

Número 14

2014

14. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales • Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 14
2014
14. zenbakia

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Título/Izenburua: *Huarte de San Juan.*
Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Director/Zuzendaria: Patricio Hernández Pérez

Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea: Corcuera Manso, Fidel
(Universidad de Zaragoza)
Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco
(Universidad de La Rioja)
Idiazabal Gorrotxategi, Itziar
(Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)
Salaberri Zaratiegí, Patxi
(Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa)
Zuazo Zelaieta, Koldo
(Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

Edita/Argitaratzen du: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Servicio de Publicaciones
publicaciones@unavarra.es

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@pretexto.es

ISSN: 2386-9143

Correspondencia/Korrespondentzia: Universidad Pública de Navarra
Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448
huartedesanjuan.filologia@unavarra.es



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

Iñigo ALDUNTZIN GARCÍA

Cortesía lingüística: un estudio en el ámbito educativo 9

Celia BUSTAMANTE ECHEVARRÍA

Una propuesta didáctica para mejorar la motivación hacia la expresión escrita por medio de la creación audiovisual 43

Garikoitz MONTAÑÉS LAURENZ

Desarrollo de las competencias lingüística y digital a través de la creación de revistas on-line en 4º de la ESO 77

Garazi OTXAGABIA LETAMENDIA

Hábito lector y expresión oral formal en sujetos vascoparlantes que tienen el castellano como segunda lengua 111

Inmaculada de Jesús ARBOLEDA GUIRAO / Patricia RODRÍGUEZ GÓMEZ

Factores externos en la percepción de las consonantes silábicas y la schwa en inglés 143

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

Experiencias en Didáctica de la Literatura para el desarrollo de la competencia literaria: un recital de poesía en el grado de Maestro en Primaria 159

Juan Karlos LOPEZ-MUGARTZA IRIARTE

Era Tabla d'eths Tros Rouyes vs. el Archivo de la Junta General del Valle de Roncal y la Sentencia Arbitral del Tributo de las Tres Vacas guardada en los Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos 187

Esther LANDA TORRE	
<i>Emakumearen irudia euskaltzaindiaren hiztegian</i>	219
Orreaga IBARRA MURILLO	
<i>Euskaraz idatziriko Asteteren dotrina bat</i>	237
Reseñas / Liburu aipamenak	
<hr/>	
Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA [Julio Neira, <i>Memorial de disidencias. Vida y obra de José Manuel Caballero Bonald</i>]	277

Estudios / Ikerketak

Cortesía lingüística: un estudio en el ámbito educativo

Iñigo ALDUNTZIN GARCÍA

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Universidad Pública de Navarra

Resumen: Aunque la cortesía lingüística sea algo muy analizado en adultos, no ha sido investigada en el ámbito educativo. Este estudio pretende señalar y justificar la necesidad de educar a los jóvenes de secundaria en cortesía lingüística. Al no contar con estudios previos en el aula, ha sido necesario realizar unas actividades de *role play* para tener referencia de la situación en la que se encuentra la cortesía lingüística en este colectivo. Para ello, alumnos de ESO y Bachillerato han producido conversaciones espontáneas de cuatro diferentes situaciones. El estudio analiza las estrategias optadas y las estructuras construidas. Los resultados demuestran que los chicos y las chicas eligen diferentes estrategias y estructuras para afrontar esas situaciones y que incluso entre los adolescentes son notables las diferencias entre los alumnos de distintas edades. Es decir, tanto el sexo como la edad (etapa evolutiva) de los adolescentes son variables de la cortesía lingüística.

Palabras clave: cortesía lingüística; edad; género; educación secundaria.

Abstract: Although linguistic courtesy has been extensively investigated among adults, there is no research analysing it in education contexts. This study sets out to highlight the need of having to train secondary school learners in linguistic courtesy. Due to the lack of previous research, some role play activities were done in order to comprehend the situation of linguistic courtesy in the classroom. Students from compulsory and optional secondary education have carried out spontaneous conversations about four different situations. The study analysed the strategies they chose and the structures constructed. The findings revealed that girls and boys tend to choose different strategies and structures in order to face those situations. Furthermore, among teenagers differences are notable depending on their age. That is, it was found that both the sex and age of teenagers (evolutionary stage) are variables of linguistic courtesy.

Keywords: linguistic courtesy; age; gender; Secondary School.

1. Introducción

1.1. ¿Por qué un estudio sobre cortesía en el ámbito educativo?

Suele ser habitual escuchar comentarios sobre la mala educación, la falta de respeto y la carencia de valores de los adolescentes actuales. Estas opiniones pueden tener que ver con las costumbres o reglas sociales de comportamiento existentes en todas las comunidades. Es lo que comúnmente se entiende por reglas de cortesía. Estas reglas de cortesía se transmiten en distintos ámbitos. Creemos que existen dos en especial: el ámbito familiar y el ámbito de la enseñanza reglada. Por ello, creemos que urge la necesidad de realizar un estudio sobre la cortesía para hacer que mejore la educación, el respeto y los valores de los adolescentes.

En este trabajo no nos vamos a referir a la cortesía desde el punto de vista puramente social, ni a las reglas de comportamiento estrictamente sociales, sino que nos vamos a centrar en la expresión lingüística de la cortesía. Es importante comentar desde un principio (aunque los conceptos los explicaremos más detalladamente en el siguiente apartado «Cortesía *vs* cortesía lingüística» que entre la cortesía social y la cortesía lingüística existe la diferencia que mientras que la primera es un conjunto de conductas, la segunda se basa en el *comportamiento verbal* y la *elección de marcadores* lingüísticos.

Está claro que la cortesía lingüística es un aspecto que cada vez se reclama como más necesario en las relaciones sociales, entre los jóvenes especialmente y, por ello, pensamos que este estudio que es fruto de la vinculación entre las relaciones sociales y la educación ha de tener un importante hueco en la enseñanza.

Aunque son múltiples los estudios realizados para observar la expresión de adultos en cuanto a la cortesía lingüística, creemos necesario realizar un estudio en el que se mida tanto cualitativa como cuantitativamente el uso de la cortesía lingüística en las aulas.

En nuestra opinión, este trabajo de carácter lingüístico que muestra como es el comportamiento lingüístico de los adolescentes podría ser el comienzo de un nuevo aprendizaje pedagógico y educativo. Estamos totalmente convencidos de que en la actual vía pedagógica y educativa de la enseñanza, en la que una de las ocho competencias básicas es la educación en valores, la cortesía lingüística se merece tener un sitio.

Este tipo de estudios no tiene antecedentes en el ámbito educativo, ni tampoco se han analizado resultados de jóvenes adolescentes, pero creemos que a partir de los resultados de nuestro estudio son múltiples las aplicaciones didác-

ticas que de ello se podrían realizar. Por eso creemos que estudios de este tipo podrían tener un hueco en la competencia de educación en valores, se podrían llevar a cabo diferentes programaciones y/o secuencias didácticas no sólo en la asignatura de Lengua Española y Literatura sino también en proyectos conjuntos con otras materias. Además, creemos que mediante la aplicación de este tipo de secuencias o programaciones didácticas se mejoraría la educación y los valores sociales, el buen trato a los amigos, compañeros y demás personas y en general el saber comportarse en relaciones interpersonales teniendo en cuenta el propósito comunicativo, la empatía y la imagen de los interlocutores.

Por otro lado, debido al vacío existente en los estudios en esta área, creemos que se podría seguir investigando la cortesía lingüística en función del modelo lingüístico del centro, el origen de los padres/madres del alumnado, la lengua materna y otros variables adicionales. Por todo ello, pensamos que este trabajo puede abrir nuevas vías en la enseñanza para mejorar y cubrir un área que en este momento se muestra necesaria.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es demostrar la necesidad de integrar la cortesía lingüística en la Educación Secundaria. Lograremos este objetivo estudiando, a partir de datos empíricos, si varía la estrategia de cortesía lingüística que el *emisor* adopta ante una situación en la que *exige*, reclama, pide o simplemente menciona aquello que por sí le pertenece o tiene derecho a reclamar entre el grupo social de los adolescentes. Pero, debido a que el emisor conoce o tiene gran relación con el receptor, no sabe cómo hacerlo para que su amistad no se vea afectada o la imagen social del receptor no se vea dañada en relación a las variables de *sexo* y *edad*.

1.2. *Cortesía vs cortesía lingüística*

Existen diferencias notables con respecto a la cortesía como término coloquial en nuestro vocabulario cotidiano y el término lingüístico *cortesía lingüística*. La cortesía como término coloquial es el conjunto de conductas regidas por normas convencionales y establecidas por cada sociedad que preservan y potencian nuestra imagen pública en sociedad. Mientras que la cortesía lingüística es el *comportamiento verbal* y la *elección de marcadores* lingüísticos que preservan nuestra imagen, facilita y mantiene en forma las relaciones sociales entre los interlocutores y lima la posible agresividad de los actos de habla (Escandell 1993, entre otros).

Por otro lado, podemos observar la definición más moderna de la cortesía que nos ofrecen Alcaraz y Martínez (1997) a partir de Escandell Vidal 1995:

«Tradicionalmente (Escandell Vidal 1995: 34-35) la cortesía se había concebido como un conjunto de muestras de respeto o de deferencia, cuyo uso determinado exige la organización social del lenguaje, de acuerdo con el estatuto relativo de los participantes en la interacción. Pero en los estudios modernos la cortesía es analizada como *una serie de estrategias lingüísticas de las que se sirve un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes*». (Alcaraz y Martínez 1997: 152-153)

El concepto de imagen ha sido fundamental desde sus inicios. Goffman (1959, 1967, 1971) propone por primera vez el término. Sugiere que la identidad del individuo (*self*) es una construcción social de uno mismo que se manifiesta mediante una imagen (*face*). Para Goffman (1967) la imagen (*face*) es el «valor social positivo que una persona reclama para sí misma a partir de la posición que otros asumen que ha tomado en un contacto determinado». Se trata de un valor público y no privado. Además sostiene que los individuos están emocionalmente comprometidos con una imagen de sí mismos que es aprobada por la sociedad y que da lugar a una serie de reglas para el trato interpersonal, cuyo desconocimiento puede provocar conflictos en la conversación. Si al expresar un pedido o una orden se transgrede esta regla, se están afectando los derechos del interlocutor a su imagen social (*face*), es decir, a verse a sí mismo como un individuo cuya voluntad es respetada por el otro. Para no provocar este efecto indeseado, los hablantes se esfuerzan por formular sus expresiones de una manera socialmente adecuada.

Cuando hablamos de potenciar o preservar nuestra imagen nos referimos a que en un principio, esta está formada por dos entidades: la *positiva* y la *negativa*. La *positiva* es el deseo de que los actos propios sean aprobados y la *negativa*, en cambio, es el deseo de que uno no vea impedidos sus actos. En función de estas dos entidades se diferencian *comportamientos verbales* o actos que amenazan la imagen positiva del emisor, la imagen positiva del destinatario, la imagen negativa del emisor o la imagen negativa del destinatario.

Parece que además existen variables sociales adicionales que pueden afectar al comportamiento lingüístico cortés de los hablantes. En nuestra experiencia hemos observado que mientras que los individuos de un mismo sexo optan por tomar un *comportamiento verbal* o acto semejante entre ellos, este es diferente entre el grupo del sexo opuesto.

Cuando nos referimos a las situaciones en las que la cortesía lingüística juega un papel importante, nos referimos a aquellas situaciones en las que el emisor reclama aquello que por sí le pertenece o tiene derecho a reclamar. Además, debido a que conoce o tiene gran relación con el receptor no sabe cómo hacerlo para que su amistad no se vea afectada o la imagen social del receptor no se vea dañada.

Ciñéndonos a la definición de Escandell 1993 que hemos citado más arriba, se supone que todos los miembros que pertenecen a la misma sociedad comparten las mismas normas sociales y tienen las mismas formas de conducta. Pero el hecho de que existan variables sociales que modifican el comportamiento de los hablantes, da lugar para la modificación de la definición de Escandell. Basándonos en la característica de nuestros grupos, creemos que a la definición de Escandell se le debe incorporar las variables de sexo y edad.

En nuestra investigación, esperamos encontrarnos con claras diferencias en cuanto a la elección de distintas estrategias lingüísticas en función del género y la edad. Situaremos nuestra investigación entre adolescentes de secundaria ante situaciones de confrontación. Basándonos en el esquema de estrategias que para este tipo de situaciones propusieron Brown y Levinson (1987) intentaremos comprobar nuestra hipótesis, es decir, que existe distinto comportamiento lingüístico en función del sexo y edad de los interlocutores adolescentes.

Numerosos estudios realizados del habla de las mujeres y hombres por importantes investigadores (Lakoff 1975; Tannen 1990, entre otros) se basan en la creencia de que el estilo comunicativo de ellas es más cortés. Nosotros compartimos totalmente esta idea y creemos que esa diferencia también es visible entre los adolescentes y, por lo tanto, esperamos aportar más pruebas para así demostrarlo.

En lo que sigue a continuación nos adentraremos en conocer de cerca los estudios realizados sobre la cortesía en relación al género y su estado actual. En nuestro caso, utilizaremos sexo cuando se haga referencia a la variable sociolingüística y utilizaremos género cuando nos refiramos al comportamiento de los hablantes. Además se explicarán los fundamentos en los cuales nos basamos para defender nuestra hipótesis acerca del tema. Posteriormente, se detallará la metodología que se ha seguido para realizar la recogida de datos. A continuación, se analizarán los resultados obtenidos para finalmente exponer las conclusiones a las que se ha llegado.

2. Marco teórico

2.1. *La cortesía*

La cortesía verbal es una manifestación más de lo que globalmente se ha dado en llamar «cortesía» (Ballesteros Martín, 2003). La cortesía verbal clasifica todas sus posibles manifestaciones según cuatro niveles de contraste. En el primer nivel, el comunicativo frente al no comunicativo; en el segundo nivel, el lingüístico frente al no lingüístico; el paralingüístico frente al no paralingüístico, por un lado, y el metalingüístico frente al no metalingüístico, por otro, en el tercer ni-

vel; y la comunión fática frente a la etiqueta conversacional, en el cuarto nivel. La cortesía verbal pertenece al ámbito de lo no metalingüístico, que es el que se ocupa de lo propiamente lingüístico. En nuestra investigación, por nuestra parte, además de centrarnos en lo propiamente lingüístico o verbal, queremos enfocar la cortesía en relación a otros parámetros sociales como la edad o el sexo del interlocutor.

Por ello, y con el afán de demostrar nuestra hipótesis será de vital importancia el trabajo realizado por Brown & Levinson ([1978] 1987) ya que nos basaremos en el esquema de estrategias que para este tipo de situaciones propusieron. Antes de adentrarnos con el trabajo de Brown & Levinson es conveniente repasar algunas afirmaciones que realizaron Grice (1975), Lakoff (1973) y Leech (1983). Grice postula la existencia de un principio de cooperación que regula cualquier acto comunicativo, para conseguir que la conversación sea coherente y continua:

«Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged» (Grice, 1975:45)

Lakoff remarca que en una conversación se han de tener en cuenta las reglas de ser claro y ser cortés. Leech (1980,1983) más adelante retomó la idea de Grice (1975) y de Lakoff (1973) y subrayó que si el segundo de los requisitos no se lleva a cabo, el interlocutor se arriesga a romper el equilibrio y la armonía interaccional.

2.2. *Mecanismos lingüísticos en la expresión de la cortesía*

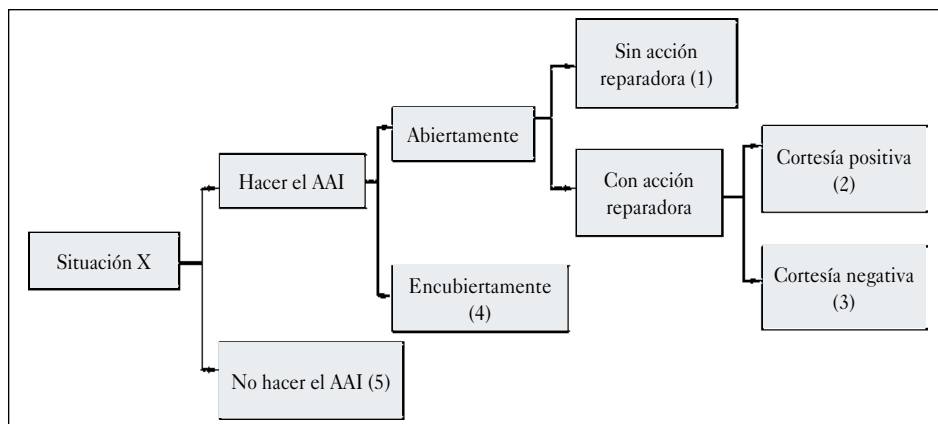
Brown y Levinson (1987) retomaron el concepto de *imagen* en la cortesía definiéndolo como «la imagen pública que cada miembro de la sociedad quiere proclamar para sí mismo».

«The public self-image that every member wants to claim for himself.»
(Brown y Levinson 1978:66)

Especificaron que el concepto a su vez tiene dos componentes: *imagen positiva* e *imagen negativa*. Son dos aspectos de la misma entidad que se refieren a dos tipos básicos de deseos. La imagen positiva se refiere a la imagen que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad. La imagen negativa se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros. Algunos actos amenazan de un modo intrínseco dicha imagen, y se denominan AAI (Actos Amenazantes de la Imagen).

El emisor intentará minimizar el efecto de tales actos, a menos que su deseo de arriesgar la imagen del receptor y la imagen propia sea mayor, para lo cual, se establecen cinco estrategias o posibles reacciones, que se encuentran numeradas en orden creciente del uno al cinco, de acuerdo con este criterio proporcional: cuanto mayor sea la probabilidad de amenazar la imagen del receptor, más alto será el número de la estrategia que el emisor querrá seguir. El riesgo de ofender al receptor disminuye según incrementa la cifra en las opciones propuestas. El siguiente gráfico representa esta escala.

Gráfico 1. Estrategias para realizar el AAI según Brown y Levinson (1987)



Estas estrategias en nuestra opinión varían en función del sexo y la edad de los interlocutores. Según nuestra hipótesis, se tiende a optar por hacer la AAI abiertamente y sin acción reparadora (1) o con acción reparadora y cortesía positiva (2) cuando tanto el emisor e interlocutor son del sexo masculino, y a optar por no hacer el AAI (5) o a hacer el AAI encubiertamente (4) cuando el emisor e interlocutor son del sexo femenino. Cuando la situación se da entre individuos de ambos sexos, por lo contrario, si el emisor es varón optará por no hacer el AAI (5) o por hacer el AAI encubiertamente (4) y si la emisora es una mujer, en cambio, optará por hacer el AAI optando por cualquiera de las cuatro estrategias. A nuestro parecer, el hecho de demostrar que los jóvenes adoptan diferentes estrategias según su género, sería una prueba suficiente de que el género es una variable de la cortesía lingüística.

Estas estrategias, tal y como hemos visto más arriba, reúnen todas las características de la perspectiva pragmática –enunciado más o menos cortés, Actos

Amenazantes de la Imagen, la autoimagen y la manifestación de exigencia, reclamación o petición perceptible tanto desde el punto de vista del contenido proposicional (o semántico) como a partir de las implicaturas conversacionales—. Además las reúne muy ordenada, clara, precisa e inteligiblemente y junto a ser un buen indicio para demostrar nuestra hipótesis cuenta con la ventaja de la facilidad de ordenar y analizar los resultados.

Por todo ello, y aunque haya investigaciones posteriores más modernas, creemos que la mejor opción para comprobar nuestra hipótesis es basarse en el trabajo de Brown y Levinson (1987) e interpretar nuestros datos a la luz de las investigaciones sobre el género que hemos discutido más arriba.

2.3. *Cortesía, edad y sexo*

Aunque para la época ya se hubiesen publicado por lingüistas algunos trabajos sobre cuestiones relacionadas con el estilo de habla de hombres y mujeres desde una perspectiva científica –afirmando que el habla de las mujeres es más indirecta y menos vulgar como en el caso de Jespersen (1922)–, fue Lakoff quien con su primera obra en 1973, y en especial con su casi inmediata producción en 1975, la que se convirtió en un hito de la época y abrió las puertas de la investigación del género y el lenguaje. La diversidad de opiniones o puntos de vista de las investigaciones que vinieron a posteriori hicieron que siga siendo un tema debatido, abierto a la subjetividad para situarse en una corriente u otra y que posibilita grandes proyectos. Ciñéndonos a las opiniones y puntos de vista generales, podemos constatar diferentes grupos de investigadores. Las dos teorías que existen al respecto son la teoría de diferenciación –ideología naturista– y la teoría de semejanza. Encontramos trabajos de investigadores como Jespersen (1922), Lakoff (1975) y O’Barr y Atkins (1980), en el grupo que se decanta por la teoría de la diferencia, y Chambers (1995), Dunbar (1996) o Cameron (2007) entre los que piensan que son más abundantes los rasgos comunes del lenguaje entre personas de diferente sexo.

En este aspecto parece que tanto Jespersen (1922) como Lakoff (1975) se decantan por la opinión de que la diferenciación entre ambos es debida a diferencias naturales y biológicas que desde un principio tenemos. Además sustentan que esas diferencias naturales siguen siendo luego marcadas por la sociedad. En defensa de sus argumentos, Lakoff listó varias características del lenguaje femenino mostrando así a una mujer sensible, emotiva y delicada, quien con el afán de ser cortés toma estrategias lingüísticas más indirectas que las de los hombres. Extrapolando esto a las situaciones embarazosas en las que

en este trabajo nos centramos, si nos acercamos a las reglas de cortesía que la propia Lakoff nos presenta en su trabajo anterior (cfr. Lakoff 1973), nuestra hipótesis encaja perfectamente a lo que de todo lo afirmado por Lakoff podemos deducir. Es decir, que la cortesía lingüística también está marcada mediante diferencias naturales biológicas, que además se siguen marcando en la sociedad. Según ella las reglas de cortesía son ser claro y ser cortés. La primera intenta asegurar la transmisión eficaz de la información, mientras que la segunda se ocupa del mantenimiento de las relaciones sociales. Según Lakoff, en la mayoría de los encuentros cotidianos es más importante no ofender que ser claros, ya que interesa más establecer o mantener unas buenas relaciones sociales que transmitir información rigurosa. Por lo tanto, en un principio Lakoff dice que la cortesía es la evitación de la ofensa. Por ello, sería muy razonable encontrarnos con alumnos que opten por estrategias teniendo muy en cuenta la imagen del interlocutor. Aunque a esta idea de Lakoff en nuestra opinión se le ha de añadir la variable de sexo.

«Politeness usual supercedes: it is considered more important in a conversation to avoid offense than to achieve clarity. This makes sense, since in most informal conversations, actual communication of important ideas is secondary to merely reaffirming and strengthening relationships.» (Lakoff, 1973: 297-298)

Lakoff también hizo hincapié en el hecho de que ambos sexos aprendemos primero el «lenguaje femenino» por parte de nuestras madres y otras figuras femeninas como cuidadoras de guardería, que normalmente son mujeres, y que al ir creciendo las chicas guardan esa primera forma de hablar, pero que los chicos van adquiriendo formas masculinas. Por ello y siempre según Lakoff siendo la mujer más emotiva, sensible y delicada, y teniendo mayor afán de ser cortés y tomar estrategias lingüísticas más indirectas, da mayor importancia a no ofender al interlocutor que al ser clara. Lakoff justifica esta manera de producción de lenguaje femenina, partiendo de la consideración de que las mujeres de aquella época no tenían otra opción que ser verbal y actitudinalmente «femeninas», ya que si así no lo fuesen, corrían el riesgo de ser ridiculizadas o tachadas de hombrunas, aun sabiendo que ser «femeninas» también podía ser sinónimo de «mujer con pocas aptitudes intelectuales».

El trabajo posterior de O'Barr y Atkins (1980), sin embargo, no compartía la idea de que las diferencias lingüísticas fuesen debidas al sexo, tal y como había afirmado Lakoff. Según ellos, no era el sexo lo que determinaba un tipo de habla sino el estatus y la situación de poder. Afirmaron en sus propias palabras que «el fenómeno descrito por Lakoff se denominaría más bien lenguaje carente

de poder» (*powerless language*) (O'Barr & Atkins, 1998) y es que en aquella época –más claramente que hoy en día– el poder o alto estatus social estaba casi totalmente vinculado con el varón y esta característica marcaba las diferencias entre ambos sexos, sin que el factor biológico marcara una distinción. Afirman además, que aquellas mujeres que no utilizaban un lenguaje marcado con rasgos prototípicamente femeninos eran las que gozaban de un alto estatus social y poder.

Este vínculo creado entre lenguaje, poder y género dio paso a numerosos trabajos e investigaciones e incluso a una importante ramificación en cuanto a la defensa de la igualdad de derechos y condiciones. Dicha ramificación fue formada por dos obras generales que discrepaban de la idea de que la diferencia fuera debida al sexo. Los trabajos empíricos realizados por Thorne y Henley (1975) y Spender (1980), afirmaban que los hombres realizaban el control conversacional. Es decir, identificaron el poder con el control y la autoridad masculinos, dando así comienzo a la conocida Teoría del Dominio (*Theory of Dominance*). Thorne y Henley, por ejemplo, basándose en Goffman (1956:490) afirman que en los hospitales los doctores tienen el privilegio de decir palabrotas, cambiar de conversación y de sentarse en una postura indigna.

«In hospital staff meetings, the doctors «had the privilege of swearing, changing the topic of conversation, and sitting in undignified positions» (Goffman, 1956:490)

Centrándose en la afirmación de Goffman, y que Thorne y Henley utilizaron, también Zimmerman y West (1975) afirmaron que el hombre controlaba la frecuencia de las interrupciones imponiendo así su autoridad demostrando así la teoría del dominio –la cual defiende que en las conversaciones mixtas el hombre se muestra como el hablante dominante al interrumpir más frecuentemente a su interlocutora–.

Fishman (1983) ratificó esta teoría añadiendo que los hombres realizan más enunciados declarativos, pero además constató que en las conversaciones mixtas las mujeres adoptan el rol o la postura de continuar hablando sobre el tema, hacer más preguntas, mostrar gran empatía hacia el interlocutor para que de este modo la otra persona se sienta más cómoda y dar la impresión de que está escuchando lo que el interlocutor le dice dando mayor seguridad, credibilidad y peso a su enunciado. A este hecho lo llamó *interaccional shitwork*, algo así como «trabajo sucio». Es decir, afirmó que la mujer tomaba a su cargo el trabajo sucio de agrandar, ser especialmente empática, atenta y de hacer que el interlocutor se sienta lo más cómodo posible en una conversación. Sin embargo, a pesar de compartir la idea de que las diferencias son debidas al sexo, Fishman añadió

que era necesario tener en cuenta el contexto situacional y los valores culturales de esa determinada comunidad de habla.

Mediante este nuevo punto de vista en el cual es la sociedad la que diferencia el lenguaje entre sexos, la obra de Tannen (1990) se convirtió en hito relevando el trabajo de Lakoff (1975). Deborah Tannen en su trabajo *you just don't understand: women and men in conversation* afirmó que los hombres y las mujeres producen un habla diferente debido a que empezando desde la infancia y siguiendo en la adolescencia, los chicos y chicas pertenecen, crecen y se desarrollan tanto física como intelectualmente en culturas diferentes. En estas diferentes culturas su aprendizaje se basa en el método de imitación, con lo cual el habla de ellos y ellas es diferente entre sí, pero igual al de generaciones anteriores. Debido a ello, podríamos deducir que la diferencia de lenguaje es algo muy antiguo aunque no podríamos saber si se debe a algún factor en especial o simplemente si es fruto de una diferencia sexual –pregunta que podría servir para futuras investigaciones–. Según Tannen, ellos son educados en valores que se deben al poder y ellas, en cambio, a los que tratan de solidaridad.

Por otro lado, una de las hipótesis y afirmaciones más tajantes sobre la diferencia entre hombres y mujeres es la que tomaron Brizendine (2006) en su trabajo *The female brain* y otros autores anteriores como Buffery y Gray (1972) o Levy (1976) quienes afirmaban que tal diferencia es el resultado de la lateralización cerebral, es decir, una teoría más natural o biológica. Según esta hipótesis, las mujeres dominan mejor las habilidades lingüísticas debido a que controlan con mayor maestría el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual se centra en las destrezas lingüísticas, mientras que los hombres controlan el derecho, hemisferio que maneja las habilidades técnico-espaciales.

Situado entre la obra de Tannen y la de Brizendine o sus predecesores se encuentra la no novedosa pero exitosa obra de Gray (1992) *Men are from Mars, Women are from Venus*. A pesar de que sigue la línea que marcaron Anastasi (1958), Maccoby (1966) o Hyde y Linn (1988) entre otros, el trabajo de Gray se convirtió en un importante pilar en cuanto a la diferenciación del lenguaje que al sexo se debe. Según Gray, son tan grandes las diferencias psicológicas entre hombres y mujeres que ambos pertenecen a planetas diferentes. Gray y sus predecesores afirman que las habilidades lingüísticas están marcadas por su biología y, por lo tanto, las de las mujeres son altamente superiores a las de los hombres.

Otros trabajos como el de Cameron (2007) se sitúa en el extremo contrario. Esta autora sostiene que en lugar del sexo son los cambios culturales los que marcan las diferencias en la forma de hablar de hombres y mujeres.

Es importante destacar que por lo general cuanto más recientes son los estudios más se ve volcada la hipótesis hacia las similitudes del uso del lenguaje,

aunque siempre se vuelva a mencionar que son las mujeres las que se acercan al lenguaje masculino, dejando ver que en el fondo existen diferencias y, que por lo tanto, en lugar de avanzar seguimos dando pasos en círculos.

La razón por la que llevamos a cabo una distinción entre el grupo de edad adulto y el adolescente se debe a que se han encontrado evidencias de que las diferencias o similitudes lingüísticas entre sexos cambian con la edad –lo cual demuestra que esas diferencias no son estables ni duraderas (Hyde 2005: 588)– y porque el objetivo de este estudio pasa por analizar la cortesía lingüística en el habla de los jóvenes.

En cuanto a las investigaciones sobre las diferencias dentro del grupo que nosotros vamos a estudiar, chicos y chicas adolescentes, hay también gran diversidad y discrepancia.

Por un lado, al igual que señaló Campos Prats (2010) según las teorías de la Psicología Evolutiva (Secadas & Serrano 1981; Fernández Sánchez 2004) las diferencias lingüísticas entre sexos se corresponderían con la identificación, por parte de las muchachas y los muchachos, con el perfil de la mujer adulta cortés y el perfil del hombre adulto descortés, respectivamente. Precisamente, esta vinculación de la masculinidad con la agresividad verbal explicaría por qué las estrategias lingüísticamente menos corteses suelen ser más abundantes entre los más jóvenes.

Muchas son las clasificaciones que se han hecho en torno a las etapas evolutivas del ser humano, pero especialmente diversas son las que atañen a las fases de la pubertad y la adolescencia (vid. Pedrosa 1976: 64-69). Tras revisar las clasificaciones cronológicas realizadas, Pedrosa (1976: 266) las sintetiza como sigue:

Cuadro 1. Etapas evolutivas

Etapa	Edad	
	Chicos	Chicas
Prepubertad o pubescencia	12-14 años	10-12 años
Adolescencia	15-19 años	13-17 años
	Juventud o 2ª adolescencia	17-21 años
Madurez	22-?	22-?

Lo que interesa principalmente es la consideración de que a los 13 o 14 años el joven se ve inmerso en una fase de transición entre la niñez (o pubertad, si preferimos etiquetar esta etapa con el término “adolescencia”) y la edad adulta

(Secadas & Serrano 1981), puesto que tanto los chicos como las chicas sufren durante esos años un cambio radical en su aspecto físico que afectará en última instancia a su manera de ser y de comportarse. Todos los cambios hormonales que sufren tanto chicos como chicas entre los 12 y los 15 años, debido al aumento de andrógenos y estrógenos (*vid.* Secadas & Serrano 1981), hace que los jóvenes de uno y otro sexo se vean obligados a enfrentarse a ese cambio corporal, tratar de comprenderlo y a averiguar qué implicaciones tiene en su caracterización, cómo ser masculino o femenino. Aunque la primera identidad sexual y de género tiene lugar entre los 3 y los 7 años, es en torno a la pubertad y a lo largo de toda la adolescencia cuando chicos y chicas se ven enfrentados al momento de aceptación o rechazo de los roles de género tradicional y socialmente impuestos (Fernández Sánchez 2004). Es pues en esta fase de transición en la que los jóvenes de uno y otro sexo se adentran en la búsqueda de su propia identidad.

Por un lado, se ha considerado de forma generalizada que las distintas manifestaciones de rebeldía, como el uso frecuente de respuestas violentas, la recurrencia a gritos y a insultos o la abrumadora sinceridad (a veces hasta agresiva) con la que se expresan (Secadas & Serrano 1981) son fruto tanto de su acusada necesidad de autoafirmación personal como de su preocupación sexual.

Secadas y Serrano (1981) señalaron que los 13 y los 14 años son un punto de inflexión en la identidad de género de chicos y chicas puesto que ambos parecen adaptarse a su nuevo cuerpo y a su nueva fase adolescente exagerando los rasgos estereotípicamente característicos de su propio sexo. Según Kite (2001), los estereotipos del hombre adulto son: la competitividad, la superioridad, el liderazgo, la seguridad en sí mismo y la fuerza física, entre otros. Por otro lado, los rasgos definitorios de la mujer femenina adulta son: la dedicación a otros, la amabilidad, la emotividad, la expresividad, la comprensión, la educación, el interés por la ropa y la moda y la elegancia, entre otros. Es decir, los correspondientes con los estereotipos atribuidos por la cultura patriarcal.

En definitiva, parece haber una interpretación social subyacente a nuestros datos, porque los y las jóvenes de 13-14 años asumen los patrones sociales asociados a la masculinidad y a la feminidad en el momento en que entran en el mundo adulto.

3. Metodología

Debido al principal objetivo de este trabajo hemos optado por elaborar un corpus personal. En primer lugar, porque la más importante variable de este estudio (la cortesía lingüística) es un acto de habla muy específico; en segundo lugar, porque pretendemos obtener el habla espontánea de los jóvenes. Es decir, decidimos recoger

un corpus de datos propio con tal de controlar de manera efectiva las variables consideradas: la producción de cortesía lingüística (creando situaciones que originaran diálogos argumentativos), el sexo y la edad de los hablantes.

Para poder llevar a cabo este estudio hemos analizado las cinco estrategias en cuatro situaciones diferentes en relación a las variables de edad, sexo del emisor, sexo de ambos interlocutores y las dos estructuras lingüísticas más relevantes utilizadas. Para ello, se han recogido datos en los cursos 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato del centro IES Amazabal BHI de la localidad de Leitza (Navarra). De modo que, el material empírico de este trabajo lo constituyen muestras de discurso oral recogidas a partir de las interacciones mantenidas por 51 hablantes de entre trece y dieciocho años.

3.1. *Variables del estudio y selección de hablantes*

En este trabajo estudiamos la cortesía lingüística en relación al sexo y a partir de una variable transversal como es la edad; es decir, analizamos si la producción se ve condicionada por el sexo del hablante o el sexo del oyente para así determinar si entre los adolescentes predominan las diferencias de género o si por el contrario encontramos similitudes favorecidas por la posible masculinización del habla de la mujer. Nuestro objetivo también es observar si esas diferencias o similitudes se ven condicionadas a su vez por la edad de los hablantes. En otras palabras, el estudio cuenta con una variable dependiente, la cortesía lingüística, que se analizará en relación a una variable independiente, el sexo, la cual, a su vez, se estudiará en relación a la intravariante edad.

El corpus de este estudio lo conforman un total de cincuenta y un hablantes, todos ellos alumnos y alumnas del centro IES Amazabal BHI. Uno de los profesores de la asignatura Lengua Castellana y Literatura llevó a cabo la selección de todo/as los alumnos y alumnas a quienes él imparte la asignatura. Por nuestra parte, decidimos que toda la clase (62 en total) realizase las grabaciones, mientras que debido a que algunos de ellos no siguieron debidamente las instrucciones de grabación de sus producciones tuvimos que disminuir el número a cincuenta y un estudiantes.

3.2. *Corpus. Recogida de datos*

Una vez seleccionados los hablantes, ha sido imprescindible pedir la autorización del centro para poder recoger los datos, puesto que los hablantes han sido grabados en vídeo. La recogida de datos se ha realizado mediante la técni-

ca de la observación de discurso natural en escenarios preparados. Esta observación, suele desarrollarse en laboratorios o escenarios elegidos por los investigadores en los que se introduce a los individuos cuyo discurso va a convertirse en objeto de estudio. En nuestro caso el escenario ha sido el aula habitual de cada grupo. La técnica más reconocida dentro de esta metodología es la de simulación (*the role play method*).

A través de esta metodología, los investigadores describen oralmente al individuo la situación y las circunstancias imaginarias en las que se encuentra, y le piden que hable de forma natural y diga lo que el contexto le sugiera simulando el papel que se le ha asignado en el experimento. En nuestro caso, se les ha descrito cada una de las situaciones, pero al mismo tiempo cada pareja ha recibido una ficha con la descripción de la misma.

Los investigadores coinciden en señalar que lo ideal sería poder reunir todo el material de procesos de interacción naturales, aunque este ideal metodológico sufre de lo que Labov (1972: 209) denominó la paradoja del observador (*the observer's paradox*), que consiste precisamente en tener que observar al hablante cuando hace uso del lenguaje sin que éste sea consciente de que está siendo observado. El hecho de que sea consciente de estar siendo observado hace que no se puede discernir hasta qué punto sus respuestas están condicionadas o si son representativas de lo que el mismo individuo diría si se encontrara ante una situación similar espontánea en la vida real.

En la misma línea de opinión se encuentra Briggs (1988), quien señala que en esta forma de recopilar los datos, al igual que en el resto de métodos, también es necesaria la interpretación del observador y dicha interpretación podría viciar los datos naturales:

«Observation-based techniques also raise problems regarding sampling, selectivity, and the effect of the interviewer (and her or his tape recorder) on speech events. Moreover some exegesis is necessary to enable the outsider to comprehend what is said, and the relationship between observational and exegetic data must be considered.» (1986:126-127)

El problema con el que un investigador podría encontrarse a la hora de aplicar este método en el presente estudio proviene de su carácter contrastivo. Según Ballesteros Martín (2003), dado que se pretende estudiar «actos de habla» específicos que deben ser analizados y comparados en idénticos contextos situacionales sería necesario estar presente en múltiples interacciones en las que las variables que determinan la modalidad de acto coincidiesen. Es además necesario que existan los mismos marcadores de distancia y poder social, y el mismo

nivel de frecuencia de la exhortación, puesto que sólo así, la comparación que se pretende llevar a cabo sería pertinente y efectiva. Pero recopilar datos con estas limitaciones es una tarea complejísima.

Por lo tanto, para este trabajo, se ha optado por reunir todas las grabaciones que han realizado todos los alumnos de dichas clases y obtener las cifras exactas de cada uno de los comportamientos de los hablantes. Con el fin de garantizar la espontaneidad del discurso de los hablantes, se les indicó en todo momento que actuaran como lo harían en la vida real o día a día. Además también se les pidió que si optaban por no decir nada a su amigo/a como respuesta a la situación que se les proponía que indicasen el motivo.

Basándonos en estudios previos como el de Hirschman (1974) hemos diseñado un experimento para la recogida de nuestros datos. El estudio de Hirschman formaban dos experimentos en el que los sujetos eran dos chicos y dos chicas. Los cuatro sujetos iban cambiando, rotando de pareja, produciendo así cuatro conversaciones entre parejas del mismo sexo y ocho entre parejas mixtas.

En nuestro caso decidimos realizar las siguientes cuatro situaciones de *role play* con los alumnos de las aulas seleccionadas para observar por qué tipo de estrategia discursiva optaba cada uno de los sujetos en cada situación:

- Situación nº 1: «Te acabas de enterar de que un/a gran amigo/a ha hecho algunos comentarios sobre ti que no te han gustado nada. Sientes que te ha criticado a tus espaldas. Va diciendo cosas de ti que se las contaste como secreto como que eres un/a egoísta por no dejar tus apuntes a los demás, etc. Estás enfadado/a y decepcionado/a».
- Situación nº 2: «Tus padres te acaban de regalar un mp3. Tú no has tardado nada en pasar al mp3 tus canciones favoritas. Un compañero o compañera te lo ha pedido prestado. Ya hace una semana que se lo diste y aún no te lo ha devuelto. No te está gustando nada y empiezas a mosquearte, pero siempre tienes en mente que es un/a gran amigo/a tuyo/a».
- Situación nº 3: «Tú y tu amigo/a tenéis el hobby de leer. Tú te has leído el libro sobre la historia *Nafarroako Erresuma*. Tu amigo/a te lo ha pedido prestado. Ya hace cuatro meses que se lo diste y aún no te lo ha devuelto. Es seguro que ya se lo ha leído porque lo habéis comentado y tú quieres que te lo devuelva, pero no sabes si se le habrá olvidado devolvértelo o qué ocurre. Sabes que pedir a una persona algo que te debe es una situación bastante molesta, pero el libro es tuyo. No te está gustando nada y empiezas a mosquearte, pero siempre tienes en mente que es un/a gran amigo/a tuyo/a».
- Situación nº 4: «Viste el partido del sábado en el bar, donde siempre os juntáis lo/as amigo/as para verlo. Tú y tu mejor amigo/a cenasteis allí. Des-

pués de la cena tomasteis una cerveza que pagaste tú y al rato él/ella pidió otra para ambos. A los diez minutos te llaman al móvil y tienes que irte a casa. Ya que tú ya has pagado la ronda que pediste, llegas a casa sin ninguna preocupación. El domingo por la mañana te despiertas por un WhatsApp en el que otro/a amigo/a de la cuadrilla comenta que el dueño del bar le ha dicho que tú te has ido sin pagar lo consumido. Esa misma mañana vas a pagar las deudas que realmente son de tu mejor amigo/a.»

3.3. Codificación

Tras reunir los datos, una vez identificadas las estrategias se han codificado los resultados obtenidos con el programa estadístico SPSS y se han realizado análisis correspondientes para obtener interpretaciones no sólo cuantitativas sino también cualitativas de los resultados obtenidos.

4. Resultados

En la presentación y discusión de nuestros resultados comenzaremos por el mismo orden en el que los alumnos realizaron las grabaciones.

• Situación 1

En la primera situación (comentarios desagradables sobre uno mismo), todos los alumnos optaron por confrontar al interlocutor, así que ninguno de ellos optó por la no realización del AAI o no afrontar la situación. Esto indica desde un principio que una parte de nuestra hipótesis que apuesta por que las chicas optan por *no realizar el AAI* o hacerlo encubiertamente se vea en peligro.

En esta primera situación se observa una pequeña tendencia a optar por diferentes estrategias en función de la edad de la pareja y, aunque en menor medida, también en cuanto al sexo de ambos interlocutores.

En cuanto a la edad, es bastante claro que mientras que el 100 % de los alumnos de 13-14, 14-15 y 15-16 años opta por realizar el AAI mediante la estrategia número uno *sin reparar*, ya baja al 83,3 % el porcentaje del alumnado de 16-17 años y al 75 % del de 17-18 años que inconscientemente elige tomar esta estrategia. La Tabla 1 a continuación muestra los resultados¹.

1. Los resultados de este estudio muestran tendencias y no resultados extensibles a toda la población. La muestra de sujetos utilizados (IES Amazabal BHI de Leizta 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato) no es representativa, ni de toda la población del centro, ni de la de la zona.

Tabla 1. Edad y situación número 1

		Sin reparar	C. negativa	Encubierta	Total	
Edad a la que pertenece	13-14	Recuento	3	0	0	3
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	14-15	Recuento	5	0	0	5
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	15-16	Recuento	4	0	0	4
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	16-17	Recuento	5	0	1	6
		% dentro de edad a la que pertenece	83,3 %	0,0 %	16,7 %	100,0 %
	17-18	Recuento	6	1	1	8
		% dentro de edad a la que pertenece	75,0 %	12,5 %	12,5 %	100,0 %
	Total	Recuento	23	1	2	26
		% dentro de edad a la que pertenece	88,5 %	3,8 %	7,7 %	100,0 %

Como es lógico, a medida que el porcentaje de alumnos que opta por elegir utilizar esa estrategia baja, sube el porcentaje de los alumnos que han utilizado en este caso las estrategias 3 (cortesía negativa) y 4 (cortesía encubierta) respectivamente.

En relación al sexo y las estrategias adoptadas se ha de decir que mientras que el 92,2 % de los chicos opta por realizar el AAI sin reparar, aunque siga siendo un porcentaje muy alto es el 83,3 % de las chicas quienes eligen esta estrategia. Además de que las chicas deciden hacerlo mediante la cortesía negativa y encubiertamente en un 8,3 % en ambas estrategias, mientras que los chicos lo hacen en un 0 % y un 7,1 %, respectivamente.

Tabla 2. Sexo y situación número 1

		Sin reparar	C. negativa	Encubierta	Total	
Sexo del hablante	Chica	Recuento	10	1	1	12
		% dentro de sexo del hablante	83,3%	8,3%	8,3%	100,0%
	Chico	Recuento	13	0	1	14
		% dentro de sexo del hablante	92,9%	0,0%	7,1%	100,0%
Total	Recuento	23	1	2	26	
	% dentro de sexo del hablante	88,5%	3,8%	7,7%	100,0%	

- Situación 2

En la situación número dos (préstamo de IPoD) todos los alumnos de la ESO y el Bachillerato realizaron las grabaciones, así que ninguno de ellos optó por *no realizar el AAI* (estrategia 5).

A pesar de ello, esta situación nos deja resultados muy interesantes para nuestra investigación. Con respecto a la edad, cabe destacar que mientras que en las franjas de edad de 13-14, 14-15 y 15-16 el porcentaje de los alumnos que optan por la estrategia de realizar el AAI *sin reparar* ronda entre el 75 % y 100 %, en las franjas de 16-17 y 17-18 años el panorama cambia totalmente.

En la franja de edad de 16-17 años cambia tanto el cuadro que los más jóvenes pintaban, que la *cortesía negativa* es la estrategia más elegida con un 50 %, y se reparten el otro 50 % equitativamente entre el resto de las estrategias, con un 16,7 % para cada una. Por lo tanto, se puede observar un claro descenso de la estrategia número uno.

En la franja de edad de 17-18 años, por su parte, se puede ver que sigue la misma tendencia que en la franja de edad anterior aunque más moderadamente. En este caso, el porcentaje de optar por la estrategia de realizar el AAI *sin reparar* es del 37,5 % al igual que el de elegir la estrategia de *cortesía positiva*.

Tabla 3. Edad y situación número 2

		Sin reparar	C. positiva	C. negativa	Encubierta	Total	
Edad a la que pertenece	13-14	Recuento	3	0	0	0	3
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	14-15	Recuento	3	0	1	0	4
		% dentro de edad a la que pertenece	75,0 %	0,0 %	25,0 %	0,0 %	100,0 %
	15-16	Recuento	4	0	0	0	4
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	16-17	Recuento	1	3	1	1	6
		% dentro de edad a la que pertenece	16,7 %	50,0 %	16,7 %	16,7 %	100,0 %
	17-18	Recuento	3	3	1	1	8
		% dentro de edad a la que pertenece	37,5 %	37,5 %	12,5 %	12,5 %	100,0 %
	Total	Recuento	14	6	3	2	25
		% dentro de edad a la que pertenece	56,0 %	24,0 %	12,0 %	8,0 %	100,0 %

En cuanto al sexo también tenemos resultados que nos dan información importante sobre la diferenciación de ambos en relación a la cortesía lingüística. En esta segunda situación en concreto, aunque el porcentaje sea bastante alto, 45,5 %, podemos ver claramente que las jóvenes eligen la estrategia *sin reparar* con menor frecuencia que ellos (64,3 %). Incluso se puede observar que ellas eligen también las otras tres estrategias de realizar el AAI muy homogéneamente, con un porcentaje del 18,2 % cada una, mientras que ellos optan en un 28,6 % por la estrategia número 2 de *cortesía positiva* y en un 7,1 % por la estrategia número 3 de *cortesía negativa*.

De estos datos podemos deducir que más de la mitad de las chicas ha optado por una conversación menos directa mientras que los chicos han decidido utilizar un lenguaje más directo para afrontar esta situación en concreto.

Tabla 4. Sexo y situación número 2

		Sin reparar	C. positiva	C. negativa	Encubierta	Total	
Sexo del hablante	Chica	Recuento	5	2	2	2	11
		% dentro de sexo del hablante	45,5 %	18,2 %	18,2 %	18,2 %	100,0 %
	Chico	Recuento	9	4	1	0	14
		% dentro de sexo del hablante	64,3 %	28,6 %	7,1 %	0,0 %	100,0 %
Total	Recuento	14	6	3	2	25	
	% dentro de sexo del hablante	56,0 %	24,0 %	12,0 %	8,0 %	100,0 %	

Parece por lo tanto que aunque aún sigan siendo casi la mitad de las chicas las que realizan una producción oral *sin reparar*, se puede observar una ligera tendencia a la diferenciación en el uso de cortesía lingüística, como se muestra en la Tabla 4.

• Situación 3

Analizando la situación número 3 (préstamo de un libro), encontramos de nuevo resultados muy similares a los de la situación número 2. Creemos que el motivo se debe a la naturaleza de la situación, en ambas se debe pedir a otra persona un objeto que se ha prestado, en este caso un libro.

Al igual que en las situaciones anteriores, se ha de decir que en esta tercera tampoco ha habido ningún alumno o alumna de ningún nivel que no haya

afrontado la situación o dicho de otra forma haya optado por la quinta estrategia de *no realizar el AAI*.

En esta tercera situación, se confirma la tendencia marcada, es decir, que las estrategias que los alumnos que hacen el papel de emisor utilizan para realizar una conversación varían según la edad a la que pertenecen y a su sexo.

En el caso de la edad y su relevancia en cuanto a la estrategia adoptada, en este caso, se aprecia muy claramente que cuanto mayor en edad es el emisor menor es el porcentaje de alumnos que utilizan la estrategia número uno y más diversa la estrategia elegida para realizar el AAI.

Tabla 5. Edad y situación número 3

		Sin reparar	C. positiva	C. negativa	Encubierta	Total
13-14	Recuento	3	0	0	0	3
	% dentro de edad a la que pertenece	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
14-15	Recuento	3	1	1	0	5
	% dentro de edad a la que pertenece	60,0 %	20,0 %	20,0 %	0,0 %	100,0 %
15-16	Recuento	2	1	1	0	4
	% dentro de edad a la que pertenece	50,0 %	25,0 %	25,0 %	0,0 %	100,0 %
16-17	Recuento	3	0	1	2	6
	% dentro de edad a la que pertenece	50,0 %	0,0 %	16,7 %	33,3 %	100,0 %
17-18	Recuento	3	1	3	1	8
	% dentro de edad a la que pertenece	37,5 %	12,5 %	37,5 %	12,5 %	100,0 %
Total	Recuento	14	3	6	3	26
	% dentro de edad a la que pertenece	53,8 %	11,5 %	23,1 %	11,5 %	100,0 %

Se puede apreciar un claro descenso del porcentaje de alumnos que han preferido utilizar la estrategia *sin reparar*, según va aumentando la edad de los interlocutores. Seguimos teniendo el porcentaje del 100 % en la franja de edad de los más jóvenes que han realizado este juego de rol, es decir, entre los alumnos de 13-14 años, sin embargo de esa franja de edad en adelante este porcentaje cambia radicalmente. En la franja de edad de 14-15 años nos encontramos ya con un 60 % de los alumnos que han elegido esta estrategia para afrontar la

situación. En las franjas de edad de 15-16 y 16-17 años, este porcentaje baja aún más hasta situarse en el 50 %. Es ya en los más mayores del centro, en los alumnos de 2º de Bachillerato, donde se nota un claro descenso de esta estrategia. Se puede decir que la estrategia número uno pasa de abarcar el 100 % del total a cubrir durante los próximos tres años a el ± 50 % y a representar en el último año de la etapa de estudios del centro más o menos un tercio del total.

En cuanto al resto de estrategias, como era de esperar una vez analizados los datos de la primera estrategia, demuestran una evolución de crecimiento. Si sumamos los porcentajes del resto de las estrategias, observamos que en la franja de edad de 13-14 años resultan el 0 %, en los años 14-15 un 40 %, un 50 % en las franjas de 15-16 y 16-17 y un 62,5 % en la de 17-18 años. El mayor incremento se da en las estrategias de *cortesía negativa* y la estrategia de realizar el AAI *encubiertamente*, pasando de representar un 0 % a cubrir un 37,5 % y 33,3 % en sus mejores resultados.

Tabla 6. Sexo y situación número 3

		Sin reparar	C. positiva	C. negativa	Encubierta	Total	
Sexo del hablante	Chica	Recuento	3	2	5	1	11
		% dentro de sexo del hablante	23,3 %	18,2 %	45,5 %	9,1 %	100,0 %
	Chico	Recuento	11	1	1	2	15
		% dentro de sexo del hablante	73,3 %	6,7 %	6,7 %	13,3 %	100,0 %
Total	Recuento	14	3	6	3	26	
	% dentro de sexo del hablante	53,8 %	11,5 %	23,1 %	11,5 %	100,0 %	

El sexo se muestra como una variable importante en esta tercera situación. Si nos centramos en los resultados que nos da la combinación del género del hablante y las estrategias usadas, se observan grandes diferencias entre las elecciones realizadas por los alumnos de cada sexo.

Las chicas han elegido como estrategia principal, representando un 45,5 % del total, para afrontar el AAI de la situación 3, la *cortesía negativa*. En el caso de los chicos, por el contrario, esta estrategia cubre el 6,7 % del total. Ellos optan por realizar el AAI utilizando mayormente, en un 73,3 % la estrategia de *sin reparar*, mientras que esta misma estrategia la eligen ellas en un 27,3 %.

- Situación 4

La cuarta y última situación, es la situación de la cual se pueden obtener resultados más interesantes. Los motivos de ello creemos que son los siguientes. Por un lado, esta situación no se planteó como las anteriores. Mientras que en las anteriores situaciones los alumnos sólo tuvieron la oportunidad de realizarlas con un compañero de su mismo sexo, en esta además se les planteó realizarla también con otro compañero del sexo opuesto. Por otro lado, cabe señalar que en esta situación el contenido se refiere a un conflicto a causa del dinero. En nuestra opinión, y siguiendo con la característica de que la cortesía lingüística es un fenómeno directamente relacionado con la sociedad, consideramos que este es uno de los comportamientos humanos más mecanizados, pensados y adoctrinados de antemano. Es decir, creemos que este tipo de situaciones son las que mayormente se dan en la vida diaria y en las que los y las hablantes suelen ser especialmente corteses y formular sus expresiones de manera indirecta.

A diferencia del resto de las situaciones, en esta última ha habido un importante porcentaje de alumnos que han preferido no afrontar la situación con el afán de evitar conflictos o dañar la imagen de su interlocutor. Se ha de decir que esta tendencia no usada hasta esta situación se ha dado tanto en interlocutores del mismo sexo como cuando la pareja era mixta. En la Tabla 7 se muestran los resultados.

Tabla 7.

	Sexo de ambos interlocutores				Total
	Chico-Chico	Chico-Chica	Chica-Chica	Chica-Chico	
2° DBH	100%	25%	0%	50%	43,75%
	Chico-Chico	Chico-Chica	Chica-Chica	Chica-Chico	
3° DBH	100%	50%	100%	40%	72,5%
	Chico-Chico	Chico-Chica	Chica-Chica	Chica-Chico	
4° DBH	40%	10%	0%	80%	32,5%
	Chico-Chico	Chico-Chica	Chica-Chica	Chica-Chico	
1° Bachiller	45%	27%	40%	38%	37,25%
	Chico-Chico	Chico-Chica	Chica-Chica	Chica-Chico	
2° Bachiller	36%	24%	34%	45%	34,75%
	Chico-Chico	Chico-Chica	Chica-Chica	Chica-Chico	
Total sexo ambos	64,2%	27,2%	34,8%	50,6%	

En el mismo momento de la realización de las grabaciones, se observó que algunos alumnos optaban por no decir nada. Entonces se les hizo la cuestión de si en su vida real harían lo mismo y si podrían justificar el porqué de no confrontar a su compañero.

En respuesta a esto, todos los chicos que optaron por esta estrategia cuando su compañero de conversación era de su mismo sexo, respondieron que para ellos no merece la pena decirle nada a un buen amigo por un par de euros, que si fuese por una gran cantidad de dinero lo harían, pero que por poco dinero no lo mencionarían. Por el contrario, cuando el interlocutor era una chica, no supieron qué responder. En general han contestado que esta situación les resulta más difícil siendo una chica su interlocutora, que desconocen el motivo, pero que no dirían nada.

En el caso de ellas, cuando el interlocutor es del mismo sexo, igualmente observaron que no merece la pena decir nada por un par de euros, o también que no saben el motivo, pero que no dirían nada. Por el contrario, cuando el interlocutor es un chico, la gran mayoría ha respondido que por una cantidad tan pequeña no dirían nada, pero que sin embargo no volverían a tomarse nada con él; si fuese una suma mayor respondieron que no dudarían en decírselo.

Con respecto a los alumnos y alumnas que han optado por confrontar la situación en función de la edad, el sexo del emisor y el sexo de ambos interlocutores, podemos obtener resultados bastante claros.

Por un lado, si nos fijamos en la variable de la edad de la Tabla 7, podemos realizar diferentes lecturas. Centrándonos en los porcentajes totales, observamos que hay, digamos, dos etapas diferentes. La primera etapa sería la que reúne a los alumnos de 2º y 3º de la ESO. En esta etapa vemos que los porcentajes son altos (43,75 % y 72,5 %), lo cual significa que ese porcentaje de alumnos ha *realizado el AAI*. La segunda etapa sería la que reúne a los alumnos de 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Al parecer, en esta franja de edad ya baja hasta alrededor del 35 % el porcentaje de alumnos que *ha realizado el AAI*. Por lo tanto, se puede decir que al igual que el alumno sube en la etapa a la que pertenece, baja el porcentaje de optar por *realizar el AAI*.

Si echamos un vistazo a los datos según la edad de la misma tabla, pero en relación con el sexo del emisor, creemos que en los porcentajes en el que el emisor es un chico se ratifican las etapas anteriormente comentadas. Y es que, mientras que en la franja de nivel de 2º y 3º de la ESO nos encontramos con porcentajes del 100 % o 50 %, en los niveles de la segunda etapa tenemos porcentajes del tipo de 27 % o 36 %. En el caso en el que el emisor es una chica, en cambio, parece ser que mientras que en la franja de nivel de 2º, 3º y 4º de la ESO los porcentajes son muy extremos (0 % y 100 %), en la franja de nivel de 1º y 2º de Bachillerato los porcentajes son bastante parejos y moderados.

Si analizamos ahora los porcentajes en relación a las variables de edad y sexo de ambos interlocutores, también nos encontramos con resultados importantes. En el caso de que el emisor y receptor sean ambos chicos, se ve un claro descenso del porcentaje de alumnos que han *realizado el AAI* (100 % → 36 %).

En los casos en el que el emisor es un chico y su interlocutor una chica, en cambio, no se percibe una evolución en concreto además del llamativo decremento de los porcentajes en comparación con el caso de que ambos interlocutores sean chicos (64,2 % vs 27,2 %). En el caso en el que el emisor es una chica, por otro lado, se aprecia una tendencia bastante particular. Se nota que en la franja de nivel de toda la ESO, las chicas tienden por lo general a no decir nada si el interlocutor es del mismo sexo, pero ha *realizar el AAI* en un 80 % y 50 % cuando el interlocutor es del sexo opuesto. En la etapa de Bachillerato, por el contrario, parece que esta desequilibrada balanza se regula, hasta el punto de llegar a tener unos porcentajes muy parejos (40 %-38 %).

Si analizamos los resultados de la Tabla 8 (más abajo), en función del tipo de estrategia que se ha optado para *realizar el AAI*, obtenemos también datos importantes. En relación a la variable de edad, en esta ocasión podemos dividir los resultados en cuanto a las etapas de la ESO y el Bachillerato. Al parecer, los alumnos de la ESO que han optado por hacer el AAI, han elegido en un 75 % o 100 % la estrategia de *sin reparar*. Los alumnos de Bachillerato, por su parte, aunque el porcentaje de la estrategia número uno siga siendo la mayoritaria (50-61 %), han elegido además, frecuentemente, otras estrategias bastante equitativas.

Tabla 8. Edad y situación número 4

		Sin reparar	C. positiva	C. negativa	Encubierta	Total
13-14	Recuento	3	1	0	0	4
	% dentro de edad a la que pertenece	75,0 %	25,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
14-15	Recuento	3	1	0	2	6
	% dentro de edad a la que pertenece	50,0 %	16,7 %	0,0 %	33,3 %	100,0 %
15-16	Recuento	5	0	0	0	5
	% dentro de edad a la que pertenece	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
16-17	Recuento	4	1	3	0	8
	% dentro de edad a la que pertenece	50,0 %	12,5 %	37,5 %	0,0 %	100,0 %
17-18	Recuento	11	1	2	4	18
	% dentro de edad a la que pertenece	61,1 %	5,6 %	11,1 %	22,2 %	100,0 %
Total	Recuento	26	4	5	6	41
	% dentro de edad a la que pertenece	63,4 %	9,8 %	12,2 %	14,6 %	100,0 %

Si observamos los resultados que se presentan en la Tabla 9 de la combinación sobre sexo del hablante y las estrategias que utilizan, se ha de mencionar la llamativa diferencia del porcentaje de la estrategia número uno *sin reparar*. El 54,2 % de las alumnas que realizan el AAI independientemente del sexo del interlocutor lo hacen utilizando esta estrategia, mientras que es el 76,5 % de los alumnos el que opta por hacerlo de este modo.

Tabla 9. Sexo y situación número 4

		Sin reparar	C. positiva	C. negativa	Encubierta	Total	
Sexo del hablante	Chica	Recuento	13	4	3	4	24
		% dentro de sexo del hablante	54,2 %	16,7 %	12,5 %	16,7 %	100,0 %
	Chico	Recuento	13	0	2	2	17
		% dentro de sexo del hablante	76,5 %	0,0 %	11,8 %	11,8 %	100,0 %
Total	Recuento	26	4	5	6	41	
	% dentro de sexo del hablante	63,4 %	9,8 %	12,2 %	14,6 %	100,0 %	

En cuanto a la combinación del sexo de ambos interlocutores y la estrategia adoptada, debemos decir que en este caso no se aprecia casi diferencia alguna. En el caso en el que ambos son chicos, utilizan la primera estructura en un 80 % y cuando la compañera es una chica un 71,4 %. Si ambos interlocutores son chicas, utilizan esta misma estrategia en un 54,5 % y cuando tienen un compañero del sexo opuesto en un 53,8 %. Se puede mencionar que en ambos de los casos, en el que el emisor es una chica, el resto del porcentaje total está repartido bastante equitativamente entre las otras estrategias.

En resumen claramente se observa que se diferencian tres etapas en función a la estrategia adoptada y la edad y el sexo de los interlocutores. En cuanto a la edad, al parecer, a medida de que los adolescentes grabados crecen y maduran psicológicamente y son más condicionados por las normas sociales de su comunidad, mayor importancia le dan a la imagen del receptor y son menos directos. Por otro lado, es notable la diferencia entre los sexos tanto en situaciones con receptor del mismo sexo como cuando el interlocutor es del sexo contrario.

4.1. Resultados de las dos estructuras lingüísticas más relevantes

También hemos visto necesario medir y analizar las dos estructuras lingüísticas más relevantes que han producido los emisores. En la observación de los resultados veremos que debido a que se les dijo como consigna que cada individuo tenía que realizar alternativamente en cada situación el papel de emisor y receptor, tenemos la oportunidad de medir su producción en ambos papeles.

Dentro del análisis del discurso oral de los y las estudiantes hemos diferenciado nueve posibles estructuras. Estas han sido ordenadas en un continuo de «menos cortés a más cortés». Por lo tanto, nos encontramos con las siguientes posibilidades:

tono súplica>sólo hacer saber>tono suave + pedir explicación>
negociación>ironía>imperativo>tono impositivo>insulto>amenaza

Al igual que con la observación de las situaciones, analizaremos las estructuras combinando la estructura lingüística más relevante con las variables de edad, sexo del emisor y sexo de ambos interlocutores.

