letteratura, e nell'insegnamento delle seconde lingue, in modo che la letteratura si possa affermare nelle sue possibilità espressive, che vanno dalla spontaneità dei ricordi e la fantasia, al libero repertorio linguistico e l'autentica alfabetizzazione letteraria, come è stato fatto, in modo innovativo, in questa ricerca sulla testualizzazione narrativa.

Il lavoro sviluppato in questa ricerca, in tal modo contribuisce ad una reale comprensione della competenza in comunicazione linguistica che integra lo sviluppo delle competenze coinvolte nella stessa al di là dei paradigmi di controllo comportamentale e funzionale e modelli didattici di carattere audio-linguistico.

L'attuazione del modello didattico ha completato la fase di valutazione con un modello di analisi e l'interpretazione dei risultati di competenza in comunicazione linguistica coerente tra le azioni attuate e i risultati di apprendimento prevedibili, e si dimostra, quindi trasparente e rivelatore di dati di diagnostico discorsivo per dimostrare che una persona conosce realmente la funzione sociale del linguaggio.

Si dimostra, per tanto, che questo modello analitico - interpretativo ha consentito di analizzare in forma dettagliata, sia il corpus di testi orali sia quello di testi scritti, generati da un compito intertestuale, mirato a valutare il livello B2 di conoscenza della lingua spagnola in discenti madrelingua e discenti non nativi. Il modello, ha generato una griglia di valutazione per ciascuna delle qualità della

testualizzazione narrativa, grazie a criteri specifici dissociati per i testi orali e quelli scritti. Dopo l'implementazione delle griglie si è dimostrato la loro efficacia e utilità, sia per i docenti di spagnolo come lingua madre, che per i docenti di spagnolo come lingua straniera. Il modello COEN ha il vantaggio di proporre una diagnosi completa, con uno schema di lavoro chiaro e gestibile nell'aula, che, in sede di valutazione, riporta un'informazione meglio strutturata (e quindi più comprensibile per tutti gli agenti educativi) della valutazione del lessico, l'ortografia, la concordanza o i connettori, come di solito non avviene nelle aule dove l'insegnante corregge il testo dello studente.

Non si deve dimenticare che le griglie di valutazione sono utili anche agli allievi, che possono usarle come fogli-guida per poter capire dall'inizio cosa impareranno e come saranno valutati; tutto ciò gli apporta una consapevolezza strategica molto interessante per il mondo dell'educazione, soprattutto se il documento è chiaro e di facile utilizzo, come pretende esserlo questa griglia.

Questa potrebbe essere una delle possibili prospettive di questa ricerca di fronte a future applicazioni didattiche, dopo che è stata validata in questo primo ciclo di ricerca-azione che ha suscitato il presente modello innovatore nel panorama dello spagnolo sia come lingua madre, sia come lingua straniera.

L'utilizzo dei film muti e della loro funzione intertestuale con la letteratura nell'insieme del modello COEN, appella, inoltre, alla idea più che sensata, che una lingua non si impara per imitazione e ripetizione di modelli, ma tramite un processo di globalizzazione, suscitato da inferenze e interpretazioni in un contesto, grazie a tutto ciò si uniscono pensiero e linguaggio per riconoscere, connettere, creare e riflettere sul mondo in cui viviamo.

