



(C-68)

**DEL YO AL NOSOTROS: LAS PRÁCTICAS COMO
MARCO DE UN APRENDIZAJE DIALÉCTICO**

Luis Bagué Quílez

Susana Rodríguez Rosique



(C-68) DEL YO AL NOSOTROS: LAS PRÁCTICAS COMO MARCO DE UN APRENDIZAJE DIALÉCTICO

Luis Bagué Quílez y Susana Rodríguez Rosique

Afiliación Institucional: Universidad de Alicante

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico: (Poner x entre los [])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

Resumen

Una de las ventajas del EEES reside en llevar al aula distintas modalidades de trabajo práctico. Las prácticas se convierten, por tanto, en un instrumento de aprendizaje adecuado y funcionan como una “ilustración” en perspectiva de la teoría. En este sentido, exigen la participación activa y dinámica de los alumnos, que “construyen” su propio proceso de aprendizaje mediante una estrategia dialéctica en la que desarrollan sus destrezas comunicativas. Esta experiencia la hemos podido comprobar en dos asignaturas que impartimos en la Universidad de Alicante, con contenidos dispares, pero cuya dinámica de funcionamiento resulta semejante: Teoría de la Literatura I (del grado de Español: Lengua y Literaturas) y El español y sus entornos comunicativos (de la licenciatura de Publicidad y RR.PP.). El objetivo de esta comunicación es ofrecer un análisis contrastivo de nuestros resultados, que reflejan la forma en que los textos materializan nociones teóricas que forman parte de los contenidos de las mencionadas asignaturas. Más allá del valor ejemplificador de las tareas que exponemos, las prácticas constituyen, en el modelo que planteamos, la herramienta más valiosa para llevar a término las competencias transversales que se detallan en las respectivas guías docentes.

Keywords: Metodología de aprendizaje, Prácticas cooperativas, Objetivos actitudinales, Competencias transversales

Abstract

One of the advantages of the EEES consists in the opportunity to develop different types of practical tasks in the classroom. These practical tasks turn into an appropriate tool for learning and work as a visual image of theoretical contents. Thus, they require the dynamic participation by the part of the students, who build their own learning through a dialectic strategy in which they improve their communicative skills. We have tested this hypothesis in two courses that we teach at The University of Alicante: Teoría de la Literatura I (that belongs to the degree in Español: Lengua y

Literaturas) and El español y sus entornos comunicativos (that belongs to the degree in Publicidad y RR.PP.). The aim of this paper is to offer a contrastive analysis of our results, which show the importance of the texts to exemplify theoretical contents of the aforementioned courses. In our model, the practical tasks represent the most valuable tool to carry out successfully the transverse competences which are detailed in our respective learning plans.

1. Introducción. Prácticas “quitamiedos”

La comunicación que presentamos se basa en nuestra experiencia como docentes de dos asignaturas impartidas en la Universidad de Alicante: “Teoría de la Literatura I”, del grado de Español: Lengua y Literaturas, y “El español y sus entornos comunicativos”, de la licenciatura de Publicidad y RR.PP. La primera es una asignatura troncal de primer curso, mientras que la segunda se oferta como optativa en el segundo ciclo de la licenciatura. A pesar de sus divergencias superficiales, los contenidos de ambas asignaturas se prestan a un trabajo cooperativo y a un diseño dialéctico en el que las prácticas desempeñan un papel fundamental.