En relación a la edad a la que pertenece la pareja hemos obtenido los siguientes resultados. Parece que la estrategia *amenaza* al interlocutor sólo se ha usado entre los jóvenes de la edad de 13-14 y 14-15 años. Entre los alumnos de 14-15 años han producido un habla de *tono imperativo* en un 40 % e *impositivo* en un 20 %. Los alumnos de 15-16 años han realizado una grabación de un *tono impositivo* en un 33,3 % y han querido *solamente hacer saber* lo ocurrido también en un 33,3 %. El 62,5 % de los alumnos de 16-17 años, han producido un habla de *tono impositivo*. Los alumno de 17-18 años, por su parte, la mayoría ha realizado un habla de *tono impositivo* (36,4 %), pero también *irónico* (22,7 %) y *suave seguido de pedir explicaciones* (22,7 %). En cuanto a los datos de la combinación entre la primera estructura lingüística más relevante y el sexo del emisor, se ha de comentar que en el caso de emisor chica, el 25 % produce un habla con un *tono impositivo* y el 22,2 % muestra claramente la intención de *negociar* con su interlocutor. En el caso de que sea un chico el emisor, por otro lado, es el 50 % quien realiza un habla con un *tono impositivo*.

Por consiguiente, si analizamos la combinación entre la primera estructura lingüística más relevante y el sexo de ambos interlocutores, se ha de destacar la peculiaridad de los resultados que demuestran las chicas como emisor. Y es que mientras los chicos producen casi indistintamente un habla con un *tono impositivo*, cuando ellas afrontan una situación ante un interlocutor de su mismo sexo realizan mayormente (30,4 %) un habla que tiene como fin *negociar* y cuando se

enfrentan ante un chico optan por producir un habla con un *tono impositivo* en un 53,8 %.

En relación a la segunda estructura lingüística² más relevante se ha de repetir que los alumnos de entre 13-14 y 14-15 años han *amenazado* a su interlocutor, mientras que el 50 % de los de 15-16 *solamente han hecho saber* lo ocurrido y el 44,4 % y 33,3 % de los alumnos de 16-17 y 17-18 años respectivamente han producido un habla con un *tono impositivo*.

En cuanto al sexo del hablante, mientras que el 50 % de ellos ha realizado un habla con *tono impositivo*, el 33,3 % de las chicas ha querido *negociar* con su interlocutor y el 22,2 % *solamente ha hecho saber* lo ocurrido.

Tal y como hemos observado las variables que esperábamos tuviesen gran importancia en la cortesía lingüística han sido determinantes en los resultados. Hemos apreciado que los adolescentes producen diferentes hablas de cortesía lingüística en función al género y a la edad.

Los resultados indican, por un lado, que al igual que se ha demostrado en adultos el sexo de los interlocutores condiciona la cortesía lingüística de cada individuo y por otro lado respaldan los estudios realizados previamente sobre las etapas evolutivas.

En nuestra opinión, por un lado la recurrencia a estructuras muy descorteses como medio de expresión en el grupo de 2º y 3º de ESO son fruto tanto de su acusada necesidad de autoafirmación personal como de su preocupación sexual. Por otro lado, el que los chicos se autoafirmen exagerando los estereotipos masculinos y las chicas hagan lo propio con los estereotipos femeninos explica por qué se han encontrado diferencias lingüísticas de género claras en relación a la cortesía lingüística.

Por ello, para suplir o hacer que esa necesidad de autoafirmación sea lo menos complicada posible creemos necesario realizar una secuencia didáctica introductoria de la cortesía lingüística para la educación reglada.

5. Propuesta de acción

Proponemos realizar un primer acercamiento a la cortesía lingüística mediante el desarrollo de una secuencia didáctica para la introducción de la cortesía lingüística en el aula de ESO. Sería de vital importancia saber en primer

2. En este caso es necesario señalar que debido a que han tenido una sola oportunidad de interactuar con una pareja del sexo opuesto, no tenemos datos que nos muestren una segunda estructura lingüística más relevante en relación al sexo de ambos interlocutores.

lugar el punto en el que se encuentran los alumnos del aula en la que vayamos a aplicar la secuencia en relación a la cortesía lingüística. Una vez sabiendo donde nos encontramos, sería conveniente realizar diversas actividades y ejercicios (mostrando buenos y malos ejemplos) en los que tengan que ver vídeos utilizando las nuevas tecnologías y analizarlos y discutirlos todos juntos y en el aula. Además, sería de vital importancia que los alumnos tuviesen que producir textos e interpretar situaciones en las que tuviesen que aplicar todo lo aprendido. También sería imprescindible seguir con este tipo de secuencias pero tomando diferentes y múltiples bases de acción (edad, origen, lengua materna...) para formar como es debido a los jóvenes adolescentes.

6. Conclusiones

Sabemos que el habla es una de nuestras más importantes tarjetas de presentación en sociedad. En demasiadas ocasiones pensamos que dar una buena impresión mediante el habla se resume en conocer y dominar el mayor número posible de conceptos. Y saber argumentar sobre ellos. Creemos que antes de ello se ha de tener más en cuenta el modo en el que nos comunicamos. Es decir, nos parece mucho más importante la calidad que la cantidad.

En este aspecto, tal y como hemos podido comprobar más arriba la característica principal para llevar a cabo una conversación es la cortesía lingüística. Hemos observado que en los diálogos es totalmente necesaria esta característica, pero al mismo modo hemos podido apreciar que existe un problema educativo con respecto al uso de la cortesía lingüística en las aulas.

También hemos observado que urge la necesidad de que la enseñanza reglada tenga que realizar propuestas de mejora del sistema educativo actual que por desgracia no cubre los vacíos que deja la acelerada evolución de la sociedad.

En nuestra opinión, las propuestas de mejora que se han de realizar en este aspecto en el sistema educativo son por ejemplo la aplicación de la enseñanza de contenidos acerca de la cortesía lingüística y de secuencias didácticas destinadas a su práctica.

Además se podría seguir investigando la cortesía lingüística en función del modelo lingüístico del centro, origen de los padres/madres de los alumnos, lengua materna y demás variables que seguro se incrementarían con el simple hecho de empezar a realizar este tipo de estudios.

Con respecto a las conclusiones que nuestro estudio arroja, podemos decir que como resultado principal hemos observado que prácticamente en todas las situaciones la edad de los componentes de las parejas que han realizado las

grabaciones es una variable muy condicionante. Por lo general, esta variable se observa que divide los resultados en tres grupos.

El primer grupo se compone por los alumnos de las franjas de edad de 13-14 y 14-15 años, es decir, 2º y 3º de la ESO. Como características generales de este grupo, destaca lo directos que han sido. La inmensa mayoría de las veces han optado por la estrategia de «sin reparar».

Por otro lado, es muy importante remarcar que en la situación número cinco es este el grupo en el que ha sido mayor el número de alumnos que han realizado el AAI, el 58,12 %. Entre los chicos es el 100 % el que lo realiza, el 37 % entre chico-chica, el 50 % entre las chicas y el 45 % entre chica-chico.

Si nos centramos en las estructuras más relevantes que han realizado, se ha de hacer una mención especial al hecho de que han amenazado en más de una ocasión a su interlocutor. En nuestra opinión esto se debe a que los chicos jóvenes de esa franja de edad no tienen muy en cuenta la imagen de su interlocutor y creemos que su prioridad puede que sea la de afirmar superioridad. Se ha de tener muy en cuenta que los jóvenes de esta edad están aún formando su carácter. Por ello, creemos que el hecho natural-biológico de tener que marcar superioridad mezclado con un carácter aún no definido da como resultado producir este tipo de estructuras de amenaza e insulto.

El segundo grupo está compuesto por los alumnos de la franja de edad de 15-16 años, es decir, 4º de la ESO. En nuestra opinión, al parecer, los alumnos de esta edad ya empiezan a pensar más en los sentimientos, en el ego o mejor dicho en la imagen del interlocutor.

Como característica general de este grupo se puede señalar que este grupo tiene momentos en los que parece que piensa bastante en el interlocutor, pero en otros, por el contrario, actúa como el grupo de la franja de edad anterior. En cuanto a la estrategia adoptada, por ejemplo, han optado por la estrategia de «sin reparar», dando así indicativos de pertenecer al grupo anterior.

En relación a la situación número 4, por otro lado, se nota ya un claro descenso del porcentaje de alumnos que han realizado el AAI, el 32,5 %. Entre los chicos es el 40 % el que lo realiza, el 10 % entre chico-chica, el 0 % entre las chicas y el 80 % entre chica-chico.

Analizando las estructuras lingüísticas más relevantes realizadas han utilizado un tono impositivo o han querido sólo hacer saber en un 33 %, en ambos casos.

El tercer y último grupo lo componen ya los alumnos de 16-17 y 17-18 años, es decir, los alumnos de Bachillerato. Creemos tener suficientes indicios para definir esta etapa de Bachillerato como un grupo diferente, ya que en nuestra opinión los datos que hemos obtenido demuestran una mayor y ya importante sensibilidad ante la imagen del interlocutor.

En relación a la estrategia adoptada, a pesar de que la de sin reparar siga siendo una de las estrategias más optada, el resto de estrategias toma gran peso en casi todas las situaciones. Es decir, mientras que en los grupos anteriores la estrategia elegida es casi siempre la primera, los alumnos de este grupo eligen la estrategia mucho más variada y equitativamente.

En la situación número 4 en nuestra opinión se muestra una característica muy especial. Según los porcentajes es el 36 % de los alumnos de esta etapa quienes realizan el AAI. Pero, lo especial es que en esta etapa el reparto de ese porcentaje total está muy bien equilibrado. Observamos que entre un 45 % y 36 % de los chicos realiza el AAI, el 27 % y 64 % entre chico-chica, el 50 % y 54 % entre las chicas y el 38 % y 45 % entre chica-chico. Como podemos deducir de estos datos, parece muy débil la diferencia en cuanto al género del interlocutor.

Si analizamos las estructuras lingüísticas más relevantes, por otro lado, se ha de destacar que además del dominio del tono impositivo, la ironía y el tono suave que pide explicaciones han sido los modos más utilizados, pero también hay que decir que es este el grupo que utiliza modos más variados que el resto.

De todo esto, en nuestra opinión podemos decir que cuanto más se avanza en la edad y, por lo tanto, madurez de los interlocutores, mayor es el grado en el que el emisor tiene en cuenta la imagen social del interlocutor.

Por otro lado, también deducimos que cuanto mayor sea la edad de los componentes de las conversaciones, en especial en los alumnos de la etapa de Bachillerato, parece que mayor es la reflexión que realizan los alumnos para afrontar cada situación.

En función del sexo y estructura lingüística más relevante se ha de mencionar que por lo general los chicos han sido más rudos y bruscos que las más tímidas chicas. Podríamos remarcar para demostrarlo que mientras que en las dos únicas ocasiones en las que se ha producido un tono de súplica ha sido una chica la quien lo ha hecho, en las cuatro veces en las que ha habido una amenaza y tres en las que se ha insultado al interlocutor ha sido un chico el que lo ha realizado.

En este aspecto se ha de decir tal y como señaló Campos Prats (2010) que Zimmermann (2005) y Brenes Peña (2007) han estudiado la función que desempeñan los insultos en grupos de jóvenes hispanohablantes. Para estos autores los insultos rituales son utilizados por los jóvenes como una herramienta de construcción de identidad propia y grupal, ya que el objetivo es insertarse y ser aceptado en un grupo de iguales, porque los jóvenes intercambian estas estrategias a modo de juego y porque ninguno de ellos considera esos insultos como amenazantes o agresivos, en este contexto determinado estas estrategias

no pueden considerarse como amenazantes o agresivas, sino como antinormativas (Zimmermann 2005: 265). Sin ser estudios de género, ambos autores analizan muestras de discurso de jóvenes hablantes masculinos. Uno de ellos, Zimmermann (2005), ofrece en sus conclusiones una interpretación de por qué este tipo de insultos rituales y constructores de una identidad grupal es más frecuente entre varones (Zimmermann 2005: 267):

«Como jóvenes masculinos, tenemos una identidad prospectiva de “verdaderos hombres”. Queremos ser machos. Este aspecto de la identidad juvenil masculina se compone de tres rasgos:

1) Somos diferentes de las mujeres (y de sus deseos de identidad, derivados de los valores del mundo femenino); por ello actuamos exagerando los rasgos que manifiestan (ante nuestros ojos) masculinidad y en contra de los valores femeninos y todo lo que parece afeminado».

Es decir, según Zimmermann (2005), los insultos rituales se utilizan por los varones como señas de identidad masculina. Es decir, estas estrategias no son femeninas, por lo que, en principio, eso explicaría por qué las jóvenes no intercambian este tipo de estructuras lingüísticas y, por qué, en este sentido se darían diferencias lingüísticas de género. Sin embargo, esa supuesta diferencia en el comportamiento verbal de chicos y chicas parece estar reduciéndose. Zimmermann (2005: 267) apunta a la incipiente utilización de estas estrategias por parte de las mujeres jóvenes; una imitación del modelo masculino que, según el autor, se daría entre las mujeres jóvenes con el objetivo de diferenciarse de los adultos y de los niños. Aun y todo, en nuestra opinión, este pensamiento del tipo de asignar unos valores de «verdaderos hombres» y afeminados no tiene cabida en nuestra sociedad actual. Creemos que mediante la aplicación de diferentes secuencias didácticas y demás educación aplicada debería cambiar el rumbo de igualarse los valores. En este aspecto apostamos por que desaparezca en su totalidad este tipo de diferenciación en lugar de que las chicas adopten el mismo habla en nuestra opinión más que antinormativos.

Por último y como conclusión global, en nuestra opinión se demuestra que el sexo es en muchísimas ocasiones una variable importante en la expresión de la cortesía lingüística. En relación a esto, nos parece importante señalar que los alumnos más jóvenes casi no le dan importancia en algunos casos al sexo del interlocutor y los más mayores nos dan a entender que la reflexión de la igualdad de ambos sexos es algo que ya han realizado e interiorizado y por ello actúan casi de una forma bastante parecida en cuanto al sexo del interlocutor se refiere. Aún así, queremos subrayar que incluso sus resultados nos apoyan en la hipótesis de que el género es una variable que condiciona el uso de la cortesía lingüística.

Bibliografía

- ALCARAZ y MARTÍNEZ (1997): *Diccionario de Lingüística Moderna*, Ariel.
- ANASTASI, A. y FOLEY, J. P. (1958): *Differential Psychology*, New York, Macmillan.
- BALLESTEROS MARTÍN, Francisco José (2003): «La cortesía verbal: análisis pragmático lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato» (tesis doctoral), en pdf disponible en [<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/H/3/H3052801.pdf>] [consulta, 1 de marzo de 2014].
- BRIGGS, C. L. (1986): *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*, Cambridge University Press.
- BRIZENDINE, L. (2006): *The female brain*, Broadway Books.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. ([1978] 1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
- BUFFERY, A. W. H.; GRAY, J. A.; OUNSTED, C. y TAYLOR, D. C. (1972): *Gender Differences: Their Ontogeny and Significance*, Churchill Livingstone.
- CAMERON, D. (2007): *The Myth of Mars and Venus: Do Men and Women Really Speak Different Languages?*, Oxford University Press.
- CAMPOS PRATS, M. (2010): *Los actos disentivos. ¿Cómo expresan su desacuerdo los niños y niñas de primaria y secundaria?* Disponible en [<http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/memorie-sUIB/archives/Campos>].
- CHAMBERS, J. K. (1995): *Sociolinguistic theory*, Blackwell.
- DENNO, D. (1982): «Sex differences in cognition: A review, and critique of the longitudinal evidence», *Adolescence*, 17, 779-788.
- DUNBAR, R. (1996): *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, London, Faber.
- ESCANDELL, M.V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Anthropos.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (2004): «Perspectiva evolutiva: Identidades y desarrollos de comportamientos según el género», *Psicología y Género*, 35-54.
- FISHMAN, P. M.; THORNE, B.; KRAMARAE, C. y HENLEY, N. (1983): «Language, gender and society», *Language, Gender and Society*, 89-110.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction rituals*, New York, Garden City.
- GRAY, J. (1992). *Men Are From Mars, Women Are From Venus*, New York, HarperCollins.
- GRICE, H. P. (1975): «Logic and conversation, 41-58», *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, editado por Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press.
- HIRSCHMAN, L. (1974): «Analysis of Supportive and Assertive Behavior in Conversations. Paper presented at annual meeting of the Linguistic Society of America, San Francisco, CA», *Language, gender and society*, Rowley, MA, Newbury House, 1983.
- HYDE, J. S. y LINN, M. C. (1988): «Gender differences in verbal ability: A meta-analysis», *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.
- JESPERSEN, O. (1922): *Language: Its nature, origin and development*, London, G. Allen & Unwin, Ltd.
- KITE, M. E. (2001): «Gender stereotypes», *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society in Gender*, 1, 561-570.
- LAKKOF, R. (1975): *Language and Woman's place*, New York, Harper & Row.
- LEECH, G. N. (1980): *Explorations in Semantics and Pragmatics*, Benjamins.
- (1983): *Principles of Pragmatics*, Longman.

- LEVY, K. J. (1976): «Reducing the occurrence of omitted or untruthful responses when testing hypotheses concerning proportions», *Psychological Bulletin*, 83(5), 759-761.
- MACCOBY, E. E. y JACKLIN, C. N. (1974): *The Psychology of Sex Differences*, Stanford University Press.
- PEDROSA, C. (1976): *La Psicología Evolutiva*, Marova.
- SECADAS, F. y SERRANO, G. (1981): *Psicología evolutiva, 14 años*, CEAC.
- SPENDER, D. (1980): *Man Made Language*, Routledge.
- TANNEN, D. (1990): *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation*, HarperCollins.
- (1994): *Gender and discourse*, Oxford University Press.
- THORNE, B. y HENLEY, N. (1975): *Language and Sex: Difference and Dominance*, Newbury House Publishers.
- ZIMMERMANN, K. S. (2005): «Construcción de la identidad y anticortesía verbal», en D. Bravo (ed.), *Estudios sobre la (des)cortesía en español*, Dunken, 245-271.

Una propuesta didáctica para mejorar la motivación hacia la expresión escrita por medio de la creación audiovisual

Celia BUSTAMANTE ECHEVARRÍA

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Universidad Pública de Navarra
[bustamantecelia@gmail.com]

Resumen: La expresión escrita forma parte del currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura, pero, ¿cómo la trabajamos con nuestro alumnado? En este trabajo de investigación pretendemos mostrar cómo es posible que nuestros estudiantes se impliquen más en las actividades de expresión escrita y cómo la creación audiovisual es una forma de trabajar la expresión escrita en el aula. Mostraremos la investigación que se ha llevado a cabo para probar cómo, realmente, la producción de micro géneros audiovisuales es la mejor forma de llegar a unos alumnos que han nacido entre pantallas.

Palabras clave: expresión escrita; motivación; audiovisual; documínuto.

Abstract: Writing is part of the Spanish Language official curriculum but, how do we manage it with our students? In this research project we would like to demonstrate the following statement: our students will get more involved in writing activities through audiovisual creation. In this sense, audiovisual production will be a good way to develop writing contents in class. In addition, we will show the research that has been carried out to prove how audiovisual micro genres broadcasting is the best way to involve students, as they have always been surrounded by screens.

Keywords: writing; motivation; audiovisual; documínuto.

1. Introducción

¿Podemos mejorar la motivación del alumnado de secundaria hacia la expresión escrita si incluimos la producción de documentos audiovisuales? En esta investigación trataremos de demostrar cómo la motivación de nuestros alumnos hacia la expresión escrita mejora si sus textos se van a convertir en documentos audiovisuales, en este caso, documínutos. Como se especificará en el marco teórico,

el documinito es un micro género audiovisual que combina el documental y la vídeo creación. Se trata de un nuevo género, todavía sin investigar, y sobre el que no existen muchas convenciones.

Es imprescindible estudiar por qué nuestros alumnos no se sienten motivados de forma generalizada a la escritura, por qué no prestan suficiente atención a la hora de construir sus historias o por qué les cuesta tanto planificar y revisar la producción escrita. Desde nuestro punto de vista, uno de los principales factores es la motivación. La mecanización de las tareas de escritura (Dolz, 2009) hace que, como dice Ken Robinson (2006), «matemos la creatividad en la escuela» y las tareas de escritura se conviertan en rutinarias y poco atractivas.

1.1. *Estado de la cuestión*

Hasta el momento las producciones audiovisuales han entrado en el aula de lengua como elementos para analizar o para explicar contenidos, pero pocas veces se han abordado desde la perspectiva de la creación (Neira 2010). Siempre que un docente se propone incluir una producción de este tipo, se encuentra inmerso en un gran proyecto al que dedica varios meses durante el curso (Productores de cine, SEK Atlántico, 2013; Proyecto nacional Lo tuyo es pura leyenda, 2013). En ningún caso se ha propuesto la creación de géneros cortos como factor motivacional para la composición escrita y esto es, precisamente, lo que hemos planteado a los alumnos para realizar esta investigación.

En este trabajo pretendemos confirmar que el mundo audiovisual es un factor motivacional para un alumnado que ha nacido entre pantallas. Además, consideramos que si los alumnos escriben pensando en imágenes que después tendrán que grabar, mejorará la calidad de sus producciones textuales y servirá como estrategia de creación para escritos posteriores. Además, al introducir actividades más creativas en el aula de Lengua Castellana y Literatura, damos cabida a todos los alumnos por igual, no solo a aquellos que habitualmente obtienen mejores calificaciones en los exámenes tradicionales de análisis y memorización de contenidos, sino también a aquellos con inteligencias diferentes cuyo potencial está en la creación y la creatividad.

1.2. *Objetivos*

Los objetivos concretos que nos marcamos con esta investigación son:

- Mostrar que el trabajo de expresión escrita con una finalidad real que atraiga al alumno resulta más motivador que escribir para que el profesor corrija y califique.

- Comprobar si la inclusión de creaciones audiovisuales del alumnado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura mejora la predisposición de los alumnos hacia la escritura.
- Comprobar si escribir a partir del apoyo en imágenes previamente seleccionadas ayuda a la producción de textos escritos.
- Comprobar si es posible llevar a cabo la atención a la diversidad de forma inclusiva en la clase de lengua proponiendo tareas que impliquen destrezas diferentes a la puramente lingüística.

Especificaremos en las páginas siguientes el marco teórico sobre el que se sustenta nuestro trabajo, fundamentalmente en las nuevas concepciones de la didáctica de la expresión escrita basada en el proceso. A continuación detallaremos la metodología que hemos seguido en el estudio, apoyada en la intervención docente en el aula de secundaria. Terminaremos con los resultados obtenidos así como con las conclusiones. En este último apartado destacaremos también un caso extraordinario que hemos encontrado durante la investigación y cuyos resultados son dignos de ser estudiados de forma particular.

2. Marco teórico

2.1. *Enseñanza de la expresión escrita*

2.1.1. *Enseñanza basada en el proceso*

Podemos distinguir dos grandes teorías en lo que se refiere a la enseñanza de la expresión escrita. Por un lado, la que se asienta en el conductismo de Piaget, la enseñanza tradicional de la escritura, que supone una visión atomística de la habilidad escritora (Björk L., Blomstand I., 1994).

En este caso, la enseñanza está centrada en el profesor que prescribe tareas y las evalúa. Se escribe en el aula con el profesor como audiencia que únicamente responde ante el producto final. Se hace un borrador único y lineal. En los años 90, con la aparición de la pedagogía basada en el proceso, cambia el paradigma de la enseñanza adquiriendo un enfoque cognitivo. De este modo, la escritura se enseña basada en el proceso, aún la psicología cognitiva y la lingüística textual, lo que supone un cambio en la orientación, ahora enfocada al estudiante, con un profesor que cumple la función de inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora.

El docente y los compañeros sirven como críticos ante el proceso de escritura de varios borradores que se van realizando. Es en este marco cognitivo

basado en el proceso en el que se inserta nuestra investigación, dado que queremos mejorar la motivación del alumnado precisamente hacia ese proceso de escritura.

2.1.2. *Leer y escribir*

En este trabajo de investigación se ha propuesto a los alumnos una tarea de escritura que consideramos que ayudará a profundizar en próximas tareas de lectura. Escribir ayuda al alumno a tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas que no siempre se tienen en cuenta en la lectura y que pueden ayudar a la comprensión de textos complejos (Moreno, 2005).

Consideramos, igual que Víctor Moreno, que «leer para escribir y escribir para leer mejor, es posible, necesario y recomendable». En este caso, las tareas de comprensión posteriores a la escritura las hemos realizado mediante un documento audiovisual que, del mismo modo que un texto escrito, utiliza un lenguaje para transmitir un mensaje que tiene que ser descodificado.

Nos basamos sobre todo en la teoría sobre la cual se considera difícil que un alumno no sea capaz de interpretar y comprender un texto que utilice mecanismos lingüísticos de los que él mismo se ha servido para transmitir su mensaje (Moreno, 2009).

2.1.3. *Cómo se plantean las tareas de escritura*

Para llevar a cabo esta investigación nos hemos basado en las últimas propuestas realizadas por los expertos sobre cómo se debe acometer la enseñanza de la expresión escrita en el aula.

Hemos planteado nuestras actividades de escritura apoyados en la medida de lo posible en los decálogos sobre cómo se debe enseñar a escribir de Daniel Cassany (2001).

En primer lugar respaldamos la propuesta de que el alumno debe escribir en clase para no estigmatizar las tareas de escritura con las connotaciones negativas que tienen las tareas que se mandan para realizar en el tiempo libre. Además, nos sumamos a la escritura cooperativa. Fomentar la relación entre aprendices para que los compañeros puedan ayudarle.

En este caso, lo hemos planteado desde la perspectiva de la bondad de la autocorrección y la revisión del propio texto (Dolz, 2011). Es una de las fases de proceso de escritura, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo. Se considera adecuado que las y los compañeros sean quienes actúen como lectores críticos y propongan mejoras para los textos de sus compañeros (Camps, 2009).

El trabajo en colaboración permite al alumnado hacer cosas que no haría de manera individual.

Numerosos estudios muestran las diferentes formas de afrontar la revisión de los escritores expertos y noveles. Los buenos escritores corrigen y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Del mismo modo, mientras que los escritores competentes mejoran su texto en cuanto a cuestiones de organización, orden de las ideas, aparición de la información etc., los poco competentes se centran en cuestiones relacionadas con la escritura superficial, errores gramaticales u ortográficos (Cassany, 1993).

Con la revisión en grupo facilitaremos también hablar de la escritura (Camps, 2009; Cassany, 2001). Crear situaciones en el aula en que hablar del texto que se está escribiendo sea algo natural. Se trata de favorecer que los alumnos utilicen la lengua en su función metalingüística al estar conversando sobre sus propios textos.

Siguiendo con el decálogo propuesto por Cassany, el docente se ha mostrado también implicado en la tarea encomendada, realizando un ejemplo como el solicitado a los alumnos, mostrando unas limitaciones, unas necesidades, y una forma de hacer, que no tiene por qué ser perfecta, sino real. Se ha procurado también actuar como asesor o colaborador, no como juez o árbitro, siguiendo otra de las recomendaciones (Cassany, 2001; Dolz, 2009; Camps, 2009).

Por último, y con mayor relevancia quizá que los aspectos anteriores, cobra importancia la libre elección del tema sobre el que se escribe. Como último precepto del decálogo, Cassany recomienda utilizar la escritura para hacer y conseguir cosas que nos interesan. Escribir sobre un tema que nos interese y para algo, con un motivo.

Como veremos más adelante, supone esto poner en valor la actividad propia de la escritura, darle un sentido que formará una de los tres pilares sobre los que construimos la motivación en la enseñanza.

2.2. *Motivación en educación secundaria*

Resulta difícil definir el concepto de motivación de forma unánime debido al gran número de teorías psicológicas acerca de la cuestión. La Real Academia Española de la Lengua define el verbo motivar como estimular a alguien o despertar su interés.

Si ahondamos en esta definición y en su significado profundo, tenemos que acercarnos a las teorías psicológicas de la motivación que intentan explicar cómo o por qué una persona se siente o no motivada, o en qué consiste ese estímulo al que se refiere la definición.

Una de estas teorías define la motivación como un proceso en el que los pensamientos, creencias y emociones del individuo lo dirigen hacia una meta u objetivo y mantienen la dirección hacia ese logro (Pintrinch y Schunk, 2006). Por eso lo definen como proceso, porque supone el mantenimiento y la persistencia del individuo en la consecución del objetivo propuesto.

Dividen estos autores la motivación en pensamientos, creencias y emociones, de forma parecida a como lo hacen González-Pineda y otros (2002), que, añadiendo uno a la teoría clásica de motivación de la expectativa –valor–, distinguen tres factores esenciales en la motivación: el valor, la expectativa de la capacidad o competencia percibida y la afectividad.

El valor se refiere al interés que suscita la actividad en el alumno y los motivos que le llevan a hacerla de mejor o peor manera. La expectativa es el grado en que el alumno se ve a sí mismo capaz de llevar a cabo la tarea. Por último, la afectividad implica aquellas cuestiones relacionadas con los sentimientos que despierta la tarea en el alumno, cómo se siente cuando realiza esa actividad.

Tal y como concluyen Barca, do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca (2008), estos tres aspectos que componen la motivación son procesos psicológicos que integran la motivación en situaciones educativas.

Es precisamente en el último factor motivacional, el afectivo, en el que se centra gran parte de este trabajo. Los sentimientos y sensaciones que produce en el alumnado la realización de tareas audiovisuales y si esa respuesta emocional es positiva, valorar en qué medida influye en su implicación en las actividades de aula o en la calidad de sus trabajos.

También en el valor que los alumnos dan a la propia actividad, la utilidad que perciben que tiene, no tanto el factor expectativa, ya que, en principio, la tarea no conlleva una gran dificultad por la que todos los alumnos serán capaces de realizarla sin dificultades.

2.3. *Trabajo con audiovisuales*

2.3.1. *El documinuto*

En primer lugar, definiremos el concepto de documinuto. Se trata de un micro género audiovisual de reciente creación en el que, en un minuto, se narra o describe una situación. Se trata de una mezcla de documental (su uso suele ser de denuncia social) y la vídeo creación (no hay convenciones que acoten la expresividad del autor).

Se trata de un género reciente que en España están impulsando especialmente desde el festival de televisión Urban TV, que se celebra en junio en Ma-

drid. Se proponen varios ejemplos en este trabajo, pero en la red cada vez existen más ejemplos de documinutos que nos llegan de todas partes del mundo.

2.3.2. La creación audiovisual en el aula de Lengua y Literatura: los grandes proyectos.

Respecto a la inclusión del lenguaje audiovisual en el aula, podemos distinguir dos formas de hacerlo. Por un lado están los numerosos proyectos en los que por medio del cine o de la televisión se enseñan conceptos o se analizan los distintos tipos de texto (Ambrós y Breu, 2012).

Estos proyectos utilizan el cine o los audiovisuales en general para formar espectadores, para leer esos textos audiovisuales o para mostrar ejemplos de historias o de cuestiones que se explican de forma más sencilla con un vídeo que con una clase magistral.

En este trabajo nos interesan las experiencias que incluyen la creación audiovisual en el aula, no la recepción de textos audiovisuales.

Podemos citar varios proyectos con cierto renombre que han ganado premios de buenas prácticas en España (Productores de cine, 2013; lo tuyo es pura leyenda, 2013). Son proyectos en los que el alumnado crea material audiovisual.

Un factor común en este tipo de proyectos es su gran envergadura. En los dos casos anteriores dedicaron sesiones durante todo el curso, en un caso para grabar un cortometraje adaptando una leyenda de Becquer, en otro caso, para grabar un cortometraje adaptando un relato corto de un autor gallego. En ambos dedicaron innumerables sesiones, fue necesario impartir a los alumnos clases sobre lenguaje cinematográfico o sobre producción.

Lo que se plantea en esta investigación es, en cierto modo, lo contrario. Se trata de que los alumnos creen textos audiovisuales a partir de sus producciones escritas, pero de forma asequible para el docente y para el alumno. Lo que pretendemos es incluir la producción audiovisual como una clase más, y sacarle el máximo partido sin dedicarle más de dos sesiones lectivas.

2.4. Diversidad en el aula

La Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) establece que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Para ello, considera que cada alumno tiene características diferentes a los demás, y establece que los sistemas educativos tienen que ser diseñados para que todos ellos tengan cabida. En la declaración establecen que las personas con necesidades educativas especiales tienen que estar integradas en el aula me-

dian­te una pe­da­gogía cen­tra­da en el niño que pue­da sa­tis­fa­cer esas ne­ce­si­da­des. En­ten­de­mos pues, por di­ver­si­dad, esa am­plia ga­ma de ca­rac­te­rís­ti­cas pro­pi­as que tie­ne ca­da uno de nues­tros alu­mnos.

Tal y como pro­ponen Barca, do Na­scimien­to, Bren­lla, Porto y Barca (2008), en la lí­nea de otros au­to­res, de­fen­de­mos la in­clu­sión como for­ma ade­cu­ada de aten­ción a la di­ver­si­dad.

«La pa­labra in­clu­sión sig­ni­fi­ca una parte de algo, for­mar parte del todo. Ex­clu­sión, el an­tóni­mo de in­clu­sión, sig­ni­fi­ca la ac­ción de man­te­ner fu­era, a­par­tar, ex­pul­sar. Es­tas de­fi­ni­cio­nes em­pie­zan a servir de ma­rco para el cre­cien­te mo­vi­mien­to de con­struc­ción de las es­cuelas in­clu­sivas. En esta lí­nea, como afir­ma Ains­cow (1998), cual­quier alu­mno debe en­con­trar una res­pues­ta edu­ca­ti­va acor­de a sus ne­ce­si­da­des en la es­cuela or­di­na­ria, jun­to a sus he­rma­nos y ami­gos y en su con­tex­to so­cial, con in­de­pen­den­cia de su con­di­ción fí­si­ca, so­cial, psi­coló­gi­ca o per­so­nal.»

En esta lí­nea se de­ben plan­tear ac­ti­vi­da­des en el aula que per­mitan a ca­da alu­mno de­sar­rol­lar al má­xi­mo ca­da una de sus ca­pa­ci­da­des y no solo fa­vo­rez­can al­gunas como la me­mo­ria o la ca­pa­ci­dad de ab­strac­ción.

3. Metodología

3.1. Selección de la muestra

El si­guien­te tra­ba­jo de in­ves­ti­ga­ción se ha pue­sto en mar­cha en un aula de 3º de ESO de un cen­tro con­cer­ta­do de Pam­plona. La mues­tra la for­man 17 es­tu­dian­tes de los 30 que con­for­man la clase ha­bi­tual. Es­tos 17 alu­mnos son los que no han par­ti­ci­pa­do en un in­ter­can­bio con alu­mnos fran­ce­ses y han per­ma­ne­ci­do en el aula to­das las se­sio­nes en las que se ha de­sar­rol­la­do esta pro­pues­ta di­dác­ti­ca.

3.2. Recogida de datos

Los da­tos que for­man parte de esta in­ves­ti­ga­ción se han re­co­gi­do de for­ma cuan­ti­ta­ti­va y cuali­ta­ti­va.

3.2.1. Recogida de datos cuantitativos

Para re­co­ger los da­tos cuan­ti­ta­ti­vos se han uti­li­za­do dos cues­ti­o­na­rios:

En pri­mer lu­gar, se plan­teó un cues­ti­o­na­rio a los alu­mnos para per­ci­bir su gus­to por la es­cri­tu­ra. De esta ma­ne­ra, po­drí­amos va­lo­rar el fun­cio­na­mien­to de la ac­ti­vi­dad en aque­llos alu­mnos mo­ti­va­dos pre­via­mente y aque­llos que no lo es­ta­ban.

En segundo lugar los alumnos rellenaron otro cuestionario. En este caso el mismo cuestionario completado dos veces, una después de cada ejercicio de expresión escrita. De esta manera, hemos podido comparar las sensaciones de los alumnos al escribir con el único objetivo de ser calificados y evaluados con las sensaciones al escribir para producir un audiovisual.

3.2.2. Recogida de datos cualitativos

Las dos primeras sesiones dedicadas a la investigación, que se corresponden con las dos sesiones dedicadas explícitamente a la expresión escrita, han sido grabadas en vídeo para tener en cuenta las actitudes del alumnado ante cada uno de los ejercicios propuestos y poder valorar las diferencias entre ambos.

También forman parte de los datos estudiados las propias producciones escritas de los alumnos, corregidas conforme a una plantilla, descrita en el apartado de materiales, para ofrecer una corrección lo más objetiva posible conforme a unos criterios muy concretos y previamente establecidos. Asimismo, los documinutos sirven como indicadores de éxito del trabajo realizado.

Al terminar la actividad se pidió a los alumnos una ficha con errores y aciertos, aspectos positivos y negativos de la actividad para considerar qué aspectos les habían gustado y cuáles habría que mejorar. Cada alumno entregó una ficha con al menos dos cuestiones positivas y dos negativas de la actividad.

Se realizó también una entrevista a la profesora titular de la asignatura que había estado presente en todas las sesiones para valorar el funcionamiento de la actividad. Además de haber realizado varios encuentros informales para valorar cada una de las sesiones y las actividades propuestas.

3.3. Secuencia didáctica puesta en práctica en el aula

3.3.1. Resumen de la propuesta para la investigación

La propuesta didáctica para esta investigación ha consistido en realizar un ejercicio de composición de un micro texto narrativo para ser grabado posteriormente con formato de documinuto.

3.3.2. Problemas didácticos para desarrollar la investigación

Para poder desarrollar la investigación interfiriendo lo mínimo posible en las variables que pueden afectar a nuestros resultados, no hemos podido

desarrollar las actividades de expresión escrita con la calidad didáctica que nos habría gustado.

En primer lugar, no se han ofrecido modelos de escritura al alumnado para que dichos modelos no pudieran influir en sus textos. Del mismo modo, no se ha podido explicar desde el principio toda la secuencia de actividades. Si desde un primer momento hubiéramos desvelado que iba a haber una segunda producción textual y una grabación, podríamos haber influido también en los resultados.

Para evitar estas interferencias, se ha pedido a los alumnos que escriban un texto narrativo de unas 5 o 6 líneas sobre el tema elegido de la lista propuesta por ellos mismos, sin ninguna otra indicación. Para el segundo texto, lo único que ha cambiado es que se ha especificado que el texto resultante sería la inspiración y la base de la creación de un documinuto.

En este sentido, lo ideal según las recomendaciones expertas (Cassany, 2001; Camps, 2009) habría sido poder visualizar en este momento los ejemplos de documinutos, pero visualizar las imágenes antes del ejercicio podía haber mejorado la calidad del segundo texto respecto al primero, por lo que únicamente se ha dado esa indicación.

En segundo lugar, otro posible problema detectado ha sido la cercanía en el tiempo de las dos producciones escritas. El segundo ejercicio de producción de un micro texto narrativo podría ser considerado un ejercicio de reescritura del primero, por lo que su mejora se debería a otras cuestiones no relacionadas con la herramienta propuesta. Por ese motivo, los dos textos que han escrito los alumnos han tratado sobre temas diferentes.

En este sentido, se ha pedido a los alumnos que elijan dos temas sobre los que escribir y los ordenaran según sus preferencias. El primer texto, se ha escrito sobre el tema preferido del alumno, mientras que el segundo se ha escrito sobre el segundo tema en orden de prioridad. De este modo, podemos suponer que el tema es menos atractivo para el alumno con lo que si influye de algún modo en esa segunda producción será de forma negativa.

3.3.3. *Secuencia de actividades*

En las páginas siguientes se recoge la secuencia de actividades desarrollada para llevar a cabo esta investigación tal y como se planteó en el aula. Estos cuadros recogen las actividades con las modificaciones que se realizaron, de forma que el planteamiento queda tal y como fue desarrollado.

Sesión 1

Actividad 0	Presentación
Resumen de la actividad	En primer lugar se presenta al alumnado la investigación, sin ahondar mucho en la cuestión, para solventar los problemas expuestos anteriormente. Se informa al discente de las cuestiones básicas: confidencialidad, anonimato, repercusión en la nota de la asignatura...
Actividad 1	Tomando el pulso
Materiales	Cuestionario 1. ¿Me gusta escribir?
Duración	5 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	Realiza este cuestionario. Los datos no se van a tener en cuenta en la evaluación, sino solo para la investigación.
Actividad 2	Lluvia de ideas
Materiales	Aula ordinaria, pizarra, tiza
Duración	20 minutos
Agrupamiento	Gran grupo
Consigna	<p>Vamos a hacer una lluvia de ideas sobre qué cosas os preocupan, qué cosas os gustaría mejorar, etc., de vuestro entorno. Por ejemplo, a mí me preocupa que muchos jóvenes, amigos míos, se estén marchando al extranjero a buscar trabajo.</p> <p>En gran grupo vamos apuntando en la pizarra las ideas de los alumnos para tener una lista de posibles temas sobre los que escribir y que sean propuestos por ellos mismos.</p> <p>Cada alumno deberá elegir dos temas (utilizará uno para cada momento de la secuencia). Deberá numerar los temas: 1 para el preferido 2 para la segunda opción.</p> <p>Algunas de las ideas que surgieron en esta lluvia de ideas, y las que más eligieron los alumnos fueron el <i>bullying</i>, la dependencia de la tecnología, muchas normas y poca libertad, mucho tiempo dedicado al colegio, hipocresía, racismo, falsas apariencias...</p>
Actividad 3	Primer escrito
Materiales	Aula ordinaria, papel blanco
Duración	15 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	<p>Con el tema 1 de los que has elegido en la actividad anterior escribe un texto breve (5-6 líneas).</p> <p>El texto que escribas tiene que ser narrativo, puedes describir un hecho, contar algo que te pasó y que muestre esa situación, o inventarte una situación que lo exagere o lo ponga de manifiesto. Como quieras, pero tiene que ser un texto narrativo que muestre esa idea. No olvides pensar bien antes de escribir, valorar cómo lo vas a hacer, hacer un borrador, escribir, reescribir, revisar...</p>

Actividad 4	¿Cómo escribes?
Materiales	Cuestionario 2. En papel. 30 copias.
Duración	5 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	Realiza este cuestionario. Igual que el anterior, sólo se tendrá en cuenta para la investigación y nunca se revelará tu nombre.

Sesión 2

Actividad 1	Escritura del segundo texto
Materiales	Aula ordinaria
Duración	15 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	<p>Escribe un nuevo texto con la segunda idea de las que has elegido de la lista. El texto que escribas hoy servirá para grabar un documinuto. El texto y el documinuto tienen que estar relacionados y este texto será la base para la historia que vas a grabar. Como en el caso anterior, no olvides pensar bien antes de escribir, valorar cómo lo vas a hacer, hacer un borrador, escribir, reescribir, revisar...</p> <p>(Idea original para la investigación. Se contempla el inconveniente de que al tratarse de una segunda escritura del mismo tema ya por sí misma sea de mayor calidad, no por la influencia de la consigna o de la actividad sino por el hecho de que es una segunda escritura sobre el mismo asunto. Para solventar el problema en cierta medida, el tema del segundo escrito es, en sí mismo, menos motivador que el primero, porque se trata de la segunda opción que ellos han elegido de la lista de posibles temas sobre los que escribir. De este modo esperamos contrarrestar el efecto de la escritura previa)</p>

Actividad 2	¿Cómo escribes?
Materiales	Cuestionario 2. En papel 30 copias.
Duración	5 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	Realiza este cuestionario. Sé sincero. Igual que el anterior, sólo se tendrá en cuenta para la investigación y nunca se revelará tu nombre.

Actividad 3	Lectura y revisión de los textos
Materiales	Segundos textos elaborados por el alumnado
Duración	30 minutos
Agrupamiento	<p>Grupos de 4 elaborados previamente por la profesora para que sean homogéneos. Para elaborar los grupos se han tenido en cuenta las sensaciones transmitidas por la primera producción escrita, sin tener en cuenta calificaciones anteriores y opiniones de la profesora titular.</p> <p>Así, se han dividido los alumnos en tres grupos: los más creativos y con menos errores, los menos creativos con menos errores y los que tienen problemas graves en la expresión escrita. De esta manera, cada grupo de 4 estudiantes estaba encabezado por un alumno que había hecho un buen ejercicio anterior, y tres que mostraban menor facilidad o dificultades para realizarlo.</p>
Consigna	Vamos a leer en voz alta nuestro texto. Los compañeros nos ayudarán a mejorarlo. Si tenemos alguna duda podemos consultarlo con el profesor.

Sesión 3

Actividad 1	Algunos ejemplos
Materiales	<p>Ordenador con acceso a Internet o vídeos descargados en un USB y sonido general para la clase</p> <p>Proyector</p> <p>Ejemplos de documinutos:</p> <p>BOTTLE STORY → Ejemplo de documinuto divertido. [https://www.youtube.com/watch?v=so7sdrQ_2ck]</p> <p>EVOLUCIÓN → ejemplo de documinuto que describe una situación. Plantea pregunta. [https://www.youtube.com/watch?v=NPgiYkQROeU]</p> <p>VECINOS → Ejemplo de documinuto narrativo. [https://www.youtube.com/watch?v=_1UK4kVz6L0]</p> <p>ORGANIC → Documinuto grabado en Pamplona. [https://www.youtube.com/watch?v=v4Yh9b3qjuE]</p> <p>EJEMPLO DE DOCUMINUTO CON TEXTO: TIEMPOS MEJORES</p> <p>Hace una semana hizo buen tiempo en mi ciudad, algo que no es muy habitual en estas fechas. Salí con mis amigas una tarde y nos tumbamos mirando al cielo, como hacíamos en verano, viendo a los pájaros pasar. Y ahí estábamos, hablando sobre cómo los pájaros vienen cuando empieza el buen tiempo, sobre cómo saben adaptarse cuando las cosas no van bien... Oímos cómo un avión despegaba del aeropuerto. Nosotros también nos adaptamos... y seguimos hablando de cómo nuestros amigos se están marchando a buscar, como los pájaros, un tiempo mejor.</p> <p>MIGRACIÓN → Ejemplo con texto La Primavera. Documinuto para interpretar. [https://www.youtube.com/watch?v=ITcZBOoOn-w]</p>
Duración	20 minutos
Agrupamiento	Gran grupo
Consigna	<p>Vamos a ver y comentar algunos ejemplos de documinutos, para que vayáis teniendo ideas sobre lo que queréis hacer vosotros. Ejemplos: migración (texto Buen tiempo), <i>bottle story</i>, evolución, vecinos y <i>organic</i>.</p> <p>Visionado de los ejemplos y comentario a partir de preguntas como: ¿qué os ha parecido? ¿Os ha gustado? ¿Vuestro texto inspira algo similar? ¿Se os ha ocurrido alguna idea?</p>
Actividad 2	¿Qué queremos grabar? ¿Cómo vamos a hacerlo?
Materiales	Textos de los alumnos y ficha de planificación de la grabación
Duración	35 minutos
Agrupamiento	Individual y grupos de 4 (los mismos que en la sesión anterior)
Consigna	<p>¿Qué vamos a grabar a partir de nuestro texto? ¿Dónde lo vamos a grabar? ¿Cómo lo imagináis? ¿Qué piensan los compañeros?</p> <p>Los alumnos, primero individualmente piensan qué van a grabar. Para ayudarles se les facilitará una ficha con preguntas similares a las anteriores, para que cuenten con una guía de lo que tienen que tener en mente para grabar.</p> <p>Después, en los mismos grupos de 4 se cuentan lo que han pensado hacer. Los demás hacen sugerencias de mejora.</p>

Sesiones 4 y 5

Actividad 1	¿Qué hemos hecho?
Materiales	Documinutos de los alumnos, al ser posible en un USB Ordenador y proyector con sonido para reproducirlos
Duración	50 minutos
Agrupamiento	Gran grupo
Consigna	Visualización de los documinutos de toda la clase. Se pide a los alumnos que antes de la proyección expliquen brevemente qué han grabado, cómo lo han hecho y si han encontrado alguna dificultad grande a la hora de producirlo. Esta explicación es espontánea, no se les ha avisado de que lo van a tener que presentar. Al principio reaccionan con vergüenza, pero la actividad resulta muy acertada y todos los alumnos lo valoran de forma positiva. De hecho, favorece también la participación a la hora de valorar los trabajos de los compañeros.

3.3.4. *Evaluación para la asignatura*

La secuencia didáctica puesta en práctica para esta investigación ha formado parte de la nota de la asignatura de Lengua y Literatura. La actividad se ha puntuado sobre 10 en su conjunto, aunque después tendrá un peso relativo en la nota final.

Los 10 puntos se han repartido entre las distintas tareas implicadas en las sesiones desarrolladas, así como la actitud y comportamiento, entrega de los trabajos, etc. Para obtener la puntuación, los textos suponen el 50 % de esos 10 puntos; el documinuto, 3 puntos; y la actitud, puntualidad en la entrega, etc., los 2 puntos restantes. Además, se premió con 0,25 a aquellos alumnos que entregaron el trabajo el primer día que se les había encomendado.

Los textos han sido puntuados con una plantilla de corrección propuesta por la comisión lingüística encargada de ofrecer los fundamentos para el tratamiento integrado de las lenguas en Navarra. Se recoge en varios documentos, entre ellos, el cuaderno de inspección educativa creado por Pedro Jimeno. Para corregir los ejercicios de forma más objetiva y completa se ha utilizado esta plantilla de corrección que recoge todos los aspectos implicados en la producción de textos escritos. En este caso, mide nivel de competencia y no otorga una nota de 0 a 10. Por ello, se ha diseñado una fórmula para convertir la puntuación de la plantilla en una puntuación en ese rango. La plantilla de corrección propone las siguientes puntuaciones y niveles de competencia:

Nivel 1 (entre 0 y 26 puntos), nivel 2 (entre 27 y 39 puntos), nivel 3 (entre 40 y 44 puntos), nivel 3+ (más de 45 puntos).

Para calcular una nota sobre 10, cada uno de los intervalos de puntuación del nivel de competencia se ha dividido en dos tramos, cada uno de los cuales se corresponderá a un valor numérico según la siguiente tabla de conversión:

De 0 a 13 puntos: 4; de 14 a 26 puntos: 5; de 27 a 33 puntos: 6; de 34 a 39 puntos: 7; de 40 a 42 puntos: 8; de 42 a 44 puntos: 9; y más de 45 puntos: 10.

Para redondear y que la nota sea más justa entre aquellos alumnos cuya puntuación está en los extremos de los intervalos, aquellos alumnos que se encuentren a un punto del siguiente nivel contarán con 0,5 puntos más en la escala anterior, del mismo modo que aquellos que estén en la puntuación mínima del nivel contarán con 0,5 menos, excepto los alumnos del nivel 1 que supone una diferencia de aprobado a suspenso.

Por ejemplo, un alumno con 40 puntos ha obtenido una calificación de 7,5. Está en el intervalo del 8, pero como está en la puntuación mínima se resta 0,5. Del mismo modo, un alumno con 39 puntos, prácticamente la misma puntuación que el anterior, obtiene también un 7,5 pese a encontrarse en un intervalo inferior.

De este modo, reducimos las diferencias en aquellos alumnos que tienen valoraciones similares en cuanto al nivel de competencia.

4. Resultados

4.1. *Análisis de los resultados del cuestionario 1: ¿te gusta escribir?*

En primer lugar podemos considerar que el grupo de alumnos que forma la muestra no es un grupo al que, en general, le guste escribir (82 % les gusta poco o nada). Del mismo modo, solo el 29 % escribe mucho fuera del aula, por lo que el 71 % restante no escribe fuera del aula o escribe poco. En este caso, los alumnos entendieron la pregunta como escritura literaria o escolar, no la escritura en Internet o redes sociales.

Contrastan estos datos con las respuestas a la siguiente cuestión ya que el 35 % manifiesta que le gusta escribir. Tenemos que entender aquí que se sitúan algunos de los alumnos que en la primera cuestión contestaron que les gustaba poco. En todo caso, entre los alumnos que escriben únicamente cuando se lo manda la profesora y los alumnos que escriben por necesidad (entra aquí la necesidad académica), suman el 79 % del total.

Podemos considerar a la luz de estos datos que nos encontramos ante un grupo que escribe, principalmente, para cuestiones escolares, y que no tiene un gusto general por la escritura literaria.

Respecto al proceso de escritura, prácticamente todos reconocen que no suelen hacer un borrador antes de escribir. Únicamente una persona hace borradores de forma habitual para todos los textos. El 9 % que hace borradores para los textos de clase, matiza que los hace en las clases de idiomas o cuando cuenta para nota, no de forma generalizada.

Mejoran los datos cuando se trata de revisar las producciones. Ningún alumno marca la casilla «no, nunca». Todos revisan sus textos al menos alguna vez. El 47 % manifiesta que lo hace siempre, aunque el 18 % lo hace únicamente para los textos del aula. En todo caso, podemos comprobar cómo la revisión del texto es una parte del proceso de escritura mucho más generalizado que la creación de borradores. Debemos matizar también, por lo observado en las clases y por las correcciones que figuran en algunos de los textos que, como aprendices, los alumnos revisan sobre todo la ortografía, debido también a que suele ser la corrección a la que están más acostumbrados.

En este sentido, la mayoría de los alumnos valora la corrección de la profesora (71 %) porque, dicen, les permite mejorar y aprender. Sin embargo no hay que olvidar ese 25 % que afirma que no le sirve la corrección por motivos como que se les olvida lo que les han corregido de una vez para otra o porque cada uno tiene su estilo y sienten que con la corrección se coarta su creatividad.

Respecto a lo que debería cambiar en el aula para que les apeteciera más escribir, tenemos propuestas que van en la línea de lo que se propone en esta investigación: trabajar con textos cortos, elección libre de temas, más libertad para personalizar el estilo de cada uno...

Por último, cabe destacar que la mayoría de los alumnos, el 76 % considera que escribir bien es muy útil para su día a día, mientras el 24 % restante lo consideran poco útil. Es una consideración que como docente se debe tener en cuenta ya que si los alumnos consideran que lo que están aprendiendo les puede servir, será más fácil favorecer aprendizajes significativos para ellos. Hablamos en este caso del factor valor en la teoría de la motivación. De forma intrínseca y antes de comenzar a trabajar, la mayoría de los alumnos consideran que escribir «bien» es útil para su día a día, cuestión en la que deberíamos apoyarnos como docentes para trasladarla al aula.

4.2. *Comparación de los cuestionarios 1 y 2*

Se ofrece a continuación una comparativa entre los resultados del cuestionario elaborado tras la primera actividad de expresión escrita y la segunda.

4.2.1. Resultados

Pregunta	Opciones	Cuestionario 1	Cuestionario 2
¿Cuánto tiempo has dedicado, en general, a esta actividad?	5 minutos	59 %	42 %
	10 minutos	41 %	42 %
	15 minutos	–	7 %
	No me ha dado tiempo a terminar	–	9 %
¿Has hecho un borrador del texto?	Sí	6 %	6 %
	No	94 %	94 %
¿Has repasado y/o reescrito la historia?	Sí	76 %	41 %
	No	24 %	59 %
¿Crees que podrías mejorar la historia?	Sí	100 %	76 %
	No	–	24 %
¿Cuánto tiempo has dedicado a pensar qué ibas a escribir?	Entre 1 y 2 minutos	65 %	65 %
	Entre 2 y 5 minutos	35 %	29 %
	Más de 5 minutos	–	6 %
¿Cuánto tiempo has dedicado a escribir la historia?	Menos de 5 minutos	41 %	29 %
	Entre 5 y 10 minutos	59 %	59 %
	Entre 10 y 15 minutos	–	6 %
	En los 15 minutos no me ha dado tiempo	–	6 %
¿Cuánto tiempo has dedicado a reescribirla o revisarla?	Nada	47 %	59 %
	Unos 5 minutos	53 %	41 %
	Más de 5 minutos	–	–
¿Te ha gustado el tema?	Mucho	76 %	76 %
	Poco	24 %	24 %
	Nada	–	–
¿La explicación para escribir la historia ha sido clara?	Mucho	76 %	59 %
	Poco	18 %	41 %
	Nada	6 %	–
¿Te ha resultado difícil?	Sí	–	12 %
	No	100 %	82 %
¿Estás contento con el resultado final?	Sí	76 %	76 %
	No	24 %	24 %

4.2.2. *Análisis de los resultados del cuestionario*

Si comparamos los resultados arrojados en los dos cuestionarios (el mismo completado dos veces) empezamos a ver las diferencias que se han producido en la producción de los dos textos.

En primer lugar debemos tener en cuenta que los alumnos tardan más en completar la tarea. En el primer ejercicio, el 59 % de los alumnos terminó la tarea en 5 minutos, porcentaje que disminuye hasta el 42 % en el segundo ejercicio. En ambos casos se mantiene el porcentaje de alumnos que terminan en 10 minutos (41 y 42 %), sin embargo, llama la atención el 16 % que en el segundo caso no logró terminar la actividad o agotó el tiempo disponible.

Tal y como se observa en las grabaciones de las clases muchos de los alumnos se quedaron pensando sobre qué escribir, algo que no sucedió en el primer ejercicio. A esto se debe también que disminuya el tiempo dedicado a la revisión del texto, ya que se ha invertido más tiempo en reflexionar sobre lo que se va a escribir (en el primer caso el 35 % de los alumnos dedicaron entre 2 y 5 minutos mientras que en el segundo ejercicio un 6 % se desplaza a más de 5 minutos) y en escribir la historia (en el primer ejercicio el 41 % de los alumnos declara haber escrito la historia en menos de 5 minutos; el resto, el 59 %, entre 5 y 10 minutos; mientras que en el segundo caso, el 29 % lo hace en menos de 5 minutos, y aumenta significativamente el porcentaje de alumnos que dedican más tiempo: entre 5 y 10 minutos, 59 %; entre 10 y 15, el 6 %; y no le da tiempo al 6 %).

Resulta llamativo el descenso del tiempo dedicado a la revisión del escrito debido al aumento en el tiempo dedicado a escribir la historia y planificarla mentalmente. En el primer caso el 47 % de los alumnos no revisó el texto, en el segundo caso, este porcentaje aumenta a 59.

Como cabía esperar, en los dos casos el gusto por el tema es similar (76 % les gusta mucho, 24 % les gusta poco), debido a que se trata de asuntos similares y propuestos por los propios alumnos de la misma manera.

Podemos anotar también que aumenta el número de alumnos que no quedan satisfechos con la explicación de la profesora en el segundo caso. Se debe, principalmente, a la poca información que se aporta del documinuto para no influir en su composición escrita.

4.3. *Niveles de competencia en las producciones escritas*

Mostramos en la siguiente tabla los resultados obtenidos por el alumnado en los dos ejercicios de expresión escrita. Estos resultados se corresponden con los obtenidos con la plantilla de corrección mencionada anteriormente.

La puntuación se corresponde con los puntos ponderados de cada ítem de los recogidos en dicha plantilla que atiende a todos los aspectos implicados en la creación del texto. Este resultado se corresponde con un nivel de competencia que va del nivel 1 al nivel 3+.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos por el alumnado y aparecen sombreados aquellos que han aumentado un nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero.

Sujeto	Texto 1		Texto 2	
	Puntuación	Competencia	Puntuación	Competencia
1	23	1	37	2
2	30	2	43	3
3	34	2	34	2
4	34	2	37	2
5	46	3+	44	3
6	20	1	36	2
7	40	3	33	2
8	23	1	21	1
9	29	2	34	2
10	37	2	36	2
11	44	3	51	3+
12	39	2	41	3
13	33	2	47	3+
14	39	2	41	3
15	36	2	43	3
16	36	2	36	2
17	30	2	26	1

Se percibe cierta mejoría en los textos de los alumnos producidos en la segunda jornada con la consigna vinculada a la futura creación audiovisual. De hecho, el 47 % de los alumnos (8 de 17) mejora el nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero. El número de alumnos que baja su nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero es de 3, lo que supone un 17 % del total mientras que el 35 % se mantiene. De estos 6 alumnos que se mantienen en el mismo nivel de competencia, 2 descienden el número de puntos obtenidos en la calificación, y los 4 restantes mantienen la puntuación o la aumentan sin llegar al mínimo para alcanzar el siguiente nivel.

Llama la atención especialmente el caso del sujeto 13 que asciende dos niveles de competencia, del nivel 2 con 33 puntos al nivel 3 + con 47. Se muestran a continuación y en este mismo orden el primer escrito elaborado por el sujeto 13 y el segundo.

1) Prejuicios/Estereotipos
Yo pienso que mucha gente juzga a las personas por cualquier tontería y se equivocan al hacerlo. Les ponen un nombre o mote que dicen que son de una forma muy diferente a lo que de verdad son. Se fijan solamente en la apariencia y no se preocupan por descubrir lo que realmente es.

2) Bullying (acoso)/marginación.
El bullying a mí personalmente me parece de lo peor que existe, y que desgraciadamente en estos tiempos hay mucho. La gente que se siente inferior se dedica a molestar continuamente a alguien para que dicha persona se sienta peor. Se supone que así se sienten mejor, los que lo provocan. Esto tiene que cambiar, porque si no, va a acabar fatal.

También podríamos destacar el caso del sujeto 1, que asciende del nivel 1 al nivel 2, de una puntuación de 23 a 37.

El Machismo
ay en día hay algunas profesoras que solo se consideran de hombres, como es el hombre y hay otros que aunque trabajan ambos sexos pero que a mujeres están mal remuneradas. lo me gusta que se diferencien tanto los salarios simplemente por el hecho de ser mujer. Muchos

El Bullying
Había una niña llamada Angela que tenía su propia personalidad, le gustaba ir al colegio muy magullada para sentirse segura de ella misma pero dos chicas de su curso, Marina y Laura que la hacían la vida imposible, un día Angela no soportaba más esa situación así se tiró de la ventana de su habitación. En ese momento todo

De los tres sujetos que descienden el nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero, llama la atención el caso del sujeto 7, el mayor descenso en la puntuación del segundo texto con 7 puntos menos y un nivel de competencia también menor. Aun así debemos destacar que se trata de un descenso de 7 puntos sobre más de 50, lo que tampoco supone una gran disminución en el nivel general de la producción escrita.

4.4. *Los documinutos*

Tiene especial interés la producción del sujeto 14, que se corresponde con el primer ejercicio de expresión escrita que realizó. Llama la atención por la utilización que hace de forma natural de los recursos expresivos propios del lenguaje audiovisual, sobre todo de la música. También la fidelidad con que retrata el texto original y la calidad del vídeo. Tenemos que tener en cuenta que se trata de uno de los ejemplos que fue entregado el primer día que se solicitó la actividad a los alumnos. Se trata de uno de los mejores ejemplos, realizado además a tiempo y, según la profesora, por un alumno con dificultades en la asignatura.

Pero sin duda el ejercicio que más sorprende es el del sujeto 3, que comentaremos en las conclusiones del trabajo.

También hay que destacar que varios de los alumnos, como los sujetos 1, 2, 4 y 16, elaboraron vídeos muy pobres, con escasa planificación y sin grabación de imágenes propias. Se limitaron a coger imágenes de internet y poner algunas letras que mostraban su mensaje. Por último, debemos destacar que cuatro de los sujetos no entregaron el documinuto.

4.5. *Fichas de valoración de los alumnos y valoración de la profesora titular*

Como se ha comentado con anterioridad, se pidió a los sujetos que conforman la muestra que rellenaran una ficha con al menos dos aspectos positivos y dos negativos de la actividad que habíamos realizado, así como de las clases y de la profesora.

A continuación se recogen estas valoraciones agrupadas por temas que permiten comparar aquellos aspectos que han resultado más positivos y negativos para el alumnado, así como para comparar las valoraciones que hacen de un mismo tema.

Al mismo tiempo, hemos adjuntado en la tabla las valoraciones realizadas por la profesora de Lengua y tutora del grupo sobre la actividad.

Alumnos/as		Valoración de la profesora
Me gusta...	No me gusta...	
Creatividad		
<p>Hemos tenido la oportunidad de poner a prueba la creatividad. La libertad para el método de creación. Desarrollas muchas facetas: creatividad, opinión, orden... Fomentamos nuestra creatividad</p>		<p>Ha sido una actividad muy creativa. A estos alumnos les gusta todo lo que sea crear.</p>
Metodología		
<p>Nos ha ayudado a desconectar de las clases normales de lengua. Te viene bien para desconectar de las clases habituales. Me ha gustado por el hecho de hacer un vídeo y compartirlo, salirse de lo normal, no solo escribir un texto. Hemos hecho algo diferente y divertido. Es una manera diferente de hacer las cosas en clase y no hacer ejercicios del libro. Las clases son amenas. Me ha gustado cambiar la forma de dar clase de lengua. Es una manera diferente y entretenida de dar la clase de lengua. Hemos mejorado nuestra forma de escribir. Hemos aprendido a hacer un vídeo a partir de un texto. No solo la lengua es literatura y morfosintaxis, sino que es una manera de comunicarse y gracias a esta actividad hemos podido comprobar cómo hay más de una manera de hacerlo.</p>	<p>Nos ha llevado demasiadas clases. No creo que nos pueda servir en un futuro. No era necesario escribir un texto porque en el propio vídeo se incluyen textos. Ha habido momentos en los que me aburría pero ha estado bien. Pocas especificaciones del trabajo que teníamos que hacer. Que nos grabasen en clase. Me intimida.</p>	<p>Manifiesta que los alumnos se han implicado más de lo que ella misma esperaba por la empatía con la investigadora y porque les ha gustado la actividad. Cree que les ha gustado ver y participar en otra forma de trabajar, crear dos textos y tener que contar esa misma idea de otra manera ha sido un reto creativo que les ha hecho implicarse. Le ha parecido interesante el trabajo en la planificación y revisión de los textos, cree que les ha ayudado mucho la corrección entre ellos mismos en grupo.</p>
Grabación del documinuto		
<p>El ejercicio en sí, pero lo que más, la grabación del vídeo, hemos disfrutado. Hemos disfrutado al grabar el documinuto. Me he entretenido mucho grabando y viendo el documinuto. Ha sido divertido grabar el documinuto. Se pasa un buen rato haciendo el documinuto. Me ha gustado mucho grabar el documinuto.</p>	<p>La dificultad para editar el vídeo. Pocos medios para grabar el vídeo.</p>	<p>Le ha parecido interesante la actividad y cree que a los alumnos les ha gustado y les ha hecho implicarse.</p>

Alumnos/as		Valoración de la profesora
Me gusta...	No me gusta...	
Diversión		
<p>Es una actividad muy entretenida. Me he divertido mucho haciéndola.</p> <p>La actividad ha sido entretenida.</p> <p>Es entretenido e interesante.</p> <p>Ha sido divertido para todos.</p>		<p>Cree que los alumnos han estado a gusto en las clases y con la actividad, por eso se han implicado.</p>
Tiempo		
	<p>Poco tiempo para hacerlo.</p> <p>Quita tiempo de estudio, tareas...</p> <p>Me ha costado bastante tiempo.</p> <p>Haber perdido tiempo libre en hacer el documinuto.</p> <p>Conlleva mucho trabajo editar, grabar... Tendríamos que haber tenido más tiempo.</p> <p>No había mucho tiempo para hacerlo.</p> <p>Poco tiempo para hacer el documinuto.</p> <p>Mucho trabajo en casa.</p> <p>Han agobiado bastante a la hora de entregar el trabajo a tiempo.</p> <p>La gente no ha entregado a tiempo la actividad y es injusto para los que sí lo hemos hecho.</p> <p>Poca organización, cada uno lo entrega cuando quiere.</p>	<p>Se muestra sorprendida por la falta de puntualidad a la hora de entregar los documinutos.</p> <p>Considera que habría sido necesario hacer que se tomaran más en serio los plazos de entrega.</p>
Tema		
<p>Que pudiéramos hacer el documinuto del tema que quisiéramos.</p>		<p>Le parece oportuno que los alumnos propongan los temas para escribir.</p> <p>Dice que a los alumnos les gusta que les escuchen y poder quejarse y dar su opinión, por eso les ha gustado el tema y cómo elegirlo.</p>
Agrupamientos		
	<p>Habría sido mejor hacer el documinuto en parejas.</p> <p>Desde un principio lo teníamos que haber hecho en grupo.</p> <p>Habría estado bien hacerlo en grupos o parejas desde el principio.</p>	<p>Considera, una vez vista la actividad que podría haber funcionado mejor en parejas o grupos.</p>

Alumnos/as		Valoración de la profesora
Me gusta...	No me gusta...	
Compartir los vídeos		
Ver los vídeos de otros compañeros era interesante.	Me daba vergüenza enseñar el documinuto.	Cree que ha sido interesante y constructivo compartir los trabajos entre los compañeros.
Poder comparar tu trabajo con el de otros compañeros.	Enseñarlo delante de la clase.	
Ver los demás documinutos.		
Conciencia social		
Nos hemos dado cuenta de algunos problemas de nuestra sociedad y de que podemos cambiarlos.		
He aprendido que hay muchas cosas que cambiar en nuestra sociedad.		
Hacer los vídeos de estos temas nos ayuda a vivir mejor.		

4.7. Resultado de las grabaciones en el aula de las dos primeras sesiones

Como se ha comentado anteriormente, las dos primeras sesiones, las dedicadas a la producción escrita, fueron grabadas en vídeo para poder ser examinadas por la investigadora con mayor detalle.

En primer lugar se aprecia cómo varios sujetos, en concreto y especialmente los sujetos 12, 13 y 15, en el caso de la segunda producción textual pasan los primeros 5 minutos pensando qué van a hacer, mientras en el caso de la primera sesión directamente cogieron el bolígrafo y comenzaron a escribir. Del mismo modo, aunque no tan evidente, otros sujetos, aproximadamente la mitad, combinan el tiempo dedicado a la escritura con miradas al vacío y relecturas, algo que no sucedió en la primera sesión, en la que el alumnado cogió el boli y escribió el texto ininterrumpidamente.

Además, es destacable el ambiente generado durante la clase al escuchar «grabación de un documinuto». Varios sujetos, sobre todo varones, empiezan a preguntar cosas sobre la grabación con impaciencia y sonriendo. Parece que al oír la palabra grabación muchos de ellos han despertado y se muestran más activos, haciendo comentarios con el compañero de al lado, transmitiendo más energía de la que había hasta el momento.

Del mismo modo, en la grabación también podemos observar cómo funcionan los grupos de autocorrección. Tres de los grupos se corrigen y comienzan a pensar

en la grabación, mientras dos de los grupos están más dispersos, a penas corrigen sus trabajos y se dedican a hablar de otras cosas y más tarde de la grabación.

Uno de los grupos, precisamente el que recoge a los sujetos 12 y 15 que trabajan junto con el sujeto 1 y el sujeto 3, del que hablaremos más adelante, plantea grabar los documinutos entre los cuatro, ayudándose unos a otros porque todos participan de las ideas de los compañeros para planear la grabación.

5. Conclusiones

5.1. *Mostrar que el trabajo en la expresión escrita con una finalidad real que atraiga al alumnado resulta más motivador que escribir para que el profesor corrija y califique*

Con esta secuencia didáctica ha quedado probado en el caso de la clase que ha sido muestra de la investigación que los alumnos se implican más a la hora de escribir cuando se escribe para algo más que para ser calificado por un profesor. Así lo muestran también las propias opiniones de los alumnos recogidas en la valoración de las actividades.

Tal y como hemos visto en los resultados de las producciones escritas y también en los cuestionarios, los alumnos dedicaron más tiempo a pensar qué iban a escribir en el segundo de los casos, mostrando, desde nuestro punto de vista, una mayor preocupación por hacer las cosas bien, mayor interés y más ganas de crear una buena historia.

En las grabaciones de las sesiones dedicadas a la producción escrita, se puede observar concretamente a los sujetos 1, 12 y 15 pensando qué van a escribir, mientras que en la primera sesión nada más recibir la consigna se pusieron a escribir. Esto por sí mismo denota un mayor interés mostrado a la hora de pensar cómo se va a enfocar la tarea, unos minutos de reflexión que muchos de los aprendices no dedican a planificar las ideas que van a plasmar en su composición escrita.

Tal y como recomiendan los expertos en la cuestión (Jiménez, 2008), debemos trabajar la expresión escrita en contextos reales, mostrar al alumno que lo que hace en el aula sirve para algo, y de este modo la expresión escrita dejará de ser una actividad mecánica y rutinaria en el aula de Lengua y Literatura.

En este sentido, la producción audiovisual funciona. En la mayoría de los casos el alumnado se muestra ilusionado con el proyecto que tiene entre manos. Disfrutan compartiendo sus pequeñas creaciones y demandan más actividades de este tipo en su clase habitual. Hemos conseguido, por tanto, que una de las tres patas sobre las que se sustenta la motivación, la afectiva, quede satisfecha

con esta actividad, así como el valor que se da a la actividad ya que la producción escrita tenía un porqué, la grabación del documental.

Teniendo en cuenta las valoraciones de los propios alumnos, la mayoría considera divertida o entretenida la grabación del documinuto, lo que facilita que la tarea de la producción escrita se elabore con mayor ilusión que si únicamente se realiza para ser evaluados.

Llama la atención también, teniendo en cuenta la perspectiva del propio alumnado, la demanda de un cambio metodológico en el aula de Lengua y Literatura. Reconocen que es más motivador realizar actividades que se salgan de lo normal, y la propia profesora tutora así lo confirma.

De la observación en el aula, las experiencias y valoraciones de los alumnos, así como la de la profesora podemos concluir que los alumnos sí han estado más motivados a la hora de realizar la segunda producción escrita vinculada a la grabación posterior de un documinuto. Además, considerando las puntuaciones y el nivel de competencia del segundo escrito comparado con el primero, podemos concluir también que, en la mayoría de los casos, las producciones vinculadas a la creación audiovisual han sido de mayor calidad que las primeras.

De todos modos, es una cuestión que se debería analizar de forma continuada con la muestra ya que, hasta cierto punto y como comentan los propios alumnos, este aumento en la motivación se puede deber al cambio metodológico en general, independientemente de la actividad que se haya planteado.

5.2. *Comprobar si la inclusión de creaciones audiovisuales del alumnado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura mejora la predisposición de los alumnos hacia la escritura*

Como comentábamos anteriormente, la producción audiovisual funciona. Nos encontramos ante un alumnado que ha nacido entre pantallas y la educación debe incluir también estas pantallas. Con el acceso generalizado a Internet, cobra igual importancia la producción que podamos compartir en la red que aquella que consumimos, y plantear a los aprendices cuestiones cercanas a su entorno en la red resulta motivador y más cercano a sus intereses.

No es necesario un gran conocimiento por parte del docente para abordar la producción audiovisual de micro géneros en el aula, ya que los propios alumnos de forma natural conocen las convenciones del lenguaje cinematográfico y televisivo.

La mayoría de ellos han seleccionado una música de forma muy acertada, han grabado imágenes con buenos encuadres e incluso han diseñado guiones naturales en los que la competencia en expresión oral ha entrado en juego.

En los documinutos producidos se observa fácilmente cuáles son aquellos alumnos que se han implicado más en el proyecto. Se les pidió un vídeo sencillo, de un minuto, que no requería ni de edición de las imágenes, algo que pudieran hacer en una hora. Sin embargo, la mayoría de ellos ha ido más allá. Han invertido mucho tiempo pese a que no fuera necesario para lograr una buena nota, lo que muestra que se han sentido cómodos con el trabajo y querían hacerlo bien.

¿No es el camino que queremos para nuestros alumnos? La mayoría de los sujetos, sobre todo varones, comienzan a hablar nada más escuchar grabación de vídeo. En seguida empiezan a hacer preguntas sobre qué hay que grabar, cómo, para cuándo... adelantándose a la explicación. Las participantes de sexo femenino, en general, muestran menor entusiasmo ante la grabación. Como confiesan durante la clase, les da vergüenza.

La creación audiovisual ha facilitado, en este caso, el generar un buen clima de aula, ha permitido trabajar con los alumnos varias sesiones que habitualmente eran consideradas como recreo por lo discentes. Los alumnos han trabajado, han invertido su tiempo fuera del aula en realizar una actividad de mayor calidad de la que se pedía, y los resultados han sido mucho mejores de lo que cabía esperar.

Así que podemos concluir que la creación audiovisual funciona. Los alumnos se sienten cómodos porque están familiarizados con ese lenguaje y les gusta formar parte de él, ser capaces de contar una historia en imágenes, que se complica más aún y muestra una idea ante un problema social. Ése es su lenguaje, al menos es un lenguaje del que reciben mensajes a diario, e integrarlo en el aula de Lengua, teniendo en cuenta que lo que enseñamos es comunicación, resulta motivador.

5.3. Comprobar si escribir a partir del apoyo en imágenes previamente seleccionadas ayuda a la producción de textos escritos

Resulta difícil medir la consecución de este objetivo porque muchos de los alumnos no han grabado el documinuto sobre el texto escrito. Pese a la advertencia por parte de la investigadora, muchos de los alumnos escribieron cuestiones difíciles o imposibles de grabar, aunque algunos de ellos sí se han apoyado en esa grabación posterior para crear sus textos.

5.4. Comprobar si es posible llevar a cabo la atención a la diversidad de forma inclusiva en la clase de Lengua proponiendo tareas que impliquen destrezas diferentes a la puramente lingüística

La muestra con la que se ha desarrollado esta investigación incluía a varios sujetos con un gran número de suspensos en el curso así como dos sujetos con

dificultades de aprendizaje. Uno de los casos por una patología psicológica o psiquiátrica en proceso de diagnóstico, un caso muy particular del que hablaremos posteriormente. Tres alumnos acostumbrados a ser expulsados del centro y más de tres alumnos con la mitad de las asignaturas del curso suspendidas. Un grupo que hace especialmente sencillo trabajar la diversidad, debido a la gran diferencia que existe entre unos sujetos y otros.

En ningún caso se ha estigmatizado la muestra ni a los alumnos que la componían a priori, sino a posteriori. La actividad se desarrolló sin ningún conocimiento global del alumnado que la formaba, de manera que se ha tratado a cada alumno según las necesidades detectadas en cada momento.

Al terminar la actividad y comentar la valoración con la tutora del grupo, se pone de manifiesto que los dos mejores ejemplos de trabajo en nivel de esfuerzo y calidad de las obras producidas corresponden a los dos alumnos con necesidades educativas especiales.

Uno de los casos corresponde al sujeto 14. Este alumno en los dos ejercicios de producción escrita se ajusta a la tarea encomendada, y realiza la grabación del documinuto sobre el primer texto, siendo especialmente fiel a su creación escrita, que era precisamente lo que se pedía. Además fue el único alumno que entregó el trabajo a tiempo y pudo ser visto en el aula porque no tenía ningún fallo a la hora de exportarlo al formato audiovisual.

Otro caso llamativo es el del sujeto 11. Un alumno que ha conseguido una calificación de 10 puntos en la actividad. Se trata del segundo mejor ejemplo de producción escrita elaborada en esta secuencia didáctica, y uno de los mejores documinutos también. Un alumno discreto, que no tiene gran facilidad para el estudio pero se esfuerza en cada actividad que realiza.

Por otro lado tenemos al sujeto 5, un alumno con facilidad de palabra, al que le gusta llamar la atención por cuestiones intelectuales. Sin embargo, este sujeto nunca realizó el documinuto. La calidad de sus producciones textuales, en este caso un poco menor la del segundo texto, le ha servido para conseguir un cinco en este ejercicio, pero se trata de un sujeto que habitualmente consigue sobresalientes.

¿Por qué desciende la nota de un buen alumno mientras que mejora considerablemente la de los alumnos considerados especiales o incluso malos alumnos? Sencillamente, porque se premia el trabajo y porque se ha brindado la oportunidad de comunicarse y transmitir un mensaje de una forma distinta a la habitual.

Como veremos con detalle en el caso del sujeto 3, sus producciones textuales tienen enormes y numerosos errores desde el punto de vista lingüístico, sin embargo su creación audiovisual no tiene comparación con la del resto de compañeros.

También en este sentido ayuda la corrección con la plantilla, ya que se tienen en cuenta todos los aspectos implicados en la creación, y no sólo la corrección ortográfica o gramatical. Incluso el peso ponderado que recibe la ortografía, por ejemplo, es casi anecdótico, mientras que si corregimos sin ninguna plantilla que nos ayude a fijarnos en estos aspectos en concreto, tenderemos a valorar mejor a aquellos alumnos con menor número de errores. Esto facilita también que se premie la creatividad, que la adecuación a la tarea, el orden de las ideas, el trabajo de planificación, etc., tengan recompensa, y no solo la ausencia de errores.

Si damos la oportunidad a los alumnos de trabajar de diferentes maneras, premiamos el esfuerzo y la consecución de los objetivos de aprendizaje por encima de la adquisición de contenidos memorísticos, todos nuestros alumnos tendrán un hueco en el aula de Lengua y aprobar estará al alcance de todos ellos. Con esta secuencia didáctica lo hemos conseguido.

5.4.1. *Un caso concreto. El sujeto 3*

5.4.1.1. Descripción del sujeto

Se trata de un alumno con problemas de aprendizaje debido a una patología psicológica en proceso de diagnosis. Dicho sujeto muestra problemas de aprendizaje y de concentración, tiene una alta tasa de suspensos en cada evaluación.

La tutora reconoce que al comienzo del curso este sujeto ni siquiera se sentaba en su silla, sino que pasaba toda la hora de clase moviéndose de un lado a otro entre los compañeros. A la hora de realizar la investigación, el objetivo de permanecer en la silla está cumplido aunque este alumno no toma apuntes ni notas durante la clase, rara vez hace las tareas que se le encomiendan y se muestra disperso en el aula.

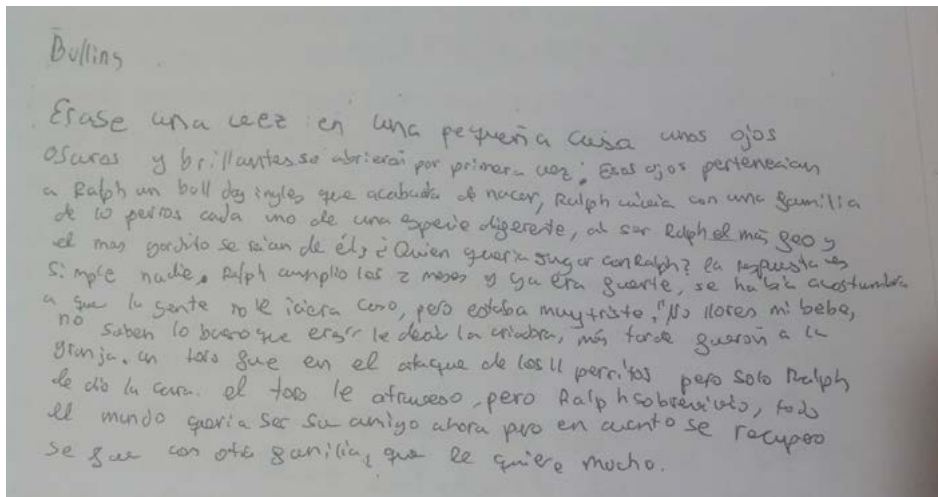
Al comenzar la investigación el alumno parece distraído, aunque conforme vamos avanzando con las actividades se va mostrando más activo cada vez. Se cambia de sitio en la segunda sesión y se sienta en primera fila, preguntando constantemente las dudas que le surgen sobre las actividades que hay que realizar.

5.4.1.2. Producciones escritas

Las producciones escritas de este alumno llaman la atención por los extremos en los que se ubican. En cuanto a la corrección, sus producciones serían valoradas con un cero debido a la gran cantidad de faltas de ortografía,

concordancia, falta de limpieza en el escrito, etc. Sin embargo, si miramos la historia que nos cuenta, la idea que hay detrás se ve a un alumno muy creativo.

Se muestra a continuación la segunda producción escrita del alumno.



Se puede observar claramente la falta de corrección lingüística en los textos. Sin embargo, si comparamos las historias creadas con las de los compañeros (véanse las expuestas en el apartado de resultados), se percibe a un alumno muy creativo y con ideas originales.

La puntuación obtenida con la plantilla de corrección ha sido de 34 puntos en ambos casos, en un nivel de competencia 2, lo que se ha traducido para la nota de la evaluación en un 6,5 la parte correspondiente a los textos escritos.

5.4.1.3. Documinuto

Sin duda, la parte más sorprendente de este sujeto se debe a la creación del documinuto. Este alumno produjo un documinuto para la primera fecha de entrega aunque no se pudo ver en el aula ese mismo día porque no lo había exportado bien del programa de edición. Nos resumió el contenido. Nos dijo que lo había hecho con fotos y marionetas y que hablaba de la violencia machista.

En la siguiente sesión vimos el documinuto. El sujeto estuvo trabajando durante 8 horas para conseguir el producto final, temporalización verosímil debido a la dificultad de realizar un vídeo con la técnica que el chico emplea, el

stop motion (realizar fotografías fijas que varían mínimamente entre una y otra y pegarlas una detrás de la otra para dar sensación de movimiento).

Al exponer el documinito los compañeros se quedan sorprendidos por la idea y el trabajo del sujeto. Nos cuenta que intentaba preparar otro con muñecos de LEGO pero que no le quedaba bien. Al terminar la clase me pide permiso para terminar el del LEGO para la próxima fecha de entrega, ya que como sus compañeros no han realizado la tarea se amplía el plazo.

En la siguiente sesión el sujeto trae el nuevo documinito, mejor sin duda que el anterior. Ha perfeccionado la técnica logrando un resultado que desde el punto de vista audiovisual es muy difícil de lograr. Si se visualiza el documinito 2 del sujeto 3 se puede ver cómo las figuras de LEGO se deslizan limpiamente por la imagen, sin la sensación de movimiento a golpes típica de los principiantes que utilizan esta técnica.

El chico ha empleado cerca de mil fotografías para realizar el vídeo de un minuto. Ha logrado una calidad técnica propia de profesionales en cuanto al movimiento se refiere y ha invertido otras 8 horas en realizar un segundo documinito que no era necesario porque había entregado ya el primero, también con alto nivel de esfuerzo y calidad.

Se ha consultado con profesionales de la comunicación audiovisual el resultado, sobre todo, de este segundo documinito. Todos coinciden en que resulta excepcional al haber sido hecho por un alumno sin experiencia y sin ningún conocimiento de la técnica necesaria para elaborarlo. Del mismo modo, sorprende la calidad con la que está editado pese a no tener ningún conocimiento de edición de vídeo.

5.4.1.4. Reacciones posteriores: familia y profesorado

La profesora y tutora del grupo se muestra sorprendida por el trabajo realizado por el alumno. Por la dedicación y el tiempo invertido en casa, por el esfuerzo mostrado cuando habitualmente no responde a los encargos que tienen que ser realizados fuera del aula, no anota nada en la agenda y rara vez dedica tiempo a las tareas o al estudio en casa.

A los pocos días de exhibir el primer documinito en clase, la profesora me comenta en el departamento que el sujeto 3 le ha preguntado si para estudiar cinematografía tiene que ir por ciencias o por letras, algo que le sorprende porque no tenía inquietud anterior por ningún estudio en particular. Una vez visto el segundo documinito le comento a la profesora, que, apoyada por mi conocimiento de los medios audiovisuales y la creación cinematográfica, considero que el sujeto podría encontrar su hueco en esa especialidad.

Al terminar la investigación y mantener la entrevista con la tutora, me comenta la evolución de este alumno en particular. Ha mantenido una entrevista con sus padres para tomar medidas ante la gran cantidad de suspensos de la evaluación. Se han mostrado sorprendidos por el interés y la implicación de su hijo en la elaboración del documinuto. La tutora comenta que la madre le vio emocionado por la casa durante la realización de la actividad, hablando constantemente de su trabajo y dedicándose a ello durante horas, algo que le sorprendió dado el comportamiento habitual del alumno.

Del mismo modo, la tutora me comenta que ha recibido emails de varios profesores preguntando qué había pasado últimamente con ese alumno porque ahora estaba atento en clase y cogía apuntes.

La tutora confiesa que se ha notado un cambio en él desde que comenzó la actividad, que está más centrado, se toma más en serio los estudios y que parece otro alumno.

Este cambio, desde luego que se puede deber a factores externos que ni familia ni profesorado conoce, pero tenemos que tener en cuenta que este alumno ha destacado por encima de sus compañeros en una asignatura que suele suspender. Los compañeros han pedido en varias ocasiones volver a ver el documinuto de este sujeto, lo que sin duda mejora la autoestima del sujeto. Además, parece que ha descubierto una faceta creativa en el ámbito audiovisual que desconocía que tenía e incluso ha encontrado un posible camino para el futuro que antes no le preocupaba.

5.4.1.5. Entrevista

Antes de abandonar el centro mantenemos una entrevista con el sujeto. Muestra su pasión por la creación audiovisual y manifiesta que se quiere dedicar a eso en el futuro, pero que sus padres no le dejan.

Quiere informarse sobre qué significa estudiar Comunicación Audiovisual o algo relacionado con la cinematografía. Se muestra dispuesto a esforzarse para mejorar la ortografía debido a la importancia que tiene en la comunicación a nivel profesional.

6. Futuras líneas de investigación

Una vez realizada esta investigación se abren las puertas para continuar con la investigación de la influencia de la producción de contenidos audiovisuales a raíz de ejercicios de expresión escrita.

Sería conveniente realizar actividades del tipo de la llevada a cabo durante esta investigación de una forma más prolongada para valorar si la creación audiovisual es la que realmente influye en la mejora de la producción textual de los sujetos. En el caso de esta investigación, al tratarse de una iniciativa aislada, la mejora se puede atribuir también a este cambio en la metodología tradicional, por lo que habría que valorar la efectividad en exposiciones más continuas a este tipo de trabajos.

Sería interesante asimismo valorar la incidencia de la grabación en escritos posteriores, para lo cual habría sido necesario producir un tercer texto después de la grabación. De este modo, podríamos valorar si pensar en imágenes mientras se escribe ayuda a que la composición de textos sea más rica, con más detalles y más verosímil.

Por último, habría que ahondar en la cuestión interpretativa. ¿Comprenden mejor los alumnos textos que requieran de una mayor implicación del lector al haber creado ellos mismos textos semejantes?

Bibliografía

- AMBRÓS, A. y BREU, R. (2012): «El uso del documental en clase. Una introducción metodológica». Disponible en [<http://docentes.leer.es/2012/06/18/el-uso-del-documental-en-clase-una-introduccion-metodologica-alba-ambros-y-ramon-breu/>]. [Consulta 4 marzo 2014].
- BARCA, A.; DO NASCIMENTO, S.; BRENLLA, J. C.; PORTO, A. M. y BARCA, E. (2008): «Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la inclusión educativa», *Revista Amazónica de Psicopedagogía, Psicología escolar y educación*, vol. I, 9-57.
- BJÖRK, L. y BLOMSPAND, I. (1994): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*, edición en castellano al cuidado de Carlos Lomas y Amparo Tusón, traducción del sueco por Hugo Riu, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (2009): «Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura de Primaria y Secundaria», [<http://docentes.leer.es/2009/05/27/siete-principios-en-que-basar-la-ensenanza-de-la-escritura-en-primaria-y-secundariaanna-camps/>]. [Última consulta el 27 mayo 2014].
- CASSANY, D. (1993): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- (2001): «Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición», *Glosas didácticas*. Disponible en [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf]. [Última consulta 27 mayo 2014].
- (2009): «10 claves para enseñar a interpretar», [<http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>]. [Última consulta 27 mayo 2014].
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. M. (2011): «Aproximación a la literacidad crítica», *Perspectiva*, 28 (2): 353-374.

- COLEGIO INTERNACIONAL SEK ATLÁNTICO (2013): «Productores de cine». Premio nacional de proyectos de utilización de TIC en la docencia otorgado por el Ministerio de Educación. Disponible en [http://ntic.educacion.es/v6/index.php?option=com_content&view=article&id=28:recursos-educativos&catid=16:articulos&Itemid=15]. [Última consulta 4 marzo 2014].
- DOLZ, J. (2009): «Claves para enseñar a escribir», [leer.es], Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en [<http://leer.es/detalle-buscador/?id=968&bid=8>]. [Consultado el 20 febrero 2014].
- (2011): «Escribir es reescribir» [<http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201109.pdf>].
- GARDNER, H. (2012): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós Ibérica.
- GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ, J. C. y VALLE, A. (2002): *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Pirámide. ISBN: 978-84-368-1638-9.
- JIMENEZ, J. (2008): «La función didáctica de los relatos escolares: los inicios del texto», *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, n° 31, 185-211.
- MANGHI, D. (2012): «La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula», *Diálogos Educativos. Revista electrónica*, pp. 3-14. Disponible en [<http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi>]. [Última consulta el 27/05/2014].
- MORENO, V. (2005): «Leer y escribir, ¿vasos comunicantes?», *CLIJ*, vol. 188, 26-33.
- (2009): «Competencia lectora, escrita y literaria», *Biribilka*, n° 7 [en línea]. Disponible en [<http://issuu.com/cappamplona/docs/biribilka7>]. [Última consulta, 27 mayo 2014].
- NEIRA, M. R. (2010): «La escritura para medios audiovisuales en el área de Lengua Castellana y Literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas», *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, n° 33, 381-392. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_025.pdf]. [Consultado el 2 marzo 2014].
- PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. A. (2006): *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*, Madrid, Pearson.
- ROBINSON, K. (2006): «La escuela mata la creatividad», TED. Disponible en [http://www.ted.com/talks/lang/es/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html]. [Consultado el 1 marzo 2014].
- UNESCO (1994): *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*, Salamanca.
- VV.AA.: «Lo tuyo es pura leyenda». Proyecto desarrollado en 5 centros españoles simultáneamente. Disponible en [<http://danielgarcia6.wix.com/lotuyoespuraleyenda>]. [Última consulta, 2 marzo 2014].

Desarrollo de las competencias lingüística y digital a través de la creación de revistas on-line en 4º de la ESO

Garikoitz MONTAÑÉS LAURENZ

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. UPNA
[gari.montanes@gmail.com]

Resumen: Esta propuesta didáctica consiste en la elaboración, a lo largo de un curso de 4º de la ESO, de revistas on-line en grupos de tres estudiantes. El proyecto se ha desarrollado a partir del análisis y estudio de la comprensión lectora en distintos formatos. Teniendo en cuenta estos resultados, se han elaborado tres talleres: uno centrado en la noticia y el reportaje; otro, sobre la entrevista; y el último, sobre el editorial. Cada grupo elegirá la temática, el diseño y los contenidos de su revista, con la que se trabajarán, entre otras, la competencia lingüística y la digital. El objetivo principal es que los estudiantes detecten y reproduzcan las características principales de estos géneros periodísticos, y que sean capaces de identificar sus enfoques. Además, la propuesta empleará siempre ejemplos reales, para preparar al alumnado para la actual sobreexposición de mensajes informativos en un entorno social marcado por Internet.

Palabras clave: competencia lingüística; digital; periodismo; revista; secundaria.

Summary: This sequence includes the preparation, during a 4th of ESO school year, of digital magazines in groups of three students. The project appears as a result of the study and analysis of the reading comprehension in different formats. Taking this into account, the work comprehends three parts: one focused on stories and reports; another one, on interviews and the last one; on editorials. Each group will choose the topic, the design and the contents of their magazine, a task that will allow them to improve, among others, their linguistics and digital competences. The key is that students will learn to identify and reproduce the basic characteristics of journalism, its different genres and their various perspectives. This is why this sequence always uses real examples, in order to prepare the students to handle today's overexposure to information, in a social network blatantly influenced by the Internet.

Keywords: linguistics competence; digital; journalism; magazine; secondary.

1. Introducción

¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? Aprender a detectar las 5W típicas del estilo informativo, que deben estar presentes en los dos primeros párrafos de una noticia, tiene aplicaciones que van más allá del periodismo. El lector distinguirá la información principal de la secundaria, ordenará sus ideas, trabajará la comprensión e, incluso, identificará elementos vitales para redactar una narración. Este constituye uno de los diversos aprendizajes que se pueden adquirir trabajando los textos de los medios de comunicación. Un beneficio que, por sus múltiples aplicaciones en el aula de *Lengua castellana y Literatura*, no tiene por qué reducirse a la Facultad de Periodismo, sino que puede y debe incluirse en un curso escolar de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, como colofón a los estudios sobre estos géneros que arrancan en 1º de la ESO y que terminan en 4º al abordar los textos argumentativos como, por ejemplo, el editorial.

No se trata de educar periodistas, pero sí de beneficiarse de las múltiples posibilidades que brindan los medios. Por la variedad de sus textos, que pueden adaptarse a los intereses de los estudiantes (algo en lo que a menudo cuesta acertar) y a su capacidad, por la facilidad para acceder a ellos, porque se trata de piezas que van desde lo audiovisual a lo simplemente textual y porque, además de los beneficios que un proyecto de este calado puede tener en apartados más lingüísticos como la lectura o la redacción, este tipo de enseñanzas fomentan el espíritu crítico entre un alumnado bombardeado por las noticias con diferentes enfoques e intenciones, a veces sesgadas, a menudo publicitarias y siempre informativas.

Por estas razones, este trabajo propone que los estudiantes aprendan durante un curso escolar a manejarse con géneros periodísticos como la noticia y el reportaje (este sería el primer taller, que se desarrollaría en la primera evaluación, y sobre el que este trabajo cuenta con resultados reales, recogidos en 2º y 3º de la ESO en el Colegio Vedruna), la entrevista (segunda evaluación) y el editorial (tercera). El denominador común de los tres será el uso de materiales reales publicados o emitidos en medios de comunicación, las actividades en grupo, el uso del debate, el aprendizaje inductivo y el fomento de la autonomía. Se trata de darles simplemente las bases para que cada grupo cree durante el año lectivo un producto final: su propia revista digital.

Este sistema permitirá dar un sentido global a lo aprendido a lo largo de un curso y trabajar dos competencias básicas cruciales: la lingüística y la digital. Entre los principales objetivos a la hora de poner en práctica este trabajo figuran los siguientes:

- Que cada estudiante, en grupo, sea capaz de idear y desarrollar su propia revista digital, dando un sentido global y práctico a los contenidos vistos a lo largo del curso.

- Que los estudiantes aprendan a trabajar en grupos de tres personas, a repartirse tareas y contrastar opiniones, para lograr de esta forma un aprendizaje significativo.
- Que cada estudiante pueda reproducir los principales géneros informativos periodísticos (noticia, reportaje y entrevista), así como el carácter argumentativo del editorial.
- Que se genere espíritu crítico en la clase, para que puedan entenderse enfoques, detectar intenciones e identificar fuentes.

2. Marco teórico

La lengua va más allá del aprendizaje de unas normas lingüísticas. Desde los años 60 del siglo XX, el enfoque comunicativo ha reivindicado el conocimiento de la lengua en uso, como un proceso que tiene en cuenta la comunicación real, que no se reduce a la gramática, sino que también abarca cuestiones como el contexto. Poner el énfasis en ese componente social y contextual, como explica la profesora de la Universitat de Les Illes Balears, Magdalena Romera (2011), prácticamente obliga a emplear «muestras lingüísticas auténticas extraídas de situaciones reales».

Y, si tenemos en cuenta esa petición de realidad, que los estudiantes aprendan a emplear la lengua teniendo en cuenta diferentes circunstancias, propósitos o interlocutores, llegamos a la conclusión de la necesidad de recurrir a textos de los medios de comunicación en el aula de la ESO. Uno de los objetivos clave incluidos en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) para la ESO consiste en el desarrollo de destrezas básicas para el uso de fuentes de información a fin de, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en su preámbulo, insiste en la necesidad de educar a un alumnado crítico para una sociedad global, donde encaja el uso de los medios de comunicación. Este interés por el tratamiento de los mensajes de los medios en el aula y lo que la LOMCE llama «digitalización de la escuela» también se ha reflejado en el currículo oficial de *Lengua castellana y Literatura*, publicado en el Decreto Foral 25/2007 de 19 de marzo. El objetivo, recogido para sus diferentes cursos, consiste en que los estudiantes aprendan a manejarse con estos mensajes.

El currículo, como señala Guadalupe Jover (2011), hace hincapié por tanto en la necesidad de educar de forma específica a los estudiantes en la lectura de mensajes de los medios de comunicación, algo que esta profesora del IES María Guerrero (en Collado Villalba, Madrid) considera «esencial» para

la alfabetización de las nuevas generaciones. Pero no se trata únicamente de incluir estos textos en el aula, sino que la autora incluso sugiere cómo deben diseñarse las tareas: estas no tienen que limitarse a parafrasear, esquematizar o resumir lo publicado, sino ir más allá, «invitar a la reflexión crítica», pensar en quién lo dice y con qué intención.

Estas consideraciones se han tenido en cuenta a la hora de plantear la propuesta didáctica de este trabajo, compuesta por tres talleres. En todos ellos, este proyecto pretende promover el lenguaje periodístico a través de su modalidad escrita, que es la que permite manejar diferentes fuentes y perspectivas, o propiciar la mejora y la autocorrección en el avance de un borrador a otro, pero sin olvidar que también a través de los medios de comunicación se trabaja la lengua oral, de ahí la importancia que este proyecto da al trabajo en equipo, a la entrevista (uno de los tres talleres se destina a ella), así como a la exposición y defensa de puntos de vista frente a sus compañeros, el docente y en gran grupo.

Hasta ahora este texto se ha centrado en abordar las cuestiones lingüísticas, pero no se trata ni mucho menos del único apartado que se trabaja con este proyecto. De hecho, este trabajo permite avanzar en competencias básicas muy diversas:

- Competencia lingüística: siempre está presente, al emplearse tanto el lenguaje escrito como el oral.
- Competencia cultural y artística: los estudiantes aprenderán a dar forma a la información de forma que resulte atractiva para el lector y trabajarán con el aspecto visual, la fotografía o el diseño.
- Competencia social y ciudadana: el trabajo en equipo se erige en una de las bases de este proyecto, así como el contraste de ideas y la posibilidad de acordar enfoques que conciencien a la sociedad.
- Autonomía: por razones similares a las mencionadas en el anterior punto, cada grupo tendrá un amplio margen para elegir sus temas.
- Aprender a aprender: con el uso de borradores y la puesta en común constante de los trabajos, hay margen para trabajar cuestiones como la autoevaluación y la coevaluación.
- Competencia de tratamiento de la información y digital: junto a la lingüística, es el segundo gran pilar de este proyecto. Uno de sus objetivos es que los estudiantes profundicen en el uso de las nuevas tecnologías, en la búsqueda de fuentes y el contraste de informaciones.

A todos estos conocimientos se añade otro a menudo mencionado en los manuales de secundaria pero difícil de conseguir: fomentar el espíritu crítico.

Se trata de una meta que, como explica M^a Jesús Casals Carro (2006), profesora de Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid, puede lograrse a través de la práctica del periodismo por su capacidad integradora, su sentido de la veracidad y la libertad:

«[...] Ese periodismo que selecciona la información extraída de la realidad con criterios claros de interés general y público, que verifica, que relata hechos y asuntos sociales importantes, los explica y orienta el debate público con argumentos. En resumen, lo que define los principios y el propósito del periodismo es la función que desempeña la información en la vida de todo ciudadano: nuestro sentido de la realidad». (Casals, 2006, 62)

Este tipo de periodismo y no otro es el que, según Casals, logrará periodistas con criterio, capaces de contextualizar y divulgar conocimientos, todos ellos «de por vida». ¿Y no resultan estas cuestiones interesantes para los estudiantes de secundaria? ¿Por qué no educar a los jóvenes para que sepan interpretar esa información, reproducir sus géneros, entrever sus intenciones?

Rosalie Sitman (2003), de la Universidad de Tel Aviv, responde a esta cuestión cuando defiende el uso de la prensa para enseñar castellano como lengua extranjera. Sus razones bien podrían aplicarse a estudiantes de secundaria:

«No cabe duda de que se trata de un género que, por su claridad, concisión, brevedad, actualidad y proximidad a la oralidad, entre otras muchas cualidades, es idóneo para su explotación en una clase de lengua». (Sitman, 2003, 97)

Estas aportaciones provocan una reflexión: la necesidad no sólo de trabajar los textos y los géneros secundarios con el alumnado, sino además darles un sentido global y real. En el caso de este trabajo, se plantea la creación de una revista, puesto que permite más flexibilidad que un periódico en la temática, la extensión, la estética o la redacción. La elaboración de estos proyectos ya viene recogiendo desde hace más de diez años en España y más de 40 en Estados Unidos. Sin embargo, este tipo de estrategias a menudo se plantean como una actividad extraescolar. Pero la meta de este trabajo no sólo es que los alumnos aprendan unos géneros periodísticos fuera de las clases de *Lengua castellana y Literatura*, sino como parte de ellas.

Se acerca más a este objetivo, aunque planteado en el aula de Ciencias Sociales de 1º y con un periódico sobre el antiguo Egipto, el proyecto impulsado por Víctor Aunión Borreguero (2011), profesor de ESO en el Colegio Europeo de Madrid. Esta experiencia también comparte características con este proyec-

to de trabajo (el uso de un programa, en este caso Publisher, el trabajo en grupo de tres personas, la búsqueda de información, la necesidad de disponer de portátiles para el alumnado), pero sin estar tan dirigida, como en el caso de Borreguero, a la impresión como producto final.

No en vano, en este trabajo tiene un papel importante la creación de la revista, pero de forma digital. Se trata de adaptarse a los hábitos actuales de lectura de medios de comunicación y ahora, de nuevo como explica la profesora Casals (2006), vivimos en la sociedad del conocimiento, caracterizada por ejemplo por la sobreabundancia de información, las redes de información de acceso mundial, la globalización económica y cultural o la rápida movilización de las masas. Prueba de ello es el trabajo de investigación realizado como parte de este trabajo, con el que se ha evaluado si la comprensión lectora varía en función del formato en que los alumnos acceden a un texto: ya sea impreso, on-line o en un archivo PDF.

Los resultados de este estudio permiten profundizar en cuestiones del día a día de las clases, como, por ejemplo, cómo un profesor puede facilitar el material a sus estudiantes, y también prueba una realidad: que el hábito de lectura, cómo lee habitualmente un texto un alumno, afecta a su comprensión. De ahí que este proyecto suponga un paso intermedio que acerque a los estudiantes, desde las clases de Lengua, al periodismo digital. A una *nube* confusa en la que ahora intentan manejarse, ya sea leyendo información deportiva en sus móviles, bajando libros a sus tabletas o escribiendo reflexiones en los web blogs.

Porque, como explica la doctora en Humanidades de la Universidad de Huelva M^a Amor Pérez Rodríguez (2004), en referencia a la repetición de estrategias referentes a la lengua, ya no podemos limitarnos a emplear el libro tradicional, y más ante un público, los alumnos, que con apenas diez años «pueden haber visto y *respirado* 200.000 anuncios publicitarios».

3. Proyecto de investigación

Este trabajo consiste en la elaboración de una revista digital por grupo por parte de estudiantes de 4º de la ESO a lo largo de un curso. Para conocer previamente cuál es el contacto actual de los estudiantes con los medios de comunicación y analizar su hábitos de lectura, se ha realizado un proyecto de investigación/acción en el aula. En concreto, los resultados corresponden a los dos cursos de 2º de la ESO del Colegio Vedruna de Pamplona, y se recogieron en abril de 2014.

3.1. *Introducción*

¿El formato impreso u on-line del mismo texto de un medio de comunicación afecta a la comprensión lectora del alumnado? Esta es la pregunta con la que arranca esta propuesta de investigación educativa. La incógnita surge a raíz de un problema común que los docentes afrontan a diario: si se va a trabajar un texto escrito, ¿debe imprimirse el original y facilitarlo al alumnado? ¿Si se dispone de ordenadores en el aula bastaría con facilitar el enlace original? ¿O bien debería entregarse al menos un archivo PDF que puedan descargarse y pedir que se lea en pantalla? Tradicionalmente, siempre se ha elegido la primera opción. Permite tomar notas, asegura que los estudiantes leen el texto y da un referente físico que cada lector puede guardar. Sin embargo, si el futuro es la lectura digital, si los estudiantes cada vez enlazan más con hipertextos y comparten archivos *en la nube*, cabe preguntarse si son necesarios nuevos aprendizajes que preparen a los estudiantes para esta realidad.

Una de las principales dudas que surgen entre los profesionales educativos es si la forma en que se entrega esa lectura a los alumnos afecta a la comprensión del texto. Por ello, cabe comprobar si los resultados son diferentes en función del formato. Así, los objetivos de la parte de investigación de este trabajo son los siguientes:

- Estudiar si afecta a la comprensión lectora que un texto de un medio de comunicación esté impreso, se lea su versión en Internet o se facilite un archivo PDF a través de la Red con el aspecto original, pero sin imprimir.
- Analizar qué formato prefieren los estudiantes.

La hipótesis de partida es que la lectura sí afecta a la comprensión lectora, que resulta más fácil y profunda en papel. No es objeto de este estudio, no obstante, comprobar las diferencias entre los textos creados deliberadamente para ser publicados en Internet (menos palabras, más enlaces, más peso de la imagen) y los impresos, sino que se trata del mismo texto con tres formas de visualizarlo distintas.

3.2. *Marco teórico*

Esta propuesta se enmarca dentro de la apuesta por un aprendizaje de la lengua a través de un enfoque comunicativo, que ahonda en la necesidad subrayada por la pragmática de aprender la lengua en uso. Y, por tanto, también cabe preguntarse si los estudiantes leen ahora más textos impresos o en Internet y si eso cambia su disposición hacia la lectura y (el objeto de esta propuesta) la comprensión del texto.

Para definir esta comprensión textual se sigue la idea mencionada por el filólogo Daniel Cassany (2004), que habla de la *comprensión crítica* (el lector competente, entre otras cuestiones, detecta ideologías, descubre incoherencias o las opiniones presupuestas); un concepto interesante porque incluye producciones escritas, orales, acústicas o visuales, algo muy necesario al analizar la lectura impresa y on-line.

La investigación en este campo es extensa y los resultados varían. Hay estudios más centrados en las diferencias de soporte y, otros, en las estrategias de lectura. Un ejemplo de la *batalla* entre texto impreso y on-line es el estudio efectuado por la entonces directora del centro de tecnología educativa de la Royals Roads University (Victoria, BC, Canadá), Carrie Spencer (2006). Esta investigadora realiza una prueba a 256 estudiantes de un curso on-line del School of Business de la universidad y, además, entrevistó a seis de ellos para conocer sus hábitos de lectura. Los resultados muestran una preferencia por la impresión frente a la lectura on-line por, entre otras cuestiones, su portabilidad, facilidad para tomar notas y su fiabilidad.

No obstante, el avance de la tecnología del acceso a Internet y, en especial, de los móviles y las tabletas, augura en no demasiado tiempo un posible cambio en estas tendencias. En 2013, según una encuesta anual realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el 73,4 % de los hogares españoles tenía ya ordenador; de ellos, el 69,8 % disponía de acceso a Internet (en Navarra, fueron el 72,4 y el 71,5 %, respectivamente). En 2002, por ejemplo, la cifra de hogares españoles conectados a la Red era de apenas el 17,36 % (18,25 % en la Comunidad Foral).

Cada nueva generación está más habituada que la anterior a la web. Ana Nistal (2009), entonces encargada de Informática y Telecomunicaciones de la Comunidad de Madrid y ahora responsable de esta área en el Instituto Cervantes, reconoce que la lectura en pantalla no es cómoda, pero también que la tecnología sigue mejorando y que, si el problema era de hábito de lectura, esto acabaría superándose. Y más cuando un niño/a ya escribe mejor «sobre un teclado que sobre un papel».

De ahí la necesidad de comprobar si la experiencia lectora, en general, y la comprensión, en particular, cambian. Una aportación a esta comparación es el estudio realizado por Esther Usó-Juan y M^a Noelia Ruiz-Madrid (2009), ambas profesoras del Departamento de Inglés de la Universitat Jaume I de Castellón, aunque se centra en estudiantes universitarios de Turismo y de inglés como segunda lengua. En su trabajo, por el que separaron a 50 alumnos/as para que la mitad leyera un documento on-line y el resto el impreso, se concluye que los resultados de comprensión lectora fueron muy similares entre quienes usaron el texto impreso en PDF y la versión on-line.

Con todo, una de las sugerencias de esta investigación es emplear otros géneros para probar estas lecturas (para esa investigación se usó un texto vinculado a turismo) y más complejo en su versión hipertextual. En el caso de este trabajo, se plantea este estudio basado en estudiantes de secundaria, en su primera lengua, con textos de medios de comunicación y en un colegio navarro.

3.3. *Metodología*

El método de esta propuesta de investigación/acción es mixto, puesto que se realizó una prueba de comprensión lectora a 42 estudiantes, pero también se contrastaron después esos resultados con una entrevista a seis estudiantes. De entrada, para realizar un análisis de las características del alumnado, se repartió entre ellos un cuestionario. Así se pudo introducir una variable sobre las características lectoras del alumnado para diferenciar entre: lector digital (aunque lea obras impresas, prefiere la pantalla), lector equilibrado (no distingue entre ambas) o lector tradicional (tiene más peso en sus hábitos la lectura en formatos impresos).

Los resultados ofrecidos por este test, y recogidos en la Figura 1, resultaron muy interesantes. Por ejemplo, revelaron el acceso generalizado del alumnado a Internet, pero también a más de 100 libros en sus bibliotecas doméstica (el 67 % de la muestra dispone de esta cantidad), la preferencia por el papel a la hora de leer (el 78 % lo seleccionaron por delante de la pantalla) pero, a la vez, el apoyo al uso de los ordenadores en las aulas (de nuevo, un 78 % secundó esta posibilidad).

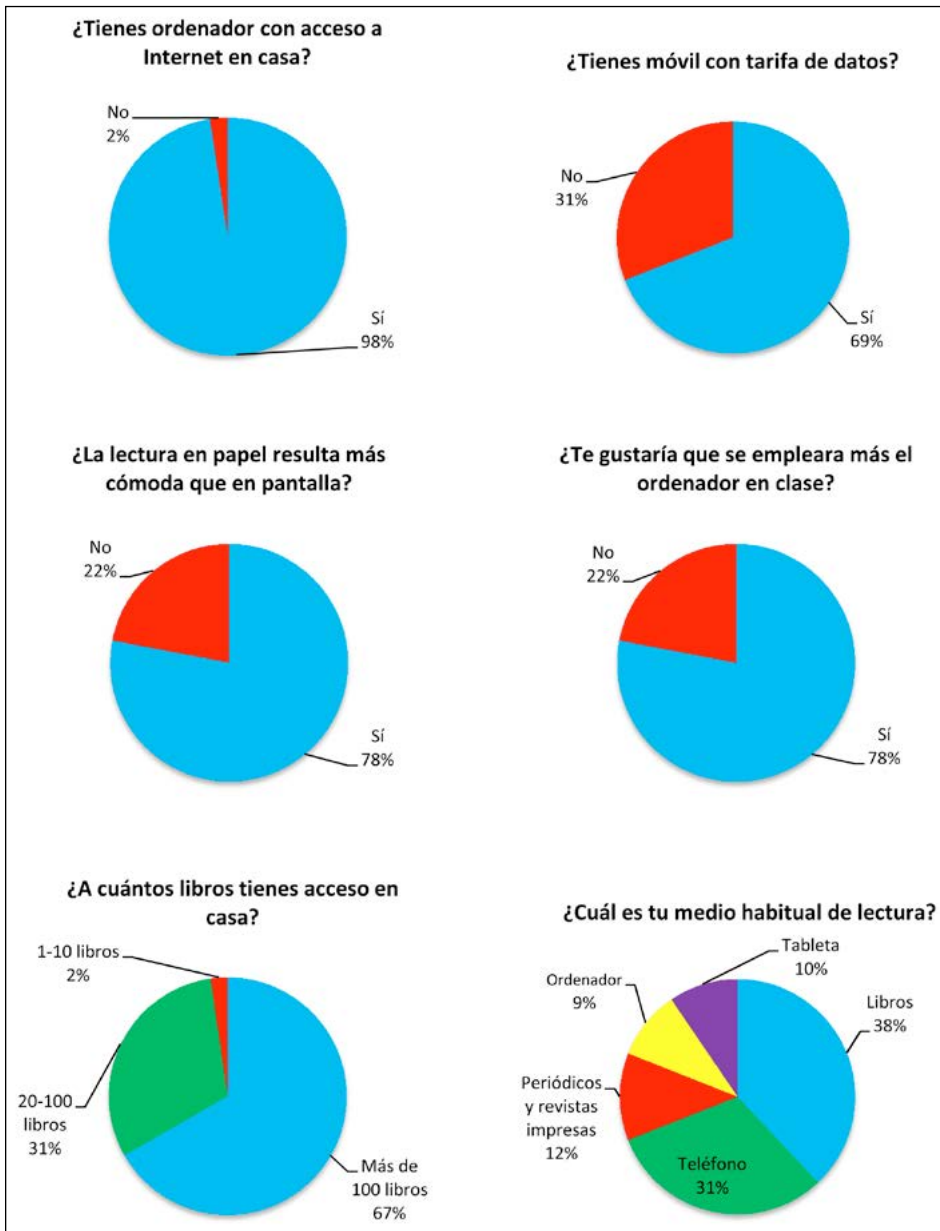


Figura 1. Las características más llamativas del alumnado de la muestra.

NOMBRE: _____ CURSO: _____

CUESTIONARIO SOBRE LECTURA (Señala con una X tu respuesta)

1. ¿Dispones de ordenador con acceso a Internet en casa? Sí NO

¿Tienes móvil con tarifa de datos? Sí NO

¿Dispones de tablet (o un libro digital o similar)? Sí NO

2. ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los de texto, hay en tu casa?

Ninguno

Entre uno y diez

Entre diez y veinte

Entre veinte y cien

Más de cien

3. ¿Cuál dirías que es tu medio más habitual de lectura? Marca las siguientes casillas de 1 a 5, siendo 1 el medio que utilizas más habitualmente para leer y 5 el que menos.

Ordenador

Libros

Tablet

Periódicos, revistas en papel

Teléfono

4. ¿La lectura en pantalla te resulta más cómoda que en papel? Sí NO

5. ¿Te gustaría que aumentase el uso del ordenador en clase? Sí NO

6. ¿Cuántas horas por semana dedicas a la lectura en ordenador? Marca con una X sólo una casilla:

Menos de una hora De cinco a siete horas

De una a tres horas Más de siete horas

De tres a cinco horas

7. ¿Cuántas horas por semana dedicas a la lectura en papel? Marca con una X sólo una casilla:

Menos de una hora

De una a tres horas

De tres a cinco horas

De cinco a siete horas

Más de siete horas

8. ¿Lees habitualmente algún medio de comunicación? Sí NO

9. ¿Cómo accedes a los medios de comunicación impresos (periódicos, revistas, etc.)? Marca sólo una de las siguientes casillas.

Leo periódicos y revistas en la biblioteca, salas de espera, cafetería

Compró de forma habitual un periódico o una revista

Accedo a los periódicos y revistas a través de Internet si son gratuitos

Empleo la aplicación del móvil de ese periódico o revista

Accedo a los periódicos y revistas mediante una suscripción online

10. Si quieres informarte sobre algo publicado en un periódico, en la radio o en la televisión, ¿dónde intentas buscar esos datos? Marca sólo una de las siguientes opciones.

Busco el artículo o la pieza original

Intento buscar esa información en Internet a través de un ordenador

La busco a través de una aplicación del móvil

Trato de conseguir una grabación o una fotocopia del original

Figura 2. Este es el cuestionario que se entregó al alumnado.

En función de las respuestas de los alumnos, estos podían obtener puntos negativos (y, por tanto, ser considerados lectores tradicionales) o positivos (lectores digitales). El resultado final puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Universo de la muestra

Lectores tradicionales	Lectores equilibrados	Lectores digitales
2º A / 6	2º A / 14	2º A / 0
2º B / 8	2º B / 9	2º B / 5

3.3.1. La codificación

La primera variable fue la característica del alumno como lector y usuario de nuevas tecnologías (lectores digitales, lectores equilibrados o lectores tradicionales). La segunda, el formato en que se provee el texto a cada alumno (original, archivo PDF o enlace de Internet), una distribución que se decidió

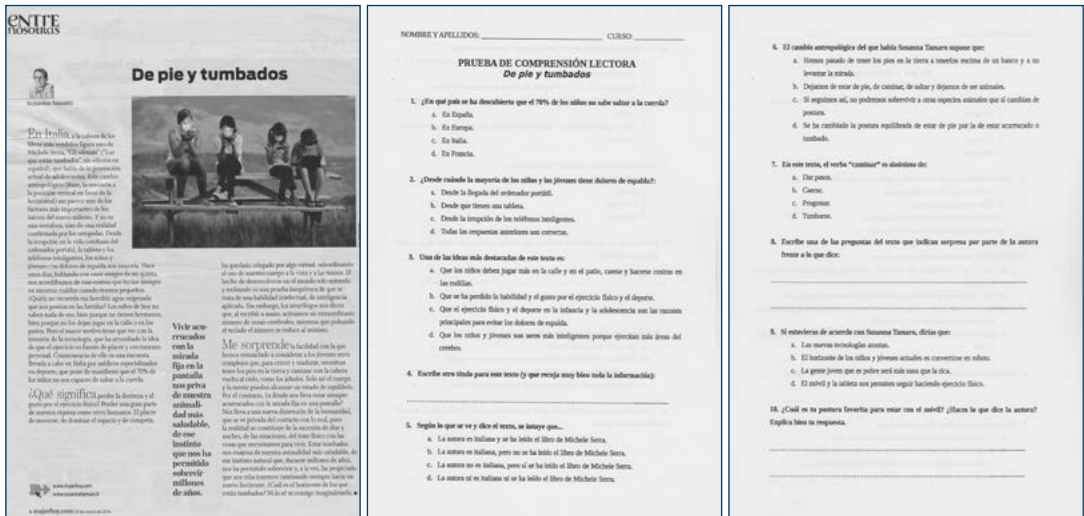


Figura 3. El texto original y el cuestionario realizado para la prueba.

por orden alfabético para que, por ejemplo, los lectores digitales estuvieran repartidos entre todos los formatos y no se acumularan únicamente en uno. No en vano, que todos coincidieran y realizaran la prueba en el enlace de Internet habría vulnerado los resultados. Y, por último, la tercera variable la constituyeron los resultados de la prueba lectora y la interpretación de las entrevistas. El texto escogido para esta prueba, como se puede ver en la Figura 3, fue «De pie y tumbados», de Susanna Tamara, publicado por la revista *Mujer Hoy* el 22 de marzo de 2014. En cuanto a la prueba de comprensión, ésta incluyó un total de 10 preguntas en las que, según el criterio de Itziar Aragiés, profesora del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la UPNA, se incluyeron dos preguntas de cada uno de los siguientes bloques: extracción de información, desarrollo de una comprensión general, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación del contenido y, por último, reflexión y evaluación de la forma del texto.

3.4. Resultados

La prueba de comprensión lectora tuvo unos resultados notables. La nota media de los 42 alumnos fue de 8,05. Para realizar la evaluación, se contó con un punto por cada respuesta correcta. Las incorrectas no restaron. Las respuestas más abiertas (número 4 y 10) se contabilizaron con medio punto si los estudiantes

solo acertaron en parte al elegir un título o solo respondieron a una de las dos preguntas de la cuestión 10. En general, las preguntas más conflictivas fueron aquellas en las que los estudiantes debían realizar inferencias y plantear una respuesta con información que no estaba recogida de forma literal en el artículo de opinión. Así, las preguntas 5 y 9 concentraron el mayor número de errores.

Por tipo de lectores, no se registraron grandes variaciones. No obstante, fueron los tradicionales, como se puede apreciar en la Figura 4, los que obtuvieron la nota media más alta (8,17), seguidos de los equilibrados (8,06) y los digitales (7,7). Por formatos, por otro lado, el baremo más alto se produjo entre quienes leyeron el texto a través del enlace de ordenador (8,41), seguidos de quienes emplearon el archivo PDF (8) y, por último, quienes completaron la prueba en papel (7,73).

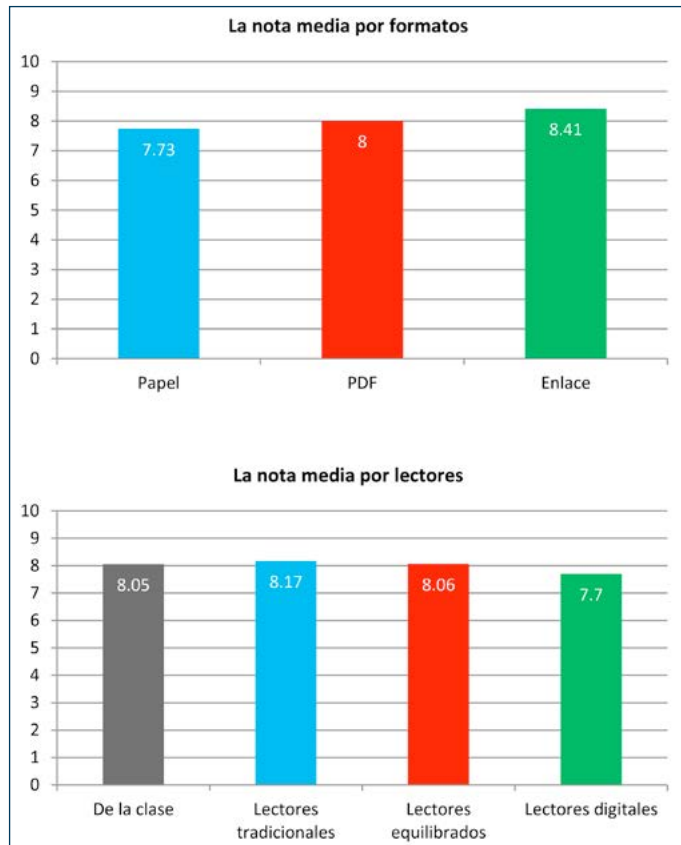
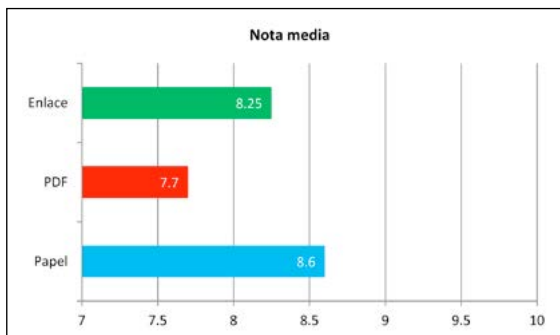
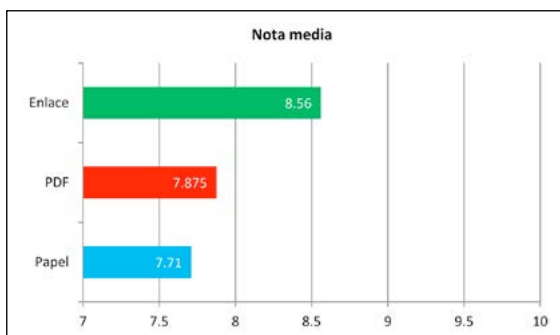


Figura 4. Un resumen de las medias que resultaron de la prueba.

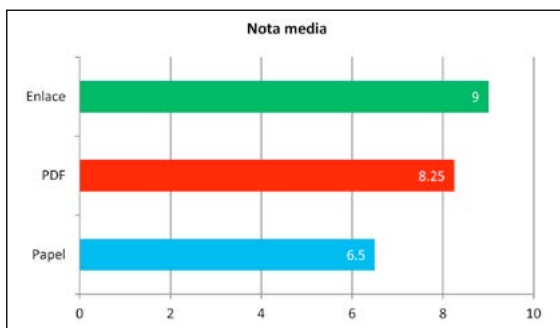
En cuanto a cómo variaron los resultados en función del formato, los resultados parecen dar la razón a las hipótesis más previsibles. Así, los estudiantes tradicionales consiguieron las mejores notas cuando leyeron el artículo en papel.



Los equilibrados, que en principio leen tanto en papel como en pantalla, consiguieron las mejores medias a través del enlace de ordenador (8,56).



Y, finalmente, los lectores digitales, que arrojaron los datos menos representativos al ser el grupo menos poblado, obtuvieron los mejores resultados en el enlace (su único integrante logró un 9), seguidos del PDF (8,25) y el papel (6,5).



3.4.1. *Las entrevistas*

Para contrastar los resultados de esta prueba, tras ella se realizaron entrevistas semiguías a tres estudiantes de cada clase. Para escogerlos, se valoró que tuvieran resultados diferentes y que cada uno hubiera completado la prueba en un formato distinto. A ellos, en un debate a tres fuera de clase, se les plantearon preguntas como:

- ¿La prueba resultó sencilla o complicada?
- ¿Qué formato preferías antes de realizar el test?
- ¿Crees que el formato afectó a tu resultado?
- ¿Habías realizado antes una prueba de comprensión lectora empleando un ordenador?