Las prácticas cumplen una doble función. Por un lado, pretenden apartar el temor —casi reverencial— que determinadas nociones teóricas infunden en los alumnos. Funcionan, así, como una ilustración pormenorizada, detallada y explícita de conceptos abstractos que, de otro modo, pueden resultar poco sugerentes a primera vista. No se trata de que sean necesariamente conceptos o nociones difíciles de entender, pero el grado de abstracción que suponen despierta una cierta suspicacia a la hora de participar en el desafío intelectual que plantean. Por este motivo, hemos trasladado el quitamiedos desde el asfalto de la carretera a la carrera de fondo que implica todo proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las prácticas que presentamos plantean un juego intertextual que exige la intervención de distintos modelos y géneros discursivos. Este procedimiento requiere la implicación activa del alumno, que no asiste a clase como un mero espectador, sino como constructor de su propio aprendizaje. Asimismo, esta propuesta invita al alumno a desplegar una panoplia de valores socioculturales que ayudan a llevar a término aspectos relacionados con las competencias transversales y con los objetivos actitudinales de sendas asignaturas. Más allá, se pretende ofrecer a los alumnos una brújula —o aguja de marear— con la que guiar sus pasos por las arenas movedizas de una sociedad posmoderna en la que las fronteras cada vez son más líquidas. Esta clase de prácticas no revierten únicamente en la formación del alumno, sino que contribuyen también a perfilar la figura dinámica del profesor universitario actual (cf. Zabalza 2003).

2. Metodología. Mapa de carreteras

Los aspectos que se han comentado en la introducción cristalizan en un sistema de prácticas que comparten ambas asignaturas. En primer lugar, la asignatura “El español y sus entornos comunicativos” ofrece una visión panorámica de diversos contenidos de la pragmática del español cuya rentabilidad puede repercutir en varios ámbitos discursivos vinculados con la comunicación. La manera de gestionar el significado se convierte en una herramienta provechosa para

los estudiantes de Publicidad. En este sentido, la práctica que se presenta se sitúa en el tema 4 del temario (“El Principio de Cooperación y las máximas conversacionales”). La comunicación se lleva a cabo gracias a un principio amplio que guía nuestra participación en los intercambios conversacionales: el Principio de Cooperación (cf. Grice [1975] 1998; Reyes [1995] 2000; Escandell Vidal 1996). Dicho principio insta al hablante a comportarse tal como se le exige en los eventos comunicativos en los que interviene. Esta instrucción general se concreta en cuatro máximas: cualidad, relacionada con la calidad de la información que se suministra; cantidad, relacionada con el equilibrio cuantitativo de la información proporcionada; relevancia, relacionada con la pertinencia de las intervenciones del hablante; y manera, relacionada con la forma que adoptan las expresiones por las que opta el hablante. La comunicación se lleva a cabo bien porque se siguen dichas máximas (es lo que sucede en la comunicación ordinaria), o bien porque se violan de manera flagrante y con la aquiescencia del destinatario (como ocurre, por ejemplo, en los enunciados irónicos). A los alumnos les cuesta entender que las violaciones de las máximas se conciben, sin embargo, como un progreso del Principio de Cooperación. Precisamente, para que vean que eso es posible, se les facilita una serie de textos (Anexo 1). En ellos se advierten distintas infracciones de las máximas. Así, en el Texto 1 (“Oferta de empleo”) se infringe la máxima de cantidad, pues se ofrece más información de la que esperaríamos si el desarrollo del texto se atuviera al título que lo precede. Este hecho desemboca también en una violación de la máxima de cualidad; efectivamente, no se trata de un anuncio por palabras, sino de un poema. En el Texto 2 (“Eso era amor”), los personajes que participan en el diálogo poético transgreden la máxima de relevancia, pues cada uno atiende a un significado distinto del verbo *entusiasmar*. Dicho juego con la polisemia genera cierta confusión textual que termina por invertir el significado del título. Finalmente, el Texto 3 (“Elegido por aclamación”) supone una vulneración expresa de la máxima de cualidad, pues, al terminar de leer el texto, nos damos cuenta de que el personaje es más bien “elegido por imposición”; esto es, no es elegido en modo alguno, sino autoproclamado de manera dictatorial. A través de los textos, los alumnos comprueban que la violación explícita de las máximas puede contribuir a potenciar efectos estéticos y retóricos, como la ironía. De hecho, en este caso, se utilizan para satirizar costumbres sociales, invertir los tópicos amorosos al uso, o parodiar el lenguaje del poder para convertirlo en un arma cargada de ironía contra un sistema despótico. El juego con el significado y la mezcla de tipologías discursivas se convierten en una herramienta productiva para los alumnos de Publicidad, pues les permite ahondar en nuevas estrategias de comunicación.