En el curso de 2º A, estas entrevistas las completaron: un estudiante tradicional que obtuvo un 10 y realizó la prueba en papel, otro tradicional que obtuvo un 7 y empleó el enlace de ordenador, y otro equilibrado que recurrió al PDF y consiguió un 6. Los tres coincidieron en que habrían preferido hacerlo en papel. Defendieron que en pantalla resulta menos cómodo, sobre todo por el uso del *scroll* del ratón. El estudiante que completó la prueba en el ordenador sostuvo que le distrajo la publicidad, algo en lo que el otro compañero tradicional coincidió: «Yo tomé apuntes, subrayé, y fue gracias a que me tocó en papel. En pantalla me habría resultado más difícil». El lector equilibrado también argumentó que su resultado habría sido mejor.

En 2º B cuestionaron estas opiniones. Los alumnos estaban convencidos de que el formato no afectó al resultado. En este caso, las entrevistas se realizaron a un lector equilibrado que hizo la prueba en papel y consiguió un 7, otra equilibrada que leyó a través del enlace de ordenador y cosechó un 9 y, finalmente, un lector digital a quien le tocó emplear el PDF y obtuvo un 8. Los tres se mostraron de acuerdo en que la prueba fue sencilla y que estaban contentos con el formato que les había tocado. El estudiante equilibrado en papel, de hecho, defendió que habría preferido completar la prueba en ordenador si el test también se pudiera haber escrito on-line.

La impresión que dejan estas entrevistas es que hay un importante impacto de los hábitos de lectura en la realización del test. A menudo, los alumnos más desilusionados con el formato o con la calificación hablaron de la imposibilidad de tomar notas, de volver atrás con facilidad en el texto, de sentir que el formato que les había tocado en suerte fue una prueba extra. Todos, en cualquier caso, apuntaron que nunca habían realizado un test de este tipo con un PDF o un enlace.

3.5. Conclusiones

Los lectores tradicionales fueron, finalmente, los que lograron la mejor calificación en la prueba de comprensión lectora. Cabe tener en cuenta que, para ser considerados *tradicionales*, en el cuestionario previo reflejaron una serie de hábitos de lectura consolidados en papel, por lo que era, hasta cierto punto, previsible anticipar estos resultados positivos. Con todo, las variaciones en las notas de la prueba son mínimas entre los tres tipos de lectores.

¿Quiere eso decir que los estudiantes están preparados para recibir más textos en pantalla y que los profesores pueden reducir el número de copias impresas? Tanto los resultados de la prueba como las impresiones finales de los estudiantes entrevistados apuntan a esta dirección. No en vano, en el Estudio General de Medios se reflejó, en el sondeo realizado en octubre y noviembre de 2013 sobre el uso de Internet, que un 52,4 % de los encuestados había accedido en el último mes a la Red para leer información de actualidad. Si cada vez hay más medios online y menos impresos, ¿tiene sentido que sigamos enseñando a los estudiantes para que lean el periódico o una revista exclusivamente en papel?

Los buenos resultados de la lectura a través del enlace de ordenador parecen indicar, en este sentido, que las nuevas generaciones han logrado superar otros estudios anteriores (como el mencionado de Spencer o, incluso, el de Usó-Juan y Ruiz-Madrid) y se han acostumbrado de forma más plena a la lectura en pantalla.

No obstante, dado que varios de los estudiantes que realizaron la prueba a través del ordenador plantearon la misma queja, que en papel se tiene una idea más rápida y global del conjunto del texto (se ve de un solo vistazo), cabe plantear al mundo educativo la necesidad de educar a los estudiantes hacia nuevas estrategias de lectura on-line. Una nueva propuesta de investigación en este sentido consistiría en incluir una nueva variable: si el texto escogido se ha pensado directamente para ser publicado en Internet o no. Felipe Zayas (2010), profesor de Lengua y Literatura y catedrático de Educación Secundaria, asevera que «leer y escribir mediante escrituras digitales significa algo más que un cambio de soporte (digital por impreso). Afecta a las formas de organización de los textos y al modo de interactuar con ellos [...]».

Puestos a pensar en continuaciones del estudio, otra posible mejora sería analizar si las estrategias de lectura de los estudiantes cambian en función del formato escogido. En cualquier caso, la línea de investigación seguida en este trabajo afecta al día a día del docente de *Lengua castellana y Literatura*, pero también al futuro del centro educativo, que gracias a estos resultados podría decidir mantener su apuesta por el papel o bien invertir en otro tipo de formatos. Ahora

no resulta tan difícil pensar en un futuro cercano en el que, en una clase de *Lengua castellana y Literatura*, los alumnos empleen menos el papel y más las tabletas o los ordenadores.

Por estas razones, como parte de este trabajo se ha considerado necesario diseñar un proyecto periodístico y digital para empezar a trabajar con los estudiantes de 4º de la ESO en estas nuevas formas de acceso a la información: con los siguientes materiales didácticos, recogidos en tres talleres, se pretende lograr el objetivo de desarrollar tanto la competencia lingüística como la digital en secundaria.

4. La propuesta didáctica

El proyecto de investigación realizado para este trabajo sugiere la necesidad de desarrollar en 4º de la ESO una secuencia didáctica que prepare a los estudiantes para el acceso a los medios de comunicación a través de Internet. Por ello, este trabajo incluye un proyecto conformado por tres talleres, con otros tantos productos finales, con los que cada grupo de estudiantes podrá dar forma al final del curso escolar a su propia revista digital. El primero de ellos, sobre noticia y reportaje, se desarrolló entre marzo y abril de 2014 en los cursos de 2º y 3º de la ESO del Colegio Vedruna (Pamplona), por lo que se incluyen resultados reales de las actividades.

4.1. *Noticia y reportaje*

4.1.1. *Tarea final*

Producir en grupos de tres alumnos un reportaje original de alrededor de 800 palabras.

4.1.2. *Objetivos generales*

Los alumnos, pertenecientes a un curso de 4º de la ESO, serán capaces de distinguir los géneros informativos periodísticos de noticia y reportaje, así como reproducir sus características. Para ello, tendrán que diferenciar información principal de secundaria, objetividad de subjetividad, comprender qué es una fuente fiable y cómo debe ser citada, y qué género se adecua mejor a la información disponible, también sabrán cómo emplear de forma correcta los ingredientes de cada formato (titular, subtítulo, entradilla, pie de foto, etc.) y decidir cómo enfocar sus trabajos.

Taller	Competencias	Objetivos	Producto final
Noticia y reportaje	<ul style="list-style-type: none"> – Lingüística: los alumnos serán capaces de comprender discursos orales y escritos extensos, y podrán expresarse oralmente y por escrito de forma clara, detallada y adecuada a los diversos contextos sociales y culturales. – Digital: los talleres permitirán ahondar en el uso con progresiva autonomía de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para obtener, interpretar, seleccionar y elaborar informaciones de diversos tipos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los alumnos serán capaces de diferenciar los dos principales géneros informativos y reproducirlos de acuerdo a sus características claves. – Distinguir objetividad de subjetividad. – Separar información principal de secundaria. – Identificar qué es una fuente fiable. 	<ul style="list-style-type: none"> – Producir en grupos de tres alumnos un reportaje original de alrededor de 800 palabras.
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Autonomía: los alumnos tendrán margen para dar forma a sus obras. – Aprender a aprender: los estudiantes aprenderán a utilizar de la forma más conveniente las características de los géneros periodísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes profundizarán en su competencia digital al aprender a buscar información fiable tanto en medios impresos como digitales. – Los alumnos reproducirán el género de la entrevista y sabrán detectar información novedosa, principal y secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> – Producir en grupos de tres alumnos una entrevista original de alrededor de 800 palabras.
Editorial	<ul style="list-style-type: none"> – Artística: el diseño, la fotografía o el aspecto visual en general se tendrán en cuenta para atraer al lector y fomentar la lectura. – Social y ciudadana: los talleres también fomentan el espíritu crítico de los estudiantes, que sabrán detectar las fuentes de los géneros periodísticos, ponerlas en cuestión o valorarlas. Y con sus trabajos podrán demostrar su compromiso social. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los alumnos podrán redactar una argumentación en la que expongan un tema, valoren razones a favor y en contra y lleguen a una conclusión coherente, cohesionada y adecuada al género del editorial. – Distinguir hechos y opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Producir en grupos de tres alumnos un editorial de alrededor de 500 palabras.

4.1.3. *Materiales*

Un proyector; textos, vídeos y cortes radiofónicos para ejemplificar los géneros periodísticos; un ejercicio en grupo para evaluar los contenidos aprendidos; y ordenadores portátiles para los alumnos en al menos dos sesiones de trabajo.

4.1.4. *Grupo. Temporización*

Seis sesiones de 55 minutos en la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* en 4º de la ESO. Para las tareas finales, habrá que dividir a los estudiantes de un aula tipo de 30 alumnos en grupos de tres. El sorteo se realizará al azar, repartiendo 30 números entre los estudiantes. Estos números irán del 1 al 10 y estarán repetidos tres veces, con uno de ellos enmarcado. De esta forma, los alumnos tendrán que buscar a aquellos que compartan su número. Y, por último, el estudiante con el número enmarcado será editor y repartirá las tareas.

4.1.5. *Fases. Actividades. Observación. Evaluación*

Sesión 1. El objetivo: una introducción a los medios a través de Banksy.

Actividad 1 (tiempo estimado: 20 minutos). El docente presenta al alumnado los principales medios de comunicación: radio, televisión y prensa. Para ello, pondrá en clase cortes, una noticia televisiva (1'30") y artículos de prensa. El denominador común es que estas noticias giran en torno a Banksy, un grafitero que provoca debates en los medios por su talento, su carácter provocador y sus temas sociales.

Actividad 2 (tiempo estimado: 10 minutos). El docente explica a los estudiantes de dónde obtienen los medios la información, en qué secciones se organiza y cómo se decide su importancia.

Actividad 3 (tiempo estimado: 25 minutos). Para terminar esta sesión, los alumnos leen sus primeras noticias y detectan las 5W. Para ello, se han escogido tres breves, dos de ellos publicados en el *Diario de Noticias de Navarra*, titulados «Torturan a los alumnos de un colegio con una canción de Justin Bieber» (28 de marzo de 2014) y «La Policía sueca, alertada por los gritos de una pareja que no podía montar un mueble» (17 de noviembre de 2003), y un tercero aparecido en *La Voz de Galicia*, «Un profesor castiga a sus alumnos con *spoilers* de *Juego de Tronos*» (25 de marzo de 2014).

Al finalizar la sesión, el docente evaluará si los alumnos han participado en los debates, si entienden y les gustan los ejemplos mostrados, si trabajan de forma productiva en pareja y si los contenidos permiten avanzar en la secuencia.

Sesión 2. El objetivo: presentar el género de la noticia.

Actividad 1 (tiempo estimado: 10 minutos). Para empezar la sesión, se corrige el ejercicio de la sesión 1. De forma debatida, los alumnos pueden plantear sus dudas, y así se repite el contenido esencial o se profundiza en los puntos más interesantes.

LOS PRINCIPALES GÉNEROS PERIODÍSTICOS (INFORMATIVOS)			
GÉNERO	NOTICIA	REPORTAJE	ENTREVISTA
CARACTERÍSTICAS	-La noticia responde siempre a las cinco W : ¿quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? (e, incluso, ¿cómo?). -Resulta clave distinguir y destacar primero qué es lo nuevo .	-A diferencia de la noticia, puede ser un análisis más en profundidad de un tema. -Su estilo de redacción es más libre que el de la noticia. Parece más literario. Aunque, cada vez más, se mezclan las noticias y los reportajes.	- Diálogo entre un entrevistador y un entrevistado.
ESTRUCTURA	-Sólo leyendo el primer párrafo (llamado <i>lead</i>), el lector tiene que saber en qué consiste la noticia. Incluye las 5 W. Lo ideal es que sólo sea un párrafo, pero una noticia compleja puede alargarse a dos. -¿Cómo citar? Cuando se introducen declaraciones de alguien, siempre hay que identificarle con un cargo, especialmente la primera vez que es mencionado. Por ejemplo, Mariano Rajoy, presidente del Gobierno, afirmó que "...".	-La estructura es más abierta que la de la noticia. El reportaje puede empezar hablando de una anécdota para, en el segundo párrafo, anunciar su tema principal. -Su extensión tiende a ser mayor que la de la noticia, aunque esta característica no siempre se cumple.	-Hay dos opciones: <ul style="list-style-type: none"> • Siempre hay que presentar al entrevistado, especialmente si no es alguien conocido. • Si es alguien muy conocido, hay que tratar de añadir una novedad o algo diferente de él. -Justificar por qué se entrevista a ese personaje. -El sistema más habitual es que haya preguntas y respuestas , pero también se puede utilizar un estilo indirecto, cuestionarios, etc. -El final de la entrevista suele anunciarse antes de la última pregunta.
FORMA	-Una noticia de tamaño normal tiene titular y subtítulo . -Los titulares más largos son de mayor importancia.	-Incluye un titular (a menudo, más poético, breve y sin verbo) y una entradilla (algo similar al subtítulo, pero que aclara el titular y genera interés).	-El titular tiene habitualmente nombre y cargo del entrevistado. -La fotografía es muy importante.
CONSEJOS	-No dar la información por supuesta. -Para titular, seguir una estructura básica: sujeto+verbo+predicado .	-Para distinguir un reportaje, el titular también puede ser una pista: los de los reportajes a menudo usan letras de mayor tamaño o con diferente grafía.	-Hablar siempre de usted al entrevistado. -Las preguntas breves y directas, siempre mejor que las complejas y largas.

Figura 5. La tabla entregada al alumnado con las características de los géneros.

Actividad 2 (tiempo estimado: 15 minutos). Cada día de clase se utilizarán vídeos de informativos televisivos de poco más de un minuto de duración, que a menudo son *reportajeados*, para que los estudiantes puedan aprender a titular, distinguir información clave de secundaria y objetividad de subjetividad. En esta sesión, se plantean dos vídeos sencillos, extraídos de la cadena de televisión *La Sexta*: «¿Era Cristóbal Colón gallego?» (1'31") y «Los secretos de Pixar» (1'15"), emitidos el 2 y el 21 de marzo de 2014. A través de estos ejemplos, el docente planteará preguntas como: ¿cuál es el titular de noticia adecuado para el vídeo? ¿Cuál es la fuente? ¿Se podría haber utilizado otro enfoque?

Actividad 3 (tiempo estimado: 15 minutos). El docente entrega a los estudiantes una tabla (ver Figura 5) que tienen que rellenar con las características de los principales géneros periodísticos informativos. Otra posibilidad es entregar la tabla ya completada, como se ve en el ejemplo mostrado.

Actividad 4 (tiempo estimado: 15 minutos). Para terminar con la presentación de la noticia, se plantea una lectura final: el reportaje «Una década de Opportunity», publicado el 26 de enero de 2014 en *Diario de Navarra*. En una maqueta diseñada



Figura 6. Dos de los materiales empleados y un ejemplo del trabajo en grupo.

por el profesor, que incluye los contenidos básicos de una noticia, los estudiantes tendrán que convertir el reportaje mencionado en una noticia.

Para evaluar la sesión, el docente tendrá en cuenta si los ejemplos resultan interesantes, cercanos y amenos; si los alumnos son capaces de completar las tareas encomendadas y si las dudas planteadas les permiten avanzar en la secuencia.

Sesión 3. El objetivo: presentar el reportaje.

Actividad 1 (tiempo estimado: 5 minutos). El docente recoge la producción inicial sobre la conversión del reportaje en noticia.

Actividad 2 (tiempo estimado de realización: 15 minutos). Se repite la actividad 2 de la sesión 2, pero se plantean dos vídeos algo más complicados, extraídos de la cadena de televisión *La Sexta*: «Un documental muestra los efectos de la crisis económica en el Edificio España» (1'36") y «Pamplona hace su vídeo *Happy* vestida de San Fermín» (38"), emitidos el 21 y el 22 de marzo de 2014 respectivamente.

Actividad 3 (tiempo estimado: 35 minutos, más trabajo autónomo). Los alumnos trabajarán en tríos, por lo que se procederá al sorteo de los grupos mencionados al comienzo de este taller, y que servirá para conformar los equipos de trabajo.

Esta actividad incluye la lectura de tres piezas: una noticia vinculada a Banksy («Un bromista cuela como obra de arte a un cavernícola con un carro de supermercado en el Museo Británico», 19 de mayo de 2005, *El Mundo*); «Graffiti de lujo y miseria» (*Rolling Stone España*, marzo de 2014) y, por último, «Iosu Zapata trabaja en México en *La Chabola Nómada*» (*Diario de Noticias*, 2 de abril de 2014).

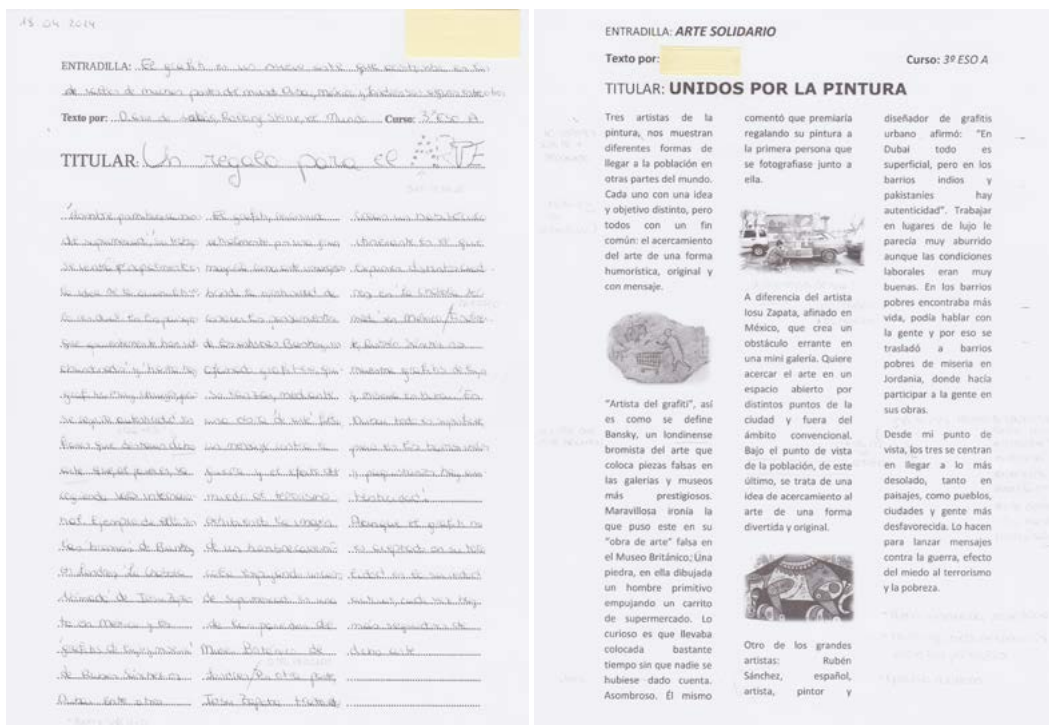


Figura 7. Dos ejemplos de los ejercicios entregados en 3º de la ESO.

Para preparar este ejercicio, el docente tendrá que explicar nuevos conceptos como las expresiones *información servicio* o *dar color* a un texto. De esta forma, el objetivo es que cada trío responda a unas preguntas de un ejercicio elaborado por el docente en el que se planteará, por ejemplo: ¿Cuál es de los tres reportajes podría convertirse a géneros como la noticia o el reportaje? ¿Cuál anunciaríais en portada y por qué? Para evaluar esta sesión, el docente tendrá en cuenta si los estudiantes han sido capaces de responder a las preguntas, si trabajan de forma adecuada y si completan todo el ejercicio.

Sesión 4. El objetivo: explicar la nueva producción.

Actividad 1 (tiempo estimado: 30 minutos). Tiempo en clase para que los grupos pongan en común y faciliten el trabajo realizado en la anterior sesión.

Actividad 2 (tiempo estimado: 15 minutos). En esta sesión, se visionan dos vídeos: «Las palabras más bonitas de nuestro idioma» (*TVE*, 23 de abril de 2010, 1'23") y «El falso accidente de avión en Canarias causa furor en la Red» (*La Sexta*, 28 de marzo de 2014, 1'43").

Actividad 3 (tiempo estimado: 10 minutos). Para finalizar la parte teórica del reportaje, se encarga una producción individual a los alumnos. Con los tres reportajes, tendrán que dar forma a uno solo. Podrán completar la información con otras fuentes, pero siempre citadas para que se puedan rastrear. Para completar esta tarea, se entrega a los alumnos, como guía, una maqueta (que se puede ver en el primer ejemplo de la Figura 7).

Sesiones 5 y 6. El objetivo: presentar la producción final.

Actividad 1 (tiempo estimado: 10 minutos). Las dos últimas sesiones se desarrollarán de la misma forma y arrancan con una actividad de repaso. En la primera clase, el docente recoge la producción solicitada en la sesión anterior y lee algunos de los ejemplos planteados por los alumnos. En la segunda, una vez ya corregidas esas redacciones, las reparte y comenta en gran grupo los errores más repetidos, para que los grupos puedan evitarlos en su producción final.

Actividad 2 (tiempo estimado: 45 minutos). Para las dos últimas sesiones, se necesitará o bien acudir a un aula de ordenadores o contar con ordenadores portátiles en clase. En estas reuniones, cada grupo tendrá que decidir conjuntamente un tema, a qué fuentes recurrirán, cómo se repartirán el trabajo, cómo diseñarán su producción final o qué peso darán a sus fotografías. Buena parte de esta producción final, en cualquier caso, consistirá en trabajo autónomo fuera del aula, pero estas sesiones servirán para la puesta en común de información, consultar dudas al profesor y buscar información. Para crear ambiente periodístico y que los alumnos aprendan un vocabulario mínimo de carácter técnico, a estas reuniones se les llamará Consejos de Redacción, para recrear así el ambiente real del gremio periodístico.

En cualquier caso, para realizar este producto final, será necesario que los estudiantes aprendan a manejar en el aula de *Tecnología* o de *Informática*, como se plantea en el punto 5 de este trabajo, el programa finalmente escogido para dar forma a la revista digital. Esta última tarea, en caso de que no pueda desarrollarse en otra asignatura, tendría que ser incorporada al taller y, por tanto, alargaría sus sesiones.

Para controlar esta sesión, el docente tendrá en cuenta si los alumnos son capaces de realizar la producción final, si las dudas demuestran que se han asimilado los conceptos, si el trabajo en grupo funciona con fluidez y productividad, y si los trabajos finales se adecuan a los objetivos perseguidos.

4.1.6. Evaluación

El docente empleará una rúbrica que entregará el primer día a cada estudiante. En ella, se evaluará la planificación, la estructura, la investigación, el estilo (por ejemplo, combinación de texto y fotografía) y el trabajo en equipo.

4.2. *La entrevista*

4.2.1. *Tarea final*

Producir en grupos de tres estudiantes una entrevista de 800 palabras.

4.2.2. *Objetivos generales*

Los alumnos profundizarán en su dominio de la competencia digital, al aprender a documentar una entrevista con medios impresos y digitales, para lo que tendrán que distinguir las fuentes fiables, separar información de opinión, así como los datos relevantes de los secundarios.

4.2.3. *Materiales*

Se requieren textos modélicos proporcionados por el docente, ordenador con acceso a Internet, proyector y un programa para el diseño final del producto para la revista.

4.2.4. *Grupo. Temporización*

Seis sesiones. El proyecto está pensado para un aula tipo, de 30 estudiantes, que se dividirían de nuevo en grupos de tres. Ahora el editor tendría que ser un estudiante diferente al que ejerció esta labor durante el primer taller.

4.2.5. *Fases. Actividades. Observación. Evaluación*

Sesión 1. El objetivo: presentar el género de la entrevista.

Actividad 1 (tiempo estimado: 25 minutos). Para la presentación del proyecto, el docente utilizará un fragmento de vídeo de una entrevista del periodista Jordi Évole en el programa televisivo de La Sexta *Salvados*. En concreto, se trata del episodio emitido en noviembre de 2013 y titulado «Camino de corrupción», en el que mantuvo un cara a cara con el *número dos* de la trama Gürtel, Pablo Crespo. El objetivo es mostrar al alumnado un producto que ya conoce pero sobre cuya realización quizá no se había parado a reflexionar. Para ello, el docente plantea un debate con las siguientes preguntas: ¿Cuánta preparación intuyen detrás de cada pregunta de una entrevista? ¿Cómo saber cuáles son las preguntas que hay que realizar? ¿Qué formatos puede tener una entrevista?

Actividad 2 (tiempo estimado: 25 minutos). El docente facilitará otros modelos de entrevistas, con los que se pretende mostrar diferentes temas, enfoques, formatos... A través de los modelos, el alumnado tendrá que, gracias al pensamiento inductivo, encontrar características comunes entre las entrevistas que caracterizan al género: como la estructura (titular, entradilla, pregunta / respuesta...), el tema y las preguntas.

Actividad 3 (tiempo estimado: 5 minutos). El alumnado tendrá que seleccionar para la próxima clase al menos una entrevista, en el formato que sea, que le llame la atención. Tendrá que explicar por qué la ha escogido y cuál es la pregunta clave.

Al evaluar esta sesión, el docente tendrá en cuenta si se han entendido las explicaciones, si los textos-modelo han sido útiles, si los estudiantes han participado en el debate y si las actividades permiten avanzar hacia los objetivos buscados.

Sesión 2. El objetivo: profundizar en la comprensión de textos escritos.

Actividad 1 (tiempo estimado: 20 minutos). Formación de los grupos de trabajo. Puesta en común de las entrevistas que han seleccionado, para que se cuenten unos a otros qué les ha llamado la atención. La experiencia puede servir para que el grupo empiece a decidir a quién quieren hacer la entrevista.

Actividad 2 (tiempo estimado: 25 minutos). Puesta en común en gran grupo: con un debate sobre las preguntas clave de cada entrevista, las fórmulas de cortesía obligadas, cómo estructurar las preguntas, cuándo repreguntar, qué formatos tiene disponibles el escritor: estilo indirecto, preguntas de cuestionario, pregunta / respuesta. Este taller, en todo caso, se centra en esta última, para así favorecer la expresión oral.

Actividad 3 (tiempo estimado: 10 minutos). Para el próximo día, sugerir en grupo a tres posibles personajes a los que preparar la entrevista.

Para evaluar la sesión, el docente se planteará si las actividades se han entendido, si los textos han sido útiles, si ha habido participación, si las actividades permiten avanzar y si la sesión se ha ajustado al contenido y tiempo previstos.

Sesión 3. El objetivo: plantear una producción inicial.

Actividad 1 (tiempo estimado: 35 minutos). Distribución de la clase por parejas, y realización de una entrevista breve, que tendrán que reproducir por escrito y entregar al profesor. El resultado deberá tener un titular, una presentación del compañero, un enfoque claro y al menos tres preguntas bien desarrolladas.

Actividad 2 (tiempo estimado: 10 minutos). Revisión por parte del compañero de la entrevista realizada. Puesta en común de diferencias, malentendidos o matizaciones.

Actividad 3 (tiempo estimado: 10 minutos). Cuestiones legales sobre el derecho al honor de las personas. Posibilidad de rectificación en un medio impreso (fe de erratas).

Actividad 4. Para el próximo día, cerrar a quién realizará la entrevista cada grupo.

Para evaluar la sesión, habrá que tener en cuenta si se han entendido las explicaciones, si las parejas han trabajado en el tono apropiado, si todos los estudiantes han podido completar su primera entrevista, si se ha avanzado hacia los objetivos perseguidos y si la sesión se ha ajustado al tiempo y contenido propuestos.

Sesión 4. El objetivo: mejorar la documentación (en sala de ordenadores).

Actividad 1 (tiempo: 10 minutos). Corrección de errores en la producción inicial.

Actividad 2 (tiempo: 5 minutos). Reunión en grupo y defensa ante el profesor del personaje elegido para la entrevista.

Actividad 3 (tiempo: 40 minutos, pero se pueden requerir sesiones extra). Preparación de la entrevista. Esta actividad es paralela a las reuniones de los grupos con el docente. Mientras haya compañeros reunidos con el profesor, otros estudiantes podrán realizar una búsqueda de fuentes en Internet. Al final de la clase, se presentará un borrador al profesor con un listado de las preguntas y una estructura.

Para evaluar la sesión, se tendrá en cuenta si las correcciones se han entendido, si las propuestas de entrevistas se ajustan a los objetivos, si los estudiantes han encontrado materiales fiables, si la actividad permite avanzar hacia los objetivos buscados y, por último, si la sesión es ajustada.

Sesión 5. El objetivo: trabajar la expresión escrita.

Actividad 1 (tiempo: 40 minutos). Transcripción en grupo de la entrevista, qué cuestiones editar y cuáles mantener, decidir posibles titulares, darle una estructura.

Actividad 2 (tiempo estimado: 10 minutos). En función de los titulares, redactar la presentación del personaje y las frases más destacadas.

Actividad 3. Entrega al profesor de un primer borrador de la entrevista.

Actividad 4 (tiempo: 5 minutos). Para la próxima jornada, habrá que preparar una breve presentación oral ante la clase sobre la entrevista de cuatro minutos.

El objetivo de esta sesión es trabajar la expresión escrita, distinguir información de opinión, datos vitales de accesorios. A la hora de evaluar la sesión, el docente valorará si los estudiantes han sabido diferenciar información clave de secundaria, si los debates han sido productivos, si la actividad permite avanzar hacia los objetivos perseguidos y si la sesión se ha ajustado al contenido y tiempo propuestos.

Sesión 6. El objetivo: trabajar la expresión oral
(presentación del producto final).

Actividad 1 (tiempo estimado: 4 minutos por grupo). Presentación oral del director de cada grupo de la entrevista realizada.

Actividad 2 (tiempo: 10 minutos). Debate en clase de cuáles son las entrevistas que parecen más interesantes. Votación: ¿cuál de ellas se leería la primera?

Actividad 3 (tiempo: 5 minutos). Corrección de los errores detectados por el profesor.

El objetivo de la sesión es doble: trabajar la expresión oral, y que los y las estudiantes sepan valorar su propio trabajo y el ajeno. Para evaluarla, se tendrá en cuenta si las presentaciones se ajustan a los objetivos, si los estudiantes valoran el trabajo ajeno, si las correcciones se comprenden y si la sesión es ajustada.

Fuera de clase.

Una de las tareas extra es la transformación de la tarea final en parte de una revista digital. Para ello, la propuesta de este trabajo, incluida en el punto 5, consiste en que ese cambio se realice en colaboración con las asignaturas de Tecnología o Informática.

4.2.6. Evaluación

Como en el anterior taller, el docente empleará una rúbrica que entregará el primer día. En este caso, valorará la investigación, la estructura y selección de información, la redacción, la defensa del proyecto y el estilo, y el trabajo en grupo. La votación final sobre cuáles son las finales mejor valoradas, además de un estímulo para los estudiantes, se tendrá en cuenta como puntuación extra además de la rúbrica.

4.3. El editorial

4.3.1. Tarea final

Producir en grupos de tres alumnos un editorial con una extensión de 500 palabras.

4.3.2. Objetivos generales

Los alumnos serán capaces de redactar una argumentación en la que expongan un tema, valoren razones a favor y en contra y puedan utilizar recursos de persuasión para llegar a una conclusión. Con este ejercicio se trabaja tanto la competencia lingüística como la digital, así como la social y ciudadana al abordar en esta producción escrita un tema de interés ciudadano.

4.3.3. Materiales

Textos modélicos proporcionados por el docente, ordenador con acceso a Internet, proyector y preparación de un blog o sitio web para publicar los trabajos finales.

4.3.4. Grupo. Temporización

Cinco sesiones. El proyecto mantiene la estructura de grupos de los anteriores talleres. Por lo tanto, volverán a ser tres estudiantes, pero, como en el taller 2, el papel del editor rota y esta vez recae en el único estudiante que no había ocupado esta función hasta el momento. Al final, todos experimentarán esa responsabilidad.

4.3.5. *Fases. Actividades. Observación. Evaluación*

Sesión 1. El objetivo: presentación del género del editorial.

Actividad 1 (tiempo estimado: 15 minutos). Hechos y opiniones. Para presentar este tema, se proyectará en clase dos fragmentos con diálogos de las series de televisión *The Big Bang Theory* y *Friends*, en las que sus protagonistas hablan de la evolución y de las diferencias entre hechos y opiniones. Además, el docente puede introducir conceptos como el argumento de autoridad o la falacia. Se persigue, por tanto, fomentar la lectura crítica en el alumnado, un concepto de acuerdo con la definición de Daniel Cassany (2003):

«La lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial».

Actividad 2 (tiempo estimado: 25 minutos). Para presentar el editorial, se sigue la definición de la profesora de Redacción Periodística de la Universidad de Sevilla Pastora Moreno Espinosa (2002/2003), quien destaca que escribir editoriales implica «un profundo conocimiento del suceso, capacidad de interpretación y análisis, y una expresión clara y coherente de los juicios».

Para presentar el género, y hacer hincapié en la parte subjetiva del mismo, se propone el visionado de una pieza del vídeo-blog del periodista Iñaki Gabilondo para el diario *El País*, en concreto de la pieza «Ucrania se quedará sola» (3 de marzo de 2014). Por parejas, tendrán que apuntar los argumentos, tanto hechos como opiniones, que aporta el periodista. Después, se compararán los resultados en gran grupo.

Actividad 3 (tiempo estimado: 15 minutos). Lectura individual. Se propone la lectura de otro texto para comprobar que se han entendido los conceptos. Para esta actividad, se sugiere a los alumnos que elijan entre «Crisis en la Universidad», incluida en la sección de Opinión del periódico *El País* del 10 de marzo de 2014, y «Persecución inhumana», del 11 de marzo, en la página 30. La división en parejas de la clase permitirá que los alumnos se cuenten entre sí lo leído.

Para evaluar esta sesión, el docente tendrá en cuenta si los ejemplos empleados han resultado adecuados, si ha habido participación, si los estudiantes comprenden la tarea encomendada y si la sesión se ajusta al contenido y tiempo propuestos.

Sesión 2. El objetivo: estructura y estilo.

Actividad 1 (tiempo estimado: 35 minutos). Lectura por parejas de textos modelo. Para ello, se proponen los editoriales de las revistas *Sofilm* de febrero de 2014 y de *Rolling Stone* España del mismo mes. Cada pareja responderá a las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema central del editorial? ¿Aporta opiniones, hechos, argumentos de autoridad? ¿Utiliza citas, menciona fuentes? ¿Pone ejemplos?

Actividad 2 (tiempo estimado: 20 minutos). Uso de conectores. Toda argumentación, incluido el género del editorial, emplea una serie de elementos lingüísticos recurrentes para presentar tanto el objeto del escrito como las razones aportadas. Así, siguiendo las explicaciones de Dolz (1995), se tendrá en cuenta la enseñanza a los alumnos de recursos como: fórmulas personales para asumir una opinión, fórmulas para introducir citas, organizadores textuales, certeza y probabilidad, restricciones, concesiones...

Para evaluar esta sesión, se tendrá en cuenta si los ejemplos resultan interesantes, si los estudiantes son capaces de responder a las preguntas planteadas, si hay participación y si la sesión se ajusta al contenido y tiempo propuestos.

Sesión 3. El objetivo: profundizar en la investigación (en sala de ordenadores).

Actividad 1 (tiempo estimado: 55 minutos). ¿Qué será noticia mañana? Una de las claves del editorial es, además de analizar la actualidad, repasar los precedentes y anticipar las conclusiones. Por grupos, los estudiantes deberán pensar, buscar y comparar cuáles son los temas de portada de los medios. Finalmente, se producirá un debate sobre los temas, los enfoques y los olvidos detectados.

Para la siguiente jornada, se advierte a los alumnos de que tendrán que elegir un tema para su editorial. Para evaluar esta sesión, se tendrá en cuenta si los alumnos son capaces de encontrar noticias fiables, si plantean hipótesis adecuadas sobre qué será noticia, si hay participación, si las actividades permiten avanzar hacia los objetivos y, por último, si la sesión se ajusta al contenido y tiempo propuestos.

Sesiones 4 y 5. El objetivo: desarrollar la redacción individual y grupal.

Actividad 1 (tiempo estimado: 40 minutos). Cada grupo tendrá que elegir un tema de actualidad y cada miembro deberá realizar una producción inicial en la que se aporten argumentos y contra-argumentos sobre el tema escogido por el grupo.

Actividad 2 (tiempo estimado: 15 minutos). Puesta en común de cada grupo de los editoriales iniciales. Cada director tendrá que presentar en clase los argumentos encontrados y la posición final. Con las aportaciones de la clase a cada grupo y las correcciones del profesor, se podrá encargar como trabajo autónomo el editorial del grupo, que se desarrollará en la sexta y última sesión (tiempo: 55 minutos). Para evaluar esta sesión, se tendrá en cuenta si los alumnos entregan sus editoriales, si han asimilado los conceptos y si las actividades permiten avanzar hacia los objetivos.

4.2.6. Evaluación

Para realizar esta evaluación, se emplea y se entrega al alumnado una rúbrica. Esta valorará la planificación, estructura, investigación, el estilo (con especial atención al uso y riqueza de conectores) y el trabajo en grupo.

5. Para el aula de tecnología

Este trabajo tiene, durante el desarrollo de sus talleres, una carga importante de trabajo de la competencia digital, desde la búsqueda de información (en medios de comunicación impresos y en Internet) y la distinción de su fiabilidad, a la reproducción de parte de esos datos en los productos finales. Pero una de las claves de este trabajo por proyectos es agrupar esas producciones en torno a un último ejercicio: el diseño de una revista digital por parte de cada grupo.

Las sesiones que se han contabilizado en los talleres no incluyen este último apartado. Si hay suficientes alumnos que hayan escogido las opciones de Tecnología o Informática (algo que podría condicionar el reparto de los grupos, que en lugar de ser por sorteo tendrían en cuenta que al menos un estudiante por grupo curse Tecnología o Informática), la propuesta de este trabajo consiste en que estos diseños se lleven a cabo durante las horas de estas asignaturas en 4º de la ESO. Esta solución es un reflejo de lo visto durante el Practicum II en el Colegio Vedruna de Pamplona. En el caso de que esta posibilidad no fuera viable, habría que aumentar las sesiones por taller para explicar el programa escogido para dar forma al trabajo final.

En cuanto al sistema propuesto, el mercado ofrece en la actualidad diversas opciones. Por un lado, los medios de comunicación emplean, para dar forma a estos escritos, programas como Milenium o QuarkXPress. Sin embargo, por su carácter profesional y el coste que conlleva su uso, este trabajo opta por otras opciones. Estas pueden resultar las herramientas más adecuadas:

- Microsoft Publisher. Quizá sea una opción más cercana a las herramientas profesionales que a las educativas. Es necesario adquirir el programa, que forma parte de las aplicaciones de Office (su gran punto a favor), aunque se puede utilizar gratis durante un mes. Su ventaja, como otras herramientas de este estilo, está en que ya dispone de maquetas que los estudiantes podrían utilizar de base para sus diseños. Incluso con estas *templates* hay margen para elegir tipo de hoja, tipografías, colores o editar imágenes.
- Scribus. A diferencia de Publisher, se trata de software libre y, por tanto, puede ser una buena opción (por su facilidad de descarga) si el centro educativo usa Linux en sus ordenadores, aunque también está disponible en otros sistemas operativos. Como en Publisher, también se pueden crear páginas partiendo desde una hoja en blanco o bien dar forma a unas maquetas ya diseñadas.
- LucidPress. Su ventaja es que se puede utilizar on-line. Basta con registrarse (<https://www.lucidpress.com>) para emplearlo de forma temporal.

Como los anteriores sistemas, el usuario también tiene a su disposición una serie de plantillas. Pone el acento en la posibilidad de diseñar publicaciones para Internet: permite, por ejemplo, añadir vídeos del portal YouTube y facilita (con botones muy claros) la publicación del trabajo en las redes sociales.

- Glossi. Se trata de la herramienta propuesta para este trabajo porque es la de mayor afán educativo, muy accesible (basta con registrarse en su sitio [<http://slipp.in/>], sencilla en su uso y, por último, está especializada en la creación de revistas digitales. Combina inglés y castellano, pero la construcción de sus páginas resulta intuitiva, con diversas maquetas prediseñadas, y permite aprovechar las imágenes (como se aprecia en la Figura 8), una búsqueda sencilla en Internet e, incluso, incorporar vídeos.

A continuación, una simulación de los resultados que se podrían lograr a través de este sistema. En este caso las ha realizado el docente, que ha empleado como base dos ejercicios reales (para el taller de 2º finalmente se ajustó el producto final, y se pidió un trabajo en el que los estudiantes reprodujeran la noticia que un día les gustaría leer en el periódico) elaborados por alumnos de 2º del Colegio Vedruna:



Figura 8. Dos páginas creadas con ejercicios de 2º de la ESO recogidos en el Practicum II.

Bibliografía

- AUNIÓN BORREGUERO, A. (2011): «Una revista sobre Egipto», en José Hernández Ortega, Massimo Pennesi, Diego Sobrino López, Azucena Vázquez Gutiérrez, *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*, Barcelona, Ariel, 99-102.
- CASALS CARRO, M.J. (2006): «La enseñanza del periodismo y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación», *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 12, 59-70. Disponible en [http://www.ucm.es/info/emp/Portad_0.htm]. [05/06/2014].
- CASSANY, D. (2003): «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones», *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 2003 (32), 113-32. Disponible en [<http://hdl.handle.net/10230/21224>]. [05/06/2014].
- (2004): «Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica», *Lectura y Vida*, año XXV, 2, 6-23, n° especial junio. Disponible en [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf]. [05/06/2014].
- Diario de Navarra* (2014): «Una década de Opportunity», C. L. Éboli, Colpisa, Diario 2, 26 de enero, p. 64.
- Diario de Noticias de Navarra* (2013): «La Policía sueca, alertada por los gritos de una pareja que no podía montar un mueble. Qué mundo», contraportada, 17 de noviembre.
- (2014): «Torturan a alumnos de un colegio con una canción de Justin Bieber. Qué mundo», contraportada, 28 de marzo.
- (2014): «Iosu Zapata trabaja en México en *La Chabola Nómada*. Oliveira, A. Cultura», 2 de abril, p. 63.
- DOLZ, J. (1995): «Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión», CL&E. 1995, 26. Disponible en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941568.pdf]. [05/06/2014].
- El País* (2014): «Crisis en la Universidad. Opinión», 10 de marzo, edición impresa, p. 26.
- (2014). «Persecución inhumana. Opinión», 11 de marzo, edición impresa, p. 30.
- España (2006): Ley Orgánica de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado número 106. I. 4 de mayo de 2006. Disponible en [www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf]. [05/06/2014].
- (2013): Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado número 295. 10 de diciembre de 2013. Disponible en [http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886]. [05/06/2014].
- Estudio General de Medios* (2013): «Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación». Encuesta sobre la Audiencia de Internet realizada entre octubre y noviembre de 2013, efectuada mediante entrevista a 10.836 personas. Disponible en [<http://www.aimc.es/Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html>]. [05/06/2014].
- FRIENDS (1995): David Crane y Marta Kauffman. Segunda temporada, capítulo 3. *The One where Heckles Dies*. Disponible, en inglés con subtítulos en español en [<http://www.youtube.com/watch?v=OIpls4PBOfo>]. [05/06/2014].
- GABILONDO, I. (2014): Ucrania se quedará sola. *El País*. Vídeo-blog La voz de Iñaki. 3 de marzo de 2014. Disponible en [<http://blogs.elpais.com/la-voz-de-inaki/2014/03/index.html>]. [05/06/2014].
- Instituto Nacional de Estadística (2013). Instituto Nacional de Estadística [sitio web], Madrid, INE [<http://www.ine.es>]. [1 de marzo de 2014].

- JOVER, G. (2011): «El Currículo Oficial de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria», en U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, vol. I, caps. 8, 10, Barcelona, Graó, 151-176.
- La Sexta* (2013): Expulsado de Arabia Saudí por ser «demasiado guapo». Informativo. 26 de abril de 2013. Disponible en [http://www.lasexta.com/noticias/mundo/expulsado-arabia-saudi-ser-demasiado-guapo_2013042600311.html]. [05/06/2014].
- (2013). Camino de corrupción. *Salvados*. 6 de noviembre de 2013. Disponible en [http://www.lasexta.com/programas/el-intermedio/revista-medios/esa-era-unica-carpeta-donde-era-mas-vergonzoso-que-llevaba-dentro_2013110400621.html]. [05/06/2014].
- (2014). ¿Era Cristóbal Colón gallego? Informativo. 2 de marzo de 2014. Disponible en [http://www.lasexta.com/noticias/cultura/era-cristobal-colon-gallego-documental-afirma-esta-teoria_2014030200056.html]. [05/06/2014].
- (2014). Los secretos de Pixar, en una exposición. Informativo. 21 de marzo de 2014. Disponible en [http://www.lasexta.com/noticias/cultura/secretos-pixar-exposicion_2014032100071.html]. [05/06/2014].
- (2014). Un documental muestra los efectos de la crisis en el Edificio España. Informativo. 21 de marzo de 2014. Disponible en [http://www.lasexta.com/videos-online/noticias/cultura/documental-muestra-efectos-tesis-economica-edificio-espana_2014032200047.html]. [05/06/2014].
- (2014). Pamplona hace su vídeo *Happy* vestida de San Fermín. Informativo. 22 de marzo de 2014. Disponible en [http://www.lasexta.com/noticias/sociedad/pamplona-hace-video-happy-vestida-san-fermin_2014032200080.html]. [05/06/2014].
- La Voz de Galicia* (2014): Un profesor amenaza a sus alumnos con *spoilers* de *Juego de tronos*. Europa Press. Televisión. 25 de marzo de 2014.
- Navarra (2007): Currículo Oficial de Lengua castellana y Literatura. Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo. Disponible en [<http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/profesorado/curriculos-y-normativa/eso>]. [05/06/2014].
- NISTAL, A. (2009): «Del pergamino al bit. La influencia del soporte en el contenido», *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, n° 737, 531-539. Disponible en [<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/310/311>]. [05/06/2014].
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M^a A. (2004): «La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura», *Quaderns digitals*, 35, monográfico «Educación y medios». Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_566/a_7910/7910.html]. [05/06/2014].
- Rolling Stone España* (2014): «Amor fu», G. Aranda, B, n° 173, marzo.
- (2014): «Graffitis de lujo y miseria», D. Manrique, marzo, p. 16.
- ROMERA, M. (2011): «Discurso, texto y contexto: el análisis del discurso y la enseñanza de las lenguas», en U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, vol. I, Barcelona, Graó, 43-60.
- RUÍZ BIKANDI, U. (coord.) (2011): *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, vol. I, Barcelona, Graó.
- SITMAN, R. (2003): *Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de E/L.E. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Burgos. Disponible en [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0097.pdf]. [05/06/2014].

- Sofilm (2014): «Editorial», publicación mensual de Capricci Publishing SL, nº 9, febrero, p. 3.
- SPENCER, C. (2006). «Research on Learners' Preferences for Reading From a Printed Text or From a Computer Screen», *Journal of Distance Education*, vol. 21, nº 1, 33-50.
- The Big Bang Theory* (2009): «TNT. Chuck Lorre y Bill Prady», tercera temporada, cap. 1, *The Electric Can Opener Fluctuation*, septiembre. Disponible en [<http://www.youtube.com/watch?v=j9uxnnD71PM>]. [05/06/2014].
- USÓ-JUAN, E. y RUIZ-MADRID, M. N. (2009). «Reading Printed *versus* Online Texts. A Study of EFL Learners' Strategic Reading Behavior», *International Journal of English Studies*, 9(2), 59-79. Disponible en [<https://search.proquest.com/docview/742860414?accountid=28166>]. [05/06/2014].
- TVE (2010): «Las palabras más bonitas de nuestro idioma», C. del Amor, Telediarario del 23 de abril. Disponible en [<http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/palabras-mas-bonitas-nuestro-idioma/753158/>]. [05/06/2014].
- ZAYAS, F. (2010): «Nuevos objetivos para la alfabetización», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 401, mayo. Disponible en [<http://www.fzayas.com/portfolio/nuevos-objetivos-para-la-alfabetizacion/>]. [05/06/2014].

Hábito lector y expresión oral formal en sujetos vascoparlantes que tienen el castellano como segunda lengua

Garazi OTXAGABIA LETAMENDIA

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria
Universidad Pública de Navarra
[gotxagabia_7@hotmail.com]

Resumen: Este artículo supone un resumen de un estudio homónimo presentado como trabajo final de máster. El objetivo de esta investigación es analizar la influencia del hábito lector en la expresión oral formal de los aprendices de una segunda lengua. Nuestra hipótesis es que si los aprendices no son expuestos a contextos donde se trabaje la expresión oral formal, no existirán diferencias sustanciales entre los alumnos con o sin hábito lector. Para ello se tomó una muestra de 12 participantes bilingües (euskera-castellano) de 14 años entre el alumnado de tercero de ESO de la Ikastola Andra Mari de Etxarri-Aranatz. A partir de las pruebas realizadas, los resultados muestran que aunque los sujetos con hábito lector hayan obtenido mejores resultados en algunos aspectos lingüísticos, no se puede afirmar que la práctica de la lectura por sí sola haya influido en el nivel de la expresión oral de los mismos. Otros factores, como la práctica oral de los hablantes, el conocimiento de la lengua dentro de su familia o el esfuerzo individual de cada estudiante se muestran también relevantes en la explicación de los resultados.

Palabras clave: expresión oral formal; hábito lector; segundas lenguas; sujetos vascoparlantes; castellano como segunda lengua.

Abstract: This article is a summary of a homonym study presented as master final project. The main aim of this research is to analyse the influence of the reading habit in the formal oral expression of second language learners. Our hypothesis believes that if learners are not exposed to contexts where the formal oral expression is worked, there will be no essential differences between both learners with or without the reading habit. For that purpose, a sample of 12 bilingual (Basque-Spanish) participants, aged 14, was taken among students of the third course at the high school level in the centre Andra Mari Ikastola from Etxarri-Aranatz. According to the tests conducted, the results show that, even though the learners with the reading habit obtained better marks in some linguistic aspects, it cannot be stated that the practice of reading itself has influenced the level of the oral expression. Other factors, such as the oral practice of the speakers, the knowledge of the language within the family or the individual effort of each student prove to be relevant in the explanation of the results.

Keywords: formal oral expression; reading habit; second languages; Basque speakers; Spanish as a second language.

1. Introducción

El fomento del hábito lector como elemento que puede beneficiar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de lenguas es un aspecto sobre el que se ha trabajado mucho en las últimas décadas. Entre otros argumentos se ha esgrimido que la lectura mejora la expresión oral. Como veremos en el apartado en el que tratamos las distintas corrientes teóricas que se han ocupado de ello, la idea de que en el desarrollo de la primera lengua¹ el fomento de la lectura puede suponer una mejora de la expresión oral, sobre todo en cuanto a vocabulario se refiere, está muy extendida. El objetivo del presente trabajo es comprobar si la lectura influye en la misma medida en la expresión oral en el caso del desarrollo de una segunda lengua². No demasiados trabajos se han referido a este aspecto, por ello, con el fin de investigar si el aumento de la lectura mejora la oralidad en casos de aprendizaje de segundas lenguas, hemos centrado nuestra investigación en sujetos que no tienen el castellano como L1. Concretamente hemos investigado el desarrollo de la expresión oral formal de alumnos y alumnas pertenecientes a un modelo D donde toda la enseñanza se desarrolla en euskera, los cuales además habitualmente hablan en euskera dentro y fuera del centro educativo. A excepción de las 3 horas semanales de las clases de lengua castellana, estos alumnos carecen de experiencias en situaciones sociales donde hablen la lengua castellana de manera formal.

Como veremos en los resultados de nuestra investigación, para estos alumnos el contexto formal más habitual es la escuela y al estudiar en un centro de modelo D, a excepción de Lengua Castellana y Lengua Extranjera todas las demás asignaturas las cursan en euskera. Dada esta circunstancia, resulta de especial interés comprobar si aquellos estudiantes que leen habitualmente en castellano presentan una mejor expresión oral formal en esta lengua a diferencia de los que no leen habitualmente.

Creemos que el tema que vamos a tratar puede resultar de interés por diversas razones. En primer lugar, obtener resultados acerca de si la lectura puede influir en el desarrollo de otras destrezas fundamentales, como la expresión oral en el caso de aprendices de L2, ayudará a lograr un enfoque más específico y mejorado de la enseñanza de las lenguas. En segundo lugar, nuestra investigación puede aportar resultados novedosos para la propia teoría de la adquisición de lenguas, puesto que este aspecto se va a tratar desde un punto de vista dife-

1. L1 a partir de aquí.
2. L2 a partir de aquí.

rente. Nuestra hipótesis es que si no ofrecemos situaciones o contextos donde se trabaje la expresión oral formal de manera específica en la enseñanza de las segundas lenguas no habrá diferencia entre los alumnos que han adquirido y los que no han adquirido el hábito lector. Es decir, al contrario de lo que se viene afirmando de manera generalizada en el campo, creemos que la lectura no influye en la expresión oral formal si adicionalmente no se ofrecen contextos adecuados donde se trabaje dicha expresión. Nuestra investigación ayudará a esclarecer si la lectura influye en la expresión oral en L2 y, por consiguiente, podremos aportar nuevos resultados a la enseñanza de las segundas lenguas.

2. Objetivos

Los objetivos generales planteados al inicio de nuestra investigación son los siguientes:

- Comprobar si los alumnos de L1 castellano en general gozan de una mejor expresión oral formal.
- Comprobar si difieren en algún aspecto de la expresión oral formal los alumnos de L1 euskera que leen frente a los que no leen.
- Comprobar si ofreciendo situaciones adecuadas de práctica de expresión oral formal ésta mejora.

Teniendo en cuenta que nuestra hipótesis principal es que la exposición a los alumnos a contextos específicos para trabajar la expresión oral formal ayuda en mejorar dicha competencia, creemos imprescindible comprobar si después de ofrecerles un contexto adecuado se observa alguna mejoría en sus destrezas orales formales. Como explicaremos más adelante, el contexto concreto que hemos determinado es la aplicación de una secuencia didáctica donde se plantean diferentes actividades para la mejora de la expresión oral formal.

- Comprobar si el grupo social tiene relación con la competencia en expresión oral formal.

Se ha tomado en cuenta este objetivo suponiendo que el grupo social tal vez pueda tener influencia en la expresión oral formal de las personas. Creemos que los hablantes de grupos sociales más elevados generalmente están más expuestos a situaciones formales, es decir, estos hablantes habrán vivido un mayor número de contextos orales formales puesto que sus padres se mueven en ambientes donde muchas veces predomina la oralidad formal. Así, queremos comprobar si la expresión oral formal de los sujetos clasificados en grupos sociales más elevados es mejor que aquellos sujetos clasificados en grupos inferiores. Esto reforzaría nuestra hipótesis principal sobre que el nivel

de expresión oral formal es proporcional al número de contextos en los que el hablante ha hablado de manera formal. De esta manera, comprobaremos si ofreciendo contextos adecuados podemos elevar el nivel de la expresión oral formal del alumnado.

3. Marco teórico

3.1. *Desarrollo de la competencia oral*

Saber hablar de forma elocuente es una competencia muy valorada en la vida personal y profesional. Esto lo sabían muy bien en la antigua Grecia y Roma, donde tuvo el origen la enseñanza de la lengua oral. En el contexto español, con la implantación de la enseñanza obligatoria, se pretendía disminuir la tasa de analfabetismo y por ello la enseñanza de la escritura tomó una gran importancia. Asimismo, la idea de que a hablar se aprendía de una forma natural y casi autónoma influyó en que la enseñanza de la oralidad quedase totalmente olvidada y la enseñanza de la escritura y la lectura fuera el objetivo fundamental. La Reforma del sistema educativo español de los años noventa del siglo pasado supuso un cambio en este patrón e introdujo por primera vez el desarrollo de las habilidades orales como objetivo de currículum.

En la última década en España, especialmente en el ámbito catalán, los trabajos e investigaciones acerca de la oralidad han ido en aumento. Según Ballesteros y Palou (2005), uno de los principales problemas a los que se apunta en estas investigaciones es que la enseñanza de la lengua oral en el ámbito de las primeras lenguas deriva de la falta de un modelo explicativo y de la falta de una tradición docente en la enseñanza sistemática de esta competencia.

La secuencia didáctica es una de las herramientas propuestas en la enseñanza de la lengua oral y en la reflexión teórica sobre el tratamiento de la lengua oral. Numerosos autores (cf Camps 1994; Cros y Vilá 1997) han destacado su importancia y utilidad para desarrollar eficazmente esta destreza. Como afirma Vilá (2009), «si no se define y se concreta lo que se enseña, el alumno no será consciente de lo que tiene que aprender [...] y la actividad oral se convierte en una actividad trivial, sin relevancia académica». Parece evidente que la secuencia didáctica es la herramienta más aceptada para el desarrollo de la oralidad en el aula. Por ello, vamos a tomarla como instrumento fundamental en nuestra investigación.

En el caso de nuestra investigación, como método del discurso hemos decidido valernos de la «exposición oral». Por un lado, creemos que debido a su carácter formal es una buena opción para trabajar la oralidad y, por otro lado, nos parece adecuado utilizarla puesto que la realización de este método supone

un trabajo y una reflexión específica de la oralidad debido a que se va a hablar en público. Por lo tanto, gracias a la secuencia didáctica y a la exposición oral como método discursivo, creemos que podremos medir con exactitud el nivel de formalidad de los sujetos de nuestra investigación y analizar si aplicando los contextos adecuados mejora la expresión oral formal del alumnado.

3.2. *Conexiones entre las distintas destrezas: lectura, escritura y expresión oral*

A lo largo del tiempo, se ha discutido de manera considerable acerca de las influencias que tienen entre sí las diferentes destrezas lingüísticas. Aunque no se hayan encontrado muchos estudios específicos sobre el hábito lector con respecto a la oralidad en L2, a partir de los resultados de las investigaciones que se han realizado hasta ahora acerca de las relaciones entre las distintas destrezas es razonable hipotetizar que puede existir una relación entre los hábitos de lectura y oralidad. Por esta razón, en este apartado nos centraremos en exponer cuáles han sido las principales teorías sobre la interrelación entre las distintas destrezas y las diferentes direcciones que se han propuesto. Debemos mencionar que la mayoría de estas investigaciones están centradas en alumnos de primaria y no tanto en alumnos de ESO.

Antes de comenzar con las diferentes teorías acerca de las influencias de las destrezas entre sí, hay que destacar que como afirma Camps (2002) hasta hace poco no se tomaban en consideración las diferentes influencias que podían tener las destrezas, sino que la escritura, lectura, escucha y la oralidad se tomaban como destrezas individuales sin relación entre ellas. Hoy en día sin embargo, teniendo en cuenta los estudios que vamos a presentar, podemos afirmar que estas influencias son tomadas en consideración.

Por un lado, hay que tomar en cuenta los trabajos que han investigado la relación entre la oralidad y la escritura. Autores como MacArthur, Graham, Fitzgerald (2008) afirman que la oralidad tiene una estrecha relación con la escritura. Según estos autores, los niños aprenden a hablar en primer lugar, y si un niño muestra dificultades en la oralidad, también los tendrá en la escritura. Sin embargo, estos autores destacan que la escritura también influye en la oralidad, puesto que la escritura ayuda a subrayar ciertos aspectos de la lengua como la cohesión y la utilización de morfemas. Esto contribuye en una mejor asimilación y reflexión del hablante acerca de ellas, optimizando la calidad del texto hablado.

Por otro lado, Ball (2003) hace referencia a la situación objeto de nuestro estudio: la relación entre las diferentes destrezas en L2. En esta investigación se analiza la relación entre lectura y escritura en alumnos de tercero y cuarto

grado. Según las conclusiones a las que llegó esta autora, no hay una gran diferencia en los actos de leer y escribir entre los niños que tienen la lengua inglesa como L1 y L2. Sin embargo, en su investigación afirma que sí hay diferencia en la oralidad puesto que sostiene que la competencia oral está estrechamente relacionada con el nivel de comprensión lectora y construcción de historias. Después de obtener estos resultados, la autora concluye que un buen desarrollo de la oralidad permitiría a los alumnos con inglés como L2 progresar de manera satisfactoria en dicha lengua, llegando a asemejarse al nivel de lectura y escritura de los alumnos nativos.

Por último, hay que destacar las investigaciones que abarcan nuestro ámbito de investigación, la oralidad y la lectura. Miller *et al.* (2006), en su exhaustiva investigación acerca de la relación de la competencia oral de alumnos bilingües de primaria y la adquisición de la lectura, llegaron a la conclusión de que la competencia oral a la hora de contar cuentos era un poderoso indicador de la aptitud del lenguaje en L1 y L2.

3.3. *La lectura como herramienta de mejora de otras destrezas orales y escritas*

Son varios los trabajos que se han realizado acerca de cómo mejorar el hábito lector y los beneficios que tiene éste en la vida académica y personal de los estudiantes (cf. Wolf 2011; Krashen 2004; entre otros). Es muy conocida la idea de que el hábito lector mejora la escritura, la ortografía y también el vocabulario (cf. Dupuy and Krashen 1993). Asimismo, algunos autores como Krashen (2004) afirman que aquellos que leen más en L2 escriben mejor en la misma lengua. En cuanto a la relación entre la oralidad y el vocabulario, Sim (2012), por ejemplo, sostiene que la lectura en casa con los padres ayuda al desarrollo del vocabulario de los niños. Sin embargo, otros autores afirman teorías opuestas, es decir, que la riqueza del vocabulario influye en que los niveles de competencia lectora mejoren (Nagy 1988). Vemos cómo se continúa debatiendo acerca de si la lectura enriquece el vocabulario, o si la riqueza del vocabulario ayuda en la competencia oral.

Si nos centramos exclusivamente en la relación entre la oralidad y la lectura, la teoría principal hasta hace poco ha sido que «el hábito lector favorece la competencia comunicativa, lectora y escrita, reforzando las destrezas básicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales» (cf. Consejería del Gobierno de Cantabria). Sin embargo, en la última década, otras investigaciones como la de Miller *et al.* (2006) afirman que la oralidad es justamente la que ayuda en el desarrollo de la competencia lectora y no al contrario. Debemos insistir en que

la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora sobre la relación entre la oralidad y la lectura se han centrado mayoritariamente en la L1 y, además, se ha investigado más en las etapas de primaria o infantil. Aún así, también hay algunos artículos como los que vamos a presentar a continuación que se centran en L2.

Trabajos recientes como el de Nag y Snowling (2011), por ejemplo, han demostrado que la oralidad mejora la competencia lectora en el caso de comunidades bilingües como la de Karnataka en el sur de India donde la lengua oficial es el canarés o kannada, pero ésta convive con el urdu, telugu, tamil, marathi, tulu y el konkani. Teniendo en cuenta el vocabulario, las herramientas fonológicas, morfológicas y sintáctica, la investigación concluye que los niños que tienen una buena competencia oral son capaces de reconocer algunas palabras desconocidas para ellos a través del contexto mejor que los niños que no tiene esas herramientas de la oralidad. Consecuentemente, esto hace que tengan una mejor competencia lectora.

Teniendo en cuenta lo analizado hasta ahora, constatamos que las investigaciones que han afirmado que la lectura mejora otras competencias como la oral (cf. Wolf 2011, Sim 2012) lo hacen mayoritariamente centrándose en la L1. Por ello, nuestra investigación puede aportar una visión y unos resultados en un ámbito hasta ahora poco investigado.

La idea que defendemos es que en el caso del desarrollo de la L2, el aprendizaje no cuenta con los mismos contextos donde poder llevar a cabo la práctica de su competencia oral formal en esa lengua. Es decir, el sujeto utiliza más su L1 en situaciones y contextos sociales formales para los que no existe la misma oportunidad en la L2. La frecuencia de uso de una lengua en contextos formales tiene relación directa con la calidad o el nivel de expresión oral formal. Ésta es la razón por la que creemos que aunque los hábitos lectores de los hablantes sean buenos, el léxico o las estructuras gramaticales o sintácticas que leen no las utilizan o no las incluyen en su habla porque no se dan situaciones donde puedan utilizarlas. Esto nos ha llevado a pensar, como hemos mencionado anteriormente, que aunque la lectura puede influir en la competencia oral no lo hace en la misma medida si se trata de la L1 o L2, ya que el hablante no tiene las mismas oportunidades o contextos donde pueda desarrollar una actividad oral formal.

4. Metodología

Para la realización de la investigación se ha escogido como principal método la *investigación experimental* donde el investigador interviene para controlar el efecto del tratamiento sobre las variables que se someten a estudio (Madrid 2001). Adicionalmente, se han realizado grabaciones de vídeo para recoger datos, por

lo que la investigación contiene también datos de carácter etnográfico. Para el apartado de la descripción lingüística de los aspectos orales formales de los sujetos la investigación se ha valido de *datos cuantitativos* obtenidos de la observación. Sin embargo, al tratarse de una investigación experimental basada en interpretar una situación también presenta un *enfoque cualitativo*. Este último nos ayudará a analizar en detalle algunos aspectos no numéricos como el grupo social, los contextos orales formales a los que han estado sometidos los alumnos, la mejora obtenida entre las exposiciones, el hecho leer durante la lectura y otros factores importantes que darán explicación a los resultados obtenidos.

4.1. *Selección de la muestra*

La recogida de datos se ha desarrollado durante un periodo de prácticas de seis semanas de la investigadora para el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Pública de Navarra en la especialización de Lengua Castellana y Literatura. El estar cerca de nuestros sujetos nos ha proporcionado la oportunidad de verificar el grado del hábito lector de los mismos. Al mismo tiempo nos ha permitido realizar una observación exhaustiva de cada uno de los participantes y de sus características específicas. El centro educativo donde hemos podido obtener los datos para la investigación es la Ikastola Andra Mari de la localidad de Etxarri-Aranatz de la provincia de Navarra. Este centro es concertado de modelo D donde toda la enseñanza se desarrolla en euskera. Se ha escogido a 12 sujetos de tercero de la ESO entre los cuales 6 tienen hábito lector y otros 6 no lo tienen. El grupo es mixto, se han escogido tanto chicos como chicas (3 chicos y 9 chicas). Todos los sujetos viven en el valle de Sakana, es decir, son niños de pueblos vascófonos, los cuales han residido siempre en el mismo lugar. Todos tienen 14 años puesto que ninguno ha repetido. En cuanto a los padres de los sujetos, ha resultado llamativo observar que 11 de los 12 padres han residido también siempre en la zona. Sin embargo, entre las madres únicamente 4 de 12 son originarias del valle. La mayoría de ellas ha venido de otros valles de Navarra, de la comarca de Pamplona, o incluso de algunos pueblos de la Comunidad Autónoma Vasca. Entre ellas, una madre de un sujeto que ha adquirido el hábito lector es de un país latinoamericano.

4.1.1. *Hábito de lectura: selección de sujetos lectores*

La variable principal que hemos tenido en cuenta a la hora de escoger y dividir nuestra muestra ha sido el hábito de lectura. Con respecto a la encuesta, en el caso de las preguntas que hacían referencia al número de lecturas realizadas

en castellano o de lecturas en general (en cualquier idioma), aparte de las obligatorias, las opciones eran *ninguno*; *entre 1 y 3*; *entre 3 y 5*; *entre 5 y 10* y *más de 10*. En un principio nos interesaba incluir en la investigación como sujetos lectores a los alumnos que leían en castellano un mínimo de 5 lecturas al año, ya que para la mayoría esta lengua es la L2 empleada en las situaciones orales formales. Sin embargo, como habíamos hipotetizado, los resultados nos han demostrado que muy pocos cumplían el requisito de leer al menos 5 lecturas en esta lengua (*entre 5 y 10*) ya que al ser hablantes bilingües optaban por leer en euskera, castellano y en el caso de un individuo incluso en inglés. Por esta razón, al final se decidió tomar en cuenta los datos del número de lecturas en general, ya que de otro modo la investigación no podría haberse llevado a cabo.

No obstante, es necesario señalar que estos alumnos leen al menos 3 libros al año en castellano, puesto que en cada evaluación en Lengua Castellana la escuela les exige una lectura en esta lengua. Adicionalmente, en la asignatura de Euskera también leen alrededor de 3 lecturas durante el curso, con lo cual tienen obligación de leer al menos 6 libros al año. Si a este número le sumamos los resultados de la encuesta en la que se preguntaba por lecturas no obligatorias, obtenemos unos datos bastante representativos en cuanto al hábito lector de los estudiantes. Basándonos en todo ello, se decidió clasificar como «alumnos con hábito lector» a aquellos que leían entre 3 y 5 libros al año aparte de las lecturas obligatorias y a los que contestaron que leían menos de 3 libros al año, como «alumnos no lectores». De esta manera, si sumamos a las lecturas realizadas por su propia voluntad las no escogidas por ellos, nuestros sujetos lectores leerán entre 9 y 11 libros al año y ésta nos parece una cantidad bastante razonable para la edad de los sujetos. Además, dentro de esa cantidad todos habrán leído un mínimo de tres libros exigidos en la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Adicionalmente, a partir de la observación diaria desarrollada en el aula, la investigadora se ha cerciorado de que los sujetos nombrados como lectores leían con frecuencia y demostraban el gusto por la lectura.

4.1.2. *Selección de sujetos no lectores*

Para la selección de 6 alumnos sin hábito lector se tuvo en cuenta además que el perfil lingüístico de ambos grupos fuera similar. Se escogió aquellos que más se asemejaban a los perfiles lingüísticos de los sujetos lectores que habíamos seleccionado anteriormente. Entre los sujetos no lectores la mayoría empleaba en casa únicamente el euskera. Por el contrario, para la mayoría de los sujetos lectores la lengua materna era el castellano. Por ello, a la hora de escoger a los sujetos no lectores, se seleccionó por medio de la encuesta a los pocos

que únicamente hablaban en castellano en casa o a los sujetos que emplean ambas lenguas con sus padres. De este modo, hemos podido obtener unos perfiles lingüísticos lo más equilibrados posibles. Esta ha sido la división de los sujetos teniendo en cuenta su hábito lector y su perfil lingüístico:

Tabla 1. Distribución de los sujetos en cuanto a hábito lector y perfil lingüístico

Perfil lingüístico	Número de sujetos lectores	Número de sujetos no lectores
En casa hablan únicamente en euskera	1	1
En casa hablan castellano pero con los amigos emplean el euskera o ambas lenguas	4	2
En casa emplean ambas lenguas	1	3

Por lo tanto, hemos seleccionado a los sujetos no lectores que más se asemejan a los sujetos con hábito lector en cuanto al perfil lingüístico para poder realizar una investigación lo más representativa posible. Como podemos observar, tanto en el caso de los sujetos lectores como en el de los no lectores, se ha realizado una selección intencionada.

4.2. *Técnica de recogida de datos*

La técnica de recogida de datos se ha llevado a cabo en primer lugar mediante encuestas para conocer el hábito lector de los alumnos. Los contextos para trabajar la expresión oral en el aula se han obtenido a partir de una secuencia didáctica elaborada por nosotros. Las producciones de los estudiantes al desarrollar esta secuencia se han recogido mediante grabaciones que pudieran plasmar la expresión oral formal de los sujetos y, finalmente, también se han obtenido datos a partir de la observación de la investigadora en el aula con anotaciones diarias sobre aspectos relevantes para la investigación.

4.2.1. *Secuencia didáctica*

En la secuencia didáctica se han desarrollado los siguientes aspectos:

- a) El esquema de una exposición oral.
- b) El lenguaje no verbal: posición corporal, gestos y mirada (componente estratégico retórico).
- c) Voz y entonación (componente lingüístico discursivo).

La secuencia se desarrolló durante 6 sesiones. En las tres primeras se trabajaron los tres aspectos que acabamos de mencionar y se dio tiempo a los sujetos para preparar su exposición por grupos. En la cuarta sesión se elaboraron las exposiciones orales de los alumnos y se grabaron en vídeo. En la quinta clase, vimos las grabaciones en el aula y los alumnos tuvieron la oportunidad de juzgarse y autoevaluarse. Además, la investigadora informó acerca de los aspectos que debían mejorar para la siguiente exposición tanto a nivel de grupo, tanto a nivel individual. En la última sesión expusieron de nuevo teniendo en cuenta las posibles mejoras sugeridas en la sesión anterior y ésta también se grabó en vídeo. Resultó imprescindible que elaborasen la producción final de la secuencia por grupos, puesto que la secuencia didáctica la tuvimos que aplicar en el periodo de prácticas de la investigadora y los 35 alumnos de las dos clases de tercero de la ESO tenían que participar en la secuencia. Por esta razón, no era posible que todos los alumnos hiciesen una exposición individual debido a la falta de tiempo y la hicieron en grupos de 3 y 4 personas.

Esta secuencia didáctica ha sido imprescindible para la investigación. Gracias a la realización de una misma exposición dos veces hemos podido comparar las dos producciones con el fin de comprobar si el aplicar un contexto específico, como es el caso de la exposición oral, ayuda en la mejora de la expresión oral formal. Otro aspecto que hay que destacar es que la secuencia no se ha impartido en clase de Lengua Castellana y Literatura, sino que se ha aplicado en una asignatura llamada Taller de Expresión. Ésta se imparte únicamente una hora a la semana y no es una asignatura independiente, sino que se incluye oficialmente dentro de la de Euskera y Euskal Literatura.

4.2.2. *Encuestas*

Para la recogida de datos se ha empleado la técnica de encuesta, elaborando un cuestionario escrito, que se ha cumplimentado de forma individual por los 35 alumnos de tercero de la ESO. Entre las preguntas del cuestionario, hemos incluido tanto preguntas abiertas como cerradas, pero predominan en número las preguntas cerradas. Una vez pasadas las encuestas a los 35 alumnos y analizarlas, hemos podido escoger a nuestros 12 sujetos que más se adecuaban al perfil que necesitábamos para la investigación teniendo en cuenta el hábito lector y la L1.

4.2.3. *Rúbrica*

Para la investigación se ha elaborado una rúbrica con los aspectos trabajados en clase y se han comparado las grabaciones de las dos exposiciones realizadas

por los alumnos con el fin de observar las mejoras que han desarrollado. Esta rúbrica ha evaluado las siguientes cuestiones: tiempo de exposición; calidad de la presentación (power point); si han respetado o no las partes de la exposición; expresión corporal; volumen, ritmo y entonación y mejoras observadas. Estos aspectos no se han puntuado de forma numérica, sino que se ha desarrollado una pequeña descripción o comentario de cada cuestión a valorar que después se ha tomado en cuenta en la investigación.

Junto a la secuencia didáctica, las encuestas y la rúbrica, los materiales que se han empleado han sido los siguientes: cámara de vídeo, ordenador con proyector y el programa estadístico SPSS.

4.3. *Codificación de variables*

Las variables que se han codificado son las siguientes: contextos orales formales, perfil lingüístico, hábito lector, descripción lingüística de algunos aspectos que analizaremos en los resultados y grupo social. Además, se han tomado en cuenta otros factores importantes como la mejora entre exposiciones, cambio de parte de exposición, frecuencia de uso del castellano formal y si ha habido lectura del guión durante la exposición.

5. Resultados de la investigación

5.1. *Perfil lingüístico*

Para empezar, hemos creído conveniente hacer un análisis profundo para determinar cuál es el perfil lingüístico de cada sujeto. Las encuestas reflejan que los sujetos son bilingües prácticamente en todos los aspectos. En cuanto a la lengua utilizada en casa hay que destacar que el 41,7 % de los sujetos, es decir 5 sujetos, hablan castellano en casa. Otro mismo porcentaje habla ambas lenguas y el 16,7 % emplea únicamente el euskera. Los resultados han mostrado que entre los que leen el 66,7 % habla castellano en casa y entre los que no leen, otro 66,7 %, emplea ambas lenguas. Esta investigación ha reflejado una situación que creemos que no se puede generalizar. Los resultados demuestran que los sujetos lectores mayoritariamente hablan en castellano en casa y los que no leen hablan ambas lenguas. Afirmar que el hecho de hablar en euskera influye en que los hablantes tengan un menor hábito lector sería un error y una gran ofensa para los vascoparlantes. Por ello, subrayamos que los resultados son fruto del azar.

Si nos centramos en la lengua formal, hay que destacar que la lengua más empleada entre nuestros sujetos en los contextos orales formales es el euskera. Esto es comprensible ya que son alumnos de 14 años y su contexto oral formal más habitual es la escuela. La ikastola donde estudian es de modelo D y, por lo que ha podido comprobar la investigadora, los alumnos tanto en clase, como en los pasillos y en el patio hablan en la lengua vasca. Si tenemos en cuenta lo mencionado, no es extraño que de 12 sujetos 8 (66,7 %) hayan contestado que la lengua más utilizada en situaciones formales es el euskera. Si hacemos la división entre los individuos que tienen hábito de lectura y los que no, podemos observar que entre los primeros la mitad emplea el euskera en situaciones formales. Entre los que no leen, el 83,3 % utiliza el euskera. Destacamos una vez más, que el hecho de hablar en euskera no afecta al hábito lector y que estos resultados son también fruto de la casualidad.

En conclusión, aunque cada sujeto tienda a utilizar en mayor o menor grado una lengua en diferentes contextos sociales, todos los alumnos son bilingües. Asimismo, aunque en casa hayan aprendido una única lengua, han adquirido la otra en la calle o en la escuela. No obstante, en el caso de las situaciones formales, la mayoría opta por expresarse en euskera, tanto en la administración como en situaciones formales en general. Esto los convierte en hablantes de L2 castellano en contextos formales en su mayoría. Por consiguiente, teniendo como muestra a estos sujetos, la investigación será útil para esclarecer si el hábito lector influye de alguna manera en la expresión oral formal de los hablantes que tienen L2 castellano.

5.2. *Contextos orales formales a los que se ha expuesto el alumnado*

Según las respuestas que han dado los alumnos en las encuestas hemos podido obtener un listado de las situaciones donde han tenido que hablar en público, que se muestran en la Tabla 2. Aunque todos los sujetos han proporcionado ejemplos de algunas situaciones que recordaban, se puede afirmar que son experiencias por las que los 12 sujetos han pasado, puesto que todos han cursado la misma enseñanza, están en el mismo curso y, como hemos dicho, no hay ningún repetidor entre ellos. Ahora bien, es importante subrayar que estos alumnos al estudiar en modelo D únicamente han hablado en castellano frente a los otros alumnos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, la mitad de los sujetos afirma que en clase utilizan castellano de manera formal a veces, el 16,6 % nunca y los demás restantes (41,7 %) casi nunca. Estas respuestas reflejan muy bien que los sujetos de esta investigación no están acostumbrados a hablar en castellano formal en público.

Tabla 2. Contextos orales a los que se han expuesto los sujetos en la escuela

Contextos orales
<ul style="list-style-type: none"> – Explicación de proyectos en las asignaturas Euskera, Lengua Castellana y Naturales. – Alguna recitación de poemas. – Leer un libro y contarlo en clase. – Algún cuento escrito de forma grupal o individual. – En segundo de la ESO hicieron teatro. – En la asignatura Taller de Expresión un poco antes de la intervención de la investigadora grabaron un vídeo sobre cómo explicarían el uso de una red social a sus abuelos.

5.3. *Hábito de lectura*

5.3.1. *Hábito lector de los sujetos*

Antes de analizar el nivel de expresión oral formal resulta imprescindible presentar los datos del hábito lector de los sujetos. Como hemos explicado en la metodología, hemos considerado como hábito lector la lectura de al menos 5 libros al año en castellano. Sin embargo, muy pocos cumplían el requisito de leer al menos 5 libros en dicha lengua. Por esta razón, se han tomado en cuenta los datos del número de lecturas en general, ya que en caso contrario la investigación no podría haberse llevado a cabo. En la encuesta, la pregunta relativa a las lecturas en todas las lenguas hacía referencia al número de lecturas que realizaban por su propia voluntad. Como podemos observar en la Tabla 3 más adelante, entre los sujetos que tienen hábito lector el 50 % lee entre 3 y 5 libros al año además de las lecturas obligatorias. El 16,7 % lee entre 5 y 10 libros al año y el otro 33,3 % lee más de 10. Entre los que no tienen hábito lector, el 33,3 % no lee nada aparte de las lecturas obligatorias y el otro 67,7 % lee entre 1 y 3 libros al año. Es interesante añadir también, que el 41,7 % de los sujetos afirma que el tipo de lectura que más lee habitualmente es la novela. Otro 33,3 % prefiere leer revistas y novelas. El 8,3 % afirma que no lee ningún tipo de lectura aparte de las lecturas obligatorias y el resto lee cómics, revistas y periódicos.

En conclusión, la mitad de los que tienen hábito lector lee entre 3 y 5 libros al año aparte de las lecturas obligatorias y entre los que no tienen hábito lector predomina la lectura de 1 y 3 libros al año.

Tabla 3. Número de lecturas al año en cualquier idioma en función del hábito lector

	Lee	No lee	Total
Ninguno	0	2	2
1-3 libros / año	0	3	3
3-5 libros / año	3	1	4
5-10 libros / año	1	0	1
Más de 10	2	0	2
Total	6	6	12

5.3.2. *Hábito lector de la familia de los sujetos*

Además de querer descubrir si la lectura tiene influencia en la expresión oral formal en alumnos bilingües, en esta investigación, hemos decidido también trabajar algunos aspectos transversales, tales como las variables que pueden influir en el hábito de lectura. Una afirmación muy popular entre familias y también docentes es que si los padres y madres leen, los alumnos también lo hacen. Por ello, en la encuesta realizada a los alumnos hemos querido añadir la pregunta acerca del hábito lector de sus padres.

Entre los que tienen hábito lector el 50 % afirma que sus padres leen habitualmente y otro 33,3 % afirma que al menos uno de los dos lo hace. Entre los que no leen con asiduidad, los datos están divididos por igual: 2 sujetos afirman que sus padres leen, otros dos que ninguno de ellos lo hace y otros dos que al menos uno de ellos tiene hábito lector. A partir de estos datos, se puede llegar a la conclusión de que si los padres tienen hábito lector, hay una mayor tendencia de lectura en sus hijos. En otros términos, podemos afirmar que el hábito lector de los padres influye en el hábito lector de los hijos.

5.3.3. *Hábito lector y número de libros que hay en casa*

Entre los sujetos lectores, todos como mínimo tienen en casa alrededor de 50 libros. La mitad afirma que son poseedores de 50-100 libros y la otra mitad más de 100. En el caso de los que no leen con frecuencia, los datos están más divididos: la mitad tiene más de 100 libros; un 16,7 % entre 5 y 20; otro 16,7 % entre 20 y 50 y el resto entre 50 y 100. Con estos datos podemos concluir que los que tienen hábito lector tienen un número bastante elevado de libros en

casa. Por el contrario, en el caso de los que no leen, aunque algunos tienen muchos libros a su alcance no han adquirido un hábito de lectura.

Podemos concluir diciendo que el número de libros en casa puede tener relación con el hábito lector, pero no es 100 % influyente.

5.4. *Análisis lingüístico de las producciones de los sujetos*

Una vez analizados el hábito lector de los alumnos y todos los aspectos importantes de su perfil lingüístico, intentaremos contestar a nuestra pregunta de investigación haciendo una descripción lingüística de las producciones recogidas de los alumnos. El análisis del léxico formal, de los conectores, de los sinónimos y la complejidad de las oraciones nos ayudará a concluir si los sujetos con hábito lector tienen un mejor nivel de expresión oral formal.

5.4.1. *Frecuencia de léxico formal*

Suponemos que la frecuencia de uso de léxico formal puede ser una variable muy significativa que nos ayudará a responder a nuestra pregunta de investigación. Como podemos apreciar, si analizamos las medias de frecuencia de uso de léxico formal que se presentan más abajo en la Tabla 4, a simple vista se observa que aquellos que tienen hábito lector tienden a utilizar más palabras formales por minuto. En la exposición 1, los que leen con asiduidad de media utilizan alrededor de 3,5 palabras por minuto y los que no leen 2,23. En cuanto a la exposición 2, los resultados se repiten ya que aquellos que tienen mayor hábito lector de media utilizan 4,48 palabras por minuto y los que leen con frecuencia 3,66. Se puede afirmar que no existen diferencias muy significativas, ya que en los dos casos de media los lectores utilizan una palabra más que los que no lo hacen. Por consiguiente, con estos datos se podría deducir que el hábito lector favorece parcialmente la riqueza del léxico.

Tabla 4. Media de frecuencia de uso de léxico formal (número de palabras de tipo formal por minuto)

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	3,5	4,48
No tienen hábito lector	2,23	3,66

No obstante, hay que recordar, como ya hemos explicado anteriormente, que casualmente la mayoría de los sujetos con hábito lector utiliza más la lengua castellana en casa que los que no la tienen. Por lo tanto, no podemos determinar con certeza si el factor que influye en la expresión oral formal es el hábito lector o si estos datos son resultado de la lengua materna de los alumnos o de otros factores adicionales.

5.4.2. *Número de conectores*

Si analizamos el número de diferentes conectores por minuto que han utilizado los sujetos de la investigación, podemos concluir que igual que en el caso del léxico, la media que han obtenido los sujetos lectores es ligeramente mayor que los no lectores. Sin embargo, si observamos los resultados de la Tabla 5 con un poco más de atención vemos que la diferencia en el caso de los conectores es menos significativa que en el caso del léxico.

Tabla 5. Media de número de conectores diferentes

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	4,22	4,695
No tienen hábito lector	3,075	4,41

Esto puede llevar a pensar que la lectura puede influir en algunos aspectos como el léxico o los conectores en la expresión oral. Sin embargo, como explicaremos más adelante en el apartado de «Otros factores a tener en cuenta», creemos que es necesario interpretar estos resultados a la luz de otras causas que en nuestra opinión, como veremos más adelante, pueden tener una gran influencia en el resultado final de la exposición de nuestros sujetos.

5.4.3. *Complejidad de las oraciones*

Tabla 6. Media de número de oraciones complejas

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	1,02	0,99
No tienen hábito lector	0,88	1,28

En el caso de las oraciones complejas, los resultados son menos concluyentes que en el caso del léxico y de los conectores. Por un lado, se observa una media muy similar entre los que tienen hábito lector y los que no. Con estos datos podemos afirmar que la diferencia no es significativa, ya que en los dos casos nos hemos encontrado con alrededor de una oración compleja por minuto. No obstante, hay que hacer notar que un sujeto de los no lectores no solo no utiliza ninguna oración compleja, sino que la mayoría de las oraciones que formula son muy simples³. Sin embargo, no se puede concluir si el resultado de la simplicidad de sus oraciones es debido a que no ha adquirido el hábito lector, o si es fruto del nerviosismo y la vergüenza. La investigadora ha podido observar a este sujeto durante su estancia en el centro y ha concluido que es un sujeto que presenta mucho recelo a hablar ante los demás y que apenas habla en clase. Por esta razón, no sabemos si el hecho de hablar enfrente de sus compañeros y de una cámara ha podido tener relación con la media de número de oraciones complejas. Además, hay que destacar que es uno de los sujetos que menos tiempo ha hablado durante las exposiciones.⁴ Creemos que este hecho también ha podido influir en la frecuencia de oraciones complejas. Por lo tanto, a diferencia de los dos casos anteriores que hemos analizado (léxico y conectores), se podría interpretar que el poseer el hábito de lectura no ha influido demasiado en el resultado de las exposiciones orales de nuestros individuos.

5.4.4. Repeticiones

Aunque la frecuencia de léxico usado por minuto y los conectores nos pueden llevar a pensar que la lectura puede influir en la exposición oral formal, es interesante analizar si dichas palabras o conectores se repiten una y otra vez o al contrario, los hablantes buscan algún sinónimo para elaborar un discurso más ameno. Creemos que el hecho de no repetir las palabras es un buen indicador de la expresión oral formal y por ello, hemos incluido los siguientes aspectos en la investigación.

5.4.4.1. Repetición de léxico formal

Entre todas las palabras formales que hemos anotado, hemos contado las repeticiones de cada una y hemos codificado el número de veces que más se repetía una palabra. Con esos datos hemos obtenido las siguientes medias:

3. Se han seleccionado como oraciones complejas las oraciones impersonales y las pasivas. Entre las oraciones subordinadas, hemos seleccionado las oraciones subordinadas más complejas como las concesivas, consecutivas y temporales.

4. 55 segundos en la exposición 1 y 1 minuto y 8 segundos en la exposición 2.

Tabla 7. Media de número de repetición del léxico formal

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	0,353	0,92
No tienen hábito lector	0,84	1

Si analizamos los datos anteriores, podemos observar una vez más que los sujetos que son poseedores del hábito lector tienden a repetir las palabras en menor medida. Sin embargo, si analizamos caso por caso, podemos llegar a la conclusión de que los resultados son muy variados. Un factor que consideramos importante a la hora de interpretar estos resultados es el tiempo que han hablado los alumnos durante la exposición. Creemos que no es fruto del azar que el sujeto no lector que más repeticiones ha realizado en las dos exposiciones (5 y 7 veces una misma palabra repetida) haya sido precisamente la persona que ha hablado más tiempo (2min 49 s exposición 1 y 2 min 56 s exposición 2). Aunque después hayamos obtenido la media de léxico formal repetido por minuto, creemos que la media de una persona que habla más tiempo puede tender a ser más elevada. A todo esto, es necesario añadir que una gran parte de los sujetos (4 entre los que leen y 3 entre los que no leen) no ha repetido ninguna palabra formal. Todos los demás varían en las dos exposiciones entre 2 y 7 repeticiones de una palabra. Por consiguiente, aunque la media de los lectores sea más elevada, se deduce que hay muchísima diferencia de unos individuos a otros si los analizamos individualmente, tanto entre los que son lectores y tanto entre los que no lo son. Aún así no se puede negar la tendencia observada hasta ahora, que los sujetos lectores repiten menos palabras.

5.4.4.2. Repetición de conectores

Con el fin de analizar la repetición de conectores, como en el caso del léxico, hemos anotado todas las repeticiones de cada uno de los conectores usados por los sujetos, y hemos escogido el número de veces de repetición del más frecuente.

Tabla 8. Media de número de repetición de conectores

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	5,66	3,66
No tienen hábito lector	5,16	5

En cuanto al máximo número de repetición de conectores, se puede observar que en el caso de la primera exposición los resultados son muy parecidos entre los que leen y no leen habitualmente (5,66 y 5,16). Por el contrario, en el caso de la segunda exposición destaca que los lectores de media han bajado alrededor de dos palabras repetidas por minuto. Esto confirma los datos anteriores y nos muestra como en la segunda exposición los resultados son mejores entre los que tienen hábito lector.

5.4.4.3. Número de pares de sinónimos

Creemos que la riqueza léxica también se refleja en el número de sinónimos utilizados. Por esta razón, hemos codificado el número de pares de sinónimos empleados en las dos exposiciones por cada sujeto y hemos obtenido las siguientes medias que se muestran en la Tabla 9:

Tabla 9. Media de número de pares de sinónimos

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	1,08	0,92
No tienen hábito lector	0,59	1

Una vez analizados los resultados de los pares de sinónimos que han utilizado los sujetos, hay que subrayar que no hay una gran diferencia entre los que tienen hábito lector y los que no. Podemos concluir este apartado diciendo que el número de sinónimos utilizados entre los lectores y no lectores es muy similar y no hay diferencias significativas confirmando que el hábito lector no influye en el número de sinónimos empleados en la expresión oral formal.

5.5. *Grupo social*

Otro de los aspectos que nos ha parecido interesante analizar es si hay relación entre el hábito lector y el grupo social y, a la vez, si el grupo social influye en la expresión oral formal. Como ya hemos indicado a lo largo de este trabajo, todos los sujetos son de un centro concertado y de esta manera, podríamos clasificarlos en un grupo social medio-alto. Aun así, hemos querido profundizar más en esta variable por si se pudieran encontrar resultados destacables a partir del grupo social del individuo. Hemos dividido a nuestros sujetos en tres nive-

les sociales diferentes dependiendo del tipo de trabajo de sus padres / madres⁵. Los resultados demuestran que entre los que leen habitualmente, el 66,7 % está situado en el segundo nivel y el otro 33,3 % en el primero. La mayoría de los lectores están situados en un nivel medio-alto. Por el contrario, si nos centramos en los sujetos que no tienen hábito lector, podemos concluir que un 50 % de ellos se agrupa en el nivel uno. Estos datos nos llevan a pensar que aquellos que tienen hábito lector tienden a estar en grupos sociales ligeramente más elevados que los que no leen habitualmente y esto significa que el nivel socioeconómico también determina el hábito lector.

En este punto queremos también reflexionar acerca de la relación que puede haber entre el grupo social y la expresión oral formal. Para ello, hemos tomado las variables de la frecuencia de léxico formal empleado y el nivel de expresión oral formal. Con los resultados de los que disponemos no podemos contestar con exactitud a la pregunta de si existe relación entre las dos variables por varias razones. Por un lado, la media de frecuencia de léxico formal de los que tienen hábito lector es mayor que los que no leen habitualmente y, por otro, los que leen, como hemos observado, se sitúan en un grupo social ligeramente más elevado que los que no leen. Por lo tanto, en un principio no podemos determinar con certeza si es la lectura o el grupo social lo que influye en mayor medida en la expresión oral formal. Sin embargo, si observamos los datos de la Tabla 10 (a continuación) donde se comparan las dos variables, podemos intuir que el grupo social en el caso de estos sujetos no ha tenido influencia directa en la expresión oral de los alumnos. La razón principal es que si analizamos a los sujetos 2 y 3 (lectores) que se sitúan en el grupo social del segundo nivel, podemos observar que han obtenido resultados inferiores en la frecuencia del léxico formal en la exposición 1 (2,47 y 2,625 sucesivamente) que el sujeto 4 (lector) que está situado en el primer nivel. De la misma manera, los resultados de los sujetos 7 y 11 (no lectores) demuestran que aunque el primero está situado en el nivel más elevado del grupo social ha obtenido resultados inferiores que el sujeto número 11 en cuanto a la frecuencia de léxico formal se refiere (2,14 y 3,29).

Si tenemos en cuenta los datos que acabamos de mencionar, se podría afirmar que aunque el grupo social influye en el hábito lector, tanto en el caso de los sujetos lectores como en el de los no lectores, no se ha observado una influencia directa entre el grupo social y la frecuencia de número de léxico formal empleado por minuto. Es decir, no podemos afirmar que el grupo social tenga influencia en la expresión oral formal, al menos en el caso del léxico.

5. Nivel 1: No cualificado y Administración y servicios. Nivel 2: Profesionales autónomos y Funcionarios medios técnicos. Nivel 3: Empresarios

Tabla 10. Número de léxico formal en exposición 1, grupo social y hábito lector de los sujetos⁶

		Grupo social			Total
		Nivel 1	Nivel 1	Nivel 1	
Frecuencia de léxico formal en la exposición 1	3.72 L	0	1	0	1
	2.47 L	0	1	0	1
	2.625 L	0	1	0	1
	4.28 L	1	0	0	1
	2.22 L	1	0	0	1
	5.71 L	0	1	0	1
	2.48 NL	0	0	1	1
	2.65 NL	0	1	0	1
	2.44 NL	0	1	0	1
	1.13 NL	1	0	0	1
	3.29 NL	1	0	0	1
	1.41 NL	1	0	0	1
	Total		5	6	1

5.6. *Otros factores importantes*

Hasta ahora hemos analizado los datos más objetivos de la investigación, esto es, los resultados que se han obtenido mediante las encuestas y el análisis de los vídeos grabados a los sujetos. Como ya se ha observado en la metodología, la secuencia didáctica se ha aplicado en un periodo de prácticas de la investigadora. Por consiguiente, durante este tiempo también hemos podido observar constantemente a los sujetos. Además de esto, se ha elaborado una rúbrica para evaluar lo aprendido en esta secuencia didáctica por los alumnos. Mediante este método se ha llegado a la conclusión de que hay varios factores además del hábito lector que han podido influir de manera significativa en el resultado de las investigaciones que analizamos a continuación.

5.6.1. *Mejora entre exposiciones*

La hipótesis principal de nuestra investigación es que la expresión oral formal no se mejora automáticamente a partir de la práctica de la lectura, si no se ofrecen contextos adecuados para trabajar dicha expresión formal. Por ello, como ya hemos mencionado, hemos puesto en práctica una secuencia didáctica

6. L= Lee y NL= No Lee.

donde se trabajan ciertos aspectos de la expresión oral formal. Los alumnos han producido una misma exposición dos veces y con este acto hemos querido comprobar si ofreciendo contextos adecuados entre ambas exposiciones se aprecia una mejoría en el nivel de expresión oral formal. El resultado ha sido muy claro: en general todos han mejorado al menos algún aspecto de la oralidad. No obstante, aquellos que han trabajado fuera de clase para optimizar su exposición, y que han tomado en cuenta las mejoras propuestas por la investigadora a partir de los aspectos observados en la primera presentación, han obtenido mejores resultados que los que no han trabajado nada. En otras palabras, a todos los sujetos se les ha ofrecido el mismo contexto, pero únicamente algunos lo han tomado seriamente y han aprovechado el contexto ofrecido. En la Tabla 11 se muestran los resultados de mejoría entre las dos exposiciones para cada sujeto.

Tabla 11. Mejoría de la expresión oral formal de los sujetos entre las dos exposiciones

		Mejoría entre las dos exposiciones			Total
		Poca mejoría	Bastante mejoría	Mucha mejoría	
Sujeto	Sujeto 1	0	0	1	1
	Sujeto 2	1	0	0	1
	Sujeto 3	0	0	1	1
	Sujeto 4	1	0	0	1
	Sujeto 5	0	1	0	1
	Sujeto 6	1	0	0	1
	Sujeto 7	0	1	0	1
	Sujeto 8	1	0	0	1
	Sujeto 9	0	0	1	1
	Sujeto 10	1	0	0	1
	Sujeto 11	1	0	0	1
	Sujeto 12	1	0	0	1
Total		7	2	3	12

Como hemos mencionado, para interpretar adecuadamente estos resultados, es necesario tener en cuenta quién de ellos ha trabajado a partir de la observación y de la rúbrica elaborada por la investigadora docente. De esta manera, hemos realizado la división en tres niveles de mejoría: *poca*, *bastante* y *mucha mejoría*. Mediante la rúbrica mencionada y con la comparación de los vídeos, hemos clasificado a los sujetos en esos tres niveles. Teniendo en cuenta que los 6 primeros sujetos son lectores y los otros 6 no lectores, y viendo el resultado que ofrece la Tabla 11, podemos observar que el 50 % de los sujetos lectores no

ha mejorado mucho su exposición. La otra mitad se sitúa entre *bastante mejoría* (16,7 %) y *mucha mejoría* (33,3 %).

Sin embargo, entre los alumnos que no tienen hábito de lectura, los porcentajes de mejoría son menores, ya que mediante la observación de la investigadora hemos podido concluir que el 66,6 % ha demostrado *poca mejoría* en el resultado de la segunda presentación. Siguiendo con los sujetos no lectores, el 16,7 % ha obtenido *bastante mejoría* y el mismo porcentaje *mucha mejoría*. Si tenemos en cuenta estos datos podemos razonar que los que tienen hábito lector han mejorado más su exposición que los que no tienen hábito lector. Asimismo, hay que matizar que los sujetos que más han mejorado son en general más aplicados en el aspecto académico y los que más han trabajado, a diferencia de los que no han mejorado apenas. Este hecho se ha podido comprobar mediante la observación diaria en el centro. En la hora del recreo algunos sujetos pidieron permiso a la investigadora para quedarse en el aula con el fin de mejorar su exposición. En el caso de otros alumnos, el mismo día de la segunda exposición preguntaron a sus compañeros cuál era la parte que les tocaba explicar. Por lo tanto, la investigadora ha podido comprobar con certeza quién ha tomado parte en el proceso de mejora y quién no. Es importante también subrayar que la asignatura en que se ha aplicado esta sesión, no era una asignatura troncal y la nota de esta clase solo influía en mejorar o bajar de forma parcial la nota de euskera, debido a que oficialmente se incluye dentro de ésta. A esto hay que añadirle que la investigadora era una docente en prácticas y esta situación también ha influido en que los alumnos no hayan dado una gran importancia a las exposiciones. Creemos que debido a estas causas se han obtenido peores resultados de los que se habían predicho anteriormente. Si miramos la Tabla 11 de arriba podemos afirmar que de 12 sujetos 7 no han dado importancia a la mejora de su exposición (58,3 %), esto significa que no han trabajado en mejorarlo. Aunque al exponer por segunda vez se ha apreciado alguna pequeña mejoría en cuanto al léxico, conectores y demás aspectos lingüísticos trabajados en la secuencia como el lenguaje no verbal, en los casos que no se ha trabajado no se han observado mejorías notables. Aun así, los alumnos que se han esforzado en mejorar su exposición, ya sea de forma parcial o significativa, han mejorado muchos aspectos de la oralidad y en general de la expresión oral formal.

Por consiguiente, se puede llegar a pensar que el hecho de leer o no leer con frecuencia no tiene influencia en la mejoría que han obtenido algunos sujetos, sino que tiene más relación con el esfuerzo que han realizado o con la forma de ser de cada alumno que ha influido en que trabajen más o menos en su exposición. En conclusión, seguimos creyendo que el ofrecer contextos adecuados para desarrollar el nivel de expresión oral formal es importante y además, siempre que la actitud del sujeto sea adecuada, se pueden obtener grandes resultados.

5.6.2. *Cambio de parte de exposición durante exposición 1 y 2*

Otro aspecto muy influyente que hemos detectado ha sido el tema escogido y, en particular, la parte de la exposición que cada uno ha desarrollado. Como hemos mencionado, las exposiciones se han realizado en grupo y cuando hablamos de la parte de exposición nos referimos a que la exposición se ha dividido en partes que han expuesto los diferentes miembros de los grupos. En algunos casos, los sujetos han cambiado de parte expositiva y en cada caso han expuesto una parte diferente del tema. Es decir, si por ejemplo en la primera exposición un sujeto explicó la introducción, en la segunda exposición explicó la conclusión. Hemos observado que el cambio de parte ha influido en que en algunos casos el número de léxico se haya incrementado y otras veces se haya disminuido.

En el guion que han elaborado o en la información donde han extraído las ideas tenían apuntadas algunas palabras o expresiones formales. Ha sucedido que en el caso de los sujetos que han cambiado de parte expositiva, si dicha parte en el guion tenía más palabras formales que la parte que había explicado en la primera exposición, su media de léxico formal por minuto ha incrementado. En otros casos, si han cambiado su parte de exposición por otra que incluía menos palabras formales, el número de léxico formal ha disminuido.

Siguiendo con este tema, resulta imprescindible destacar que en algunos casos, en los que los sujetos han utilizado oraciones complejas, la misma frase palabra por palabra se ha podido leer en la pantalla del power point y han sido extraídas de sus fuentes de información. En el caso del sujeto 4 (lector) su media de oraciones complejas por minuto ha disminuido de 1,07 a 0 al cambiar de parte. Con estos datos podemos razonar que el cambiar de parte de exposición no solo ha influido en el léxico, sino que también ha influido en otros aspectos.

Hay que añadir también que en cuanto a los temas, las exposiciones se han realizado en torno a diversos tópicos como el Rally Dakar, el calentamiento global, el 11-S, la conquista de Navarra, Holanda, los juegos olímpicos, historia del rock and roll, etc. Algunos tópicos por su propia naturaleza exigen utilizar palabras más formales o más técnicas y por esta razón creemos que los temas junto a la parte de la exposición que les ha tocado desarrollar han tenido relación con en el resultado final.

En conclusión, por todos los datos que acabamos de mencionar creemos que en la frecuencia de léxico usado ha tenido muchísima influencia el factor de cambiar o no cambiar la parte de la exposición, más que si el sujeto tiene hábito lector o no.

5.6.3. *Lee o no lee durante la exposición*

Otro factor que creemos que ha tenido mucha influencia en los resultados es si el sujeto ha leído del guión o de la presentación del power point durante la exposición y el grado con el que lo ha hecho. Para eso, hemos dividido la variable en 3 partes: lee durante la exposición, no lee durante la exposición o lee parcialmente. Si miramos a la Tabla 12 que está a continuación, es evidente que, por un lado, los que leen durante la exposición y a la vez tienen hábito lector (los 6 primeros empezando por la izquierda) han utilizado un mayor número de léxico que los que no lo hacen (4,28; 5,71) y a la vez, que los que no leen o leen parcialmente (3,72; 2,47 etc). Por otro lado, entre los que no tienen hábito lector uno de los que ha leído (el sujeto 10) ha obtenido el menor porcentaje de léxico formal (1,13) y el otro (el sujeto 11) ha obtenido el resultado más alto del grupo de los no lectores (3,29). En el caso del primero, es uno de los sujetos que ha cambiado de parte y como consecuencia ha aumentado la media desde 1,43 hasta 5,21 en la segunda exposición. Por el contrario, en el caso del sujeto 11, que sí ha leído durante la presentación y ha obtenido un porcentaje de 3,29 en la primera exposición, no ha cambiado de parte en la segunda. Pero en este caso, si analizamos la Tabla 11 que expresa si ha trabajado o no en mejorar la exposición, podemos observar que el sujeto 11 ha sido uno de los que ha trabajado. Por lo tanto, en el caso del sujeto 10 creemos que en su mejora ha influido el cambio de parte y en el caso del sujeto 11 ha influido el factor de haber trabajado en su exposición.

Por consiguiente, si observamos los resultados, inicialmente podríamos pensar que la lectura puede influir en la expresión oral formal, pero después de analizar cómo el cambiar de parte, el trabajar específicamente las mejoras propuestas o leer durante la exposición también puede influir, no podemos afirmar con certeza que el hábito lector ha sido el factor principal para haber mejorado la expresión oral formal.

5.6.4. *Frecuencia con la que hablan en castellano formal*

Para terminar, es necesario mencionar los datos relativos a la frecuencia de uso del castellano formal fuera de las aulas. El 50 % de los no lectores *casi nunca* habla en castellano de manera formal. El 50 % de los que sí lee lo hace *a veces* y el 33,3 % *muchas veces*. Estos datos creemos que están directamente relacionados con la lengua que emplean en casa, puesto que como hemos destacado anteriormente la mayoría utiliza el euskera como L1 para las situaciones formales. Resulta llamativo el hecho de que los sujetos con hábito lector hablan más castellano que euskera. El 66,7 % de los que tienen hábito lector tiene como

lengua materna el castellano, aunque después hayan adquirido la lengua vasca sin ningún problema y se hayan convertido en personas bilingües. Con esto podemos suponer que en su vida han tenido más oportunidades y más contextos donde han podido hablar en castellano y si tenemos en cuenta este factor parece lógico que en general hayan obtenido mejores resultados en la expresión oral formal que los que no tienen hábito lector.

Tabla 12. Lectura durante la exposición, frecuencia de léxico formal en la exposición 1 en función del hábito lector

		Lee o no lee durante la exposición			Total
		Lee durante la exposición	No lee durante la exposición	Lee parcialmente	
Frecuencia de léxico formal en la exposición 1	3.72 L	0	1	0	1
	2.47 L	0	0	1	1
	2.625 L	0	0	1	1
	4.28 L	1	0	0	1
	2.22 L	0	1	0	1
	5.71 L	1	0	0	1
	2.48 NL	0	1	0	1
	2.65 NL	0	0	1	1
	2.44 NL	0	1	0	1
	1.13 NL	1	0	0	1
	3.29 NL	1	0	0	1
	1.41 NL	0	1	0	1
Total		4	5	3	12

6. Conclusiones

En las siguientes líneas daremos respuesta a los objetivos que habíamos planteado al inicio de nuestra la investigación.

1. Comprobar si difieren en algún aspecto de la expresión oral formal los estudiantes de L1 euskera que leen frente a los que no leen.

Después de discutir los resultados de nuestros datos, podemos afirmar que en principio nuestra hipótesis principal referente a que la lectura no mejora la expresión oral formal parece confirmarse solo en parte.

Si hacemos una recopilación de los resultados que nos ha ofrecido la parte lingüística de la investigación, podemos decir que el nivel del léxico y de los conectores en el caso de los alumnos que tienen hábito lector es mayor frente

a los que no son lectores. Aunque hay que matizar que las diferencias no son muy significativas, ya que los lectores utilizan de media una palabra formal más por minuto que los no lectores. En el caso de la repetición del léxico, los lectores han obtenido mejores resultados. En general, en la primera exposición no hemos observado ninguna diferencia entre los dos tipos de alumnos, pero en el caso de la segunda exposición, los lectores han repetido un menor número de conectores que los no lectores. En el caso de las oraciones complejas y los pares de sinónimos, no hemos observado diferencias significativas. Por lo tanto, tampoco podemos afirmar que la lectura influya directamente en la expresión oral formal, puesto que de ser así los sujetos lectores también habrían obtenido mejores resultados en todos los aspectos analizados.

Ahora bien, como ya hemos venido señalando, en nuestra investigación ha resultado que la mayor parte de los sujetos lectores tiene como lengua materna el castellano. Esto ayuda a pensar en que no podemos determinar con exactitud si ha sido el factor de la lectura lo que ha ayudado a que los sujetos lectores obtengan mejores resultados o si la lengua materna ha jugado algún papel. Estudios posteriores en los que la lengua materna se mantenga constante podrían dar respuesta a este hecho de manera más fiable.

2. Comprobar si ofreciendo situaciones adecuadas de práctica de expresión oral ésta mejora.

A través de la secuencia didáctica hemos querido desarrollar ciertos aspectos de la exposición oral como las partes de la exposición y la expresión no verbal. Después de analizar los vídeos de los alumnos y los resultados de la evaluación de las exposiciones, hemos podido concluir que el ofrecer contextos adecuados para trabajar la expresión oral ayuda a mejorar dicha competencia. En este sentido nuestra hipótesis parece ser cierta. Asimismo, la secuencia didáctica se muestra como una herramienta útil que debería utilizarse en el desarrollo de la expresión oral formal. Aunque todos los sujetos han mejorado algún aspecto de la oralidad, se ha observado una mayor evolución en los alumnos aplicados y trabajadores. Con esto se puede suponer que aunque se ofrezca a todos un contexto determinado para mejorar la expresión oral formal, solamente podrán obtener mejoras significativas aquellos que las trabajen conscientemente. Por lo tanto, creemos que si se diseñan secuencias didácticas motivadoras y divertidas para trabajar la oralidad y se aplican con constancia, los alumnos mostrarán mayor interés en las actividades y, por lo tanto, obtendremos grandes mejoras en la expresión oral formal del alumnado.

Como hemos observado anteriormente, el hecho de que la investigadora fuese una docente en prácticas y de que la asignatura donde se elaboró la se-

cuencia no fuera una troncal ha tenido como consecuencia que muchos de los alumnos no le hayan dado la importancia que la actividad requería.

3. Comprobar si los alumnos L1 castellano en general gozan de una mejor expresión oral formal.

Los alumnos que tienen como lengua materna el castellano, aunque empleen el euskera como lengua para las situaciones formales, han obtenido mejores resultados que los que tienen el euskera como lengua materna. Como hemos mencionado, el hecho de que los sujetos lectores tuvieran el castellano como L1 ha puesto en duda si es el hábito lector o más bien la lengua materna lo que determina el nivel de expresión oral formal. En nuestra opinión, aunque algunos aspectos de la expresión oral formal son mejores en el caso de los que tienen hábito lector, la L1 ha podido tener mayor influencia en el caso de los sujetos de esta investigación puesto que las mejoras no son notables en todos los aspectos analizados.

4. Comprobar si el grupo social tiene relación con la competencia en expresión oral formal.

En nuestra investigación hemos concluido que el grupo social puede influir en el hábito lector, ya que generalmente los sujetos de nuestra investigación que tienen hábito lector están en grupos sociales ligeramente más elevados que los no lectores. No obstante, no podemos afirmar que el grupo social tenga influencia en la expresión oral formal, al menos en el caso del léxico.

Por lo tanto, como conclusión final se puede afirmar que el grupo social, la lengua materna y el hábito de lectura pueden ser causas influyentes en el nivel de expresión oral formal de los aprendices de una segunda lengua, tal y como habíamos predicho al inicio de la investigación. Otros factores como el leer durante la exposición, el tema, la frecuencia con la que hablan la lengua formal, el trabajo realizado y el nivel de implicación del sujeto también influyen en el resultado final de la exposición. De esta manera, nuestros resultados nos permiten señalar que aunque parece evidente que aquellos que tienen hábito lector en general gozan de una mejor expresión oral formal, se confirma también que la frecuencia con que el sujeto se expone a situaciones formales tiene influencia en la mejora de la oralidad formal. Por un lado, los sujetos con L1 castellano han obtenido mejores resultados en expresión oral formal que los que tienen L2 castellano y, por otro lado, hemos observado que aplicando contextos adecuados se puede mejorar la exposición oral formal de los sujetos. Si además, los sujetos se implican en la causa, las mejoras se producen de manera muy significativa. Asimismo, hay que destacar que nuestra teoría de que la lectura en sí sola no mejora la expresión oral formal parece confirmarse, ya

que hemos concluido que otros factores también contribuyen en la mejora de la expresión oral formal.

Para finalizar, después de reflexionar acerca de los resultados de nuestra investigación, nos parece importante destacar que como afirma Vilá y Santasusana (2009), «la escuela ha de abordar de manera sistemática el aprendizaje de los usos lingüísticos orales menos presentes en la cotidianidad de los alumnos, puesto que estos son imprescindibles para su futuro». Es decir, aunque otros factores además de la lectura pueden también afectar en la expresión oral de nuestros alumnos, como docentes es nuestra misión proporcionar oportunidades para que se trabaje esta competencia. De este modo, los menos expuestos a situaciones donde se requiere un registro formal, tales como los alumnos aprendices de L2, podrán llegar a ser personas competentes en expresión oral formal, algo esencial para el futuro profesional y social de estos alumnos. Creemos que esta investigación ha conseguido aportar algunos resultados importantes que confirman este extremo.

Bibliografía

- BALL, S. E. (2003): «The relation between reading and writing development in English and ESL student», Editor Thesis (Ph.D.), Toronto, University of Toronto.
- BALLESTEROS, C. y PALOU, J. (2005): «Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral», en VILÁ I SANTASUSANA, M. (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Grao, 101-116.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- ____ (2002): «Hablar en clase, aprender lengua», *Aula de Innovación Educativa*, mayo, XI (111), 6-10.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, Gobierno de Cantabria, «Plan lector». Disponible en [http://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/plan_lector.pdf], [consulta, 20 de mayo de 2014].
- CROS, A. y VILÁ, M. (1997): «La llengua oral: propostes per a l'avaluació», en RIBAS, T. (coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- DUPUY, B. y KRASHEN, S. (1993): «Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language», *Applied Language Learning*, n° 4 (1,2), 55-63.
- KRASHEN, S. D. (2004): *The power of reading: Insights from the Research*, USA, Heinemann.
- MACARTHUR, GRAHAM y FITZGERALD (2008): *Handbook of writing research*, Guildford Press.
- MILLER *et al.*: «Oral language and reading in bilingual children», *Learning Disabilities Research & Practice*, n° 21 (1): 30-43.
- NAG, S. y SNOWLING, M. (2011): «Reading comprehension, decoding skills and oral language», *EFL Journal*, vol. 2, n° 2, 85-105 [http://linguaakshara.org/yahoo_site_admin/assets/docs/EFL_Journal_June_2011_Special_Issue.2953850.pdf], [consulta, 13 de mayo de 2014].

- NAGY, W. E. (1988): «Teaching Vocabulary To Improve Reading Comprehension» *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*, Urbana, Ill.; International Reading Association, Newark, Del.; Washington, DC.
- SIM, Soh Hong. (2012): «Supporting children's language and literacy skills: the effectiveness of shared book reading intervention strategies with parents» PhD Thesis, Queensland University of Technology, [<http://eprints.qut.edu.au/60975/>], [consulta, 25 de marzo de 2014].
- VILÁ, M. (2009): «6 Criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria», MEC, [www.Leer.es], [consulta, 2 marzo 2014].
- WOLF, C. (2011): «El beneficio encubierto de leer», *Mente y cerebro*, nº 47, 36-41.

Factores externos en la percepción de las consonantes silábicas y la schwa en inglés

Inmaculada de Jesús ARBOLEDA GUIRAO

Centro Universitario de la Defensa, Academia General del Aire, San Javier (Murcia)

Patricia RODRÍGUEZ GÓMEZ

Universidad de Tennessee, EEUU

Resumen: Este artículo trata la percepción de las consonantes silábicas y la schwa inglesas en posición final de palabra a nivel discursivo. El hecho de que estos fonemas estén presentes constantemente en el habla (Trask 1996) y la falta de estudios centrados en su percepción (ver, sin embargo, van Bergem, 1995) hacen que esta investigación sea necesaria. Los informantes del estudio fueron 80 locutores de noticias nativos de habla no-rótica (40 hombres y 40 mujeres) de la BBC Learning English website (2009). Tres mujeres oyentes desconocedoras de los propósitos del estudio tenían que decidir si percibían schwa o consonante silábica en 800 palabras. Los datos fueron analizados con la ayuda de SPSS. Los procedimientos estadísticos empleados fueron tests de ji-cuadrado y coeficientes de concordancia de Kendall. Los resultados revelaron que el énfasis de palabra está asociado estadísticamente con la percepción de las consonantes silábicas y la schwa y los jueces emplean distintos criterios de evaluación en función de la posición de la palabra.

Palabras clave: consonantes silábicas inglesas; schwa; percepción; ritmo de habla; posición de palabra; énfasis de palabra.

Abstract: This paper deals with the perception of English syllabic consonants vs. schwa finally in a word at discourse level. The fact that these phonemes are constantly present in speech (Trask 1996) and the lack of studies which focus on their perception (see, however, van Bergem 1995) make further exploration eligible. The informants for this study were 80 non-rhotic native newsreaders (40 males and 40 females) taken from the BBC Learning English website (2009). Three female listeners not knowledgeable about the purposes of the study had to decide whether they perceived a schwa or a syllabic consonant in 800 words. The data were analysed with the help of SPSS. The statistical procedures used were chi-square tests and Kendall's coefficients of concordance. Results revealed that word emphasis is statistically associated with the perception of syllabic consonants and schwa and the referees employ different assessment criteria in terms of word position.

Keywords: English syllabic consonants; schwa; perception; speaking rhythm; word position; word emphasis.

1. Introducción

La schwa y las consonantes silábicas son muy comunes en la lengua inglesa, especialmente en el habla cotidiana (Trask 1996). Es importante examinar el funcionamiento de esta alternancia a nivel discursivo, es decir, en el discurso interconectado ya que la mayoría de estudios se han realizado a nivel de palabra (Monroy 1980; Roach 2000). Existe polémica en torno a la producción, lo que retoma la idea del desacuerdo en cuanto a la condición fonémica de las consonantes silábicas (Wells 1965; Gimson 1970). Así, se han formulado varias teorías y normas enfrentadas en torno al contexto fonético de la palabra (incluso en los estudios del mismo fonetista a lo largo del tiempo, e.g. Roach 1987/2000). Hay falta de investigación en la producción de posibles consonantes silábicas, y esa investigación es más limitada en lo que respecta a la percepción de estas consonantes. Tal y como señala Roach (2002: 75), «este área de estudio requiere atención». Por tanto, nuestro objetivo es conocer más acerca de la percepción de las consonantes silábicas y la schwa a nivel discursivo.

2. Revisión de la literatura

Es importante un análisis perceptivo no sólo como medio para profundizar en la producción del habla sino como fin ya que los oyentes son los que perciben los sonidos en el habla cotidiana. Existen estudios sobre la percepción del habla en términos generales, p.ej. Diehl, Lotto and Holt (2004), así como en otros idiomas distintos al inglés, como el chino, el francés, el islandés, etc. Por ejemplo, en la lengua Hindi encontramos a Bhatia (1973), y en la neerlandesa a van Bergem (1995). Este último se centra en averiguar si los oyentes son capaces de distinguir inequívocamente entre vocales completas y la schwa. Con respecto a la lengua inglesa, existe un estudio de la percepción entre silábicas resonantes laterales y nasales, García (2006), pero se trata de un trabajo de laboratorio. La mayoría de estudios perceptuales sobre la lengua en uso en el inglés tratan aspectos fonéticos diferentes a las consonantes silábicas y la schwa, p. ej. Schaeffer and Eichorn (2001).

Si nos centramos en los distintos factores que se estudian en este artículo, en primer lugar, la velocidad del habla, encontramos trabajos acerca de la relación entre este factor y la producción de consonantes silábicas y la schwa inglesas. Así, según afirma Töft (2002), cuando la velocidad es rápida se producirán consonantes silábicas. Por otra parte, Monroy (1980) sostiene que cuando se requiere un alto grado de claridad se utilizará la schwa. En cuanto a la relación entre velocidad o ritmo de habla y percepción de consonantes silábicas y la

schwa (el objetivo de este artículo), Miller y Boston (1981), así como Gottfried, Boston, Miller and Payton (1990), se han centrado en su efecto en la percepción de fonética (en términos generales) y vocales respectivamente, pero todavía existe falta de investigación en las consonantes silábicas y la schwa.

En relación a la acentuación de las palabras, así como a las pausas, por las que se logra el ritmo propio de la lengua inglesa, no está claro si la contigüidad con una palabra acentuada o no acentuada –normalmente relacionado con palabras de contenido y de función, respectivamente– tiene relación con la producción de una consonante silábica o una schwa. Hay poca investigación al respecto. Monroy (2008-2009) ha establecido una norma respecto a la consonante silábica / schwa en posición final de palabra que afirma que es probable que la palabra que precede a una palabra acentuada tenga una schwa, mientras que, si es una palabra no acentuada lo que sigue, la palabra anterior tendrá una consonante silábica. Por otra parte, encontramos ciertos estudios de las pausas en relación a las formas débiles; Cruttenden (2001) sostiene que éstas no ocurren en posición final. Esto nos lleva a suponer que las palabras en esta posición recibirán suficiente acento. Por tanto, puede que no haya reducción. Así, Brown (1991) afirma que cuando una pausa le sucede, el ritmo se vuelve muy lento. Berg (1998) coincide con la idea de que las palabras en posición final son menos vulnerables, si entendemos *vulnerable* como *que tiene más probabilidad de ser reducida a consonante silábica*. Añade asimismo el caso de la posición inicial, la cual considera también menos vulnerable a la reducción. Si nos centramos ahora en la relación entre la percepción y las pausas, Reich (1980) la aborda en el habla en términos generales, sin enfoque alguno en consonantes silábicas.

Otro factor es el énfasis. En términos de producción, O'Shaughnessy (1981) declara que la sintaxis, semántica, entonación y énfasis influyen en la duración. Hay estudios del énfasis en otras lenguas (p.ej., Balasubramanian 1981, en Tamil) así como en el inglés, por ejemplo, Ortleb (1937), que estudia el acento en la lectura, aunque ninguno de ellos estudia la producción de consonantes silábicas y la schwa. Se ha estudiado la relación entre acento y percepción, p.ej. Zebrowitz-McCarthur y Post (1977), pero se necesita investigación en alguna posible conexión con la percepción de consonantes silábicas y la schwa.

Tal y como hemos visto, aunque existen pocos estudios de la producción de consonantes silábicas y la schwa inglesas en términos de ritmo de habla, posición de la palabra y énfasis, no existe ninguno de la percepción de estos fonemas.

Como afirma McEnery, Xiao y Tonio (2006: 19), «salvo algunas excepciones [un corpus] [...] es tan sólo una muestra de una población que es mucho mayor». Por consiguiente, un corpus realmente necesita ser representativo de

una población. Harrington (2006) analiza la evolución de las vocales, incluida la schwa, a través de grabaciones (establecidas en distintas fechas). Sin embargo, en este caso, la investigación de la schwa no pretende examinar el uso real de la lengua sino que está basada en trabajo de laboratorio. En cuanto a los estudios de las noticias de la BBC, Mompeán y Mompeán (2006, 2007) y Deterding (2006) han llevado a cabo estudios de este corpus, centrándose en la *linking /r/* (la /r/ se pronuncia cuando va seguida de vocal, aunque sea en la palabra siguiente) y la supresión de la /t/ y /d/ finales, respectivamente (este último estudio es perceptivo). En nuestro estudio hemos utilizado el mismo corpus (dedicado a las personas que aprenden inglés) que Mompeán y Mompeán (2006, 2007) al ser enriquecedor por todos los factores que se estudian, especialmente, la velocidad del habla y el énfasis, ya que en ciertas ocasiones el hablante daba énfasis a ciertas palabras o hablaba más despacio. No había estudios de este corpus que exploraran la percepción de consonantes silábicas y la schwa.

3. Objetivos

El objetivo principal de este artículo es estudiar la percepción de consonantes silábicas y la schwa inglesas en posición final de palabra a nivel discursivo. En este artículo se tratará la percepción centrándonos en el grado de acuerdo y desacuerdo de los tres oyentes así como en su criterio de valoración. Estamos especialmente interesados en explorar la percepción en términos de tres factores externos¹: ritmo del habla, posición de la palabra² y su énfasis³, y así poder

1. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2008) define *externos* como «que vienen de la parte de fuera» (p. 496, nuestra propia traducción). En este artículo los factores externos son aquellos que, no viniendo de la palabra en sí misma, pueden estar relacionados con la producción de una consonante silábica o una schwa.

2. Según *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2008: 1102, nuestra propia traducción), la posición es «el lugar en el que algo o alguien está, con frecuencia en relación a otras cosas». En la presente investigación, cuando se alude a la variable posición, utilizada en términos de la palabra que se estudia, nos referimos a la posición que tiene esa palabra dentro de la frase (ya sea inicial, media o final) y también a si le sigue una palabra acentuada o no acentuada (cuando sea posible hacerlo; no es posible en el caso de la posición final porque lo que viene a continuación es silencio).

3. Trask (1996: 130, nuestra propia traducción) define énfasis como «un término muy amplio y general aplicado a cualquier tipo de prominencia conectada a un elemento lingüístico». En la presente investigación el énfasis es estudiado en términos de una palabra; por eso se le ha llamado *énfasis de palabra*. Consideramos que una palabra está enfatizada cuando se le da una fuerza adicional en relación a otras palabras en la frase pero también cuando detectamos una pausa después de la palabra.

establecer si alguno de estos factores está relacionado con el nivel de acuerdo o desacuerdo hallado y si los oyentes tienen un criterio de valoración común.

En concreto, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Se relaciona alguno de los factores previos con el nivel de acuerdo y desacuerdo entre los jueces?
- b) ¿Utilizan los oyentes el mismo criterio de valoración teniendo en cuenta las variables anteriores?

Estudiaremos la percepción de consonantes silábicas y la schwa (variable criterio o dependiente) en términos de tres factores o variables externas: ritmo de habla, posición de la palabra y su énfasis (variables predoctoras, independientes o de agrupamiento) (ver Apéndice 2).

4. Metodología

Los informantes fueron 80 locutores de noticias (40 hombres y 40 mujeres) nativos de habla no rótica (inglés RP y otros acentos) de la *BBC Learning English website* (2009) con un ritmo lento o normal. Los instrumentos que se emplearon fueron un corpus de noticias de 1999-2008 grabadas y escritas y algunos cuestionarios: 1) pre-tarea, para obtener información previa de los posibles oyentes y proporcionar la base de nuestra elección de los jueces en cuestión, 2) tarea, dirigida a identificar una consonante silábica o schwa en la palabra así como a reconocer el ritmo de habla del locutor (ver Apéndice 1). Otro instrumento fue el software llamado Audacity para la grabación del material.

En cuanto al procedimiento, el estudio se llevó a cabo en el año 2009 durante cuatro meses. A partir de la recogida de datos del corpus utilizado por Mompeán (2006, 2007), se escogieron 80 locutores de aquellos que cumplían las condiciones previamente mencionadas (muestreo no probabilístico por cuotas). Después de comprobar el texto y el audio, se eligieron 800 palabras (10 por locutor de noticias) representativas de las normas de Monroy (2008-2009), acentuadas en la última sílaba. Se escribió y se grabó (por medio de Audacity) cada palabra con su contexto. Considerando las respuestas del cuestionario pre-tarea, y con el objetivo de evitar prejuicios (al conocer de antemano las normas), se escogieron tres oyentes ajenos a las normas de Monroy (la triangulación favorece la validez), las cuales eran mujeres británicas jóvenes, educadas y con buen oído. Era un grupo homogéneo que tan sólo se diferenciaba en su conocimiento de fonética y en su acento. Se les envió un correo electrónico con el cuestionario tarea de cada locutor y los archivos de audio (incluyendo palabras y contexto). Tal y como se ha mencionado anteriormente, el cuestionario tarea

incluía una pregunta sobre el ritmo de habla del locutor. Se clasificó a los locutores según este último criterio y se elaboró una pregunta de respuesta múltiple (pregunta 4, Apéndice 1B) considerando las categorías establecidas. Al copiar los datos, compararíamos las respuestas de los oyentes con las nuestras.