En segundo lugar, la asignatura “Teoría de la Literatura I” ofrece una aproximación a los principales conceptos, ideas y tendencias intelectuales que vertebran el pensamiento estético desde la Antigüedad hasta la Época Moderna. La práctica que presentamos se sitúa en el tema 7 (“Comparación entre Literatura y Artes”), donde se introduce el ambiguo concepto de *écfrasis* (cf. Monegal 2000). Desde el horaciano *ut pictura poesis* hasta las derivaciones contemporáneas, la idea de *écfrasis* se revela como una noción dinámica, que ha ido cambiando sus matices para afrontar las relaciones

complejas que pueden surgir entre la obra de arte verbal y la obra de arte visual. Ese marco de conexiones abarca desde la ilustración (un texto explica un cuadro o un cuadro visualiza las palabras de un texto) hasta el diálogo intertextual (las palabras invaden el lienzo o la pintura contamina el discurso). Para entender este entramado de vinculaciones entre literatura y arte, acudimos a una práctica que enfrenta a los alumnos con varias interpretaciones o relecturas de una de las obras de arte más significativas de la pintura universal: *Las Meninas*, de Velázquez. Los textos que se utilizan (Anexo 2) se corresponden con diversos géneros literarios: la obra de teatro *Las Meninas*, del dramaturgo Antonio Buero Vallejo (Texto 1); la peculiar guía de museo que constituye *Tres horas en el Museo del Prado*, de Eugenio d'Ors (Texto 2); el ensayo breve “*Las Meninas*”, de Michel Foucault (Texto 3); y el poema “*Las Meninas según Velázquez*” de Bruno Mesa (Texto 4). Todas estas obras y todos estos fragmentos muestran un acercamiento distinto a un mismo cuadro, desde la perspectiva de la ficción (el texto de Buero Vallejo) a la del contemplador (el texto de Eugenio d'Ors), desde la mirada del espejo velazqueño (el texto de Michel Foucault) al monólogo dramático en el que el poeta se disfraza con los ropajes del pintor y toma prestado el pincel de Velázquez (el texto de Bruno Mesa). Más allá de la polifonía discursiva que presentan dichos textos, la práctica permite que los alumnos se familiaricen con un concepto general que resulta difícil de “visualizar” hasta que se ve plasmado en textos. Esta práctica resulta de utilidad para reflejar la trasposición discursiva de las nociones teóricas que se imparten en la asignatura y para fomentar un debate retórico entre los alumnos.

La ejecución de ambas prácticas sigue el mismo procedimiento. Tras haber introducido los conceptos en la clase de teoría, a los alumnos se les reparte un dossier con los textos y con un guion orientativo que pueden utilizar como esquema para organizar sus respuestas. En el primer caso, el guion consta de las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué máximas se violan en los siguientes textos?
- b) ¿Pretende el hablante cooperar con su destinatario-lector?
- c) ¿Qué pretende comunicar el hablante?

En el segundo caso, la estructura del cuestionario es la siguiente:

- a) ¿Qué relación tienen los siguientes textos con el cuadro?
- b) ¿Proporcionan una definición —directa o indirecta— de *Las Meninas*?
- c) ¿A qué géneros pertenecen?

Los alumnos discuten las preguntas en grupos de tres y deben elaborar una respuesta escrita donde se refleje la opinión del grupo. Pueden contar con la ayuda del profesor para resolver las dudas que vayan surgiendo en la elaboración de la práctica. Una vez que hayan alcanzado un acuerdo, los alumnos deben ser capaces de defender oralmente su respuesta, en un turno de palabras que se abrirá en el tiempo dedicado a la puesta en común. Igualmente tendrán que enviar su práctica a través de un control habilitado al efecto en el Campus Virtual de la Universidad de

Alicante, que estará abierto hasta la siguiente clase. El Campus Virtual es una plataforma multimedia que sirve como soporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de ella, los alumnos acceden a los materiales que les proporciona el profesor, pueden mantener un contacto interactivo tanto con el profesor como con sus compañeros, y envían las tareas que se les asignan. La plataforma dispone de una herramienta (denominada “Controles”) que el profesor puede habilitar para que los alumnos envíen una práctica en un plazo concreto. En la siguiente clase práctica, el profesor hará un comentario general sobre las respuestas de los alumnos y ofrecerá en un power point las claves para interpretar los textos, así como los contenidos mínimos que deberían haberse plasmado en las respuestas. El eslabón final de estas prácticas consiste en su integración, una vez corregidas, en el dossier de prácticas que cada alumno deberá entregar individualmente al profesor al final de la asignatura. A lo largo de este proceso, el alumno integra las conclusiones del trabajo en grupo y las directrices del profesor en su aprendizaje individual, al tiempo que desarrolla competencias orales y escritas (cf. Carrasco 1991).

3. Resultados. Más allá de la teoría

El modelo de trabajo que hemos presentado permite alcanzar con éxito los objetivos conceptuales y procedimentales de los temas correspondientes a las respectivas asignaturas. En primer lugar, se observa cómo conceptos que a priori podrían resultar difíciles (por su grado de abstracción) no suponen un obstáculo real si se ejemplifican adecuadamente con las prácticas y si los alumnos se implican en la resolución de los problemas. En segundo lugar, este método favorece que los alumnos adquieran un sistema de análisis de manera inductiva; es decir, sus intuiciones se convierten en pistas para poder alcanzar los objetivos de la asignatura. Se trata, por tanto, de un aprendizaje empírico, basado en la propia experiencia de cada alumno. En tercer lugar, la posibilidad de conectar distintas modalidades discursivas y géneros textuales permite que el temario cobre dinamismo; adquiere, así, un carácter abarcador que consigue ir más allá de la teoría.

Otra de las ventajas de esta forma de trabajar es el refuerzo de los objetivos actitudinales, habituales “parientes pobres” de nuestros apretados cronogramas. En este sentido, a la vez que se fomenta la adquisición de contenidos y procedimientos, se propone incentivar la capacidad crítica del alumno en el proceso de aprendizaje, favorecer el trabajo en grupo, promover la participación en diálogos constructivos relacionados con aspectos de ambas materias, contribuir a la defensa de las opiniones propias y al respeto hacia las perspectivas ajenas, y desarrollar la capacidad para alcanzar un acuerdo que reúna los distintos puntos de vista abordados en las prácticas.

4. Conclusiones. Llegar a buen puerto

Desde una perspectiva específica, las prácticas presentadas constituyen un estímulo para el alumno. En concreto, el

trabajo que invierten en estos ejercicios forma parte de su nota final, dentro del apartado dedicado a la evaluación continua. Se trata de una nota “segura” para todo aquel alumno que esté dispuesto a involucrarse en el proceso de aprendizaje. Una vez familiarizado con este sistema, el alumno cobra confianza en sí mismo, pues se siente integrado y miembro activo en el desarrollo de la clase: al tiempo que pierde el temor hacia los contenidos que forman parte de la materia, vence el miedo de enfrentarse a un auditorio compuesto por sus propios compañeros. La seguridad que proporciona hablar en público y desarrollar las destrezas de la comunicación oral revierte positivamente en la formación de individuos capaces de desenvolverse en las situaciones dialécticas de una sociedad en la que la imagen convive con la oratoria para conformar otro tipo de imagen: la imagen pública.