Tras obtener las respuestas de los oyentes al cuestionario tarea, seleccionamos una muestra de palabras al azar para someterla a dos análisis perceptivos. Observamos si la palabra en cuestión era enfática o no, si la precedía una palabra acentuada o no acentuada o una pausa en cada caso, y a continuación observamos su posición en cada frase. Tras recoger estos datos, se transcribió la información. Se introdujeron todos los datos en un documento Excel para un mejor manejo de la información analizada posteriormente con SPSS. Al anotar las respuestas de los oyentes, confirmamos el modo en el que habíamos clasificado a los locutores según el ritmo de habla.

5. Análisis de datos

Una vez que se introdujeron y se grabaron los datos, se analizaron aquéllos procedentes del documento Excel (ver Apéndice 2 para un informe detallado de las variables) por medio del programa estadístico SPSS versión 19.0 para Windows (SPSS, Inc., IBM Company 1989, 2010). A continuación, se sometió la información a los siguientes análisis estadísticos:

- Técnicas de análisis univariadas: frecuencia y porcentaje, así como técnicas de naturaleza gráfica (gráficos de barras y sectores).
- Técnicas de análisis bivariadas: tablas de contingencia.
- Técnicas de análisis de asociación: La prueba de hipótesis estadística que se utilizó fue la prueba χ^2 de Pearson. Así, se pudo comprobar si existía o no una relación significativa entre las variables involucradas (grado de acuerdo / desacuerdo entre los oyentes y ritmo de habla; grado de acuerdo/desacuerdo entre los jueces y posición de la palabra; grado de acuerdo / desacuerdo entre los oyentes y énfasis de la palabra). Se asumió un intervalo de confianza del 95 % y un margen de error del 5 % ($\alpha=0.05$, usualmente empleado en Ciencias Sociales y Humanas). En aquellos casos en los que se encontraron asociaciones estadísticamente significativas en el nivel alfa mencionado anteriormente, se calcularon medidas simétricas (en concreto, la V de Cramer) y asimétricas o direccionales (en concreto, el Coeficiente de Incertidumbre).
- Técnicas de análisis multivariadas: se empleó el coeficiente de concordancia de Kendall (W), que medía el acuerdo entre los oyentes. Era importante comprobar la hipótesis nula: los árbitros eran independientes y

entre ellos empleaban criterios de valoración distintos. El hecho de rechazar la hipótesis nula implicaba aceptar cierto vínculo entre la valoración de los oyentes. De nuevo, se asumió un 95 % de intervalo de confianza y un margen de error del 5 %.

La baja frecuencia en la que se daban algunas categorías conllevó a agrupar algunas de ellas en función de su similitud.

6. Discusión de resultados

En cuanto al ritmo de habla, se observa en la Figura 1 que menos de la mitad de los casos en ambos ritmos de habla son de acuerdo. Las diferencias de acuerdo entre las categorías normal y cuidadoso son ligeras, siendo la de la categoría lento sólo un 4,8 % mayor que la de normal. La velocidad de producción marca poca diferencia en la percepción: cuando la velocidad es lenta parece que los sonidos se perciben un poco mejor que cuando es rápida.

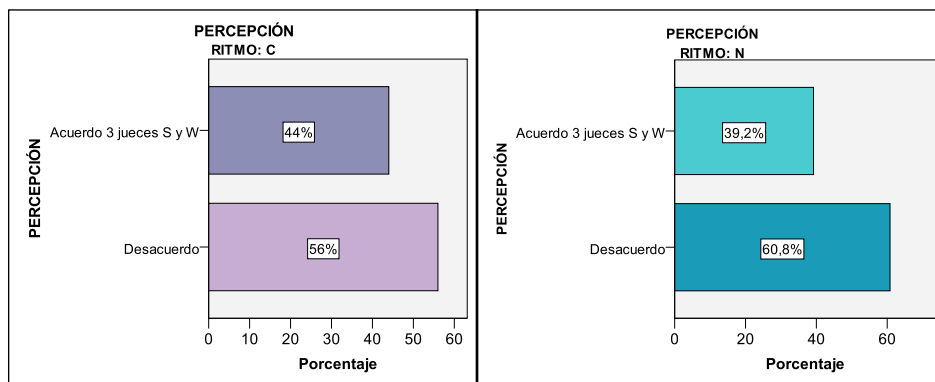


Figura 1. Acuerdo y desacuerdo entre los oyentes en términos de ritmo de habla (%)

Tal y como se sugerían en los anteriores resultados, la prueba χ^2 de Pearson no muestra diferencias estadísticamente significativas con una probabilidad asociada de 0,05 entre los grupos de ritmo de habla ($\text{Chi}^2=0,452$; $\text{df}=1$; $p>0,05$). En consecuencia, no se observa una relación estadísticamente significativa entre el ritmo de habla y la percepción de consonantes silábicas y la schwa.

Con respecto a la posición de la palabra, la Tabla 1 refleja que en términos generales la posición final (c1, c2A y B y c3) tiene un nivel moderado de acuerdo (42,1 %, 53,6 % y 47,4 %), bastante similar al del desacuerdo. Para la posición inicial el nivel de acuerdo es un poco más bajo (casi el 40 %). Y en

cuanto a la posición media, el acuerdo en los oyentes apenas varía entre sus dos subgrupos, a1 y a2, es decir, en la contigüidad con palabras acentuadas y no acentuadas (40,8 % y 43,9 %). Se puede ver que los porcentajes de acuerdo se mantienen en el 40-50 % en todas las categorías.

Tabla 1. Acuerdo y desacuerdo en términos de posición de la palabra entre los oyentes (porcentajes y frecuencias)

Posición de palabra * percepción. Tabla de contingencia					
		Percepción		Total	
		Desacuerdo	Acuerdo 3 jueces S y W		
Posición de palabra	a1	Recuento	126	87	213
		% dentro de posición de palabra	59,2%	40,8%	100,0%
	a2	Recuento	78	61	139
		% dentro de posición de palabra	56,1%	43,9%	100,0%
	b1A, b1B y b2A	Recuento	16	10	26
		% dentro de posición de palabra	61,5%	38,5%	100,0%
	c1	Recuento	33	24	57
		% dentro de posición de palabra	57,9%	42,1%	100,0%
	c2A y c2B	Recuento	13	15	28
		% dentro de posición de palabra	46,4%	53,6%	100,0%
	c3	Recuento	41	37	78
		% dentro de posición de palabra	52,6%	47,4%	100,0%
	Total	Recuento	307	234	541
		% dentro de posición de palabra	56,7%	43,3%	100,0%

La prueba χ^2 de Pearson muestra que la relación entre posición de la palabra y percepción (acuerdo en consonante silábica o en la schwa, y desacuerdo) en esta alternancia fonémica no es estadísticamente significativa en un valor alfa de 0,05 ($\text{Chi}^2=2,570$; $\text{df}=5$ $p>0,05$).

En cuanto al énfasis, se observa que los oyentes tienden a estar de acuerdo con mayor frecuencia cuando la palabra que escuchan es enfática que cuando no lo es, aunque el nivel de desacuerdo es considerable en ambos casos. Parece ser que hay una mayor claridad en la pronunciación de una palabra enfática, tal y como indica Arboleda (2012) por medio de un análisis espectrográfico. La Figura 2 refleja que hay un acuerdo del 51,7 % cuando la palabra es enfática vs. 36,4 % cuando la palabra no es enfática.

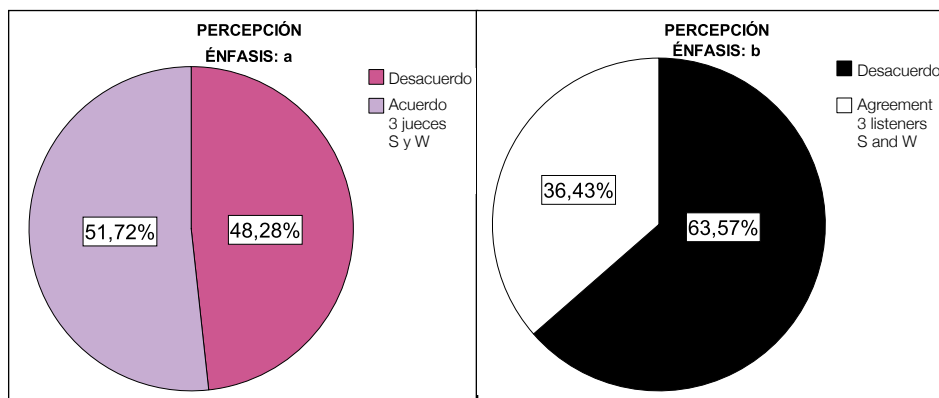


Figura 2. Acuerdo y desacuerdo en términos de énfasis (%) entre los oyentes.

El énfasis en la palabra está asociado estadísticamente en un valor alfa de 0,05 a la percepción de consonantes silábicas y la schwa, tal y como demuestra la prueba χ^2 de Pearson ($\text{Chi}^2=5,144$; $\text{df}=1$, $p < 0,05$). La V de Cramer se sitúa en 0,151, por lo que la fuerza de asociación demuestra ser muy baja. El valor del coeficiente de incertidumbre refleja que al considerar la variable de agrupamiento en la predicción de la variable criterio habrá un error del 2 %.

Al verificar si los oyentes son independientes en sus valoraciones o si, por el contrario, siguen un criterio común, primero centrándonos en el ritmo del habla, el coeficiente de concordancia de Kendall (W) indica que para ambas categorías, normal y cuidadoso, de la variable: $W (\text{df} = 2) = 0,105$ y $W (\text{df} = 2) = 0,156$, respectivamente, $p < 0,01$, se rechaza la hipótesis nula de independencia entre los oyentes al valorar los fonemas. Además, se puede afirmar que en esta variable existe una significancia estadística en términos de acuerdo entre los oyentes.

Con respecto a la posición de la palabra, el Coeficiente de Concordancia de Kendall (W) muestra que para las categorías *a1*, *a2*, *b1* y *b2* la hipótesis nula de valoración independiente se rechaza (ver Tabla 7), y se sostiene que existe un acuerdo estadísticamente significativo entre ellas: $W (\text{df} = 2) = 0,246$, $W (\text{df} = 2) = 0,190$, $W (\text{df} = 2) = 0,219$ y $W (\text{df} = 2) = 0,069$, respectivamente, $p < 0,05$. Sin embargo, los resultados para *c2* y *c3* revelan que los jueces son independientes en sus valoraciones en cuanto a esas categorías. Por consiguiente, la hipótesis nula no se rechaza, y se afirma que no hay una concordancia estadísticamente significativa entre ellas: $W (\text{df} = 2) = 0,019$ con $p = 0,584$ y $W (\text{df} = 2) = 0,013$ con $p = 0,350$, respectivamente. La posición final seguida de un punto y aparte (*c3*) parece ser una posición más clara para distinguir en ella el fonema final que

en la posición final seguida de una conjunción (Y, O, PERO) (c2A y B). En el primer caso la interrupción que hay después podría ayudar a lograr esa claridad. El hecho de que haya un menor acuerdo en c3 que en c2A y B parece sospechoso, así que estamos de acuerdo con estos resultados: los oyentes parecen no estar valorando con el mismo criterio.

El coeficiente de concordancia de Kendall (W) refleja que para ambas categorías, enfática y no enfática, de la variable énfasis: $W(df = 2) = 0,089$ y $W(df = 2) = 0,236$, respectivamente, con $p = 0,000$, la hipótesis nula de valoración independiente se rechaza entre los oyentes.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que existe una relación estadísticamente significativa entre el énfasis de la palabra y la percepción de las consonantes silábicas y la schwa inglesas ($\chi^2 = 5.144$; $df = 1$, $p = 0.023$). El grado de intensidad de esta relación es bajo, reflejado por la V de Cramer. En cuanto al error cometido al predecir el grado en el cual la variable criterio se puede «explicar» por la variable predictora, sería muy bajo: 2 %. Existe una tendencia hacia un acuerdo mayor en palabras enfáticas que en no enfáticas: 51,7 % y 36,4 %, respectivamente, probablemente porque hay una mayor claridad al pronunciar una palabra enfática, tal y como señala Arboleda (2012) por medio de un análisis espectrográfico. De cualquier modo, como se puede observar, el desacuerdo es considerable en ambos casos. Para el resto de variables, ritmo de habla y posición de la palabra, la prueba χ^2 de Pearson no muestra diferencias estadísticamente significativas a una probabilidad asociada de 0,05 entre las categorías de la variable en cuestión.

El coeficiente de concordancia de Kendall refleja que para el ritmo de habla y el énfasis los oyentes no son independientes en su valoración. Sin embargo, los árbitros emplean diferentes criterios de valoración en términos de posición de la palabra. De hecho, los oyentes emplearon diferentes criterios de valoración para algunas de las categorías de posición de la palabra, en concreto, en la posición final seguida de conjunciones (c2) y punto y aparte (c3). Coincidimos con estos resultados en que se plantean dudas al haber un menor acuerdo en c3, cuando la pausa parece ser mayor que en c2A y B.

Un enfoque más amplio sería posible con una mayor muestra de árbitros y un estudio de la percepción de consonantes silábicas y no silábicas en términos de factores internos, y no externos, tales como contexto fonémico o la consonante final que sigue a la vocal débil (consonante silábica o schwa). También serían necesarios más datos para esas categorías poco frecuentes.

Bibliografía

- ARBOLEDA, I. DE J. (2012): «Do people selectively interpret their schwa vs. syllabic consonant perception on the basis of their background, experience and expectations?», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7: 23-35. [<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1122>].
- BALASUBRAMANIAN, T. (1981): «Emphasis in Tamil», *Journal of Phonetics*, 9, 2.
- BBC Learning English Website (2009): [www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml] [accedida 8 mayo 2012].
- BERG, T. (1998): *Linguistic structure and change: An explanation from language processing*, Oxford, Oxford University Press.
- VAN BERGEM, D. R. (1995): «Perceptual and acoustic aspects of lexical vowel reduction, a sound change in progress», *Speech Communication*, 16: 4, 329-358.
- BHATIA, T. K. (1973): «A computational investigation on the perception and acquisition of aspiration», *Actas de 5th Conference on Computational Linguistics*, vol. 2, Pisa, 33-35.
- BROWN, A. (ed.) (1991): *Teaching English pronunciation*, Londres, Routledge.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2008): Cambridge, Cambridge University Press.
- CRUTTENDEN, A. (2001): *Gimson's pronunciation of English*, 6ª ed. revisada por Alan Cruttenden, Londres, Arnold.
- DETERDING, D. (2006): «Deletion of final /t/ and /d/ in BBC English: Implications for teachers in Singapore», *STETS Language & Communication Review*, 5: 1, 21-24.
- DIEHL, R. L.; LOTTO, A. J. y HOLT, L. L. (2004): «Speech perception», *Annual Review of Psychology*, 55, 149-179.
- GARCÍA, E. (2006): «The perception of lateral versus nasal syllabic resonants». [http://www.haskins.yale.edu/SR/SR013/SR013_06.pdf] [accedida 21 julio 2012].
- GIMSON, A. C. (1970): *An introduction to the pronunciation of English*, Londres, University of London Press.
- GOTTFRIED, T. L.; BOSTON, M.; MILLER, J. L. y PAYTON, P. E. (1990): «Effect of speaking rate on the perception of vowels», *Phonetica*, 47: 3-4, 155-172.
- HARRINGTON, J. (2006): «An acoustic analysis of 'happy-tensing' in the Queen's Christmas broadcasts», *Journal of Phonetics*, 34: 4, 439-457.
- MCENERY, T.; XIAO, R. y TONIO, Y. (2006): *Corpus-based language studies: An advanced resource book*, Nueva York, Routledge.
- MILLER, J. L. y BOSTON, M. (1981): «Some effects of speaking rate on phonetic perception», *Phonetica*, 38: 1-3, 159-180.
- MOMPEÁN, P. y MOMPEÁN, J. A. (2006): «Intrusive /r/ usage in RP: The case of BBC newsreaders», *V International Conference of the Spanish Cognitive Linguistics*, Murcia.
- (2007): «Phonetic factors in /r/-liaison usage: A first report», en J. Trouvain y W.J. Barry (eds.), *Actas del 16th International Congress of Phonetic Sciences*, Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 1397-1400.
- MONROY, R. (1980): *La pronunciación del inglés RP para hablantes de español*, Madrid, Paraninfo.
- (2008-2009): *Fonética inglesa* [Material de clase], Murcia, UMU.
- ORTLEB, R. (1937): «An objective study of emphasis in oral reading of emotional and unemotional material», *Speech Monographs*, 4.

- O'SHAUGHNESSY, D. (1981): «A study of French vowel and consonant durations», *Journal of Phonetics*, 9, 385-406.
- REICH, S. S. (1980): «Significance of pauses for speech», *Journal of Psycholinguistic Research*, 9: 4, 379-389.
- ROACH, P. (1987): *English phonetics and phonology: A practical course*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2000): *English phonetics and phonology: A practical course*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2002): *A little encyclopedia of phonetics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHAEFFERN, N. y EICHORN, N. (2001): «The effects of differential vowel prolongations on perceptions of speech naturalness», *Journal of Fluency Disorders*, 26: 4, 335-348.
- SPSS, Inc., an IBM Company (1989, 2010): *IBM SPSS statistics version 19.0.0.*, Chicago, SPSS, Inc., an IBM Company.
- TÖFT, Z. (2002): «The phonetics and phonology of some syllabic consonants in Southern British English», *ZAS Papers in Linguistics*, 28, 111-44.
- TRASK, R. L. (1996): *Dictionary of phonetics and phonology*, Londres-Nueva York, Routledge.
- WELLS, J. C. (1965): «The phonological status of syllabic consonants in English RP.», *Phonetica*, 13, 110-113.
- ZEBROWITZ-MCCARTHUR, L. y POST, D. (1977): «Figural emphasis and person perception», *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 520-535.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a la colaboración de los jueces que han participado en este estudio: Sonya Ross, Stephanie Bremner y Charlotte Sarah Walker. De igual manera gracias al Dr. Rafael Monroy, Dra. Francisca J. Serrano Pastor y Dr. Clive Upton por sus valiosos consejos y la ayuda brindada. Por último, gracias a una beca de investigación predoctoral concedida por la Fundación Séneca.

APÉNDICES

Apéndice 1

A. Cuestionario de pre-tarea

- 1) ¿A qué te dedicas?
- 2) ¿Cuál es tu acento?
- 3) ¿Tienes algún conocimiento sobre fonética inglesa? Si es así, indica brevemente tu experiencia en este área.
- 4) ¿Tienes buen oído para la música? ¿Y para los sonidos? Explica brevemente.

B. Cuestionario de tarea

- 1) ¿Qué escuchas en la última sílaba de cada palabra, a) una consonante silábica o b) una schwa?
- 2) ¿Reconoces el acento del locutor? ¿Cuál es?
- 3) ¿Crees que el locutor de noticias es un hablante nativo?
- 4) Por favor, elige la opción que más se ajusta al ritmo de habla que percibes en cada locutor:
 - a) Normal
 - b) Lento
 - c) Bastante lento
 - d) Muy lento

Apéndice 2 VARIABLES

(cualitativa porque la escala que se empleó fue nominal)

- **Variables independientes, predictoras o de agrupamiento**

- **Variables externas**

- * *Ritmo de habla*

- N (Normal)
- C (Cuidadoso)
 - MC (Muy cuidadoso)
 - BC (Bastante cuidadoso)
 - C (Cuidadoso)

- * *Posición de la palabra* (posición de la palabra)

- a) Media

- a1) +acentuada
- a2) +no acentuada

- b) Posición inicial

- b1) tras un punto y aparte
 - b1A) +acentuada
 - b1B) +no acentuada
- b2) tras una coma o dos puntos
 - b2A) +acentuada
 - b2B) +no acentuada

- c) Posición final

- c1) seguida de coma o dos puntos
- c2) seguida de Y/ O/ PERO
 - c2A) en frases compuestas (coordinadas)
 - c2B) entre cláusulas
- c3) seguida de punto y aparte (.)

- * *Énfasis* (Énfasis de la palabra)

- a) enfática
- b) no enfática

- **Variables criterio o dependientes**

- * *Percepción*

- Desacuerdo
- Acuerdo 3 oyentes S y W

- * *Resp. (Respuesta) O.MI* (Oyente –Mujer– 1):

- No /l/
- S (consonante silábica)
- SP (schwa pequeña)
- W (schwa)

- * *Resp. (Respuesta) O.MI* (Oyente –Mujer– 2):
No /l/
S (consonante silábica)
SP (schwa pequeña)
W (schwa)
- * *Resp. (Respuesta) O.MI* (Oyente –Mujer– 3):
No /l/
S (consonante silábica)
SP (schwa pequeña)
W (schwa)
- Agrupadas
 - * *Ritmo de habla*
 - N (Normal)
 - C (MC, BC, C)
 - * *Posición de la palabra*
b1A, b1B y b2A
c2A y c2B
 - * *Resp. (Respuesta) O.MI* (Oyente –Mujer– 1):
S (consonante silábica)
W (schwa)
 - * *Resp. (Respuesta) O.MI* (Oyente –Mujer– 2):
S (consonante silábica)
W (schwa)
 - * *Resp. (Respuesta) O.MI* (Oyente –Mujer– 3):
S (consonante silábica)
W (schwa)

Experiencias en Didáctica de la Literatura para el desarrollo de la competencia literaria: un recital de poesía en el grado de Maestro en Primaria

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA
Universidad Pública de Navarra

Resumen: En este artículo queremos recoger la experiencia vivida en Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil por el alumnado del grado de Maestro en Enseñanza Primaria: un recital de poesía con el poeta Javier Asíaín que tuvo lugar en el aula habitual de la universidad, y las reflexiones y constataciones a que dio lugar después. Hemos revisado los portafolios que entregó el alumnado a final de curso, como parte de su trabajo para la asignatura, y entresacado los comentarios y reflexiones relacionadas con el recital. De la lectura detenida de los portafolios y los comentarios que dedican al recital concretamos nueve objetivos en los que coinciden cuando expresan para qué les ha servido el recital de Asíaín. Podemos deducir de ello qué aprovechamiento puede lograrse, en estos sentidos, con la poesía y los recitales de poesía en las aulas.

Palabras clave: didáctica de la Literatura; recital; portafolios; poesía; recitar.

Abstract: In this article we want to gather the experience in Teaching of Children's and Young people Literature by the students of the Master Degree in Primary Education: a poetry reading with the poet Javier Asíaín which took place in the usual classroom College, and reflections and findings which resulted later. We have reviewed the portfolios handed by the students at the end of the course, as part of their work for the course, and culled the comments and reflections related to the poetry reading. Taking into account the careful reading of portfolios and the poetry reading comments, we specify nine objectives in which they agree when they express what has served them Asíaín poetry reading for. We can deduce what use can be achieved in these ways, by using poetry and by using poetry in the classroom.

Keywords: Teaching Literature; poetry reading; portfolios handed; poetry; recite.

La trascendencia de un recital de poesía

En este artículo queremos recoger la experiencia vivida en Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil por el alumnado del grado de Maestro en Enseñanza Primaria: un recital de poesía que tuvo lugar en el aula habitual de la universidad, y las reflexiones y constataciones a que dio lugar después. Se trata, como hemos apuntado, de la asistencia a un recital de poesía con el poeta Javier Asiáin¹. Hemos revisado los portafolios que entregó el alumnado a final de curso, como parte de su trabajo para la asignatura, y entresacado los comentarios y reflexiones relacionadas con el recital.

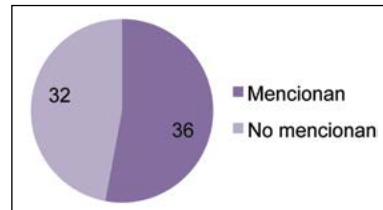
Creemos que estas reflexiones son muy significativas y que sirven para constatar desde sus alusiones a lo vivido por ellos como alumnos de Primaria, hasta sus propósitos de cara a su trabajo como maestros, pasando por las críticas y valoraciones de su preparación universitaria, el trabajo en las aulas, los valores y costumbres sociales... Las reflexiones del alumnado ofrecen una clara imagen del tratamiento de la Literatura en las aulas en general, qué se hace y cómo, qué no se hace y probablemente debería hacerse, etc.

Por otra parte, los alumnos, al entregar sus portafolios, no sabían que a partir de ellos se iba a realizar este trabajo. Ese componente de «inconsciencia», «inocencia», espontaneidad, añade relevancia, porque así podemos estar seguros de que las reflexiones y los comentarios surgen de ellos *motu proprio*, sin ningún tipo de pauta ni presión. Como se verá, los comentarios se presentan manteniendo el anonimato de los autores. El portafolios (una reflexión-valoración del trabajo realizado, tanto en las clases teóricas como en las prácticas) se pide como parte del trabajo personal que tiene que entregar cada alumno al final de curso (en versión digital solamente), y supone un porcentaje de la nota final. Cada alumno lo organiza con total libertad, según su criterio (mínimo 10 folios, máximo 15). No es obligatorio tratar ningún tema concreto, ni seguir un orden. De sesenta y ocho portafolios que hemos podido revisar, en treinta y seis los

1. En la ceremonia de graduación de mayo de 2014 de la promoción del grado de Maestro de la Universidad Pública de Navarra, acompañé como padrino a los graduados José Javier Alfaro, poeta y maestro (recientemente jubilado). ¿Por qué José Javier Alfaro? En el curso 2012-2013, en la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, impartió una sesión de clase, esto es, compartió con el alumnado (con los alumnos del grado de Maestro del grupo de mañana de castellano) una hora y cuarenta y cinco minutos. Está claro que el impacto cognitivo, emocional e intelectual de esa sesión fue grande, tanto que después le pidieron que fuera el padrino de toda la promoción. En el curso 2013-2014, en el segundo semestre, también en DLIJ, además de la sesión con Pepe Alfaro que ya se ha convertido en tradición para la asignatura, pudimos contar con un recital de Javier Asiáin.

alumnos mencionan –y además le otorgan cierta extensión y detenimiento– al recital de Javier Asíaín.

Por tratarse de una experiencia (que, como se verá para muchos alumnos ha resultado definitiva, determinante en muchos casos), y porque el objetivo de este artículo es constatar las valoraciones y reflexiones del alumnado, no incluimos bibliografía, ni alusión a otros trabajos, ni valoraciones personales nuestras. De la lectura detenida de los portafolios y los comentarios que dedican al recital de Javier Asíaín concretamos los nueve objetivos en los que coinciden cuando expresan para qué les ha servido el recital de Asíaín. Podemos deducir de ello qué aprovechamiento puede lograrse, en estos sentidos, con la poesía y los recitales de poesía en las aulas de Primaria (y, probablemente, también en las de Infantil y Secundaria, aunque no se refieran a estos niveles las reflexiones de estos futuros maestros).



Total de portafolios revisados: 68.
Mencionan el recital 36, no lo hacen 32.

- Objetivos conseguidos:

- 1) Favorecer el contacto con la poesía (experiencia novedosa para el alumnado).
- 2) Comprobar que recitar no es leer.
- 3) Ampliar el canon de poetas y poemas y, con ello, el concepto de poesía.
- 4) Identificarnos con el poeta y/o con los sentimientos, ideas y emociones que expresa.
- 5) Recitar y escuchar poesía para escribir poemas después.
- 6) Desarrollar la competencia oral (escuchar, recitar y hablar) y la expresión corporal.
- 7) Captar la sonoridad y musicalidad de la palabra y su capacidad de provocar emociones, sensaciones.
- 8) Ofrecer al alumnado una experiencia novedosa, agradable y estimulante.
- 9) Aprender a captar la poesía que nos rodea y sus manifestaciones.

De los portafolios se deduce que la poesía es un arte y la lírica un género con los que el alumnado tiene muy poco contacto, tanto en la enseñanza Primaria como en Secundaria, e incluso en estudios posteriores. Por ello, el alumnado del grado de Maestro, en general, desconoce las virtualidades de la poesía, dentro del ámbito de la literatura infantil y juvenil. Desconocían hasta ahora, por tanto, algo que han descubierto y que expresan: que la poesía (creación poética épica o lírica) es una herramienta versátil para llevarla a las aulas y emplearla

para el desarrollo de competencias lingüísticas, emocionales, sociales, la competencia literaria, etc.

El alumnado, cuando se trata de Literatura y Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, movido por su experiencia, piensa casi exclusivamente en cuentos y novelas, narraciones más o menos extensas, más o menos realistas o imaginarias y sorprendentes. Casi nunca ni en poesía ni en teatro. Después, ante propuestas como el recital, comprueban que la poesía, por su brevedad, apertura a lo lúdico y experimental, etc., constituye una de las formas más dúctiles y aprovechables, además de resultar en muchas ocasiones una agradable sorpresa para los jóvenes aprendices.

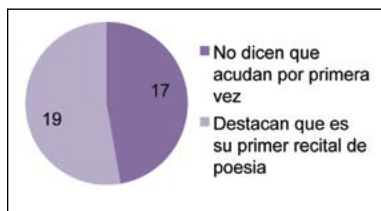
A continuación, ofrecemos los nueve objetivos que se deducen logrados gracias al recital de poesía. Reproduciremos también algunos de los comentarios del alumnado, los más significativos. En «Anexos», junto a los poemas que Javier Asiáin recitó, se añaden algunos de los fragmentos completos relacionados con el recital extraídos de los portafolios.

1. Favorecer el contacto con la poesía (experiencia novedosa para el alumnado)

De treinta y seis alumnos, diecinueve destacan que es el primer recital de poesía al que acuden en su vida. El resto, diecisiete, no dicen si es el primero o no lo es. Creemos que queda probado que los docentes y profesores de prácticas debemos favorecer estas experiencias, acercarlas al alumnado, exponerlos a todas las experiencias posibles con la poesía en particular, además de con la literatura en general.

Como sabemos, hace unos años comenzaron a realizarse en este país campañas de animación a la lectura en centros escolares y bibliotecas, desde diversas instancias (gobierno central, autonomías, ayuntamientos...). Mediante estas campañas, entre otras muchas cosas, se popularizaron los cuenta-

cuentos. Podemos constatar que estas propuestas de lectura de narrativa han dejado huella, porque es una de las que plantean más frecuentemente los futuros profesores en sus prácticas. Ya sea para leer, escribir, imitar... No sucede así con la poesía. *Motu proprio*, casi ninguno tiene en su banco de materiales poemas. Y, por contra, cuando se les muestran algunos ejemplos para la explotación de la poesía



De 36 estudiantes, 19 destacan que acuden por primera vez a un recital de poesía.

en las aulas, como herramienta y material a partir del que realizar diversas actividades, rápidamente adoptan la idea y son capaces de idear muchas, variadas e interesantes actividades para llevar a las aulas de Infantil y Primaria de este siglo XXI.

Como hemos anticipado, aparte de algunos de los fragmentos relacionados con el recital que se ofrecen completos en «Anexos», destacamos a continuación algunas citas concretas relacionadas con este objetivo:

- «Me resultó muy interesante el poder asistir a un recital de poesía sin salir de clase, es un lujo que un poeta se desplace hasta la universidad y nos recite poesía en vivo y en directo para nosotros.»
- «Personalmente, nunca me había presentado esta visión de la lírica y ha sido todo un descubrimiento para mi futuro docente, porque la he encontrado como un recurso muy enriquecedor y fácil de transformar en algo activo, dinámico, divertido y motivador.»
- «He querido meter esta pequeña sección en mi portafolios, porque esta clase me hizo pensar en la cantidad de cosas a las que nos cerramos por ser diferentes, o porque asumimos que no nos van a gustar, sin llegar siquiera a probarlas. Nunca había escuchado un recitado de poesía, y nunca me había gustado la poesía. Y ahora resulta que me gusta. La única diferencia entre antes y ahora es que, simplemente, llegué a probar aquello que no me gustaba.»
- «El mundo de la poesía considero que está infravalorado, no nos damos cuenta de lo que nos puede transmitir un poema, pero no solo eso, también de todo lo que podemos aprender con él. Hemos tenido el privilegio de asistir a una clase de poesía como oyentes con Javier Asiáin y creo que hemos podido conocer un aspecto de la poesía que no teníamos conciencia, simplemente por el hecho de que no leemos poesía, no escuchamos poesía, no escribimos poesía, por lo tanto hay una gran ausencia de la misma en el aula.»
- «En mi caso, nunca me había atraído mucho la poesía y lo veía como algo aburrido dirigido a personas mayores. Sin embargo, tras haber tenido esta clase con Javier, me he dado cuenta de que la poesía puede ser algo más que leer poemas de hace siglos o estudiar sus rimas.»
- «Tengo que decir que nunca había acudido a un recital de poesía, ya que este tipo de eventos no me llaman la atención y la poesía tampoco es un género que me guste especialmente.»
- «Visitas así se agradecen porque te ayudan a cambiar el chip [...]. Visitas de gente así o visitas a sitios como bibliotecas, refiriéndome a esta asignatura, son muy gratas.»

- «La verdad es que no estamos familiarizados con este género y menos con esta experiencia en la que nos recitan poemas. Durante la infancia leímos, por ejemplo, libros de Gloria Fuertes. En cualquier caso éramos nosotros los que lo leíamos para nosotros mismos, o puede que alguna vez a nuestros padres. Pero no recordamos que nos hayan leído poesía. Probablemente alguna profesora nos haya leído, pero si la experiencia hubiese sido continua y positiva ahora mismo nos acordaríamos. [...] estas dos experiencias [el recital de poesía y la clase con José Javier Alfaro] fueron muy positivas y hemos aprendido otra forma de hacer literatura.»
- «La visita de Javier Asiáin nos proporcionó una nueva visión (para las que como yo no habíamos acudido a un recital poético). Nos enseñó cómo captar la atención del público (nos ponía en antecedentes sobre lo que iba a recitar)...realmente interesante.»
- «La clase que él protagonizó fue muy especial y relajante, la verdad que me dieron ganas de leer un libro o de ir algún día a escuchar un recital de poesía.»
- «Hoy tenemos en clase como invitado al poeta Javier Asiáin, que no viene a darnos una charla, ni una clase, únicamente viene a recitarnos poemas. [...] Llego a la conclusión de que el docente tiene un papel muy importante a la hora de presentar un género tan desconocido para los niños como es la poesía. Si se hace como lo ha hecho hoy Javier Asiáin, estoy segura de que las opiniones de muchos acerca de este género cambiarían mucho.»
- «Javier Asiáin venía a darnos la oportunidad de asistir a un recital de poesía. [...] La verdad es que esta asignatura ha hecho que me interese más por el mundo de la poesía, que hasta ahora lo tenía un poco olvidado. Me he dado cuenta de lo interesante y gratificante que puede llegar a ser. Es todo un arte.»

2. Comprobar que recitar no es leer

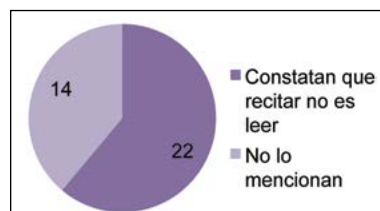
Como hemos visto, muchos alumnos asisten en el aula con Javier Asiáin por primera vez en su vida a un recital de poesía. De los comentarios de los portafolios se deduce que, si queremos que los futuros maestros aprecien el impacto de una buena recitación, debemos exponerlos a estas experiencias y, además, invertir tiempo en preparar y dar sugerencias para la recitación. De los treinta y seis estudiantes que comentan expresamente sobre el recital, veintidós señalan

que han comprobado que recitar va mucho más allá de leer, y la trascendencia de recitar bien. También se puede percibir que conocer diferentes modelos de recitación es fundamental.

Recitar tiene mucho que ver con interpretar con un instrumento una pieza musical. No es leer, incluso si consideramos que leer en voz alta para otras personas es muy importante y debemos preparar las lecturas además de, por otra parte, saber «improvisar» una lectura en voz alta. Lo mismo que un buen intérprete musical debe analizar la partitura, conocerla y ensayar, un buen recitador debiera hacer lo mismo. Y, por supuesto, la experiencia de recitar en ocasiones diversas (por ejemplo en las aulas para el alumnado) también ayuda a mejorar. Puede resultar fructífero, después de asistir a una recitación que lleve a cabo un experto, proponer un recital de poemas al alumnado. Por otra parte, como señalan algunos asistentes al recital, no deja de ser importante la variedad, dar a conocer obras nuevas o autores nuevos a través de un buen recitado inicial.

Entre las reflexiones del alumnado, destacamos a continuación algunas:

- «Recitó para nosotros haciéndonos ver la importancia que tiene la forma de cómo cuentas las cosas. Es muy distinto leer que recitar.»
- «En lo que se refiere al recital de poemas, creo que no todo el mundo vale para ello. Hay que darle emoción, es importante vocalizar, darle la entonación adecuada, tener un tono de voz agradable (esto es un factor que no depende de nosotros), creer en lo que estamos recitando, etc.»
- «En el recital pudimos apreciar no sólo poemas escritos por él sino también la calidad de su lectura. La verdad es que no me había planteado nunca la dificultad que tiene la lectura de poemas.»
- «Recitar poesía requiere de un cuidado especial, con entrenamiento, preparación y preocupación por el espacio.»
- «Como bien nos demostró en su recital J. Asiáin, para recitar un poema es necesario involucrarse en él, de manera que interiorizarían la poesía.»
- «Con la visita de José Javier Alfaro y Javier Asiáin pudimos disfrutar de dos personas que, además de mostrarnos sus creaciones, nos recitaron algunos de sus poemas y así pudimos ver cómo había que hacerlo. Esto además, nos sirvió a la hora de tener que recitar nuestro poema frente a toda la clase.»



22 estudiantes constatan que recitar no es leer.

- «Acudir a este evento y escuchar la forma en la que recitaba nos ayudó especialmente a la hora de realizar la última práctica, que fue la de recitar un poema en clase.»
- «Me sorprendió la entonación que le daba a sus poemas, metiéndose tanto en la historia y poniéndole tanto sentimiento. Aunque mucha gente no le dé importancia a estos aspectos a la hora de recitar poemas, la verdad es que a mí me hicieron mantenerme atento durante todos los relatos, ya que realmente estaba inmerso en sus historias.»
- «Recitar bien es fundamental para captar la atención de nuestro público, en este caso nuestros alumnos, y poder llegar a ellos.»
- «Vino a visitarnos Javier Asiáin, un maestro en el recitado de poemas. De lo que se trataba era de comprender que el recitado no es una mera lectura de un texto lírico, sino que cuando recitamos, lo que estamos haciendo es interpretar el texto, observando las emociones o sensaciones que nos transmite el autor.»
- «No creo que sea la única persona que a pesar de haber estudiado y leído poesía no la ha disfrutado hasta que la ha escuchado recitada, por eso quiero que mis alumnos no tarden tantos años como yo en disfrutar de este género literario.»
- «Javier Asiáin que únicamente viene a recitarnos poemas. Desde el primer momento en que comienza a recitar consigue captar la atención de toda la clase. Nadie habla ni hace nada, todos escuchamos a Javier recitar sus poemas. Lo hace de una manera que atrapa y dan ganas de seguir escuchando.»
- «El recitado de poemas es [...] fundamental. Me quedé impresionada ante un recitado que vivimos en el aula de la universidad gracias a Javier Asiáin. La importancia de controlar los gestos, el tono de la voz, la intensidad, la importancia de saber con todo ello captar la atención del oyente.»

3. Ampliar el canon de poetas y poemas, y con ello el concepto de poesía

Constata el alumnado del grado de Maestro, en sus reflexiones, que, como el alumnado universitario en general, ha leído y lee poca poesía. Les suenan una serie de autores, y tienen una serie de tópicos interiorizados, que parten (con razón) de lo que, en general, han conocido (les han presentado) en las aulas de Primaria y de Secundaria. No obstante, van descubriendo que la poesía es

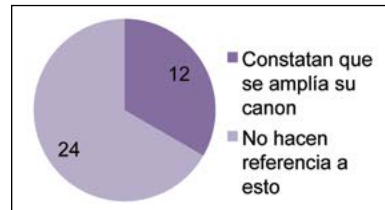
mucho más: hay poemas breves, y otros extensísimos; existe la poesía satírica, lúdica, experimental, humorística, vanguardista..., además de la amorosa, que, junto a la moral, les resultan las más conocidas.

Los docentes somos responsables de ofrecerles (lo mismo que se intenta con la narrativa) un canon mucho más abierto, diverso, menos tópico, que sin duda sorprenderá agradablemente al alumnado, y le invitará a seguir conociendo.

Los comentarios del alumnado a este respecto son muy claros, y reflejan lo que han vivido, sus prejuicios (justificados, sin duda) contra la poesía y contra los temas que se les han ofrecido habitualmente. El alumnado, ante estas nuevas propuestas, responde muy bien, y sí considera que la poesía se puede trabajar con excelentes resultados en las aulas de Primaria (que es la etapa que nos ocupa ahora). En el caso concreto del recital del que partimos, Javier Asiáin recitó poemas propios, «La estudiante», «En el día de tu boda» y «Flor de plástico». Además, «Me basta así» de Ángel González y «Las personas curvas» de Jesús Lizano (se ofrecen en los anexos).

Parece claro que una de las responsabilidades de los docentes es ofrecer modelos, temáticas, formas, enfoques diferentes de la poesía. Porque esto lleva al alumnado del grado de Maestro a ampliar su canon. Está claro en sus reflexiones y comentarios:

- «Javier Asiáin nos ha estado recitando una serie de poemas (algunos eran suyos y otros eran de otros autores).[...] Asimismo, nos ha transmitido que la poesía no tiene por qué estar únicamente relacionada con lo antiguo, y por ello a través de algunos de sus poemas se han tratado temas tan actuales como el de la obsesión por la cirugía.»
- «Además, algo característico de los poemas que leyó fue el ingenio e ironía que transmitían. Tenemos el tópico de que la poesía debe servir o para decir «cosas bonitas» sobre el amado o para decir «cosas feas» sobre el que ya no te ama. La poesía como fuente de reivindicación y crítica no es muy conocida y sin embargo tiene un gran potencial.»
- «Uso de la poesía irónica para contar la realidad y los problemas de la sociedad actual.»
- «Simplemente fue otro punto de vista mediante el cual comprender la poesía. No como algo lejano, complicado o aburrido, sino como algo que se pueda disfrutar en compañía.»



Doce estudiantes destacan que se amplía su canon.

- «Elegir adecuadamente los poemas que se llevan al aula es esencial al igual que pasa con los textos. Una mala elección puede ocasionar el rechazo, en cambio, una elección acertada atraerlos al mundo de la poesía.»
- «Comprobamos que dentro de la lírica, podemos encontrarnos una gran diversidad de estilos.»

4. Identificarnos con el poeta y/o con los sentimientos, ideas y emociones que expresa

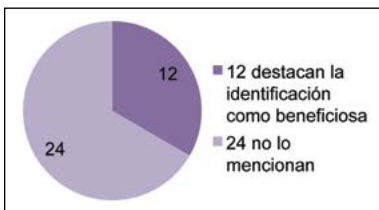
De la misma manera que, cuando se proponen lecturas de narrativa, uno de los objetivos y expectativas es que el alumnado de Primaria e incluso de Secundaria se identifique con algunos personajes, encuentren modelos, cauces a través de los que entenderse mejor a sí mismos, etc., con la lírica puede suceder igual. Como ya expresan los futuros maestros en sus reflexiones a partir del recital de poesía.

El alumnado del grado de Magisterio destaca la posibilidad que encuentran en la poesía como medio para hacer aflorar ideas, pensamientos, sentimientos, para propiciar el diálogo, la comunicación y el conocimiento de uno mismo, para fomentar la diversidad, etc. Queda claro, lo manifiestan explícitamente en sus reflexiones:

- «Comprendí que la poesía debe ser utilizada en casa / clase para permitir al alumnado expresar sus experiencias más íntimas y que la poesía se aprende escribiendo no a través de absurdas teorías repetitivas.»
- «Mediante los poemas se podrían tratar muchos temas.»
- «Creo que, dada la propia estructura que tiene la poesía, en el aula resultaría mucho más fácil de utilizar por el alumnado para expresar lo que se piensa o se siente que los géneros a los que estamos acostumbrados.»

- «Diversidad de emociones, interpretaciones y significados para cada oyente.»

- «Considero que, como las películas o las novelas, la poesía también es un reflejo de la realidad, un encuentro con uno mismo donde se puede sentir reflejado, un lugar para expresarse, transmitir ideas, sentimientos, como una vía de conexión con otros, etc. Por ello, veo la necesidad de trabajarla en el aula con los niños.»



Doce estudiantes señalan que el alumnado de Primaria se puede identificar con temas y formas de los poemas.

- «Desde el punto de vista didáctico y extrapolando la sesión al aula de Primaria, podemos hablar de una muestra especial de cómo la literatura nos puede ayudar en diferentes ámbitos de la vida como puede ser la expresión de sentimientos o de opiniones respecto a diferentes temas.»
- «Esto [el recital] complementado con los textos teóricos hace que tengamos nociones básicas de la poesía y cómo trabajarla en el aula ya que es tan importante como la prosa, además puede producir en el alumno sensaciones muy diferentes.»
- «En aquella clase por fin entendí de verdad por qué dicen que la poesía es algo vivo, que es algo que expresa sentimientos.»
- «Pensaba que cerrando los ojos jamás sentiría nada mientras me leían un poema y no fue así. La verdad que me hizo pensar en cosas y momentos y, por tanto, creo que sirvió para darme cuenta de que la lectura me gusta más de lo que pensaba.»

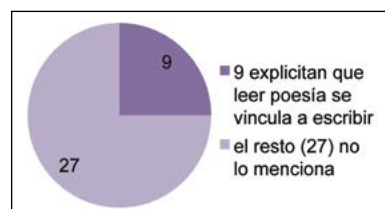
5. Recitar y escuchar poesía para escribir poemas después

En las reflexiones del alumnado del grado de Magisterio constatamos que relacionan leer con escribir y escribir con leer. Es decir, conciben las competencias lingüística como competencias que tienen una relación de reciprocidad entre ellas. La percepción –ya no de este siglo XXI– de que la acción de leer termina en sí misma no se percibe en los portafolios. Leer y escribir van vinculados a aprender, como estrategias para conseguir el aprendizaje, y también leer y escribir poesía.

Los futuros maestros relacionan directamente conocer modelos y leer para escribir. Se deduce de sus comentarios que el objetivo no es la competencia lectora o la competencia literaria entendidas como *input*, sino que lo entienden vinculado a la competencia literaria también como escribir desde un punto de vista artístico, escribir como escritores. Subrayan, en este sentido, que todos podemos ser escritores y poetas, democratizando y acercando este mundo a todos.

Algunas citas de sus portafolios nos permiten constatarlo:

- «Comprendí [...] que la poesía se aprende escribiendo no a través de absurdas teorías repetitivas.»



Nueve explicitan que un recital/lectura de poemas debe ir vinculado a la creación posterior.

- «La mejor manera de relacionar la competencia literaria, la literatura y la competencia oral es a través de la creación y recitado de poemas y para ello debemos recordar la visita de Javier Asiáin, poeta navarro. Tuvimos la suerte de disfrutar de su poesía y de conocer todo ese proceso que hemos visto en la práctica anterior, de sentirse escritor.»
- «Para los alumnos sería una buena actividad ya que [...] mejorarían la dicción y la expresión corporal, estimula la imaginación y creatividad.»
- «Como conclusión, no puedo más que decir que, tras todo lo visto, la poesía me parece un recurso muy completo y necesario a incluir en el aula. En un mismo recurso que, además, es de fácil acceso, se trabajan a la vez la lectura, la creación y la expresión. Personalmente, nunca me había presentado esta visión de la lírica y ha sido todo un descubrimiento para mi futuro docente, porque la he encontrado como un recurso muy enriquecedor y fácil de transformar en algo activo, dinámico, divertido y motivador. Además, potenciamos su creatividad e imaginación, que últimamente se están descuidando en la escuela, aprendiendo y dejándonos sorprender por ellos.»
- «Por ello, veo la necesidad de trabajarla en el aula con los niños, que ya desde pequeños estén en relación con la misma, que la escuchen, que la plasmen, que sepan transmitir con ella.»
- «No solo destaco la ocasión de estar así con un artista como él, sino que tampoco me olvido de lo importante que ha sido esta charla para hacernos ver que la poesía no es algo único y exclusivo de intelectuales sino que todos, si nos lo proponemos, somos capaces de crear belleza a través de la expresión escrita. Clara muestra de ello es este hombre aficionado a la poesía que, siendo empresario de profesión, hemos podido ver el dominio que tiene de este arte.»
- «La valoración global de esta visita para mí fue muy positiva pues, al ser un chico tan joven, creo que todos nos sentimos un poco identificados con él y nos dimos cuenta que el mundo de la poesía no tiene que ser visto como algo para personas de cierta edad, sino que también existen los poetas jóvenes y que cualquiera que se ponga a escribir puede llegar a hacer grandes cosas si le pone empeño.»
- «Si queremos que los alumnos se aficionen a la poesía, a su lectura y escritura, tenemos que seleccionar muy bien lo que les vamos a leer y practicar la manera de hacerlo.»

6. Desarrollar la competencia oral (escuchar, recitar y hablar) y la expresión corporal

Además de subrayar la diferencia entre leer y recitar, el alumnado incluye en sus valoraciones y reflexiones sobre el recital otros matices importantes. Destacan la trascendencia del desarrollo de la competencia oral, que puede tener un buen aliado en la poesía y la recitación de la misma. Por otra parte, añaden la vinculación con la expresión corporal, la capacidad para actuar y expresarse en público, el dominio de la vergüenza y la timidez, la destreza para comunicar al auditorio e, incluso, la posibilidad de establecer diálogo a partir de la lectura-recitado de poemas, a modo de tertulias dialógicas.

Este objetivo, desarrollar la competencia oral y la expresión corporal, se relaciona con el siguiente, el 7, captar la sonoridad y musicalidad de la palabra, y su capacidad de provocar emociones y sensaciones. Queremos apuntar esta cuestión, para relativizar un poco el recuento de menciones de los diferentes objetivos que hemos llevado a cabo. Podríamos haber concretado los objetivos enunciándolos con algunos otros matices, o agrupar algunos de ellos (por ejemplo los mencionados 6 y 7), y, en este caso, el recuento cambiaría en algo.

Debemos tener en cuenta que la competencia oral no termina en la propia expresión –«hablo yo»–, sino que está vinculada también a la escucha –por tanto, cuando otros tienen la palabra–, y a la interacción, a la conversación, no solo al monólogo. Lo reflejan muy bien los alumnos en sus reflexiones y explicaciones:

- «La mejor manera de relacionar la competencia literaria, la literatura y la competencia oral es a través de la creación y recitado de poemas y para ello debemos recordar la visita de Javier Asiáin, poeta navarro. [...] hemos podido encontrar la fusión entre la literatura y la competencia oral, ya que durante el recital había pausas entre los poemas para realizar una especie de tertulia dialógica en la que podíamos expresar nuestra opinión.»
- «Para los alumnos sería una buena actividad ya que mejorarían la dicción y la expresión corporal, estimula la imaginación y creatividad.»
- «No podemos olvidar que además es mucho más fácil de memorizar y se presta a ser reforzada con elementos extralingüísticos como el lenguaje corporal, la entonación... que ayudan sin duda a transmitir un mensaje más sólido.»



Once alumnos señalan la importancia de recitar poesía para el desarrollo de la competencia oral, expresión corporal, etc.

- «Un buen docente debe saber expresarse correctamente y recitar es una buena forma para ello.»
- «El poeta afirma que nos falta capacidad de escucha, esto es algo con lo que estoy de acuerdo.»
- «Me pareció una actividad muy interesante y que ayuda a perder el miedo a entonar, además es necesario para nuestra labor como futuros docentes.»
- «Me llamó mucho la atención lo que nos dijo sobre la literatura, con lo que me encuentro totalmente de acuerdo. Comentó que antes la literatura se basaba en la trasmisión oral, mientras que ahora es meramente escrita, dado que vivimos en una sociedad pragmática y efectista, donde todo nos tiene que entrar y nos entra por los ojos, nos tiene que llamar la atención. Sin embargo, desde su punto de vista, la poesía está para escucharla con el sentido del oído. Él nos contó que hace que los escuchantes cierren sus ojos en algunos de sus recitales de poesía, para que de esta forma agudicen el oído y tengan toda su concentración en lo que escuchan. Como bien dijo, considero que nos falta capacidad de escucha, por lo que llevar a cabo en el aula una actividad en la que los niños pudieran escuchar una obra, concentrados únicamente en disfrutar de la misma y de la oralidad, aislando el sentido de la vista y escuchando con el del oído.»
- «Escribo esto después de haber realizado mi práctica de recitado oral con mi compañera. Hemos llegado en clase a la conclusión que necesitamos realizar este tipo de prácticas. Nos hemos sentido inseguras, avergonzados... ¡pero hemos disfrutado mucho!»
- «Me gustó la visita en la que nos recitaban poemas. Pensaba que cerrando los ojos jamás sentiría nada mientras me leían un poema y no fue así.»
- «La formación docente debería incluir una asignatura enfocada a la comunicación física y oral en el plan de estudios universitario, ya que en esta profesión la comunicación tiene un papel fundamental. Pero no solo se centra en la universidad, sino que debemos educar a las personas en una comunicación eficaz desde pequeños como seres sociales que somos. Hoy en día la mayor parte de personas que se enfrentan a una exposición o defensa en público muestra inseguridad, nerviosismo e incluso miedo. Debemos superar esto y trabajarlo desde pequeños para ser competentes comunicativamente y ser capaces de enfrentarnos a numerosas situaciones de la vida donde tenemos que exponer proyectos, ideas o argumentos ante determinados oyentes. Con la literatura y, especialmente la poesía, ocurre lo mismo. Una correcta comunicación es la que va a marcar la

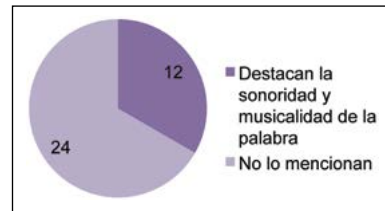
diferencia entre el gusto y el rechazo. Debemos conseguir, como apuntaba Javier Asiáin, que la poesía entre al alumnado por el sentido del oído. En la actualidad es especialmente vital, ya que vivimos en una sociedad donde la imagen nos bombardea y, en consecuencia, toda información entra por el sentido de la vista, pasando desapercibido lo auditivo. Por ello, como docentes debemos conseguir que el alumnado preste atención auditiva aislándose de toda distracción para ser capaz de percibir lo que la poesía nos cuenta y poder, así mismo, transmitir su propio mundo interior, ideas, sentimientos y experiencias.»

7. Captar la sonoridad y musicalidad de la palabra, y su capacidad de provocar emociones, sensaciones

Como queda reflejado en los portafolios, el alumnado de Magisterio encuentra modelos, ideas y sugerencias suficientemente fundamentadas a partir de experiencias como esta que analizamos del recital poético. Aprenden estrategias para llevar al aula, como recitar poemas y prestar atención a la música de las palabras para conseguir un ambiente relajado y de calma en el aula. Relacionan el recital de poesía con la competencia emocional, además de con otras que ya hemos mencionado. Refuerzan, desde esta perspectiva, un enfoque más artístico y lúdico.

El alumnado, haciendo caso omiso de las prisas que normalmente nos agobian, se decanta por la calma, la escucha, la tranquilidad, el elemento artístico y humano de la palabra:

- «Este joven poeta nos ha enseñado que si recitas un poema con el cuidado especial que requiere puedes crear un clima en el que despiertes las emociones de los oyentes. En relación a esto, me ha gustado mucho que nos hiciese cerrar los ojos con el fin de que estimulásemos el oído y de que consiguiésemos interiorizar más lo que se nos estaba recitando, esto me parece importante llevarlo a cabo con el alumnado.»
- «Al estar dotada de musicalidad, podrían experimentar gusto por la lectura de poesía, se podrían tratar como juegos.»
- «Surgirán, de nuevo, diversidad de emociones, interpretaciones y significados para cada oyente.»

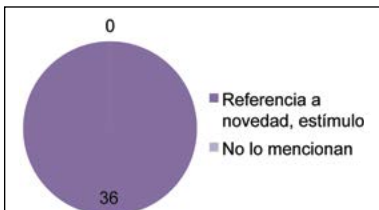


Doce destacan la atención a la sonoridad y musicalidad de la palabra.

- «En esta sesión hemos podido comprobar todo lo que implica trabajar con poesía. Para empezar, conseguir un ambiente tranquilo, calmado y de atención como el que se respiraba el otro día en el aula. Estábamos interesados por las palabras que nos recitaba el autor y lo que estas transmitían, por los sentimientos que se reflejaban en ellas.»
- «Esto complementado con los textos teóricos hace que tengamos nociones básicas de la poesía y como trabajarla en el aula ya que es tan importante como la prosa además puede producir en el alumno sensaciones muy diferentes.»
- «Cuando leamos un poema debemos interpretarlo con sentimiento y fuerza, para que así el que nos esté escuchando pueda sentirlo de verdad.»
- «Por ello, como docentes debemos conseguir que el alumnado preste atención auditiva aislándose de toda distracción para ser capaz de percibir lo que la poesía nos cuenta.»
- «Me impactó bastante esta frase que dijo: “hacer música de la palabra”.»

8. Estímulo, novedad, expectativa, algo desconocido y agradable

Todos los alumnos que mencionan en su portafolios el recital de poesía de Javier Asíaín emplean para hablar de él palabras agradables, positivas, expresiones mediante las que destacan que el recital fue un hito en su vida universitaria y, para unos cuantos como hemos visto, en su vida académica y para su futuro como docentes. Creemos que sirve, además de lo que ya llevamos dicho, para que lo tengan en cuenta e intenten, en la medida de lo posible, favorecer estas experiencias en el día a día de las aulas, experiencias que resulten estímulo, novedad, sorpresa positiva.



Todos destacan recitar poesía como estímulo, novedad, expectativa.

Recogemos algunas de las expresiones empleadas por los alumnos para referirse al recital y, también, algunas explicaciones más extensas en las que hablan de la conveniencia de llevar al aula este tipo de actividades:

- «Experiencia muy enriquecedora, sentimientos positivos».
- «Tuvimos la suerte de disfrutar de su poesía».

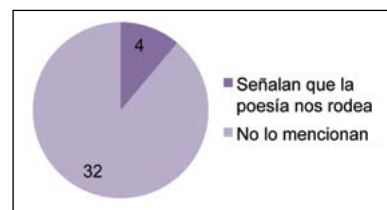
- «Esta clase ha sido una de las que más me ha gustado, disfrutar de un rato agradable, llevarlo a cabo con el alumnado.»
 - «Captó verdaderamente nuestra atención, captar la atención de nuestros alumnos».
 - «Para los alumnos sería una buena actividad».
 - «Visita especial».
 - «Con la recitación de los poemas me quedé mucho más sorprendida».
 - «Me llenaría de orgullo y satisfacción conseguir que mis alumnos estuvieran motivados en la literatura y que esto sería causa de haber empleado todo lo que yo he aprendido sobre selección de textos, como tratarlos, etc.».
 - «Como conclusión, no puedo más que decir que, tras todo lo visto, la poesía me parece un recurso muy completo y necesario a incluir en el aula».
 - «Captar la atención de nuestra clase».
 - «Hemos tenido el privilegio de asistir a una clase de poesía como oyentes».
 - «Pienso que este tipo de actos son muy provechosos».
 - «Darnos cuenta de que recitar bien es fundamental para captar la atención de nuestro público, en este caso nuestros alumnos, y poder llegar a ellos».
 - «Hemos aprendido otra forma de hacer literatura».
 - «Tuvimos el placer de recibir en clase al poeta Javier Asíaín el cual nos deleitó con un recital de poesía».
 - «Nos hizo disfrutar de muchos tipos de poesía».
 - «Todo un lujo y un honor tener el placer de escuchar y aprender de él».
- Creemos que son suficientemente reveladoras las palabras del alumnado.

9. Aprender a captar las poesía que nos rodea y sus manifestaciones

Algunos alumnos, pocos, hacen referencia a que un recital de poesía, dedicar tiempo a recitar poesía en las aulas y dedicar tiempo a la poesía en general nos permitirá aprender a captar la poesía que nos rodea y sus manifestaciones.

Por ejemplo:

- «La poesía está en más espacios de los que creemos».



Cuatro señalan que la poesía nos rodea en el día a día.

- «Hay pocos actos de recitar poesía, pero la poesía está más presente en nuestras vidas de lo que creemos. Por ejemplo en la publicidad (Juego de Tronos, Ipad Air...).»
- «Resalta el secreto de la literatura: nos hace creer en algo, que luego se puede convertir en realidad.»
- «Por ejemplo, entre sus sugerencias se encontraban Jesús Lizano (poeta catalán y de expresión coloquial en su forma de escribir), el poema denominado “Las personas curvas”, obras tan innovadoras como una canción de rap por “Lampi” o el anuncio del nuevo “Ipad air”, el cual tratan de vender a través de una poesía que lo define. Nos hizo ver a través de ejemplos que la poesía está presente en casi cualquier sitio de nuestro entorno.»

Como decíamos, las referencias a esta idea, que podemos encontrar la poesía a nuestro alrededor, apenas las encontramos. No es fácil relacionar esta idea con los objetivos que pueden perseguirse y cumplirse en la Educación Primaria. El alumnado, en general, ha hecho referencia y reflexiones sobre objetivos bastante realistas.

Conclusiones

La lectura de los portafolios del alumnado de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil nos ha permitido tener conciencia clara del impacto intelectual y emocional que produjo el recital de poesía con Javier Asiáin que tuvo lugar en nuestra aula habitual, un lunes a las 9 de la mañana. Esto nos permite extraer varias conclusiones para favorecer el desarrollo de la competencia literaria en las aulas con los futuros maestros (para que ello se refleje y redunde después en el desarrollo de la competencia literaria del alumnado de Primaria).

Los objetivos que el alumnado del grado de Maestro considera cumplidos gracias al recital podemos tomarlos como objetivos que conseguir, tanto en las aulas de Primaria y Secundaria como en las de la universidad. Porque, como hemos visto, el hecho de que los mencionen como logros provocados por el recital, sirve como alerta para que queden de manifiesto estas carencias, lagunas, vacíos. Así, parece que debemos preocuparnos y dirigir nuestros esfuerzos para conseguir:

- 1) Favorecer el contacto con la poesía (experiencia novedosa para el alumnado).
- 2) Comprobar que recitar no es leer.
- 3) Ampliar el canon de poetas y poemas y, con ello, el concepto de poesía.

- 4) Identificarnos con el poeta y/o con los sentimientos, ideas y emociones que expresa.
- 5) Recitar y escuchar poesía para escribir poemas después.
- 6) Desarrollar la competencia oral (escuchar, recitar y hablar) y la expresión corporal.
- 7) Captar la sonoridad y musicalidad de la palabra y su capacidad de provocar emociones y sensaciones.
- 8) Ofrecer al alumnado una experiencia novedosa, agradable y estimulante
- 9) Aprender a captar la poesía que nos rodea y sus manifestaciones.

Por otra parte, y tras demostrar que el haber facilitado la celebración del recital en el aula de la universidad ha sido determinante, positivo, agradable y muy fructífero desde todos los puntos de vista, creemos que los docentes debemos impulsar este tipo de actividades y experiencias. Hemos comprobado sin lugar a dudas que contribuyen de manera definitiva a la formación de los futuros maestros.

ANEXOS

Anexo 1

Algunas reflexiones *completas* sobre el recital extraídas de los portafolios del alumnado²

«Este día recibimos la visita especial de un joven poeta navarro. Entre otras cosas, nos explicó brevemente su trayectoria; sus opiniones acerca de como se ve y se trata la poesía; y nos hizo un breve recital. Resulta placentero ver como poco a poco las **personas jóvenes se van haciendo hueco en el mundo literario** y además llegan a las aulas.

En el recital pudimos apreciar no sólo poemas escritos por el sino también la **calidad de su lectura**. La verdad es que no me había planteado nunca la **dificultad que tiene la lectura de poemas y lo poco tratado que es este aspecto en el colegio**. El valor de la lectura de poemas no es literario, sino que supone una fuente de **desarrollo de habilidades comunicativas** como la entonación, el lenguaje corporal... Además, algo característico de los poemas que leyó fue el **ingenio e ironía** que transmitían. Tenemos el tópico de que la poesía debe servir o para decir “cosas bonitas” sobre el amado o para decir “cosas feas” sobre el que ya no te ama. La **poesía como fuente de reivindicación y crítica no es muy conocida** y sin embargo tiene un gran potencial. Creo que dada la propia estructura que tiene la poesía en el aula resultaría mucho más fácil de utilizar por el alumnado para **expresar lo que se piensa o se siente** que los géneros a los que estamos acostumbrados. No podemos olvidar que además es mucho más fácil de memorizar y se **presta a ser reforzada con elementos extralingüísticos** como el lenguaje corporal, la entonación... que ayudan sin duda a transmitir **un mensaje más sólido.**»

«En el mes de mayo recibimos la inesperada visita de un joven poeta llamado Javier Asiáin. Dada su apariencia juvenil e informal, ninguno de nosotros podíamos pensar que una persona así pudiera recitar y componer poemas. Sin embargo, eso fue lo que hizo, y personalmente, creo que lo hizo muy bien. Durante esa hora nos estuvo recitando varios poemas que él había creado y también nos leyó alguno de otros autores. Luego pudimos hacerle algunas preguntas y hablar con él.