Sin embargo, la forma no es el fondo. Por ello, más allá de la imagen pública, deberíamos aspirar a formar a personas comprometidas con los retos de su tiempo y permeables a los influjos culturales del ambiente. Desde una perspectiva general, y según la terminología de Groys (2005), estas prácticas no solo inciden en aspectos específicos de los respectivos programas, sino que permiten la libre circulación entre los contenidos propios del “archivo cultural” (el patrimonio intelectual) y los estímulos adscritos al “espacio profano” (la transmisión de la información característica de nuestra sociedad posmoderna o “hipermoderna”). Se pretende, así, que los alumnos adopten una actitud crítica hacia la sociedad que les rodea, que sean capaces de evolucionar desde el egotismo (el ámbito del *yo*) hasta la comprensión solidaria del otro (el ámbito del *nosotros*). En ese sentido, este sistema de trabajo propone una evolución desde el vistazo superficial a una mirada detenida que deja una huella permanente en el contemplador (cf. Bryson [1983] 1991). Los alumnos no deben conformarse con ser espectadores, sino que han de erigirse como verdaderos arquitectos de este mundo en construcción.

5. Bibliografía

- Bonilla, J. ([1994] 1998). *Partes de guerra*. Valencia: Pre-Textos.
- Bryson, N. ([1983] 1991). *Visión y pintura. La lógica de la mirada*. Madrid: Alianza.
- Buero Vallejo, A. ([1960] 2004). *Las Meninas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Carrasco, J. B. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- D’Ors, E. ([1922] 1966). *Tres horas en el Museo del Prado. Itinerario estético*. Madrid: Aguilar.
- Escadell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. ([1968] 1995). Las Meninas. En F. Marías (ed.). *Otras Meninas* (31-41). Madrid: Siruela.
- González, Á. ([1986] 2004). *Palabra sobre palabra. Obra completa (1956-2001)*. Barcelona: Seix Barral.
- Grice, H. P. ([1975] 1998). Logic and conversation. En A. Kasher (ed.), *Pragmatics. Critical concepts 4: presupposition, implicature, and indirect speech acts* (145-161). Londres / Nueva York: Routledge.

Groys, B. ([1995] 2005). *Sobre lo nuevo. Ensayo de una economía cultural*. Valencia: Pre-Textos.

Mesa, B. (2002). *Nadie*. Madrid: Visor.

Monegal, A. (ed.) (2000). *Literatura y pintura*. Madrid: Arco / Libros.

Reyes, G. ([1995] 2000). *El abecé de la Pragmática*. Madrid: Arco / Libros.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid: Narcea.

6. Anexos

6.1. Anexo 1

TEXTO 1. OFERTA DE EMPLEO

Preciso señorita de ojos negros,
melena negra derramada en cascada por la espalda,
uno setenta y tres de altura,
estudiante de cuarto de Arquitectura,
domiciliada en Vía Layetana, 17, octavo C, Barcelona,
su teléfono ha de ser el 3 45 67 81.
Imprescindible que haya leído tres veces
La Gran Eulalia de Paola Capriolo
y que cumpla años (24 esta primavera)
el 17 de abril.

Se ha de llamar Marta Trullols Aymé.

Se le propone salir a tomar algo
(aunque no sea en serio).

Interesadas llamar al 4 53 17 04.

Absténganse quienes incumplan uno solo
de todos estos requisitos.
(Juan Bonilla, *Partes de guerra*)

TEXTO 2. ESO ERA AMOR

Le comenté:

—*Me entusiasman tus ojos.*

Y ella dijo:

—*¿Te gustan solos o con rímel?*

—*Grandes,*

respondí sin dudar.

Y también sin dudar

me los dejó en un plato y se fue a tientas.

(Ángel González, *Breves acotaciones para una biografía*)

TEXTO 3. ELEGIDO POR ACLAMACIÓN

Sí, fue un malentendido.

Gritaron: ¡a las urnas!

y él entendió: ¡a las armas! —dijo luego.

Era pundonoroso y mató mucho.

Con pistolas, con rifles, con decretos.

Cuando envainó la espada dijo, dice:

La democracia es lo perfecto.

El público aplaudió. Sólo callaron,
impasibles, los muertos.

El deseo popular será cumplido.

A partir de esta hora soy —silencio—
el Jefe, si queréis. Los disconformes
que levanten el dedo.

Inmóvil mayoría de cadáveres
le dio el mando total del cementerio.
(Ángel González, *Grado elemental*)

6.2. Anexo 2

LAS MENINAS, DE DIEGO VELÁZQUEZ



TEXTO 1

EL MARQUÉS.—Parece que él mismo ha dicho, señor, que sus majestades se reflejarían en el espejo. No ha encontrado lugar más mezquino para vuestras majestades en el cuadro, mientras él mismo se retrata a gran tamaño. No me sorprende: yo nunca oí de Velázquez, y dudo que vuestra majestad los haya oído, aquellos justos elogios que el amor del vasallo debe a tan excelso monarca y que le han prodigado ingenios en nada inferiores a Velázquez. [...].

VELÁZQUEZ.—No soy hombre de bellas palabras y vuestra majestad tiene ya muchos que cantan sus alabanzas. ¿Por qué habría de ser yo uno más en el coro?

EL REY.—Hemos envejecido juntos, don Diego. Os tengo verdadero afecto. ¿Qué intención encierra ese cuadro?

VELÁZQUEZ.—Representa... una de las verdades del Palacio, señor.

EL REY.—¿Cuál?

VELÁZQUEZ.—No sé cómo decir... Yo creo que la verdad... está en esos momentos sencillos más que en la etiqueta... Entonces, todo puede amarse... El perro, los enanos, la niña...

(Antonio Buero Vallejo, *Las Meninas*)

TEXTO 2

Las Meninas. El arte del retrato llega aquí a una culminación de *lo informativo*, ni antes alcanzada ni vuelta a alcanzar. Cuando hemos visto esta obra, lo sabemos todo sobre las criaturas que en ella siguen viviendo. Una síntesis de elementos tan perfecta, que en ella el contemplador parece a punto de alcanzar aquel don atribuido al Ser Supremo por la teología: verlo todo en acto único, de una vez.
(Eugenio d'Ors, *Tres horas en el Museo del Prado*)

TEXTO 3

En vez de volverse hacia los objetos visibles, este espejo atraviesa todo el campo de la representación, desentendiéndose de lo que ahí pudiera captar, y restituye la visibilidad a lo que permanece más allá de toda mirada. [...]. Bien pudiera ser que esta generosidad del espejo sea ficticia; quizá oculta tanto como manifiesta o más aún. El lugar donde domina el rey con su esposa es también el del artista y el del espectador: en el fondo del espejo podría aparecer —debería aparecer— el rostro anónimo del que pasa y el de Velázquez. [...] Quizá haya, en este cuadro de Velázquez, una representación de la representación clásica y la definición del espacio que ella abre. En efecto, intenta representar todos sus elementos, con sus imágenes, las miradas a las que se ofrece, los rostros que hace visibles, los gestos que la hacen nacer.
(Michel Foucault, “*Las Meninas*”, en Fernando Marías [ed.], *Otras Meninas*)

TEXTO 4. LAS MENINAS SEGÚN VELÁZQUEZ

Ese que veis no soy yo.
Yo estoy en el lienzo
que os estará para siempre negado.
Estoy más allá del espejo y la escalera,
más allá de los reyes y del tiempo.
Estoy escondido en cada gesto,
sonriendo detrás de cada labio,
y cada mirada no es una mirada
sino una forma de incendiar el mundo.
(Bruno Mesa, *Nadie*)