La valoración global de esta visita para mí fue muy positiva pues, al ser un chico tan joven, creo que todos nos sentimos un poco identificados con él y nos dimos cuenta que el mundo de la poesía no tiene que ser visto como algo para personas de cierta edad, sino que también existen los poetas jóvenes y que cualquiera que se ponga a escribir puede llegar a hacer grandes cosas si le pone empeño.

2. Mantenemos la negrita, puesto que así lo presentó el alumno/a.

Desde mi punto de vista, pienso que este tipo de actos son muy provechosos y nos pueden hacer cambiar la forma de ver o concebir determinadas cosas, en este caso la poesía. Por ejemplo, en mi caso, nunca me había atraído mucho la poesía y lo veía como algo aburrido dirigido a personas mayores. Sin embargo, tras haber tenido esta clase con Javier, me he dado cuenta que la poesía puede ser algo más que leer poemas de hace siglos o estudiar sus rimas. Javier, nos ha transmitido que un poema no es un texto cualquiera, sino que es algo que tiene unos sentimientos, una fuerza interior, y por tanto debemos entenderlo e interpretarlo como tal. Así pues, cuando leamos un poema debemos interpretarlo con sentimiento y fuerza, para que así, el que nos esté escuchando pueda sentirlo de verdad.

Parece haber habido, en la tradición de la humanidad, una serie de creencias relacionadas con “la letra con sangre entra”, y que la risa, el placer, el buen humor, están reñidos con el aprendizaje o al menos con el aprendizaje de “cosas importantes”».

«La clase que el protagonizó fue muy especial y relajante, la verdad que me dieron ganas de leer un libro o de ir algún día a escuchar recital de poesía. Al oírlo y disfrutar de esta clase se me ocurrió que en un futuro como maestra podría trabajar la poesía también de esta manera, no mandando a los niños que escribiera una poesía, o que leyeran tal o cual obra, sino recitarles yo misma o incluso llevar a mis alumnos a recitales de poesía para que vivan de la misma manera que vivimos nosotros en clase la poesía. En aquella clase por fin entendí de verdad por qué dicen que la poesía es algo vivo que es algo que expresa sentimientos. No creo que sea la única persona que a pesar de haber estudiado y leído poesía no la ha disfrutado hasta que la ha escuchado recitada, por eso quiero que mis alumnos no tarden tantos años como yo en disfrutar de este género literario.»

«El mundo de la poesía considero que está infravalorado, no nos damos cuenta de lo que nos puede transmitir un poema, pero no solo eso, también de todo lo que podemos aprender con él. Hemos tenido el privilegio de asistir a una clase de poesía como oyentes con Javier Asiáin Urtasun y creo que hemos podido conocer un aspecto de la poesía que no teníamos conciencia, simplemente por el hecho de que no leemos poesía, no escuchamos poesía, no escribimos poesía, por lo tanto hay una gran ausencia de la misma en el aula.

En esta sesión hemos podido comprobar todo lo que implica trabajar con poesía. Para empezar conseguir un ambiente tranquilo, calmado y de atención como el que se respiraba el otro día en el aula. Estábamos interesados por las palabras que nos recitaba el autor y lo que estas transmitían, por los sentimientos que se reflejaban en ellas. Considero que como las películas o las novelas, la poesía también es un reflejo de la realidad, un encuentro con uno mismo donde se puede sentir reflejado, un lugar para expresarse, transmitir ideas, sentimientos, como una vía de conexión con otros, etc.

Por ello, veo la necesidad de trabajarla en el aula con los niños, que ya desde pequeños estén en relación con la misma, que la escuchen, que la plasmen, que

sepan transmitir con ella. Pero sí es cierto, que elegir adecuadamente los poemas que se llevan al aula es esencial al igual que pasa con los textos. Una mala elección puede ocasionar el rechazo, en cambio, una elección acertada atraerlos al mundo de la poesía.»

«No podemos pasar por alto la métrica de las canciones que son poesía, de los refranes y de la publicidad. No podemos pasar por alto tampoco la métrica como expresión de sentimientos que, como dijo Javier Asiáin (2014), no pueden exteriorizarse igualmente de otra manera. En mi opinión, debemos comenzar por analizar la métrica de la actualidad para luego, una vez nos guste y le veamos sentido, analicemos épocas anteriores. Todo ello, como hemos dicho, desde un aprendizaje por descubrimiento donde el alumnado haga hipótesis, reflexione y llegue a conclusiones al observar determinados ejemplos y analizarlos.

El recitado de poemas es, como he apuntado en la tercera propuesta, fundamental. Me quede impresionada ante un recitado que vivimos en el aula de la universidad gracias a Javier Asiáin. La importancia de controlar los gestos, el tono de la voz, la intensidad, la importancia de saber con todo ello captar la atención del oyente. La formación docente debería incluir una asignatura enfocada a la comunicación física y oral en el plan de estudios universitario, ya que en esta profesión la comunicación tiene un papel fundamental. Pero no solo se centra en la universidad, sino que debemos educar a las personas en una comunicación eficaz desde pequeños como seres sociales que somos. Hoy en día la mayor parte de personas que se enfrentan a una exposición o defensa en público muestran inseguridad, nerviosismo e incluso miedo. Debemos superar esto y trabajarlo desde pequeños para ser competentes comunicativamente y ser capaces de enfrentarnos a numerosas situaciones de la vida donde tenemos que exponer proyectos, ideas o argumentos ante determinados oyentes. Con la literatura y, especialmente la poesía, ocurre lo mismo. Una correcta comunicación es la que va a marcar la diferencia entre el gusto y el rechazo. Debemos conseguir, como apuntaba Javier Asiáin, que la poesía entre al alumnado por el sentido del oído. En la actualidad es especialmente vital, ya que vivimos en una sociedad donde la imagen nos bombardea y, en consecuencia, toda información entra por el sentido de la vista, pasando desapercibido lo auditivo. Por ello, como docentes debemos conseguir que el alumnado preste atención auditiva aislándose de toda distracción para ser capaz de percibir lo que la poesía nos cuenta y poder, así mismo, transmitir su propio mundo interior, ideas, sentimientos y experiencias.»

Anexo 2
Poemas que Javier Asiáin leyó en el recital

LA ESTUDIANTE

*Bienaventurados los que pueden
reírse de sí mismos, porque nunca
cesarán de divertirse.*

Bienaventuranza china

La vi esperando el autobús

cortejada de libros
con la boca agitada
y los ojos crispados de silencio.

Era alta e incipiente
y una luz escandalizaba su rostro.

Sí..., la vi sembrada en la mañana
bajo aquella marquesina fría
con el cuerpo erguido y alumbrado.
Y quise ser estudiante
en la universidad que eran sus labios,
porque unos levis roídos
abrazaban sus caderas
besándole las nalgas muy despacio
y el chicle que mascaba
me hizo imaginar por dentro
sus rincones más oscuros,
y deseé que fuera mía en ese tiempo...
Porque quise ser autobús de línea
quise ser conductor de la COTUP
quise ser la COTUP entera
quise ser un millón de autobuses
que la trajesen y la llevarsen,
y quise ser sus levis desgastados
para abrazar sus muslos
y acariciar sus nalgas muy despacio,

y quise ser libro de texto
apretado entre sus pechos,
mochila escolar en sus espaldas
y acelerada estilográfica

en sus mil y un papeles,
y quise ser el azúcar de chicle
diluyéndose apegado a la resina
de sus labios
y sus lentes binoculares
para verla más de cerca
y analizarla más despacio,

y quise ser alumno aventajado
en la tesis doctoral de su escote,
equilibrista en el alambre
delicado de sus ojos,
suicida entre sus brazos
náufrago en sus marismas
y en sus orillas tiburón blanco.

Y quise ser...

Quise ser lo que no fui
después de aquel súbito frenazo
y aquel aullido de neumático.

Esa mañana llegué al trabajo andando
después de que una grúa
se llevara mi coche
y ella sonriendo

se me quedara mirando.

(De la obra *Efectos personales*)

EN EL DÍA DE TU BODA

A mi hermana Marta

Por que fuimos cereal menudo de siembra

de ese preciso
elegido cada otoño por nuestro padre
para la entrega de la tierra.

Y te vi llorando
mientras germinabas en un parque
de columpios maltratados
—de esos que tiranizan los niños—,
porque todo nublaba tus ojos
y siempre estabas llorando,
¿recuerdas?...,
yo estaba a tu lado mirándote
con ese interrogante
de niño asustado.

Y ahora que te sigo mirando
dorada ya tu espiga,
recuerdo que soñamos juntos,
que ya no jugamos...
Y nostalgia aquellas lágrimas de niña.

Sí, ahora
que el ciclo vegetativo de tu cuerpo
palpita y se adjetiva
henchido de espacios,
ahora que regalas miradas nupcias
a otra espiga que encontró su sol
en tu verano,
ahora,
te sigo mirando y te imagino
con un vestido largo
de un blanco núbil y alborotado,
de un blanco enamorado,
y te imagino decir sí quiero.

Porque antes

cuando crecimos granando, mis padres
—nuestros padres—
me rogaban tu cuidado,
y tú seguías espigando,
y yo a tu lado.

Ahora que el beso del tiempo

ha hecho huella,
que ya no requieres cuidados,
ahora que somos
distintas comunidades autónomas,
ahora que ya no jugamos...

Seguimos mirándonos

acercándonos,
recordándonos,
reviviendo aquellas mentiras de niños,
aquellas complicidades de hermanos
para guardarnos,
para sabernos,
para seguirnos derramando
de la misma sangre de hermanos
que nos habitaba
y en que *nos habitamos*.

(De *Efectos personales*)

FLOR DE PLÁSTICO

¡Por ahí va! Sara Llanos,
inflamando el aire,
paralizando las moléculas del habla,
tempestiva y firme
como un agitado pueblo en armas,
exhibiendo sus estilizados mundos,
la extrema anatomía de su física restaurada.

¡Por ahí va Sara Llanos!
sensual y provocadora,
contoneando
sus lascivas curvas cinceladas
de periódica liposucción,
asomando en el escote
su elevada silicona,
precipitando al infinito
la dorada cabellera de teñidas extensiones,
marcando y desmarcando
el voluptuoso vaivén
de su trasero injertado,
con los ojos technicolor
y esa suavidad de su piel bronceada
iluminando el mundo
bajo la inquietante bruma
de un sinfín de rayos uva.
¡Sara!, la bella y delirante Sara...
Qué brillos habitan el profundo misterio
de la obra magistral de tu cuerpo,
observarte
es como coagular el alma
en un abrazo intemporal,
como sumergir la vida en un impulso
de fuego trascendente.

Sutil devoradora,
lifting de la provocación,
esfera umbilical de acelerado virtuosismo,
quirúrgica barbie,
ninguna a tu lado supera
tus 90-60-90,
–ni tu media vida de quirófanos–,
elevada mujer de 1,80 en plataformas...

Continúa siendo *tú misma*
y que nadie reste identidad a tu hermosura,
nosotros, anónimos rostros dominados,
seguiremos admirando tus encantos
observando insaciables
la sonrisa natural de tus labios aumentados.
Sara Llanos,
delicada flor de plástico.

(De *Efectos personales*)

Era Tabla d'eths Tros Rouyes vs. el Archivo de la Junta General del Valle de Roncal y la Sentencia Arbitral del Tributo de las Tres Vacas guardada en los Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos

Juan Karlos LOPEZ-MUGARTZA IRIARTE
Universidad Pública de Navarra | Nafarroako Unibertsitate Publikoa
jk.mugartza@unavarra.es

Resumen: El presente artículo rastrea en diferentes documentos de los archivos de la Junta General del Valle de Roncal y de los Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos los nombres antiguos de la montaña llamada actualmente *La Mesa de los Tres Reyes* (lugar donde se unen Navarra, Aragón y Bearne). A la luz de dichos documentos, se reflexiona críticamente sobre el supuesto nombre gascón de la montaña. El documento principal sobre el que se cimenta el estudio es la Sentencia Arbitral de 1375 que establece la obligación de los habitantes del valle de Barétous de entregar anualmente tres vacas de dos años a los del valle de Roncal. Este documento está redactado en francés y se custodia en los citados Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos (Pau, Francia). El artículo estudia los nombres de persona y los de lugar contenidos en él. Uno de los documentos anexos custodiados en este mismo archivo fue escrito en gascón bearnés y hace referencia a la destrucción de la sentencia original durante la quema de los archivos municipales de Isaba en el siglo XV.

Palabras clave: Mesa de los Tres Reyes; *Era Tabla d'eths Tros Rouyes*; *La Table des Trois Rois*; Tributo de las Tres Vacas; onomástica; toponimia; valle de Roncal; vallée de Barétous; valle de Anso; vallée d'Aspe; Pau; Bearne; Gascuña; Vasco; Aragón; Navarra.

Abstract: This paper studies the ancient names of the mountain now known as *La Mesa de los Tres Reyes* (the place where Navarre, Aragon and Bearne are joined) that appear in different documents from the archives of the General Board of the Roncal Valley and the Departmental Archives of the Atlantic Pyrenees. Based on these documents, the assumed Gascon name of the mountain must be critically debated. This study is mostly based on the Arbitrary Judgment of 1375 which establishes to the people of Baretous valley the obligation of give yearly three cows of two years old to the people of the Roncal valley. That document is written in French and is saved in the Departmental Archives of the Atlantic Pyrenees in Pau (France). This article examines the names of persons and places contained over there. Attached to the main document, there are other documents saved in the same place. One of them highlights which is written in Gascon-Béarn, and gives news of the destruction of the original judgment during the burning of the municipal archives of Isaba of the XV century.

Keywords: Mesa de los Tres Reyes; *Era Tabla d'eths Tros Rouyes*; *La Table des Trois Rois*; Tribute of the Three Cows; Onomastics; Toponymy; Roncal valley; Baretous valley; Anso valley; Aspe valley; Pau; Bearne; Gascony; Basque; Aragon; Navarre.

*D'une amitié passionnée
Vous me parlez encor,
Azur, aérien, décor,
Montagne Pyrénéé*

Paul-Jean Toulet, 1921

El nombre de la montaña llamada *La Mesa de los Tres Reyes*, o *Meseta de los Tres Reyes* según información de Don Justo Baqué Salbotx (†), es de reciente factura. El nombre aparece citado por primera vez en 1914 por Julio Altadill en su obra «Geografía del País Vasco-Navarro» (cf. López-Mugartza 2008, *Erronkari eta Ansoko toponimiaz*, EAT 5-31/5528¹) y con anterioridad, en 1858, con el nombre de *Tabla de los Tres Reyes*, en el *Tratado de Límites entre España y Francia*, firmado en Bayona el 28 de diciembre del mismo año por los testigos D. Francisco María Marín, D. Manuel Monteverde, M. Victor Lobstein y el General Callier. En el texto del tratado se lee lo que sigue:

«Desde aquí se levanta notabilísimamente la cadena del Pirineo, cuya cresta, muy marcada por esta parte, divide a Navarra del departamento de los Bajos Pirineos hasta la elevada cumbre que se llama *Tabla de los tres Reyes*, por ser punto comun a los tres antiguos reinos de Navarra, Aragon y Francia» (EAT, 4-741/4744).

Con parecida denominación (*La Tabla de los tres Reyes*) aparece citada en el tratado celebrado entre España y Francia para fijar los límites de ambos estados firmado en Bayona el 14 de abril de 1862 y publicado en el Boletín Oficial de la Provincia de Huesca, núm. 99, del lunes 14 de julio de 1862. Una copia literal de este tratado se conserva en los archivos municipales de Ansó y ha sido publicada en EAT (4-896/4899):

«Artículo 1º: La línea divisoria entre las soberanías de España y Francia, desde la estremidad Oriental de Navarra hasta el Valle de Andorra, partirá del vértice de *la Tabla de los tres Reyes*, último punto designado en el acta de amojonamiento extendida en virtud de lo que dispone el Artículo 10 del Tratado de límites de 2 de diciembre de 1856.»

1. La abreviatura (EAT 5-31/5528) debe ser entendida de esta manera: EAT (*Erronkari eta Ansoko toponimiaz*), tomo 5 del CD que acompaña al libro, página 31 de dicho tomo. Por lo que respecta a la publicación digital hecha por Euskaltzaindia, en dicho documento electrónico la página 31 del tomo 5 del CD corresponde con la página 5528 del PDF (ver enlace en la sección de bibliografía).

Así pues, este nombre nunca aparece en la documentación antigua. En mi tesis doctoral (EAT, 0-199/229²) y también en un artículo anterior titulado «Roncal, Ansó y Barétous (Bearn), tres zonas pirenaicas en contacto» (*Vascuence y romance*, 2004, pp. 199-200), propuse una explicación para este topónimo a través de la supuesta denominación bearnesa *³*Era Tabla d'eth Tros Rouyes, Rois* o *Roayes*. En la actualidad esta denominación circula por la nube y la recoge la enciclopedia virtual libre *Wikipedia* (y todos aquellos que de ella se hacen eco) sin citar autoría y dando por sentado que en gascón el verdadero nombre de este monte es el que nosotros, al faltar documentación, hemos reconstruido.

En realidad, la explicación del nombre debe necesariamente y efectivamente encontrarse a través del gascón bearnés hablado en Barétous y Aspe. No podría entenderse el topónimo de ninguna otra manera. Pero esto no deja de ser una teoría que no puede corroborarse con testimonios orales o escritos en ninguno de los pueblos bearneses vecinos; esto es, hasta donde nuestros conocimientos alcanzan, nadie llama a esta montaña **Era Tabla d'eths Tros Rouyes*, ni en Barétous, ni en Aspe, como es de esperar al tratarse de un constructo.

1. Tabla

El topónimo reconstruido se trata, por tanto, de una propuesta teórica basada en la constatación de que *tabla* en esta parte del Pirineo se refiere a una tierra más o menos de forma alargada y rectangular (cf. DRAE, s.v. *tabla*, acepciones 14, 15 y 16⁴). En el diccionario de Estornés Lasa (1997) también se recoge la acepción de porción de tierra cuadrada (s.v. *tablar*): «2. Cuadrado de un huerto, *baratxinko*.»

Con esta acepción era de uso habitual en la villa de Roncal ya en 1480 (EAT 4-119/4122):

«aSsi declaramos el berger de bizcançu cõ todas sus heredad[e]s & el campo de Sansso andia y *las tablas de Susso* que son sobre la pieca de baxo de Sta. m[ari]a con[e]l guerto a mas las piecas de azigorya mādamos declaramos e s[e]n[tenc] jamos que sea para d[i]c[h]o p[edro] orya.»

2. EAT, Libro, p. 199 / Publicación digital de Euskaltzaindia, p. 229.

3. Nombre no documentado.

4. Para la acepción 18, «aduana en los puertos secos» cf. Camino 1997, p. 92.

En la villa de Urzainqui en 1641 (id. 1-305/1081):

«y mas una Junta de tierra en *Unas tablas en Ungrunea en el Majar* afrontada con el Camino y Riogacho por medios y Con peñas y mas media Junta de tierra en el vedado cassalenco afron[ta]da con yermos.»

En la villa de Anso en 1664 (id. 2-1231/2928):

«arriendan las hierbas del bedado de Belordoqui ques el retrox de lo q. esta por bender amojonado desde Beral y Cayda del *Barranco de las Tablas* baranco arriba asta el Cabo alto del Campo de Tarazona a la junta de otro barranquizo que esta acia la Plana de Hidoya y barranquizo arriba al mojon de nabarra.»

En la misma villa en 1668 (id. 1-245/1021):

«Comenzando desde la Mosquera alta de Muzurguea por el lomarron arriba del pago de Guria siquiera que esta en medio de dho. Paco de Guria y el fronton de Muzurguea a la loma de ereta Cerro Cerro arriba al mojon de Nabarra y por el mojon a la cantera del Solano de las Tablas y por el Cerro del Solano de las tablas abajo al Rio Beral y por dho rio arriba a Muzurguea.»

La palabra sigue viva en la actualidad y Don Justo Baqué Salbotx nos explicaba en 1993 que (id. 2-938/2635):

«Un tablado es un campo, una pieza, una pradera; todo eso es un tablado. Y el campo concejil también está tablado: unos rectángulos bastante crecidos.»

2. Trozo, gask. *Tros*

Don Justo Baqué nos recordaba en otra ocasión que toda la zona de Larra se divide en «trozos» y, por tanto, la *tabla* de la que nos estamos ocupando constituye un trozo de esta zona, en el bearnés que documentamos en nuestra tesis coincide que *tros* es ‘trozo’. Luego ya tenemos el segundo elemento de nuestro topónimo, el mismo que en Burgi (valle de Roncal, Navarra) denominan ‘zati’; en efecto, *Zatiberri* es un topónimo de Burgi que significa ‘trozo nuevo’.

Según el DCECH, *trozo* es «voz tardía en cast., probablemente del cat. o del oc. *tros* ‘pedazo’, de origen incierto...» En efecto, así se refleja en la documentación bearnesa del valle de Aspe (EAT 4-915/4918):

«et de quy au cap debaix de lautre mailh Y de moran unos *tros* de suba per pasage et dequi avant al escaler de aige torte.»

La palabra *trozo* está viva en el habla roncalesa actual; así en Garde existe un topónimo llamado *Punta del Trozo o Itoleta* (EAT 5-598/5995).

En Isaba (eusk. *Izaba*; EAT 5-598/5995):

«Trozo o Campillo» (1828). «Un trozo, partes de un monte en Berrueta, por ejemplo, hay trozos de monte pequeño hay trozos importantes como el Trozo de Larra, el Arrondo, Ezkaurre los trozos de Ukerdi el trozo de Laizirola lo solía tener casi siempre el pueblo de Garde el trozo de Larra y el trozo de Larrondo se adjudicaban siempre a Isaba otro trozo que se llama Saklo, donde Lakartxela.» (informante Don Justo Baqué). «El trozo del Común» (informante Don Julio Hualde). «El trozo de Larra me mandaron al Trozo de Añelarra» (informante Don Eusebio Tolosana). Id. (2-940/2637): «Un día ya llegó las fiestas de Isaba, que son por Santiago, y vinieron a relevarme y yo de ahí tuve que subir a un trozo a la Punta de Añelarra a relevarlo a Orestes Tapia.»

En Urzainqui (eusk. *Urzainki*; EAT 4-1344/5347):

«Subiendo a la izquierda ese monte que se ve del pueblo, que se ve un pedazo, es término de Urzainki y Roncal; o sea, que todo ese *trozo de Selva*, la parte de arriba, es la mayor parte de Roncal, que rodea Urzainki, que queda abajo.» (Urz, informante Don Nicolás Nekotx). Id. (5-129/6152): «Rincón del Trozo».

Vidángoz (eusk. *Bidankoze*; EAT 5-598/5995):

«El barranco el trozo de las Vacas» (Bid, informante Don Crisanto Pasquel); «El trozo de Ferñiando» (Bid, informante Don Carlos Zabalza); «El trozo de Santa Bárbara el trozo de Armuscoa.»

En la muga de esta villa con la de Uztárroz (eusk. *Uztarroze*; 1910, EAT 1-358/1134):

«... en el portillo de equiderra donde se termina *la muga del trozo* se hizo una cruz en peña junto al camino y otra a par siguiendo por el mismo camino se hizo una cruz en peña por la parte derecha a los 30 pasos del camino.»

3. Rojo

Por último, el nombre del color *rojo* se documenta profusamente en la toponimia de la zona, bien para denominar tierras mayoritariamente de este color, o, en la mayoría de los casos, peñas y lugares en los que la piedra está viva y

carente de vegetación. La forma documentada en nuestra tesis para *rojo* en bearnés de Borce en el valle de Aspe es *roaye* (1680):

«Et dequj en auant a Instantse de trenta pas bachan au miey de une Comme et au miey de la ditte comme en *un grand callau Roaye* Se atroubat une croutz feitta apicq de marteig qui es pia entau Seu la qual Ses renouade apunta de marteig.»

Este color también se documenta en sus variantes *rouje*, *rouy* y *rouye* (EAT 3-729/3984) en el gascón bearnés. Así, por ejemplo, en el acta de mojonación de 1680 entre el valle de Ansó y el de Aspe leemos (Borce, id. 4-918/4921 y 919/4922):

«Et de la ditte croutz trauesant de Coustat enuiron sichante pasades per arriuar a una punta de pegnes grises et *roujes* en la punta de una pegne se trouba une croutz qui regarde a la part de la ditte punta de arrj laqual serenoua et se reconoigo perdittes partidas. [...] Et proseguin per lou dit quoch a capsus dret a dret en une lose *rouye* se fe un autre croutz a picq de marteig qui espia enta la ditte punta de arrj Et dequj en auent dret a dret a la punta de haut continuan et seguin laige bertenda et las quals pegnes et croutz diuidechen lou dit quoch.»

Por otra parte, en el término municipal de Lèès-Athas (valle de Aspe) existe una montaña o mallo llamado *Mail Rouy* (EAT 5-293/5690).

Así pues *Era Tabla d'eths Tros Rouyes* sería, a la letra, 'la tierra de los trozos yermos'. Un lugar de difícil acceso y poco apropiado para que el ganado paste, debido a lo «rojo» del terreno. Entiendo que éste, o alguno no muy diferente, debió ser el nombre que estuvo en la base de la actual *Mesa de los Tres Reyes*, pero no hay ninguna documentación ni oral ni escrita que lo avale, tan solo, la pura lógica.

4. A la luz de la Sentencia Arbitral de 1375

Con todo, tras la discusión filológica vuelve la duda. Si este no fuera el nombre de la montaña antes de su aparición en los tratados de límites entre España y Francia, ¿cómo se llamaba antes?, ¿cuál es su verdadero nombre? Aún en el caso de que alguna vez se probara que los bearneses llamaban a esta montaña **Era Tabla d'eths Tros Rouyes*⁵, ¿cómo la denominaban los roncaleses?

5. Sobre la variante *roaye*, documentada también en el valle de Aspe (EAT, 1-483/1259), parece tratarse de un error de lectura por *rouye*: «Et dequj en auant a Instantse de trenta pas bachan au miey de une Comme et au miey de la ditte comme en un grand callau *Roaye* Se atroubat une croutz feitta a picq de marteig qui es pia entau Seu la qual Ses renouade a punta de marteig...»

La documentación de la que disponemos nos conduce hasta un término, *Apaliroa*, citado a extenso en la Sentencia Arbitral de 1375 (llamada del Tributo de las Tres Vacas). En dicha sentencia se recogen los terrenos contenciosos entre Roncal y Barétous; esto es, las tierras que en algún momento tanto un valle como el otro han reclamado como propias. Pues bien, es entre estas tierras que figura *Apaliroa*, nombre original del terreno sobre el que se elevan los yermos y riscos del *Puerto o Pueyo de Nay*⁶, también llamado *Puerto de Anay*⁷, denominaciones antiguas de *La Mesa de los Tres Reyes* y lugar donde según Don Justo Baqué (EAT, 2-1020/2717) «se sentaban el rey de Navarra, el de Aragón y el francés, cada uno en una piedra.»

En esta Sentencia Arbitral y merced a ella, Roncal consigue hacer valer su titularidad sobre las tierras, y Baretous conserva el derecho a gozar aquellas tierras a perpetuidad siempre que pague un curioso tributo consistente en donar tres vacas (1375, EAT 4-788/4791):

«... que los dichos baratoneses den e paguen por cada hun anno perpetualmente, de aqui en adelante, las dichas tres bacas de cada dos annos, sin es macula, para el quatreño dia enpues de la fiesta de Setem Fratrum, a los de Ysaba, Uzta- rroz, Garde et Urçaynqui o a otro por ellos en su nombre con testimonios, a la dicha piedra de Sant Martin, que es boba o mullon entre la tierra de la Sennoria de Nabarra et tierra de la Sennoria de Bearne.»

6. *Pueyo de Nay* (1623, EAT 2-319/2016): «... j de alli van los mojonos al achar de Pietrachema j de alli arriua sierra a sierra por el mojon de Biarne arriua *al Pueyo de Nay* por la parte que confrentan con la dicha valle de Roncal viene dicha amojonacion vaxando del dicho Pueyo al vertiente de los dichos terminos de la dicha valle de Roncal vaxa al estrecho j cabo de la dicha partida del apaluraa de la dicha valle de Anso j de alli viene al mallo de sancta engracia j de alli vienen dos mojonos de dicho puerto a la parte vaxa de dicha partida de Linzola de la dicha valle de Anso y por aquella çingla de Peña que esta baxo de dicha partida de Linçola viene la dicha mojonacion a unas lapiza donde hay unas Grinoleras »

7. *Puerto de Anay* (1369, EAT 2-318/2015) «Comenzamos a mojonar, poner piedras, señalar y fijar con cruces desde la espueda de Leynsola hacia Acaparreta haciendo y poniendo Cruces muchas veces en las Peñas y Piedras, dejando algunos arboles hacia la parte del referido puerto de Leynsola, de aqui al barzal, en el principio del cual Barzal hacemos y fijamos una Cruz y otra Cruz pasada la Valle honda y de alli arriba Cerro Cerro, de alli a *Anay puerto de Lascun, donde se juntan los Reynos de Aragon y de Navarra y la tierra de Aspa* // por lo cual y por la jura q[u]e habemos hecho y por el poder a Nos dado ó sea atribuydo por los referidos hombres y Concejos de Isába y de Anso declarando ser para siempre // Sentenciamos, pronunciamos, revisamos y juzgamos dichas buegas y cruces y cerro cerro del referido Barzal, de alli al citado *puerto de Anay* en direccion de Belagaroa y del Puerto de Isaba / Presentes los Jueces del Reyno de Navarra y de los hombres y Concejo de Isaba del Valle de Roncal y de las dichas buegas y cruces y cerro cerro de alli al espresado *Puerto de Anay*, Puerto de la Lascun hacia Leynsan y de Apalorrizer y tambien los Jueces todo el Reyno de Aragon y de los hombres y Concejo de Ansó y de su Valle y ademas por el poder á Nos dado, sea atribuido y por la Jura que habemos hecho declarando para siempre.»

Sin embargo, a pesar de que la Sentencia Arbitral de 1375 dicta que el término de *Apaliroa* es roncalés y que los baretoneses tienen derecho a gozar los terrenos a perpetuidad siempre que paguen sus tres vacas anuales, en el año 1561 este pacto fue contravenido por la acción del rey que otorgó a los habitantes de Anso las tierras del trozo de *Apaliroa* y de otro trozo roncalés vecino llamado *Linzola*.

El proceso contencioso con el valle de Anso y la protesta que los vecinos de Roncal realizaron ante este desafuero se recoge en el libro *Las leyes del Reyno de Navarra, hechas en Cortes Generales, a suplicación de los Tres Estados, desde el año 1512 hasta el de 1612* escrito por el licenciado Pedro de Sada y el doctor Miguel de Murillo y Ollacarizqueta, síndicos del reino; la obra fue publicada en Pamplona por el impresor real Nicolas de Assiayn en 1614.

En la copia de 1618 que de la Sentencia Arbitral de 1375 publica Don Florencio Idoate (1977)⁸ se puede leer una coletilla que no se recoge en las copias francesas, ni gasconas, ni puede de ningún modo ser parte del documento original (EAT 4-784/4790): «los puertos de Sola et de Las Arras et de Apaliroa, *puerto de Anso*». La copia no es fiel, porque en 1375 este puerto de Apaliroa era roncalés, y así lo fue hasta 1561, en primera instancia, y hasta mucho después, mientras duró el pleito (1563, EAT 4-467/4470):

«Ytten si sauen quel dicho termino de *Apaliroa* por la parte de hazia bearnj confina con el ter.o llamado de ançaba E con el ter.o llamado escuesta que son en el territorjo del lugar de lescun y en el Val de aspa ques en Vearnj = por lo qual consta por scriptura pu.ca que se muestre a los tes.os quel año de mill E quatroçientos E ochenta E seys Vno llamado Joanicot de lane vez.o de oloron Vendio el dicho ter.o de ançaba A Uno llamado didot de Superbat Vez.o he abitante del lugar de Lescun E pone por afrontaciones nombradamente de la parte de arriba con el portet llamado laxurik E petrigema territorio e puerto del lugar de anso en el reyno de aragon y de la otra parte de abaxo con el ter.o llamado Ansabera territorio E puerto de Lescun y del otro costado con el puerto y ter.o de ascuesta y con la peña de *apaliroa* y petrigema territorio de nabarra y segun esta Demostraciones y confines q. dize y es pacifica la dicha Scriptura se lee y entiende clarisima y ebidentemente que *Apaliroa* la nombra por ter.o ppio. de nabarra E de bal de rroncal y assi lo sauen los q. entienden las dichas afrontaçiones E amojonamj(ent)os.»

8. Con el título «El Tributo de las Tres Vacas», Don Florencio Idoate publicó, también en 1977, un folleto incluido en la colección *Temas de Cultura Popular*, núm 81, sobre aspectos folclóricos y etnográficos de este acuerdo internacional (trabajo publicado por la Diputación Foral de Navarra, Pamplona).

Nay es sobrenombre de un jurado de Isaba («miguel Sanz dito Nay garcia jurado de la villa de yssaba», 1407; EAT 2-318/2015) y es, también, el nombre de una montaña, el Puerto de Nay que coincide que está enclavado en el término de Apalíroa y que en él se encuentran los reynos de Navarra, Aragón y Principado de Bearne (1753, EAT 4-482/4485):

«Y Con dha Visura y reconocimiento de mojones los Quales dhos Pro.res dan y declaran por lejitim.s y Verdaderos y sin que sobre ellos ocurra la menor duda por ser como es conforme en todo ã los dos ultimos recorrimientos que ban Curados sin que discrepen aquellos con este en Cosa alguna, con lo Qual por ser ya tarde y Cerrarse la noche y en la Intelijenzia Cierta de que las Cruzes buegas, Lindes y mojones que diuiden y señalan, y demarcan los terminos y Puertos de dhos dos Valles, estan claros y sin la menor Confusion hasta el ultimo mojon que esta en *el Puerto de Nay en lo alto de el donde se diuiden los reynos de Nauarra, Aragon, y Principado de Bearne del reino de francia*, los dieron dhos mojones por visitados y reconocidos como si de uno en uno los hubieran visitado y reconocido y para su Verdadera Intelijenzia en lo Venidero se remiten ã los ultimos autos de Recorrim.to y renobacion de mojones arriba Calendados. y Para mayor Claredad. y Seguridad se Insieren aqui ã Continua.on del ultimo mojon reconocido que es el treinta y ocho. y son los siguientes.»

En los autos de recorrimiento de mojones y rescisión de las concordias de los valles de Roncal y Ansó se recogen las mojonaciones de ambos valles y se despejan todas las dudas que pudiera haber sobre el nombre original de la montaña hoy llamada *La Mesa de los Tres Reyes*: peña encima del *El Puerto de Nay* (1691, EAT 4-474/4477):

«Itten siguiendo la dha endrezera Zerro, Zerro, hacia el dho *puerto de Nay* se allo Vna Cruz echa a pico de martillo en Vna peña firme a la Cayda de la punta de Andre Dona Maria Bria mirando hacia el Collado en un estado de hombre del suelo al Cabo del Solano que llaman de *apalíroa* en Vna peña parda q. esta ã duzientos passos poco mas ò menos de la antezedente y no se Renobo = 54) Itten siguiendo la dha endrezera Zerro, Zerro, hacia el dho *puerto de Nay* Se allo Vna Cruz echa ã pico de martillo en Vna peña firme en Vn Colladico q. esta ã trescientos pasos poco mas ò menos de la antezedente al pie de Vn Zerro alto q. fue Renobada ã pico de martillo = 55) Itten siguiendo la dha endrezera Zerro, Zerro, *enzima del dho. puerto de nay en lo alto del en Vna peña, la qual estaua enzima de lo alto del dho. puerto donde se diuiden los Reynos de Nauarra y Aragon y Principado de Bearne* hazia la parte del dho. Reyno de Aragon agua Vertiente a Vn quarto de legua poco mas ò menos, de la antezedente hauia de hauer Vna Cruz q.s ultimo mojon de dhos puertos de Linzola y *apalíroa* y p.r la inclemenzia del tiempo, ni sauer de cierto qual fuese el dho. *puerto de Nay*, no se topo dha. Cruz pr. lo qual se remitieron ã la dha. amojona.on R.l j cerro la noche.»

En las hojas que siguen se recogen los nombres y lugares citados en la Sentencia Arbitral del 1375, según la copia que se guarda en los Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos en Pau. Acompañan al documento escrito en francés un anexo de 1590 (B) en gascón y otros documentos de diferentes épocas relacionados con los tratados entre Roncal y Barétous.

Entre ellos, el documento del año 1590 (A) da cuenta en francés de los contenidos que encontramos en el documento gascón que ya hemos citado y que parece tratarse de una copia de aquel. En el documento 1590 (A) se da noticia de la quema de los documentos originales de la Sentencia Arbitral de 1375, tras el incendio accidental que sufrió Isaba el 27 de septiembre de 1427.

El documento del año 1642 recoge las grandes disensiones que se produjeron entre los habitantes del valle de Barétous (o *Baretons*, según el documento) y el valle de Roncal debido a las diferencias por los límites de ambos valles y por el pago y tributo anual de las tres vacas de dos años.

El documento del año 1781 se dirige al alcalde ordinario de la villa de Roncal solicitando amparo ante el proceso que siguen durante dos años contra los habitantes del valle de Aspe que sin derecho, ni título alguno, pugnan por la propiedad de la tierra situada en los puertos sujetos al acuerdo de 1375. El terreno en cuestión se haya reconocido en la Sentencia Arbitral como propio del valle de Barétous, pero, a pesar de todo, el Parlamento de Navarra, en Pau, solicita se entregue toda la documentación oportuna, incluyendo los títulos más importantes y la propia Sentencia Arbitral en la que se comprende la demarcación y mojonación del Puerto de Arlas y de otros territorios contenciosos. Sin embargo, todos estos títulos y sus copias correspondientes se hayan en los archivos de la villa de Roncal, bajo tres llaves, y es necesaria la intercesión del alcalde de la citada villa para que, con su expreso permiso, se puedan obtener los extractos necesarios. En concreto, se pide que se permita al notario real y secretario del Ayuntamiento de Roncal expedir a los suplicantes en buena y debida forma las colaciones de las actas que necesitan.

Por su parte, el documento de fecha 1782, informa de las demandas presentadas por los habitantes del valle de Roncal antes las autoridades baretonesas, debido a las muertes de los vecinos de Isaba Sanche Blasquiz y Arnaud Atres, a manos de habitantes del valle de Barétous. Estos asesinatos parece que eran respuesta a otros dos anteriores realizados en tiempo de tregua por los propios roncales sobre un pastor de Arette y un habitante de Aramits.

Todos estos documentos han servido para estudiar la onomástica y la toponimia recogida en la Sentencia Arbitral de 1375 y en los documentos aneños custodiados en los Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos. De esta manera se cumple un doble objetivo: por un lado conocer los nombres,

apellidos, sobrenombres, títulos y algunos gentilicios de los hombres que vivieron los tiempos de la concordia, y, por otro lado, conocer la toponimia mayor de los lugares que intervinieron en la Sentencia y la menor de los lugares contenciosos, así como sus genéricos. De esta manera ha resultado más fácil estudiar lugares como *Apaliroa*, tan relevantes para este artículo. Se ha añadido también un pequeño glosario del léxico relacionado con la toponimia y utilizado en la Sentencia Arbitral.

Fuera del estudio onomástico y toponímico quedan los dos documentos recogidos en el *Articulado del Valle de Roncal contra el de Ansó sobre el goce y términos de Linzola y Apaliroa*. Ambos se guardan en el Archivo de la Junta General del Valle de Roncal y figuran como aval de la tesis que a lo largo de este artículo se ha defendido; esto es: que el puerto de *Apaliroa* confina y está en la base de la cresta y cima de la montaña que hoy llaman *La Mesa de los Tres Reyes*; que, tal como revelan dichos documentos, la pirámide que corona esta montaña fue conocida como *El Puerto de Nay*; y que, por último, sobre la faja cimera de este puerto, y bajo dicha cumbre que la corona (2.443 metros), se extiende una tabla que debido a su elevada altitud (2.428 metros) constituye, evidentemente, un conjunto de trozos de terreno yermo, kárstico e impropio para el pasto de ningún tipo de ganado.

Estos factores estuvieron seguramente en la génesis del actual nombre de la montaña, que bien podría ser traducción al español, a través del francés, de la explicación que algún lugareño aspés o baretonés diera al oficial encargado de realizar el recorrimiento de mugas y los consiguientes tratados de límites entre España y Francia. Así, ante la pregunta de cuál era el nombre de la cima de la montaña que domina el puerto de *Apaliroa*, el pastor aspés bien pudo responder: **Era Tabla deths Trois Rois o Rouyes*.

Los documentos que vienen a reforzar esta vinculación entre *Apaliroa*, *Pueyo de Nay* y la actual *Mesa de los Tres Reyes* están fechados en 1563, dos años después de la denuncia hecha en Sangüesa ante los representantes del rey por el desafuero cometido al usurpar los ansotanos estas tierras roncalesas.

En el documento que hemos denominado 1563-A se denuncia que los guardas del valle de Ansó hayan prendado los rebaños de borregos de dos roncaleses que vuelven del término de *Las Arras* por los puertos de *Apaliroa* y *Linzola*. Explican los afectados que ambos términos han sido secularmente parte del valle de Roncal, y que si se les impide pasar por dichas endreceras esto supondría, de hecho, imposibilitar acceder al término roncalés de *Las Arras* para gozar sus pastos.

El documento denominado 1563-B trata sobre el pleito que se sigue contra la universidad, concejo y vecinos de Ansó por la usurpación de los terrenos

citados. Se explica que merced a la Sentencia Arbitraria de 1375 los terrenos sobre los que se carga el *Tributo Perpetuo de las Tres Vacas* son los incluidos dentro de las dos leguas de largo y una de ancho que comienzan a contarse desde la Piedra de San Martín y llegan hasta el término de *Linza* que es propiedad del valle de Ansó, incluyendo, por tanto, los términos de *Linzola* y *Apaliroa*. Según reza el documento el término de *Apaliroa* confina con los términos de *Ançaba* (actual *Ansabere*) y *Escuesta*, territorios del lugar de Lescun en el valle de Aspe. Según se afirma, en el año 1461 los valles de Roncal y Aspe acordaron que se pusieran señales y mojones entre ambos valles, lo que debería ser suficiente para probar que las dos vertientes de la hoy llamada *Mesa de los Tres Reyes* deberían ser navarras y no límite entre ambos reinos. En efecto, la delimitación no deja dudas: *Apaliroa* es el aguavertiente y puerto del *Pueyo de Nay* que mira hacia Aragón; es decir, la parte de la montaña que, efectivamente, hoy es aragonesa. En la parte navarra los puertos de *Lapazarra*, *Budogia* y *Ukerdi* serían los más cercanos.

Sea como fuere, en ninguno de estos documentos aparece citada **Era Tabla deths Tros Rouyes*, ni mucho menos, *La Tabla de los Tres Reyes* en español o *La Table des Trois Rois* en francés. A los pastores no les interesan las cumbres, sino los puertos donde se pasta. Allá arriba, en las cumbres del *Pueyo de Nay*⁹ no hay nada, tan solo unos trozos yermos y enriscados, piedra desnuda, roja, pelada.

9. Como ya se ha visto, el nombre que recibe *La Mesa de los Tres Reyes* es *Puerto de Anay*, *Puerto de Nay* y *Pueyo de Nay*. En los mapas actuales de Lescun, valle de Aspe, se recoge el término de *Anaye*; el *Pico Anie* está enclavado en territorio de Lèès-Athas del mismo valle; en término de Isaba a la prolongación de la Pirámide del *Anie* se le da el nombre de *Añelarra* o *Anialarra*; existe también el topónimo *Añmerkandia* o *Aniabarkandia* en el mismo lugar. Todos estos nombres nos remiten a la misma base *anai*, que, teniendo en cuenta que en su forma apocopada *nai* ha sido utilizada como sobrenombre, se puede colegir que está haciendo referencia al eusk. *anai(a)* ‘hermano’, y no a la base **anabione* que suele defenderse para otros topónimos similares. Por otra parte, la casualidad ha querido que en gascón se denomine con *nay* (var. *naye*) la porción de hierba que se corta con cada pasada de la guadaña (fr. ‘andain d’herbe’; cf. Palay 1932, Rohlfs 1977 § 419, y EAT 2-318/2015).

Onomástica y toponimia recogida en la sentencia arbitral

1. *Onomástica de Roncal y Barétous*

1.1. *Nombres propios*

Arnaud atres voisins Dissaba, «au sujet du meurtre de Sanche Blasquiz et arnaud atres, voisins Dissaba, fait par les baretons» (Izb, 1782)

Auguier de Casamajou de Lanne (Lan, 1375)

Aznar lopez dit lurbes (Uzt, 1375)

Blaise Iniguez dit Barricata (Izb, 1375). Blaise Navarriz (Uzt, 1375)

Catherine princesse de navarre (Nav, 1590 A)

Charlez, Prince (Nav, 1375)

Garcia Sanz de Guiauna (Ans, 1782)

Gaston, Prince (Brn, 1375). Gaston comte de foix, Tres haut et Puissant Prince, gaston comte de foix, souverain de Bearn (Brn, 1375)

Guilhaumes D'ars d(it) Dambielle du lieu D'aube (Anc, 1375). Guilhaumes de Las Salle D'aramits (Ara, 1375)

Michel Ros, pierre (Rnc, 1781). Michel Roz notaire, Pierre (Rnc, 1781)

Petro Baines, «mes de Sancho Yrrabarrase y petro Baines Besins et jurats de la ditte ville d'Issabe» (Izb, 1590 B).

Pierre arhez, «Moy Pierre arhez no(tai)re Et tabelion Royal hereditaire au p(rese)nt pays de Soulle» (Zub, 1642). Pierre Arnaud maitre Dapatie (Apa, 1782). Pierre Bernardicou jurat Darete (Are, 1781). Pierre Castagnet, «Pierre Castagnet deputé du meme lieu en la vallée de Baretous de la souveraineté de Bearn au Royaume de france» (Are, 1781). Pierre de Conget Juge Royal de tarditz Et Barcux (Trd, Brn, 1642). Pierre Ibagnez, «Sanchez Errabrasa, et pierre Ibagnez habitanz et juratz de la d(ite) ville de Isaba» (Izb, 1590 A). Pierre michel Ros, «au sieur pierre michel Ros notaire Royal et Secretaire de Lhotel de ville de la vallée de Roncal» (Rnc, 1781). Pierre Michel Roz notaire (Rnc, 1781)

Sanche Aznariz (Izb, 1375). Sanche Blasquiz (Izb, 1782). Sanche Iniguez Arrechecoa (Uzt, 1375). Sanche-Saurto mendigacha (Izb, 1375)

Sanchez Errabrasa (Izb, 1590 A)

Sancho Yrrabarrase, mes de (Izb, 1590 B)

Sauant D'araben (Ara, 1375). El nombre es erróneo y producto de una mala lectura. En efecto, en la copia de 1610 (Idoate 1977) en lugar de «Sauant» se lee «Sanz Anaut»

Vincent Roz Recteur Dissaba, les sieurs (Izb, 1782)

1.2. *Apellidos*

Arhez, Pierre (Zub, 1642)

Arnaud maitre Dapatie, pierre (Apa, 1782)

Ars d(it) Dambielle du lieu D'aube, Guilhaumes D' (Anc, 1375). Este apellido es erróneo; en la copia de 1610 (Idoate 1977) figura como: «Guillem *Arnalt* d'Ambiele d'Ansa (?)...»

Atres, arnaud (Izb, 1782)

Aznariz, Sanche (Izb, 1375)

Baines, petro (Izb, 1590 B)

Bernardicou jurat Darete, pierre (Are, 1781)

Blasquiz, Sanche (Izb, 1782)

Casamajou de Lanne, Auguier de (Lan, 1375). «Archies de la Casa Mayor de Lana» (1610, Idoate 1977).

Castagnet, Pierre (Are, 1781)

Conget Juge Royal de tarditz Et Barcux, Pierre de (Trd, Brc, 1642)

Errabresa, Sanchez (Izb, 1590 A)

Ibagnez, pierre (Izb, 1590 A)

Iniguez Arrechecoa, Sanche (Uzt, 1375). Iniguez dit Barricata, Blaise (Izb, 1375)

Las Salle D'aramits, Guilhaumes de (Ara, 1375). «Guillen de la Sala de Aramiz» (1610, Idoate 1977).

Lopez dit lurbes, Aznar (Uzt, 1375)

Navarriz, Blaise (Uzt, 1375)

Ros, pierre michel (Rnc, 1781)

Roz notaire, Pierre Michel (Rnc, 1781). Roz Recteur Dissaba, les sieurs vincent (Izb, 1782)

Sanz de Guiauna, Garcia (Ans, 1782)

Saurto mendigacha, Sanche- (Izb, 1375). El nombre es erróneo; en la copia de 1610 (Idoate 1977): «Sancho Sanz dicho Mendigacha»

Yrrabarrase, mes de Sancho (Izb, 1590 B)

1.3. *Sobrenombres*

Arrechecoa, Sanche Iniguez (Uzt, 1375). «Sancho Yniguiz Arrachaquoa» (1610, Idoate: 1977).

Barricata, Blaise Iniguez dit (Izb, 1375)

Dambielle du lieu D'aube, Guilhaumes D'ars d(it) (Anc, 1375)

Lurbes, Aznar lopez dit (Uzt, 1375)

Mendigacha, Sanche-Saurto (Izb, 1375)

1.4. *Títulos y tratamientos de respeto*

Comte de Foix (Brn, 1375). Comte de Nemoa, «Trez haut et puissant Prince charlez, Roy de Navarre, Comte de Nemoa» (Nav, 1375)

Deput, pl. *deputs*, «deputs et Communauté du lieu D'uztarros Goyena.» (Uzt, 1375)

Juge Royal de tarditz Et Barcux, Pierre de Conget (Trd, Brc, 1642)

Jurat Darete, pierre Bernardicou (Are, 1781). pl. *Juratx*, «sindicz der Juratz» (Izb, 1375)

Maitre Dapatie, pierre Arnaud (Apa, 1782)

Mes de Sancho Yrrabarrase (Izb, 1590 B). *Mes* es forma de tratamiento que sería la forma apocopada de 'mi señor'; cf. en el cancionero popular vasco, *Mus de Sarrhi*¹⁰ o *Mus de Laplaza*¹¹.

Notaire, Pierre Michel Roz (Rnc, 1781)

Prince charlez, «Trez haut et puissant Prince charlez, Roy de Navarre, Comte de Nemoa» (Nav, 1375). Prince gaston, Tres haut et Puissant Prince, gaston comte de foix, souverain de Bearn (Brn, 1375)

Princesse de navarre, Catherine (Nav, 1590 A)

Recteur Dissaba, les sieurs vincent Roz (Izb, 1782)

Roy de Navarre, «Trez haut et puissant Prince charlez, Roy de Navarre, Comte de Nemoa» (Nav, 1375)

Sieurs vincent Roz Recteur Dissaba, les (Izb, 1782)

Sindic, pl. *Sindics*, «Aznar lopez dit lurbes, blaise Navarriz, et Sanche Iniguez Arrechecoa, habitantz et sindics des juratz, deputs et Communauté du lieu D'uztarros Goyena» (Uzt, 1375). var. pl. *Sindicz*, «Sanche Aznariz, Sanche-Saurto mendigacha et blaise Iniguez dit Barricata, sindicz der Juratz habitanz et Communauté de la ville D'issaba... au Royaume de Navarre d'une part» (Izb, 1375). *Sindicz*, «Sauant D'araben, et guilhaumes de Las Salle D'aramits Guilhaumes D'ars d. Dambielle du lieu D'aube et auguier de Casamajou de Lanne, sindicz des jurats habitantz et Communautés de la vallée de Baretouz en la Province de Béarn... scelléez a Pamplune le vingthuit juillet, mill trois cens soixante quinze, et aux sindicz de la valle de Baretous» (Bar, 1375)

Souverain de Bearn, Gaston comte de foix (Brn, 1375)

1.5. *Gentilicios*

Bareton, pl. *Baretons*, «au sujet du meurtre de Sanche Blasquiz et arnaud atres, voisins Dissaba, fait par les baretons» (Bar, 1782)

2. *Toponimia*

2.1. *Toponimia mayor citada en los documentos baretoneses*

Anço deu Royaume d'aragon, la ville D' (Ans, 1590 B)

Anse, ver. *Aube*.

10. Personaje citado en la canción *Urzo luma arre gaixoa* «pobre paloma de pluma parda...»

11. Citado en la canción *Jaun baruak aspaldin* «hace tiempo el señor barón».

Anso, la ville D' (Ans, 1782). Anso Rj. Aragon, la Villa D (Ans, 1642)

Apatie, «pierre Arnaud maitre Dapatie» (Apa, 1782)

Araben, Sauant D' (Ara, 1375). Los notarios al realizar las copias se enfrentaban a problemas de lectura que podían provocar algunos errores. La grafía «b», por ejemplo, representa en algunos casos de este copia a la sibilante «s» (cf. infra, «Aube» por «AnSe»). Quizás pudiera haberse tratado de una lectura muy desfigurada de «AnSsa»¹². Sin embargo, en este caso, la copia de 1610 estudiada por Idoate (1977) en lugar de «Araben» recoge «Eranen», cambiando la «b» por «n» y la «A» inicial por «E», hecho que desconcierta. Existe en Arette el lugar llamado *Esperabens* (EAT 5-57/6080) y su variante *Esprabens*, usada como apellido: «Jeanne *desprabens* deu bourdalot darette» (1728, EAT 4-1047/5050). «Martin Esprabens» (1914, EAT 5-511/5908). El primer componente del nombre parece ser un articulo, como en Estournes (EAT 5-57/6080) topónimo de Arette y en Roncal apellido de la familia Estornés Lasa

Aragón, la ville D'anço deu Royaume d' (Arg, 1590 B). ■ var. *Aragon*, la Villa Danso Rj. (Arg, 1642)

Aramits, Guilhaumes de Las Salle D' (Ara, 1375). Aramits, terrixtory d' (Ara, 1590 B). Aramits, el lautre D' (Ara, 1782)

Arete, lieu d' (Are, 1375). Arete, «pierre Bernardicou jurat Darete» (Are, 1781). Arete, «du lieu Darete» (Are, 1782). Arette, lieu de (Are, 1375)

Aspe, la part d' (Asp, 1590 B). Aspe, «la vallée Daspe» (Asp, 1781). Aspe, «la Vallée daspe» (Asp, 1375). Aspe, la vallée d' (Asp, 1375). Aspe, «les habitans daspe» (Asp, 1781). Aspe aussi en france, la vallée D (Asp, 1781)

Aube, «Guilhaumes D'ars d. Dambielle du lieu D'aube» (Anc, 1375). Se trata de un error de transcripción del notario por «AnSe» (Ance, Barétous) al realizar la copia de 1590. En la copia de 1610 Idoate (1977) lee «Ansa», aunque añade al lado un signo de interrogación: «Et Sanz Anaut d'Eranen, et Guillen de la Sala, de Aramiz; et Guillem Arnalt d'Ambiele d'*Ansa* (?) et Archies de la Casa Mayor, de Lana, procuradores de los hombres buenos de la tierra de Bal de Baratones, de la Sennoria de Bearne...»

Barcux, Pierre de Conget Juge Royal de tarditz Et (Brc, 1642)

Baretons de Bearn, la Vallee diz (Bar, 1642)

Barétous, la Vallée de (Bar, 1782). Baretous, La valle de (Bar, 1375). Baretous, la vatee de (Bar, 1375). Baretous, la valle de (Bar, 1590 B). Baretous, la d(ite) vallée de (Bar, 1781). Baretous, la vallee de (Bar, 1375). ■ var. *Baretouz*, les d. habitans des vallées de Roncal et de (Bar, 1590 A). Baretouz en la Province de Béarn, La vallée de (Bar, 1375). ■ var. *Barettous* de la Seignorie de Bearn, la valle de (Bar, 1590 B)

12. El nombre de *Anssa* figura en un documento de 1644 titulado *Rolle de toutes las villes et loeqs deu pnts. peys de Bearn espartis en cinq parsan que aussi lou nombre de foueqs et noms de villes et loeqs* (Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos, C.1228; EAT 0-143/173). En él se recogen los fuegos que había en el año 1549 en «La Bat de Baretos» y se citan los nombres de todos los pueblos del valle; además del ya dicho *Anssa*, los lugares de *Aretta*, *Aramilhe* (Aramits), *Lans* (Lanne), *Feas* e *Issor* (Issor).

Bearn, Souverain de (Brn, 1375). Bearn, terre et seigneurie de (Brn, 1375). Bearn, la valle de Baretous de la Seigneurie de (Brn, 1590 B). Bearn, territoire de (Brn, 1375). Bearn, la souveraineté de (Brn, 1375). Bearn, lous dit territoris de (Brn, 1590 B). Bearn, la Vallée diz Baretons de (Brn, 1642). Béarn, La vallée de Baretouz en la Province de (Bar, 1375). Béarn, la souveraineté de (Brn, 1375). Béarn, territoire de (Brn, 1375)

Espagne, la Vallée du Roncal (Esp, 1782)

Foix, Comte de (Brn, 1375)

France, la vallée Daspe aussi en (Fra, 1781)

Garde (Grd, 1375)

Goyena, «Lieux Duztarros = Goyena» (Uzt, 1375)

Guiaina, Garcia Sanz de (Ans, 1782)

Haut Nauarre, la Valle de Roncal de (Nav, 1642). Haute Navarre et Domination Espagnolle, la vallée au Royaume de la (Nav, 1782)

Issaba, «voisins Dissaba» (Izb, 1782). Issaba, les sieurs vincent Roz Recteur D (Izb, 1782). Issaba, La ville D' (Izb, 1375). Issaba, «la ville Dissaba» (Izb, 1375). Issaba uztarros Garde et Urzainqui, des dites lieux D' (Izb, 1375). ■ var. *Issabe*, la gleyse de Ste. Marie de arraco d' (Izb, 1590 B)

Lanne, Auguier de Casamajou de (Lan, 1375)

Morláas, six mille sols bour (Mor, 1782)

Navarre, au Royaume de (Nav, 1375). Navarre, le terme et limite des terre et seinheuries de (Nav, 1375). Navarre, Catherine princesse de (Nav, 1590 A). Navarre, la valle de Roncal deu Royaume de (Nav, 1590 B). Navarre, au Parlement de (Nav, 1781). Navarre, Royaume de (Nav, 1375). Navarre, Roy de (Nav, 1375). ■ var. *Nauarre*, la Valle de Roncal de haut (Nav, 1642)

Nemoa, Comte de (Nav, 1375)

Pamplune, «scelléez a Pamplune le vingthuit juillet, mill trois cens soixante quinze» (Irñ, 1375)

Roncal, la d(ite) vallée de (Rnc, 1375). Roncal, territoris de la ballée de (Rnc, 1590 B). Roncal, hotel de ville de (Rnc, 1781). Roncal, la vallée de (Izb, 1782). Roncal, les d. habitans de la vallée de (Rnc, 1782). Roncal, la bal de (Rnc, 1590 B). Roncal (Espagne), la Vallée du (Rnc, 1782). Roncal de haut Nauarre, la Valle de (Rnc, 1642). Roncal deu Royaume de navarre, la valle de (Rnc, 1590 B). Roncal et de Baretouz, les d. habitans des vallées de (Rnc, Bar, 1590 A). Roncal, la dite vallée de (Rnc, 1375)

Sanguesa (Sng, 1781)

Sola des arraic et D'apoliroa, les porta de (Rnc, Bar, Zub, Arg, 1375). Sola, les ports de (Rnc, Bar, Zub, 1375)

Tarditz Et Barcux, Pierre de Conget Juge Royal de (Trd, Brc, 1642)

Urzainqui (Urz, 1375)

Uztarros (Uzt, 1375). ■ var. **Ustarros Goyena** (Uzt, 1375). Uztarros = Goyena Garde et Urzainqui, lieux D (Uzt, 1375)

Yssaba, leglizze ste. marie Darrocoa D' (Izb, 1590 A). Yssaba Uztarros Garde et Urzainqui, aux d(ites) habitans D (Izb, 1375)

2.2. *Genéricos utilizados en toponimia mayor*

Bal de roncal, la (Rnc, 1590 B). ■ fr. *Ballée* de Roncal, territoris de la (Rnc, 1590 B)

Communauté, «Communauté du lieu D'uztarros Goyena.» (Uzt, 1375). Communauté, «Communauté de la ville D'issaba... au Royaume de Navarre» (Izb, 1375)

Lieu Darete, du (Are, 1782). Lieu d'Arete (Are, 1375). Lieu de Arette (Are, 1375). Lieu D'aube, Guilhaumes D'ars d. Dambielle du (Anc, 1375). pl. *Lieux* D'issaba uztarros Garde et Urzainqui, des dites (Izb, 1375). Lieux Duztarros = Goyena Garde et Urzainqui (Uzt, 1375)

Province de Béarn, La vallée de Baretouz en la (Bar, 1375)

Rj. Aragon, la Villa Danso (Arg, 1642). Rj. es abreviatura que significa esp. 'reino', fr. 'royaume'

Royaume d'aragon, la ville D'anço deu (Arg, 1590 B). Royaume de la haute Navarre et Domination Espagnolle, la vallée au (Nav, 1782). Royaume de navarre, la valle de Roncal deu (Nav, 1590 B). Royaume de Navarre, au (Nav, 1375). ■ var. *Royaune* de Navarre, au (Nav, 1375)

Seigneurie de Bearn, la valle de Baretous de la (Brn, 1590 B). ■ var. seigneurie, «Terre et seigneurie de Bearn (Brn, 1375). ■ var. pl. *seinheuries*, «Terre et seinheuries de navarre» (Nav, 1375).

Souveranité de Béarn, la (Brn, 1375)

Terre et seigneurie de Bearn (Brn, 1375). Terre et seinheuries de navarre, le terme et limite des (Nav, 1375)

Territoire de Bearn (Brn, 1375). ■ var. pl. *Territoires* de Roncal et Baretous, des (Rnc, Bar, 1375). ■ var. sing. *Terrixtory* d'aramits (Ara, 1590 B). ■ var. pl. *Territoris* de Bearn, lous dit (Brn, 1590 B). Territoris de la ballée de Roncal, «lous territoris de la ballée de Roncal deu dit Royaume de Navarre» (Rnc, 1590 B).

Valle de Baretous, La (Bar, 1375). Valle de Baretous, la (Bar, 1590 B). Valle de Baretous de la Seigneurie de Bearn, la (Bar, 1590 B). Valle de Roncal de haut Nauarre, la (Rnc, 1642). Valle de Roncal deu Royaume de navarre, la (Rnc, 1590 B). fr. *Vallée* Daspe, la (Asp, 1781). Vallée daspe, la (Asp, 1375). Vallée d'Aspe, la (Asp, E2186, SA). Vallée Daspe aussi en france, la (Asp, 1781). Vallée de Barétous, la (Bar, 1782). Vallée de Baretous, la d(ite) (Bar, 1781). Vallee de Baretous, la (Bar, 1375). Vallée de Baretouz en la Province de Béarn, La (Bar, 1375). Vallée de Roncal, la d(ite) (Rnc, 1375). Vallée de Roncal, la (Rnc, 1782). Vallée de Roncal, les d. habitans de la (Rnc, 1782). Vallée de Roncal., la dite (Rnc, 1375). Vallee diz Baretons de Bearn, la (Bar, 1642). Vallée du Roncal (Espagne), la (Rnc, 1782). Vallées de Roncal et de Baretouz, les d. habitans des (Rnc, Bar, 1590 A). ■ var. *Valee* de Baretous, la (Bar, 1375)

Villa Danso Rj. Aragon, la (Ans, 1642). ■ fr. *Ville D'anço* deu Royaume d'aragon, la (Ans, 1590 B). *Ville D'anso*, la (Ans, 1782). *Ville de Roncal*, hotel de (Rnc, 1781). *Ville Dissaba*, la (Izb, 1375)

2.3. *Topónimos de Roncal y Barétous recogidos en la Sentencia Arbitral del Tributo de las Tres Vacas y en sus anexos.*

Apalíroa. Las variantes *Apolíroa* y *Apolírua* recogidas en los documentos de los Archivos Departamentales que aquí presentamos no son correctas. El primer elemento del topónimo es siempre *Apa-* en todas las variantes documentadas. Existe una copia en el Archivo de Ansó (EAT 4-841/4844) que remite a un original de 1369 (anterior a la Sentencia Arbitral del Tributo de las Tres Vacas) y en él se lee *Apalorrizer*, lo que parece ser una lectura errónea de *Apalorrúa*. Todas las variantes documentadas en el siglo XVI también tienen por primer elemento *Apa-* (EAT 4-467/4470): *Apolíroa* (1561), «la peña de Apalíroa y Petrigema territorio de Nabarra» (1563), «el dicho Termino de Apalíroa» (1563), «los terminos de Linçola y Apalíroa» (1563). Con primer término *Apa-* y segundo *-luroa* (EAT 2-1187/2884): «los terminos de Apaluroa e Lincola (1563); *-lurua* (EAT id.): «las endreceras de Lincola y Apaluroa» (1563); *-lorua* (*-lorna* es error de lectura; EAT id.): «las endreceras de Lincola y Apolorna contenciosos» (1563); «los dcos. Terminos de Lincola y Apolorna» (1563); *-loroa* (EAT id.): «las Endreceras de Lincola y Apoloroa». ■ var. **Apolíroa**, les porta de Sola des arraic, et D' (Rnc, Bar, 1375). ■ var. **Apolírua**, les ports des Arrau et d' (Sola, 1375). ■ Copia de 1618 (Idoate 1977, in EAT 4-787/4790): «los puertos de Sola et de Las Arras et de Apalíroa, puerto de Anso».

Apolíroa, ver *Apolíroa*.

Arlas, «somet darlas» (Rnc, Bar, 1590 B). *Arlas*, la fontaine Touzane du dit port d' (Rnc, Bar, 1375). *Arlas*, la cime plus élevée du Port d' (Rnc, Bar, 1375). *Arlas*, la Insanne fonta deu dit port d' (Rnc, Bar, 1590 B). ■ var. *Arleic*, «la cime plus Elevée du d(it) Port Darleic» (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Arles*, bornage du port D' (Rnc, Bar, 1781). *Arles*, «la fontaine Touzane du d(it) Port Darles» (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Arlez*, du port D' (Rnc, Bar, 1375). *Arlez*, «le port Darlez et territoire contentieux» (Rnc, Bar, 1375)

Arraco d'Issabe, la gleyse de Ste. Marie de (Izb, 1590 B). ■ var. *Arrocoa*, «leglize ste. marie Darrocoa D'Yssaba» (Izb, 1590 A)

Arras, Rocher de diagorisa deu costal de las (Rnc, Bar, 1590 B). *Arras*, «le Coté Darras» (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Arraic* et D'apolíroa, les porta de Sola des (Rnc, Bar, Zub, 1375). ■ var. *Arrau*, vers la cote d' (Rnc, Bar, 1375). *Arrau* et d'Apolírua, les ports des (Rnc, 1375)

Diagorria, les d(ites) bornes et signaux de (Rnc, Bar, 1375). *Diagorria*, «la roche de Diagorria, vers la cote d'Arrau» (Rnc, Bar, 1375). *Diagorria*, au Hondon de (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Diagorisa*, au profond de (Rnc, Bar, 1590 B). *Diagorisa* deu costal de las arras, Rocher de (Rnc, Bar, 1590 B). ■ var. *Diagorise*, las dittes Crouts Murgues de (Rnc, Bar, 1590 B).

- Lapassarre** (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Lapassare*, au plateau de (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Lapasbarren*, au plateau de (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *La pacarre* (Rnc, Bar, 1590 B). ■ var. *Laplacarra*, la plane de (Rnc, Bar, 1590 B)
- Monlon**, pres de (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Moulon*, au Coteau qui est pres de (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Murlon* (Rnc, Bar, 1590 B). Tratado de Límites entre España y Francia (EAT 4-741/4744): «Desde la piedra de San Martin determina los confines la línea de crestas que va por el pico de Arlas y la montaña de Murlon hasta Añalarra.»
- Murlon**, ver. *Monlon*.
- Pierre Saint-Martin**, la dite (Rnc, Bar, 1375). Pierre St. Martin, «a l'endroit et pierre St. Martin qui est le terme et limite des terre et seinheuries de navarre, terre et seineurie de Bearn» (id.). ■ var. *Peire aperade de St. Martin*, la ditte (Rnc, Bar, 1590 B)
- Saint-Martin**, ladite pierre (Rnc, Bar, 1375). Saint-martin, la dite pierre (Rnc, Bar, 1375). St. Martin, la pierre apelée de (Rnc, Bar, 1375). St. Martin, «a l'endroit et pierre St. Martin» (Rnc, Bar, 1375). St. Martin, la ditte Peire aperade de (Rnc, Bar, 1590 B)
- Ste. Marie de arraco** d'Issabe, la gleyse de (Izb, 1590 B). ■ var. *Ste. marie Darrocoa*, «leglise ste. marie Darrocoa D'Yssaba» (Izb, 1590 A)

2.4. Genéricos utilizados en toponimia menor

- Costal** de las arras, Rocher de diagorisa deu (Rnc, Bar, 1590 B). ■ var. fr. *Cote* d'Arrau, vers la (Rnc, Bar, 1375)
- Cote**, ver *Costal*.
- Fonta** deu dit port d'arlas, la Insanne (Rnc, Bar, 1590 B). Fonta Insanne, la ditte (Rnc, Bar, 1590 B)
- Fontaine** Touzane, la d(ite) (Rnc, Bar, 1375). Fontaine Touzane, la dite (Rnc, Bar, 1375). Fontaine Touzane du d(it) Port Darles, la (Rnc, Bar, 1375). Fontaine Touzane du dit port d'Arlas, la (Rnc, Bar, 1375)
- Hondon** de Diagorria, au (Rnc, Bar, 1375). Houdon de Diagorria, au (Rnc, Bar, 1375). ■ var. *Prefond* de diagorisa, au (Rnc, Bar, 1590 B). ■ Copia de 1618 (Idoate 1977, in EAT, 4-787/4790): «enta el *fondon* de Diagorria».
- Penne**, la singla de la (Rnc, Bar, 1590 B)
- Pierre** apelée de St. Martin, «la pierre apelée de St. Martin etou le terme des limites des habitans de la vallée de Roncal, et celui aussi des limites des habitans de Bare-tous» (Rnc, Bar, 1375)
- Plane** de laplacarra, la (Rnc, Bar, 1590 B)
- Plateau** de Lapasbarren, au (Rnc, Bar, 1375). Plateau de Lapassare, au (Rnc, Bar, 1375)
- Port** d'Arlas, la fontaine Touzane du dit (Rnc, Bar, 1375). Port d'Arlas, la cime plus élevée du (Rnc, Bar, 1375). Port d'arlas, la Insanne fonta deu dit (Rnc, Bar, 1590 B). Port Darleic, la cime plus Elevée du d(it) (Rnc, Bar, 1375). Port D'arles, borna-

ge du (Rnc, Bar, 1781). Port Darles, la fontaine Touzane du d(it) (Rnc, Bar, 1375). Port D'arlez, du (Rnc, Bar, 1375). Port Darlez et territoire contentieux, le (Rnc, Bar, 1375). ■ var. pl. *Ports* de Sola des Arrau et d'Apolirva, les (Zub, 1375). ■ Transcripción errónea: *Porta* de Sola des arraic et D'apoliroa, les (Rnc, Bar, 1375)

Prefond, ver. *Hondon*

Roche de Diagorria, la (Rnc, Bar, 1375).

Rocher de diagorisa deu costal de las arras (Rnc, Bar, 1590 B)

Singla de la penne, la (Rnc, Bar, 1590 B)

Sommet darlas (Rnc, Bar, 1590 B)

Territoire contentieux, le port Darlez et (Rnc, Bar, 1375)

2.5. *Léxico ligado a la toponimia del lugar*

Bornage du port D'arles (Rnc, Bar, 1781); *bornage* 'mojonación'.

Bornes et signaux de Diagorria, les d(ites) (Rnc, Bar, 1375); *bornes* 'mojones'

Crouts Murgues de diagorize, las dittes (Rnc, Bar, 1590 B)

Eglize ste. marie Darrocoa D'Yssaba (Izb, 1590 A)

Endroit et pierre St. Martin, a l'endroit et pierre St. Martin qui est le terme et limite des terre et seinheuries de navarre, terre et seigneurie de Bearn (Rnc, Bar, 1375); *endroit* 'lugar', 'endrecera'.

Gleyse de Ste. Marie de arraco d'Issabe, la (Izb, 1590 B)

Insanne, grafía errónea por **Iusanne*; ver **Jussana*.

Murgues de diagorize, las dittes Crouts (Rnc, Bar, 1590 B); *murgues* 'mugas, límites'.

Signaux de Diagorria, les d(ites) bornes et (Rnc, Bar, 1375)

Jussana. *Yusana*, *yusera*. Las grafías *Insanne* y *Touzane* recogidas en las versiones francesa y gascona documentadas de los Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos se corresponden con la palabra *Jussana* de la versión castellana recogida en los Archivos de Procesos de Navarra. Así pues, nuevamente nos encontramos ante una prueba de la falta de rigor de las transcripciones o de la dificultad de estas, toda vez que son copias de documentos que, a su vez, se reclaman copias fidedignas del original de 1375 desaparecido. ■ 1. graf. **Insanne**, la ditte fonta (Rnc, Bar, 1590 B). Insanne fonta deu dit port d'arlas, la (Rnc, Bar, 1590 B). ■ 2. graf. **Touzane**, la d(ite) fontaine (Rnc, Bar, 1375). Touzane du d(it) Port Darles, la fontaine (Rnc, Bar, 1375). Touzane du dit port d'Arilas, la fontaine (Rnc, Bar, 1375). ■ 3. Copia de la Sentencia Arbitral del 16 de octubre de 1375 (*Sentencia arbitraria y cartas de pacerias de 13 de julio de 1618*, Procesos 1649; publicada íntegramente por Idoate 1977: 184-194, y recogida en EAT 4-787/4790): «Et comencamos enta la mano drecha, de fazer tres cruces en una grant penya; et de alli adelante, continuando de fazer cruces en penyas, piedras, et fizimos forados et cruces en una penya por de jus el camino que ba o suele yr por alli las vacas a bebrar a la **jussana** fuente del dicho

Puerto de arlas. Et de la bista de la dicha fuente **Jussana**, retornando et volviendo por la cingla de la penya penya, siguiendo aqueillo, en do fizimos cruces en las penyas, piedras dezendiendo al plano de aqui Lapaçarra, do fizimos en las penyas piedras todavia d'ahi en adelante, enta el fondon de Diagorria. Et de alli a suso, por el extremo de la dicha Penna de Diagorria, enta part de Las Arras. Et fizimos continuar et fazer muchas et diuersas cruces en las penyas piedras et siempre aquellas continuando entro al collado, que es cerca Murlon; Et de aquellas ultimas cruces, sennales e bobas enta la part de los puertos de Sola et de Las Arras et de Apaliroa, puerto de Anso, nos, dichos arbitros arbitradores et amigables componedores, por aquesta nuestra sentencia difinitiu, sentenciando, loando, arbitrando et amigablemente composando de jus las dichas penas puestas en el dicho compromiso, adjudicamos, declaramos et damos por dicha loa, et sentenciando, pronunciamos concordablemente et decimos que sea et finque todo el termino et territorio propio del dicho Reyno de Nabarra, es a saber, de la dicha val de Roncal.»

Touzane, grafía errónea por **Youzane*, ver *Jussana*.

2.6. *Instituciones citadas en los documentos estudiados*

Hotel de ville de Roncal, «les archives del hotel de ville de Roncal une des sept Composant la vallée au Royaume de la haute Navarre et Domination Espagnolle» (Rnc, 1781)

Parlement de Navarre, au (Nav, 1781)

2.7. *Contratos de paz y facería*

Patzeries, «Esten bruslades las cartes et documens de patzeries que lous de la valle de Roncal deu Royaume de navarre aben ab la valle de Baretous de la Seignorie de Bearn» (Rnc, Bar, 1590 B)

Documentación

Sentencia arbitral del Tributo de las Tres Vacas (16 de octubre de 1375)
Sentencia arbitraria y cartas de pacerias (1618.07.13) Procesos 1649. Idoatek (1977:184-192) argitaratua.

Série E.- Notaires et Tabellions / E.2186.- Collection des INVENTAIRES SOMMAIRES des Archives Departamentales Antérieures a 1790 publiée sou la direction du Ministre de l'Interieur. Rédigé par M.P. RAYMOND, Archiviste. 1873.

1375. Série E.2186. BARETOUS (Vallée de).- Copie de Transaction entre la Vallée de Barétous et celle de Roncal, touchant la jouissance des pâturages; affièvement de landes et de montagnes par Catherine, princesse de navarre, en faveur de la vallée de

Barétous (copia de 1590). **Sentence arbitrale, 1375:** «Aznar lopez dit lurbes, blaise Navarriz, et Sanche Iniguez Arrecheco, habitantz et sindic des juratz, deputs et Communauté du lieu D'uztarros Goyena. Sanche Aznariz, Sanche-Saurto mendigacha et blaise Iniguez dit Barricata, sindicz der Juratz habitanz et Communauté de la ville D'issaba... au Royaume de Navarre d'une part; Sauant D'araben, et guilhaumes de Las Salle D'aramits Guilhaumes D'ars d. Dambielle du lieu D'aube et auguier de Casamajou de Lanne, sindicz des jurats habitantz et Communautés de la vallée de Baretouz en la Province de Béarn... trez haut et puisant Prince charlez, Roy de Navarre, Comte de Nemoa, scelléez a Pamplune le vingthuit juillet, mill trois cens soixante quinze, et aux sindicz de la valle de Baretous, aussi en vertu des lettres¹³ pattentes a eux accordées par tres haut et Puissant Prince, gaston comte de foix, souverain de Bearn... sur le port Darlez¹⁴ et territoire contentieux, il en resulte que la pierre apelée de St. Martin etou le terme des limites des habitans de la vallée de Roncal, et celui aussi des limites des habitans de Baretous... Nous avons fait faire plusieurs creux et deiverses croix, sur un Rocher qui se trouve sur le chemin par le quel on va, ou qu'on avoit coutume d'aller abreuver les bestiaux a la fontaine Touzane dud. Port Darles; Et de la vue de la d. fontaine Touzane, enretournant et prenant Sur la hauteur des Rocheurs... au plateau de Lapasbarren ou nous faisses le memes signaux sur les pierres, Et encore de la en avant jusqu'au Hondon de Diagorria, Et dela en haut par le Coté de la Roche de Diagorria verz le Coté Darras, ou nous fuimes continues afaire plusieurs croix sur les Rochers, et les pierres, et toujours en Continuant jusqu'au Coateau qui est pres de Moulon; Et de las derniers signaux et limites tirant vers les porta de Sola des arraic, et D'apoliroa... les sus[o]d[ites] limiteic et description, contenis le territoire propre au Royaume de Navarre, et comme tel a la d. vallée de Roncal... la cime plus Elevée du d. Port Darleic... pres de Monlon¹⁵... fait territoire de Bearn, et

13. Las grafías de final de palabra que tienen falsa apariencia de «-u», «-ic» o «-r», representan en realidad una silbante apicoalveolar y, por tanto, aquí se han transcrito como «s».

14. En algunos casos, como el presente, encontramos la grafía «z» donde cabría esperar «s»; en esta misma Sentencia Arbitral leemos «la vallée de *Baretouz*», «*trez* haut et puisant Prince *charlez*», «par le Coté de la Roche de Diagorria *verz* le Coté Darras», etc. Así pues, junto a las formas *Arlas* y (*d*)*Arlés* (grafía original, *Darleic*; cf. nota anterior), acabadas ambas en apicoalveolar sorda, tenemos la variante (*d*)*Arlez*, con sibilante fricativa dorsoalveolar, similar a la «z» vasca. Por contra, a pesar de que en euskera la población navarra de Isaba se escribe *Isaba*, reflejando una pronunciación dorsoalveolar posiblemente más cercana a un punto de articulación interdental que apicoalveolar, la grafía «ss» de *Yssaba* o *Lapassarre* (1375, Sentencia Arbitral) parece llevarnos por el camino inverso (cf., en este documento, *jouissance*, *princesse*, *aussi*, *puissant*, *faisses*, *dessure*, *genisses*, *assistance*, *blesures*, *finissent*). Curiosamente, en la actualidad los dos topónimos han llevado caminos muy diferentes en su devenir, y mientras que el nombre del topónimo mayor de la población roncalesa en castellano es *Isaba*, con apicoalveolar, el nombre del topónimo menor es *Lapazarra*, con pronunciación interdental.

15. El notario ha repasado la «n», lo que parece indicar que dudó a la hora de transcribir correctamente el nombre. En efecto, la lectura correcta figura debiera ser *Murlon*, tal y como se recoge en el documento 1590 B; por otra parte, en EAT (2-1023/2738) se recoge la variante *Murlong* (1559).

que comme tal, il demure ainsi circouvert et limité a perpetuite pour estre dependant dela souveranité de Bearn, ou si lou vent du lieu de Arette, jusqu'au territoire de la Vallée daspe... le terrain qui se trouve entre les d. bornes et signaux de Diagorria, Lapassarre, du port D'arlez en suivant les colinez et petits coteaux, ainsi quil esteyz dessure limite et decrit, et quil est d'ailleurs certain, que c'est le terrain contentieux enter les d. parties, et dans lequel elles avoient accoutoume de parquer leurs bestiaux, et les abreuer dans les fontaines que sy trouvent... Item attendu quil resulte des depositions clase.e temoins que les habitans de la vallee de baretous etoient dans l'uzage, et coutume de tout tems, de donner trois vaches genisses de lage de deux ans, aux habitans de la ville Dissaba et lieux Duztarros = Goyena, Garde et Urzainqui, annuellement, le quatrieme jour apres la fete des sept freres martirs, et de les delivres aux habitans, sur les limites de leur territoire; qu'il pasint dune deus depositions que cette redevance avoit pour cause les meurtres et homicides faits par les habitans dela valee de Baretous, sur cens des dites lieux D'issaba, uztarros, Garde et Urzainqui, que d'autres temoins au contraire depoient que ces voit a raison de la faculte accordee aux d. Baretous de prendre de l'eau, et abreuer leurs troupeaux aus d. fontaines Nous arbitres avons dit, ordonne et Condamne les d. habitans de la vallee de Baretous a payer et delivrer annuellement, et a perpetuite, aux d. habitans DYssaba, Uztarros, Garde et Urzainqui, ou a leurs representants, trois vaches genisses de l'age de deux ans sans tache ni macule, la quelle delivrance sera faite chaque anee, le quatrieme jour apres la fete des Sept freres a l'assistance de temoins, a l'endroit et pierre St. Martin qui est le terme et limite des terre et seinheuries de navarre, terre et seineurie de Bearn... |Au nom de Notre Seigneur Jesus-Christ et avec sa grace, qu'i soit notoire a tous que de proces, questions, et grandes guerres, querelles, contestations, amendes et divers meurtres d'hommes, plaies, coups, animosites, blessures disputes discordes, demandes speciales et generales civiles et criminelles, arrettements, vol de montures, betail et autres effets, controverses, captures de personnes et bestiaux enlevez, forces, violences, injures et mauvais traitements et mauvais debiteurs... pour le bien de la paix et concorde pour eteindre et eviter les haines, rancures et mauvaises volontes, dommages depens et interets, querelles meurtres, blessures des coups, brigues captures, guerres, contestations et maltraitements entre les dites parties... Comme ainsi soit que, depuis longues annees, il existait de grandes contestations et debats a la suite desquels sont survenues plusieurs guerres, homicides, rixes, excès, detentions de personnes, enlevement de troupeaux et, par consequent, diverses instances tant civiles que criminelles, voyes de fait, injures et autres dommages reciproques qu'on entend terminer et pacifier maintenant... Et procedant au bornage des territoires de Roncal et Baretous, nous, dits arbitres, avons signale et croise en creusant autour de ladite pierre Saint-Martin et par les cotes sur lesquels il a ete fait diverses croix incisees avec marteau et cizeau sur pierre ferme. Et de la, en sus tirant tout droit par le tertre, et toujours en suivant, il a ete fait diverses croix et signaux jusqu'a la premiere colline, et sur la hauteur d'icelle, d'ou l'on voit la campagne ou plaine, la ou nous avons commence a faire trois croix du cote droit sur une grande roche et, de la etant, tirant en avant et en continuant a faire des croix sur les rochers et les pierres fixes, nous avons fait plusieurs creux et diverses croix, sur un

rocher que se trouve sur le chemin par lequel on va, vu qu'on avait coutume d'aller abreuver les bestiaux a la fontaine Touzane du dit port d'Arlas; et de la vue de la dite fontaine Touzane, en retournant et prenant par la hauteur des rochers, et en les suivant la ou nous f.mes des croix, sur les pierres et les rochers, que nous suiv.mes en descendant au plateau de Lapassare ou nous f.mes les memmes signaux sur les pierres, et, encore de la en avant, jusqu'au Houdon de Diagorria; et de la, en haut, par le cote de la roche de Diagorria, vers la cote d'Arrau, nous fumus continuer a faire plusieurs croix sur les rochers et les pierres et toujours en continuant jusqu'au coteau qui est pres de Moulon. Et de ces derniers signaux et limites, tirant vers les ports de Sola, des Arrau et d'Apolirva, nous, dits arbitres arbitrateurs et amiables compositeurs, avons dit, déclaré et adjugé sous les peines comprises au compromis, disons, déclarons et adjugeons par notre présente définitive les susdites limites et description, contenir le territoire propre au royaume de Navarre et comme tel a ladite vallée de Roncal. Item, étant revenus sur la hauteur de la première coline et sur la plaine, au près de ladite pierre Saint-martin, et par le côté gauche d'icelle oposé aux crois qui y ont été faites, nous y en avons fait faire deux autres par le dit côté gauche sur la dite pierre Saint-Martin, et par le côté gauche d'icelle oposé aux crois qui y ont été faites, nous y en avons fait faire deux autres par le dit côté gauche sur la dite pierre, et, de là, tirant tout droit coteau par coteau, nous en f mes faire plusieurs autres sur les pierres et rochers jusqu'à l'autre coline et toujours de coteau à coteau, et de là en haut, et remontant la croupe de la montagne, vers la cime plus élevée du Port d'Arlas et, de là, étant descendant la croupe de la montagne et tirant vers l'endroit où finissent les dernières croix près de Moulon, pour ces fins, nous dits arbitres et arbitrateurs et amiables compositeurs, par notre présente sentence, et sous les dites peines, avons adjugé, dit et déclaré et ordonné, que tout le territoire versant des dites croix, termes et limites soit territoire de Béarn et que, comme tel, il demeure ainsi circonscrit et limité à perpétuité pour être dépendant de la souveranité de Béarn ou, si l'on veut, du lieu d'Arete jusqu'au territoire de la vallée d'Aspe. Et, attendu qu'il neigeait beaucoup lorsque nous avons parcouru les lieux contentieux et que nous faisons faire la circonscription et signalement des dites limites, et que, par cette raison, nous ne pouvions point voir, visiter ni descendre dans tous les endroits, ni les signaler avec la dernière exactitude, nous, dits arbitres, en conséquence du pouvoir qui nous est donné par le compromis, avons retenu et réservé le droit et liberté d'expliquer et lever les doutes qui pourraient se trouver dans le susdit bornage et ce, jusques et inclus le ppremier août prochain, pendant lequel délai, nous, dits arbitres, pourrons améliorer, déclarer, limiter, signaler et borner les susdit terrain contentieux...».

1590 A. *Série E.2186. Copie de Transaction entre la Vallée de Barétous et celle de Roncal, touchant la jouissance des pâturages; affièvement de landes et de montagnes par Catherine, princesse de navarre, en faveur de la vallée de Barétous 1590: Processe verbale: «Sachent tous presens et avenir, quil est notoire, que le vingt septieme jour du mois de septembre de lán mil Quatre cent vingt sept, la ville DYssaba fut incendiee, par accident, qu'elle fut entierement consumée par les flamecs, et quálecs tous les titrecs, papiercs et documenz, entre les habitanz de la vallée de Roncal au Royaume de Na-*

varre, et ceux de la vallée de Baretous en la souveranité de Bearn qui Se trouvoient dans la d. ville furent également consuméz surquoi et le vingt deuxieme juin mil quatre cent trente troiz dans leglize ste. marie Darrocoa¹⁶ D'Yssaba, il fut présenté, il fut présenté et remis a muy Notaire, la carthe originalle de la Sentence arbitralle, rendue entre les d. habitans des vallées de Roncal et de Baretouz le per amins de Sanchez Errabresa, et pierre Ibagnez, habitanz et juratz de la d. ville de Isaba.»

1590 B. Série IA.2176. BARÉTOUS (Vallée de): «Au nom de Diu, Sappien toutz et quants quy aqueste presente Carte veiran et audran y Cum notory sic en lan de mil ciquoatte Cens et bingt et sept lou vintg et sept Jour deu mes de septeme¹⁷ fue Distruside e bruslade per accident de fuecq la ville d'Yssabe en la quool destruction et brusleure Esten bruslades las cartes et documens de patzeries que lous de la valle de Roncal deu Royaume de navarre aben ab la valle de Baretous de la Seignorie de Bearn, Et Cum sus aquo lou bingt et dous deu mes de Juin de lan Nativitatte Dominy 1433 de shenor la gleyse de Ste. Marie de arraco d'Issabe amy notary Infrascript m'este presentada La Carte original et principau de la sentencie de las patseries qui lous dits de la bal de roncal et lous de la valle de Baretous aben per mes de Sancho Yrrabarrase y petro Baines Besins et jurats de la ditte ville d'Issabe... En la ville D'anço deu Royaume d'aragon... la ditte Peire aperade de St. Martin sie comme abem troubat li soulé estar sie et quere Marqué pera seignau Et borne drette Enter lous territoris de la ballée de Roncal deu dit Royaume de Navarre d'une part Et lous dit territoris de Bearn de lautre part le quel on dit territory d'aramits... continuan defare Crots en Rocqs lipeizero... Un Rocq per dessus lo Camy quy van ou acostumen anar Las Baques e a beber en la Insanne fonta deu dit port d'arlas Et de la bista de la ditte fonta Insanne relican et tournan per la singla de la penne... descendende a la plane de laplacarra... Entro au profond de diagorisa... Rocher de diagorisa deu costal de las arras... Murlon... a la part d'aspe... las dittes Crots Murgues de diagorize la pacarre... sommet darlas...».

1642. Série DD1.- Liasses, ARETTE.- Sentance arbitralle (1642.07.29): «Au nom de Dieu. Sachent toutz pntz. et advenir que Comme ainsy foits que y deuant il y ait, En es Grandes dissentions Entre los habitanz de la Vallee diz Baretons de Bearn dun part, Et los habitans dela Valle de Roncal de haut Nauarre dautre touchant les limites de leurs terroirs, Et principalement Sur le payemant Et presta.ons annuelle de troys Jeunes Vaches de deux ans... par sentance arbitralle de sedizie doctobre mille troys Cenz septant Cinq – Rendue entre los diputtés de Chascunes dgas. Vallees par six personages Nommes pour arbitres Comunz dga. la Villa Danso Rj. Aragon... Pierre de Conget Juge Royal de tarditz Et Barcux... Et Moy Pierre arhez no.re Et tabelion Royal hereditaire au pnt. pays de Soulle».

16. Parece tratarse nuevamente de un problema de transcripción del notario que no alcanza a leer correctamente *Darracoa*.

17. Se trata de un error; en el documento 1590 A se cita la fecha correcta: «le vingt septieme jour du mois [sic] de septembre de l'an mil Quatre cent vingt sept.»

1781. *Série E.2186.* BARETOUS (Vallée de).- Requette pour le compulsoire. A Monsieur le Maire Juge ordinaire de la ville de Roncal (1781.08.21): «Supplient humblent pierre Bernardicou jurat Darete et Pierre Castagnet deputé du meme lieu en la vallée de Baretous de la souveraineté de Bearn au Royaume de France Syndics des cinq communautés composant la d. vallée de Baretous Disant qu'il y a environ deux ans qu'il sont en procès le plus opiniatze, avec la vallée Daspe aussi en France, dont les juridictions sont limitrophes, au sujet de l'étendue de certain territoire duquel les habitans daspe se sont emparés sans droit ni titre quelconque, le d. terrain situé sur la hauteur des ports. Et Comme il resulte de plusieurs titres des supplians et notamment d'une sentence arbitrale rendue entre les habitans de la vallée de Roncal et ceux de Boaretous en l'année mil trois cens septante cinq que le terrain dont il sagit est reconnu appartenir en propriété a la d. vallée de Baretous sans aucun doute. Les supplians étant intéressés à poursuivre avec force le d. procès au Parlement de Navarre ou il cependant et pour justifier et soutenir leur droit, il sont obligés de se procurer tous les titres les plus importants, et entrant la sentence arbitrale de 1375 dans la quelle se trouve comprise la Demarcation et bornage du port D'arles, et autres territoires contentieux, la quelle sentence se trouve confirmée par d'autres postérieures, ainsi que plusieurs actes et conventions qui en ont assuré de plus fort l'exécution Mais ces titres se trouvant déposés aux archives de la présente vallée sous trois clefs, et les ayant besoin uniquement pour le soutien de leur procès, contre la vallée Daspe, ils ne peuvent en obtenir des Extraits sans votre Expresse permission A ces causes il vous plaira Monsieur accorder la permission au sieur pierre michel Ros notaire Royal et Secrétaire de Lhotel de ville de la vallée de Roncal, d'expédier aux sup.te en bonne et due forme les collationnes dactes qu'ils auront besoin et nécessaires... Et en conséquence de la d. ordonnance, moy dit Notaire certifie avoir fait faire l'extrait cy dessus qui est Conforme aux titres et Dommens qui sont déposés dans les archives del hotel de ville de Roncal une des sept composant la vallée au Royaume de la haute Navarre et Domination Espagnolle, et au premier paquet En foy de quoi ai signé Pierre Michel Roz notaire... Données a Sanguesa le vingt unieme aout mil sept cens quatre vingts un.»

1782. *Série E.2186.* BARETOUS (Vallée de).- Transaction entre la Vallée du Roncal (Espagne) & la Vallée de Barétous (1782.01.31): «Item & sur les demandes formées par les habitans de la vallée de Roncal, au sujet du meurtre de Sanche Blasquiz et arnaud atres, voisins Dissaba, fait par les baretons, a raison du meurtre fait durant la treve, par les d. habitans de la vallée de Roncal, de deux hommes, l'un du lieu Darete, tres bon Berger, el l'autre D'aramits, vu qu'il n'est pas possible dans ce moment, d'avoir une parfaite connaissance, de la maniere dont ces quatre homicides ont été comis, ni laquelle des parties ont la plus de tord, avons interloqué, et réservé de prendre de plus amples informations de ce jour jusqu'au premier aout prochain inclusivement... dans la ville D'anso, Garcia Sanz de Guiauna... six mille sols bour morlâas pour chaque meurtre, ha Cause de la rupture de la paix... presenz et temoinz les sieurs vincent Roz Recteur Dissaba, et pierre Arnaud maître Dapatie».

Articulado del valle de Roncal contra el de Ansó sobre el goce y términos de Linzola y Apaliroa. Archivo de la Junta General del Valle de Roncal. (EAT 4-464/4467)

1563 A. «Entiende probar por contrario articulo pedro de larramendi procurador de los alle. y jurados vezinos y concejo de ysaba de la bal de roncal y joanco y domingo carrica y blazco esquerr y sus consortes vezinos de ysaba contra el vro. fiscal y domingo fuertes y blazco lopez vezinos del lugar de fago de vro. Reyno de aragon E carrlos de curca su procurador las preguntas y articulos siguientes = Primeramente probar entiende que los Rabaños de vorregos y ganados de los dcos. Joanes y domingo carrica y blasco esquer que tomaron los acusantes sobre que es el pnste. pleyto aquellos tomaron bolbiendo del termino de las arras para el termino de la dicha valle de Roncal E yendo de passo por las endreceras de lincola y apalurua conforme a lo husado y acostunbrado y ello es ansi berdad publico y notorio = Otrossi que de tienpo Inmemorial en aca de cuyo principio no ha hubido ni ay memoria de honbres en contrario los de la dca. valle an estado y estan en vsso costunbre y possession de pasar todos sus ganados de los terminos de la balle de Roncal por las endreceras de lincola y apoloroa para gozar en el termino de las harras y dende alli tornar a bolber y trepasar por las dcas. endreceras a lo de la balle de Roncal pacificamente pasando y Repasando quando an querido y por bien tenido pacificamente y sin Inpedimiento alguno a faz y bista ciencia paciencia y tolerancia de los demandantes y de los de la dca. valle de ansso y ello es ansii berdad publico y notorio y tal a sido y es la publica boz y fama = Otrossi que los juezes secrestadores que fueron puestos por su magestad que fueron el licenciado pobladura abad que fue de la oliba y del consejo de vra. mag. y el doctor de luna en el auto del secresto parece que abiendo recibido Informacion de testigos allaron tener drecho y serbitud de pasar con sus ganados por las dichas endreceras de lincola y apalurua para el termino de las harras ansii declararon que pudiesen pasar E pasasen por las dcas. endreceras a gozar y a pacer las hierbas y aguas del dco. termino de las harras y bieron y mandaron a todos que ansii lo guardasen y cunpliesen y despues aca an pasado y trepasado por las dcas. endreceras pacificamente para el termino de las harras y de bolber del termino del para el termino de la dca. valle de Roncal = Otrossi que dende los terminos y endreceras de la dca. balle de Roncal al termino de las arras no pueden pasar sino por las endreceras de lincola y apalorua y d. trepasar les quitarian totalmente el gozo del termino de las arras que es muy Inportante para la dca. balle de Roncal y ellos es ansi berdad publico y notorio...».

1563 B. «Por las preguntas siguientes sean examinados los testigos que fueron preguntados por parte de la Vniversidad E concejo E vezinos de la bal de Roncal ques en el Rey.no de nabarra q.l pleyto que ttratan con la Vniversidad concejo E Vezinos de bal de ansso del rreyno de aragon sobre los terminos de linçola E apaliroa = 1) Primeramente Si conoscen las Dichas partes E ssi tienen noticia de los Dichos ter. os de linçola e apaliroa sobre ques el dcho. pleyto E de sus limites E mojones asi sauen los limites e mojones por donde se dibiden E apartan los terminos De las di-

chas balles de rroncal E De anso Y si tienen notiçia De los terminos de Valdebaratones Y val de aspa Que son en el señorio de bearne 2) Itten ssi Saben que Dicho Valde Varatones de tpo. Inmemorial A esta parte a confinado E de pnte. confina e parte terminos Con la dicha Val de rroncal y en los confines de los termynos De las dichas valles a habido siempre y ay Vna piedra que dizen De sant martin E Vn puerto que llaman de hernalce Donde En cada un año suelen tener Vna Junta ordinaria las Vniversidades y concejos de las Dichas Valles de Roncal Varatones y otras tierras del dicho señorio de Vearne = 3) Itten sea mostrada a los testigos Una escritura signada De sancho yvañes notario publico q. fue del dicho reyno de nabarra por la qual parece quel año de mill E ttreçientos E Setenta y cinco pasado las Dichas valles de Roncal y Varatones en çierta Diferençia que tenyan sobre el amojonamj.to de sus ter.os Eligieron arbitros etre ssi para la determinaçion de la dicha contienda y los dichos arbitros Declararon q. la piedra de Sant martin fuesse señal y mojon entre los dichos ter.os y prosiguen su amojonamy.to y entre otras cossas Dixeran q. dende las señales por ellos puestas hazia la parte de los puertos de Sola y de las Arras E de linça puerto Deansso quedasse por ter.o propio de la dicha Val de Roncal del rreyno de nabarra E Declaren los tes.os si sauen y es Vdad. que conforme al dicho amojonamj.to los dichos terminos de linçola E apaliroa quedan y estan ynclusos E comprendidos en el ter.o Dela dicha val de Roncal E por propio ter.o suyo lo qual sauen los tes.os por auer bisto y entendido el tenor De la dicha scriptura y... por el dicho mojonamy.to queda por ter.no dela dicha Val de Roncal entran y se yncluyen E comprenden los dichos ter.os de linçola E apaliroa y anssi es pu.co y not.o = 4) Itten Si sauen que en dezir como en el Dicho amojonamj.to se Dize q. apaliroa es del rreyno de nabarra Se comprende E yncluye que tambien el ter.o de lincola sobre ques el Dicho pleyto es del rreyno de nabarra y del Dicho Val de Roncal por q. Apaliroa esta en lo alto Y confina con el ter.o de escuesta y el ter.o de lincola Esta debaxo de apaliroa en la falda cayda del monte hazia a los otros tter.os de Val de Roncal y anssi lo an bisto los testigos y se puede ver por bista de ojos y es cossa q. no se puede dudar (...) = 7) Itten si sauen por oydas E comun dezir E pu.ca boz y fama E opinjon de gentes que la billa de ysaua ques del dicho val de rroncal fue destruyda E quemada por accidente De fuego el año de mil quatroçientos beynte y siete y en esta quema se perdieron E quemarõ las cartas e documentos de los del Val de Roncal q. tenian sobre las cosas de sus ter.os con los del dicho Val de Veretones = 8) La Val de rroncal E bal de Varatones = 9) Ytten si sauen escribieron e oyeron dezir q. en el año de mil quatroçientos E treze por Razon que los Vezinos de la val de Roncal pretendian ser Ingenuos e Infançones E hijosDalgo E francos de todo pecho ellos E sus descendientes como lo son se conmuto cierto pecho quel Rey de nabarra que a la sazón hera pretendia cobrar dellos para q. de allí adelante estubiesse la cantidad que monto el dicho pecho cargada e consignada de tributo ppetuo. sobre el puerto Montes E hiermo llamado ernalz do se suele hazer la Junta con su ter.o llamado Arra que començado dende el dicho puerto de ernalz asta linça de aragon comprende dos legoas de largo y vna legua en ancho como parece por la scriptura q. sobre lo suso dicho passo que esta sacada de camara de contos Reales del dicho rreyno de nabarra la qual pido se muestre a los testigos sse refieren a ella = 10)

Ytten si sauen que en las Dichas Dos legoas de largo y una de ancho sobre que por la dicha scriptura esta cargado el dicho tributto como a ter.o de la dca. Val de Roncal se Incluyen Y comprenden los dichos ter.os De linçola y apaliroa por que las dcas. Dos legoas comjencan Dende la piedra de sant mjn. donde se aze la Junta asta el ter.o llamado linça ques en Valle de ansso y en medio de los dichos dos extremos en la Distancia de las dichas dos legoas de largo E una de ancho entran E se Incluyen los ter.os de linçola y apaliroa E quedaron por ter.o E territorio proprio de la dicha Val de Roncal lo qual sauen los tes.os por auer bisto la dicha scriptura y auer anssi mesmo bisto y andado los dichos ter.os = 11) Itten si sauen que de tpo. ynmemorial a Esta parte el ter.o De las arras del dicho bal de Roncal Es muy largo y estendido por q. tiene dos legoas en largo y una en ancho y comprende en ssi muchas endrecedas de ter.os que an tenido E tienen nombres y entre otros los dhos. ter.os de leyncola E apaliroa los quales ansido y son tenidos por termjnos Inclusos e comprendidos en el dicho ter.o de las Arras y ninguna dubda ubo jamas nj la ay sino que debaxo del nombre del ter.o de las arras ques general se entienden y comprenden los dcas ter.os de linçola E apaliroa y las demas endrecedas De ter.os E todos los Unos E los otros an ssido E son ter.o y territorio ppio. dela dicha Val de Roncal E los Vezinos della los an gozado E aprovechado de tpo. Inmemorial aca= 13) Ytten si sauen que la dicha camara de comptos q. esta en la ciudad de pamp.a es arrchibo pu.co del dicho Reyno de nabarra y esta guardado E çerrado con fiel custodia E guarda y tiene Las llaues del los oydores de comptos rreales E juezes de finanças de su mg.d en el dicho rreyno De nabarra los quales son Juezes ordinarios para la custodia y guarda E administracion de la dicha camara de comptos Reales y que las scripturas que se sacan Del dicho arrchibo se tienen por pu.cas E autenticas E se les da fee y credicho en juyzio y fuera del = 14) Ytten si saben que los ter.os De apaluroa E lincola sobre que se litiga estan Juntos y se atienen Vno con otro y apaluroa esta de parte de arriba E confina por la parte de hazia bearne con el ter.o llamado escuesta ques en el territorio del lugar de lescun y en el valle de aspa ques em bearnj y se trato el año de mill E quatroçientos E sesenta y uno entre los lugares del dho Valle de Roncal y entre los lugares de lescun y de ossa y de les E de atas y de acos y de bedos y de ecun q. son en el dicho valle de aspa q. se pusiessen senyales y mojonnes entre los dichos ter.os E por scripturas autenticas consta que los dichos lugares de balle de aspa hizieron poderes precedentes licencia de su principe para hazer el dicho amojonamj.to E dizen E afirman en los dgos. poderes q. El dicho ter.o de Apaluroa confina con el dicho ter.o De Escuesta E apaluroa es territorio de nabarra E del balle de Roncal y escuesta territorio de bearnj E de val de aspa como parece por las dichas scripturas = 15) Ytten si sauen que la Dicha Val de aspa ques en el dicho señorío de Vearnj del Dicho tpo. Inmemorial a esta parte A confinado E confina y parte ter.os con la dicha Val de Roncal y con sus ter.os y se diuiden E apartan estas dos balles y sus ter.os por una sierra y cumbre questa entre los dichos Reynos y por las agoas bertientes de manera que lo q. cae para bearne es de bearne y lo que cae para nabarra es de nabarra = 16) Ytten si sauen quel dicho termino de Apaluroa por la parte de hazia bearnj confina con el ter.o llamado de ançaba E con el ter.o llamado escuesta que son en el territorio del lugar de lescun y en el Val de aspa ques en

Vearnj = por lo qual consta por scriptura pu.ca que se muestre a los tes.os quel año de mill E quatroçientos E ochenta E seys Vno llamado Joanicot de lane vez.o de oloron Vendio el dicho ter.o de ançaba A Uno llamado didot de Superbat Vez.o he abitante del lugar de Lescun E pone por afrontaciones nombradamente de la parte de arriba con el portet llamado laxurik E petrigema territorio e puerto del lugar de ansso en el reyno de aragon y de la otra parte de abaxo con el ter.o llamado Ansabera territorio E puerto de Lescun y del otro costado con el puerto y ter.o de ascuesta y con la peña de apaliroa y petrigema territorio de nabarra y segun esta Demostraciones y confines q. dize y es pacifica la dicha Scriptura se lee y entiende clarissima y ebidentemente que Apaliroa la nombra por ter.o ppio. de nabarra E de bal de rroncal y assi lo sauen los q. entienden las dichas afrontaçiones E amojonamj.os = 17) Ytten ssi saben que el dicho ter.o de ançaba ques en los termi.os de lescun en el dicho señorio de bearnj es de Vn particular Vez.o de Lescun en cuyo poder sea hallado y esta la dca. Scriptura de Venta echa E otorgada en el dicho año de quatroçientos y ochenta y seys el qual A posseymo y possehe el dicho ter.o de ancaba como suyo ppio. E tiene titulo de la dicha carta de benta como sucessor del dicho comprador = Itten si Saben que todo lo suso y cada cossa y parte dello sea pu.ca boz E fama y comun opinion = Llicen.do Salbantes / Sebastian lopz. = Para domingo fuertes. Cunplense a quattro de junio, declarase a treynta y huno de março.»

Abreviaturas

Anc.	Ance, Anssa / Antsa, Arhantze
Ans.	Anso-Berari
Apa.	Apatie, Abadie / Apatia
Ara.	Aramits / Aramitze
Are.	Arette-Ereta
Arg.	Aragon
Asp.	Aspe, Aspa
Bar.	Barètous, Baretons
Brc.	Barcus-Barkoxe
Brn.	Bearne, Bèarn / Biarno, Bearno
Esp.	España
Fra.	Francia
Grd.	Garde
Iriñ.	Pamplona-Iruñea
Izb.	Isaba-Izaba
Lan.	Lanne-en-Barétous / Landa
Mor.	Morláas
Nav.	Navarra-Nafarroa
Rnc.	Roncal-Erronkari
Sng.	Sangüesa-Zangoza
Trd.	Tardets-Atharratze
Urz.	Urzainqui-Urzainki
Uzt.	Uztároz-Uztarroze
Zub.	Sola, Pays de Soule / Zuberoa

Bibliografía

- CAMINO LERTXUNDI, Iñaki (1997): *Aezkoako euskararen azterketa dialektologikoa*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- COROMINES, Joan y PASCUAL, J. A. (1954-1957): *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, 6 tomos, Berna, Francke.
- (1980): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (DCECH), 2ª ed., Madrid, Gredos.
- DCECH, ver Coromines.
- EAT, ver Lopez-Mugartza (2008)
- ESTORNES LASA, Bernardo (1997): *Diccionario español-uskara roncalés : Erronkariko uskararen hiztegia*, Koldo Artola (colab.), Pamplona, Gobierno de Navarra.
- IDOATE, Florencio (1977): *La Comunidad del Valle de Roncal*, Pamplona, Diputación Foral de Navarra.
- LOPEZ-MUGARTZA, Juan Karlos (2005): «Roncal, Ansó y Barétous (Bearne), tres zonas pirenaicas en contacto», en Roldán Jimeno Aranguren y Juan Karlos López-Mugartza (eds.), *Vascuence y Romance: Ebro-Garona un espacio de comunicación*, Pamplona, Gobierno de Navarra, pp. 197-277.
- (2008): *Erronkari eta Ansoko toponimiaz*, Pamplona-Bilbao, Gobierno de Navarra-Euskaltzaindia. Disponible en [http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/71341.pdf] [(05/08/2014)].
- PALAY, Simin (1932): *Dictionnaire du bearnais et du gascon modernes*, Pau. [Paris, Centre National de Recherche Scientifique, 1991].
- ROHLFS, Géhard (1977): *Le gascon*, Tübingen, Niemeyer.
- Wikipedia, *Mesa de los Tres Reyes*. Disponible en [http://es.wikipedia.org/wiki/Mesa_de_los_Tres_Reyes] [(05/08/2014)].

Emakumearen irudia euskaltzaindiaren hiztegian

Esther LANDA TORRE

Euskal Filologian lizentziaduna Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV-EHU)

Genero *Mainstreaming*-eko berezilaria

[elandatorre@gmail.com]

Resumen: A pesar de no ser un lenguaje de género, en euskera también se reflejan las características y valores de nuestra sociedad patriarcal y androcéntrica; no sólo se reflejan, sino que, de igual manera, los transmitimos y perpetuamos. *Objetivo:* analizar los roles, los prototipos de mujer y hombre que se presentan en *Euskaltzaindiaren Hiztegia* y sus diferencias estadística. Hay que mencionar que el presente trabajo es un estudio cuantitativo preliminar, un acercamiento a lo que sería el análisis completo, por lo que la muestra utilizada no contiene todas las palabras de *Euskaltzaindiaren Hiztegia* susceptibles de estudio. *Resultados:* Los resultados mostraron que el tratamiento que se da a las mujeres y a los hombres en este diccionario no es paritario. Así mismo, se puede decir que la experiencia de las mujeres, sus trabajos, características, etc. aparecen en muchas menos ocasiones. Tampoco es muy equilibrado en el número de ejemplos utilizados para las palabras que expresan género femenino y los utilizados para las que expresan género masculino. Las diferencias son evidentes y la brecha entre los dos géneros se va ampliando según el análisis se va haciendo más específico, más concreto.

Palabras clave: Euskaltzaindiaren Hiztegia; género; lenguaje; femenino; diccionario.

Abstract: Although the Basque language is not a gender language, it reflects the characteristics and values of our patriarchal and androcentric society; moreover, it does not only reflect them, it also transmits and perpetuates them. *Aim:* to analyze roles, and prototypes of woman and man that are presented in *Euskaltzaindiaren Hiztegia* and their statistical differences. It should be mentioned that the present study is the first quantitative study, an approach to what would be a full analysis, so the sample used does not contain all the susceptible words of *Euskaltzaindiaren Hiztegia* that can be studied. *Results:* The results showed that the treatment of women and men given in this dictionary is not equal. We can also say that the experience of women, their jobs, features, etc. appear in many fewer occasions than man's ones. At the same time, the number of examples used to express the female words and those used for expressing male ones is not balanced. The differences are evident and the gap between the two genders is growing as the analysis becomes more specific, more concrete.

Keywords: Euskaltzaindiaren Hiztegia; gender; language; female; dictionary.

Izena duen orok izana du. Argi ikusi behar zuten gure arbasoek hitzaren garrantzia aipatu esaera zaharrea horrela adierazteko: izena daukan guztiak izana du; beraz, izenik ez daukan orok ez du izaterik, ez da existitzen. Eta hori izango litzateke, hain zuzen ere, kultura patriarkal batek bilatuko lukeen helburuetariko bat hizkuntzaren erabilera androzentrikoaren bidez: emakumeak isilaraztea, ezkutatzea, izena ez daukanak izaterik ere ez duelako.

Baina gure asabek ez ezik, gainerako kulturetakoek ere ikusten zuten hitzaren berebiziko garrantzia eta horrela islatu zuten hainbat eta hainbat testu zaharretan:

¹ *Hasieran bazen Hitza.
Hitza Jainkoarekin zegoen
eta Hitza Jainko zen.*

² *Hasieran
Jainkoarekin zegoen Hitza.*

³ *Gauza guztiak
beronen bidez egin ziren,
eta egindakotik ezer
ez da berau gabe egin...*

¹⁴ *Eta Hitza gizon egin zen [...]*

(Joan 1, 1-14)

Ezagunenetariko bat aipatzearren. Hitza Jainkoarekin egoteaz gain, Jainko bera zen; berak egin zituen gauza guztiak, are gehiago, gauzak ez lirerateke ezer izango Hitza barik (*Izena duen orok izana du*, berriro ere).

Kultura eta garai ezberdinetako pentsamoldeak gorabehera, erabat argi da goena da hitzen, hizkuntzaren garrantzia, gure pentsamenduak gauzatzeko eta azaleratzeko baliabidea izatean ez ezik, gure arketipoak, rolak, pentsamenduak, sinesmenak eratzean, herriaren kulturaz jabetzean ere datzala. Munduaren ikuskera zehatz bat barneratzeko bidea da azken finean, norberaren kulturarena.

Moreno Fernández (1998) ikerlariak jasotzen duen moduan, Humboldtentzat hizkuntzak pentsamendua ahalbideratzen du eta herrialde baten izpiritu nazionalaren adierazgarria da, bere ideologia, izaera eta mundua ulertzeko modua. Moreno Fernándezen liburu berean azaltzen da nola beranduago, Benjamin Lee Whorf-ek eta Edward Sapir-ek, hizkuntza- antropologiaren sortzaileek, *determinismo linguistikoaren* eta *erlatibotasun linguistikoaren* printzipioak garatu zituzten. Determinismo linguistikoaren arabera, hizkuntzak pentsamendua zehazten du; hau da, gauzak barneratzeko eta gogoratzeko dugun moduan eragiten du hizkuntzak. Honen osagarria den erlatibotasun linguistikoak dioskuna hau-

xe da: hizkuntza ezberdinetako gramatika ezberdinek eragiten dutena da beren hiztunek munduaren ikuskerara ezberdinetara hel daitezela, bakoitzak gramatika horiek ahalbideratzen duen behaketa eta ebaluazioei esker. Beste era batera esanda: hizkuntzak gure pertzepzioa handitu eta murriztu egiten du (koloreak adierazteko hiztegi zabal-zabala baldin badut, ohikoa den baino kolore gehiago hautemateko gai izango naiz). Beraz, hizkuntzak igorlearen pentsamenduak islatu ez ezik, eratu ere egiten ditu.

Bestalde, Adam Schaff-ek islaren teoria ere garatu zuen, zeinetan honakoa adierazten duen: «la lengua se concibe como producto de una praxis social que determina la visión que una sociedad tiene del mundo: la lengua refleja una realidad a la vez que crea una imagen de esa realidad» (Moreno Fernández, 1998). Eta hainbat teoriatik egin dudán ibilbidetxo hau bukatzeko, psikologia kognitiboaren prototipoen teoria (Casado G., 2002) aipatuko nuke: «de la teoría de los prototipos se deriva que empíricamente hay un conjunto de atributos o características que son compartidos por un grupo de sujetos en relación con lo que define un determinado objeto social, estas serían las características prototípicas».

Teoria ezberdinak, hainbat ikuspuntu, baina denek azpimarratzen dute gauza bera: hizkuntza, kultura eta pentsamendua estu lotuta daudela, ez dutela bata besteak gabe izaterik. Hirurak zaindu behar, beraz, ezinbestez. Oraingo lan honetan hirukote horretako hizkuntzaz arduratuko gara, euskeraz hain zuzen ere. Eta oraindik zehatzago izanik, Euskaltzaindiak oraintsu plazaratu duen *Euskaltzaindiaren Hiztegiak* (2012; *EH* hemendik aurrera) ematen duen emakumearen irudiaz. Horretarako, ezer baino lehen, azterketa honen nondik norakoak azalduko dira; jarraian, erabilitako irizpideen berri emango da eta, bukatzeko, hizkuntzen erabileren inguruko hainbat kontzeptu gogoratuko, emakumeen irudia edo presentziarekin lotura dutenak eta berau hobeto ulertzen lagunduko digutenak: hizkuntza androzentrikoa, hizkuntza sexista, itxurazko bikoteak, jauzi semantikoak... Esan beharra dago, hizkuntza bat, edozein dela ere, ez dela sexista *per se*, baina bere erabilera, bai, izan daitekeela. Agurtzane Juanenaren hitzetan (Álvarez Uria, 2004): «kultura sexistatik mintzaira sexista dator eta mintzaira sexistak kulturaren sexismoa iraunarazten du». Zaindu beharko genuke, beraz, gure hizkuntzaren erabilera. Ondo zaindu beharko, gainera.

Lanaren nondik norakoak

Lan honen helburua hauxe da: Euskaltzaindiak 2012an plazaratutako hiztegian agertzen den emakumezkoaren irudia aztertzea, izan daitezkeen haren irudia eta gizonezkoaren irudiarekiko aldeak azalaraztea. Horretarako, beraz, *EH* era-

bili da: lan hau buru dadin bertatik ateratako emakumezkoak zein gizonezkoak adierazten dituzten 180 hitz osatzen duen datu base bat hartu da oinarritzat (hitz horien zerrenda bukaeran agertzen den eranskinean ikus daiteke). Kontuan hartu behar da honako hau oraingoz hurbiltze lana dela, nolabait esateko, beraz, erabilitako laginean ez dira egongo *EHn* egon daitezkeen generoa adieraz dezaketen hitz guztiak. Ondo legoke hurrengo ikerketek *EH* bere osotasunean hartzea.

Nire abiapuntua da euskaran ere gure jendarte patriarkal eta androzentriko honen ezaugarriak islatzen direla, nahiz eta genero hizkuntza ez den; euskaran islatu eta euskaraz transmititzen, iraunarazten ditugula. Lan honetan, beraz, aztertu nahi dena da zeintzuk diren *EHn* agertzen diren emakumezko eta gizonezkoen rolak, prototipoak. Ezin dugu ahaztu, hiztegiak kontsulta liburuak direla, edozeinek begira dezakeen kontsulta liburua: «Euskaltzaindiaren Hiztegia ez da hizkuntzalarientzat, are gutxiago hiztegitentzat, baizik eta idazle, irakasle edo teknikarientzat, futbolari nahiz ekonomialarientzat» (Euskaltzaindia, 2012, 8 or.), *EHk* berak esaten duenez. Beraz, kontu handiz ibili beharko litzateke, hiztegiak ez baitira errealitatearen isla soilik: beren definizioen bidez munduaren ikuskeraz zehatza transmititzen da, balore eta ideologiaz beteta. Nahi eta ez, hiztegitentzat pertsonak baitira (bakoitza bere balore, ideologia eta pentsaerarekin).

Hasi aurretik, hiztegi honen hitzaurrean hiztegitentzat adierazitako hainbat ideia azpimarratzea gustatuko litzaidake: «Adibideei dagokienez, esan behar dugu arlo horretan egin dugula ahaleginik handiena [...] tradizio idatziko joera nagusiei men egiten, eta joskeraz maizkoenak eta ongien dokumentatuak jasotzen. [...] Nola nahi ere, irakurleak dakikeen bezala, gaur egun, *Orotariko Euskal Hiztegiako* adibideteagiri eta egungo euskararen corpusei esker, helburu hori fidagarritasun maila aski altu batez bete daiteke [...]» (Euskaltzaindia, 2012, VIII-IX or.). Atariko horretan ere ondorengo hau adierazten da: «Orobat esan daiteke *Zah.*, g. er. eta g. g. er. marka duten hitzez [...] Ildo honetan esan behar dugu Euskaltzaindiak marka horiek egungo egoerara egokitu egin beharko dituela bere Hiztegi nagusian hurrengo edizioaren batean» (Euskaltzaindia, 2012, VIII or.). Aurrerago aukeraturako sarreren azterketa egiten dugunean, hitz hauek adierazten dizkiguten ideiak berriro aipatuko ditugulakoan nago.

Erabilitako irizpideak

Jakin badakigu euskara ez dela genero hizkuntza, baina, era berean, ezin da ukatu gure hizkuntzak badituela beste baliabide batzuk generoa adierazteko hiztegi, semantika edo pragmatikaren bidez, besteak beste: *ama / aita; gizagaixo / gajo*;

emagald / *gizagald*; *mari*; *itsasgizon*, eta abar luze bat. Oraingo lan hau egiteko, berez generoa adierazten duten hitzak (*emakume*, *gizon*, *erregina*, eta abar), *giza*-, *ema*-, *anai*-, *eme*-, *-gizon*, *-andre*, *jaun*- osagaiekin sortutako hitzak edo eta *gizon* / *emakume*arekin sortutako hainbat hitz konposatu erabili dira.

*EH*tik hartutako 180 hitz horiek, hiru mailatan edo aztertu izan dira:

- Orokorrean.

Datu orokorrak atera eta aztertu dira, alde batetik emakumezkoei dagozkien hitzak eta bestetik gizezkoei dagozkienak alderatuz. Zehatzago, genero bakoitzaren adiera eta adibide kopurua begiratu da, eta baita bi generoak elkarren ondoan esaldi berean agertzen direnean (maila bereko egituretan: *neba-arrebak*, *mutila eta neska*, eta horrelakoetan) zein ordenatan agertzen diren ere: Gizonezkoa + Emakumezkoa (G + E) ala Emakumezkoa + Gizonezkoa (E + G); hau da, zein den ordena bakoitzaren maiztasuna.

- Taldeka.

Aurrekoa egin ondoren, hitzak bikoteka banatu dira; hau da, teoriarik genero batean eta bestean baliokideak edo izan beharko lirakekeen hitzak elkarrekin aztertu dira ea ematen zaien tratamendua antzekoa den ala ez ikusteko, maila berekoa, espero zitekeen moduan («*jainkosa*» / «*jainko*», kasu). Hau egitean hainbat hitzen (eta ez gutxiren) sinonimoak ere aurkitu direnez, ezinbestekoa izan dut sinonimoekin taldeak egitea guztiak batera alderatzeko («*mutxurdirin*», «*neskazahar*» / «*donado*», «*mutilzahar*», adib.). Maila honetan azterketa kuantitatibo ez ezik, kualitatibo ere egiten da; hau da, adieretan agertzen diren emakumezko zein gizezko ezaugarriak, jarrerak, gaitasunak, eta abar aztertzen dira.

- Bikoteka.

Alderaketa objektiboago eta zehatzago izan dadin, hirugarren maila honetan hitzak bikoteka jarri dira, sinonimorik gabe, genero batean eta bestean itxuraz baliokideak diren hitzak. Horretarako, sinonimoen artean bere lehenengo adieran pareko edo antzeko definizioa daukan hitza aukeratu da (aurreko kasuan, adibidez, «*neskazahar*» / «*mutilzahar*»). Behin hitzak bikoteka antolatuz gero, hiru datu alderatu dira: emakumezkoek zenbat adiera zuten guztira eta zenbat gizezkoek; zenbat adibide (guztira, ere); eta, bukatzeko, zenbat bikotetan zituzten emakumezkoek ala gizezkoek adibide edo kopuru gehiago.

Perspektiba orokor honen ondoren, aurkezten den lanaren egitura azalduko dut jarraian. Lehenengo artikulua honetan datu hutsak, zenbakiak, emango dira (osoak eta portzentajeak) koadro eta grafikoetan aurkeztuko direlarik argiago ikus daitezten. Jarraian, datuen azterketatik ondorio orokor batzuk ateratzen saiatuko naiz.

Azterketa kuantitatibo hau bukatuz gero, azterketa kualitatiboarekin burutuko da honako lan hau hurrengo bigarren zati batean, horretarako hitzak taldeka

aztertu eta komentatuko direlarik, sinonimoak barne. Hori egiteko, bederatzi kategoria-eremu zehaztu dira berauen arabera sailkatzeko taldeak:

1. *Lanbideak* adierazten dituzten sarrerak.
2. *Senidetasuna* adierazten duten sarrerak.
3. *Genero* desberdinak adierazten dituzten sarrerak.
4. *Ezaugarri fisikoak* eta *Izatekoak* adierazten dituzten sarrerak.
5. *Portaera* adierazten duten sarrerak.
6. *Jantziak* adierazten dituzten sarrerak.
7. *Izaki Gorenak* adierazten dituzten sarrerak.
8. *Gorputz Atalak* adierazten dituzten sarrerak.
9. *Bestelakoak*.

Eremuen hurrenkera bakoitzak duen hitz kopuruak ematen du, hau da, hitz gehien duen eremutik hasita gutxien daukanera.

Arlo bakoitzean sartu diren hitzei dagokienez, ohar pare bat egitea gustatuko litzaidake. Alde batetik, eremuak bere zentzu zabalean (oso zabalean bazuetan) hartu direla behar baino askoz gehiago sor ez zitezen; hori dela eta, adibidez, sartu da **sorgin** *Portaerak* eremuan. Bestalde, lan handia izan dut **emagald**u (eta bere sinonimoak) zein eremutan sartuko nuen erabakitzeko: argi dago oso eztabaidagarria izan daitekeela, eta zenbait emakumerentzat mingarria ere izan daitekeela, baina hitzaren definizioa kontuan izanda, berau ere lanbideen artean agertzea egokiena dela iruditu zait.

Hainbat kontzeptu

- *Androzentrismoa*:

Emakumezkoa, era batera edo bestera, ezkutatzea edo desagerraraztea da. Gizonezkoak guztiaren ardatz eta erreferentzia dira, gauza guztien neurria eta emakumezkoak beren menpekoak. Eredu aldaezina da (estereotipoa). Errealitatea gizonezkoen ikuspuntutik enfokatzen da eta hortik ateratako emaitzak ontzat ematen dira pertsona guztientzat (unibertsalak).

- *Estereotipoa*:

Talde edo sozietate batek onartzen ohi duen irudi edo ideia bat, aldaezina dena. Hizkuntzak estereotipo hauek errepikatzen eta, beraz, sexismoa irautarazten laguntzen du.

- *Generoa*:

Konstruktua sozial eta kulturala da. Honen arabera, jendarteak portaera-ezaugarriak, psikikoak, jarrerazkoak, kulturalak, sozialak eta gaitasun ezberdinak esleitzen dizkio gizonezkoiei eta emakumezkoiei, jaio baino lehenagotik; estereotipo hauek hezkuntza formala (eskola) eta ez formalaren bidez (familia, lagunak, he-

dabideak, erlijioa, jokoak...) iraurarazten dira. Pertsonak ez du generoa aukeratzeko, baizik eta hezkuntza eta sozializazioaren bidez barneratzen du. Generoaren bidez, maskulinoa eta femeninoa erabat berezitatea geratzen dira.

- *Hizkuntza sexista:*

Nolako sexua, halako tratamendua ematean datza (emakumeak adingabeen modura); ezaugarri ezberdinak irudikatzea gizonentzat (adimenari eta indarrari lotuak) eta emakumeentzat (zaintzari, estetikari lotuak); emakumea deskalkifikatzeko aipatzea... Emakumeek egiten dutena, direna (beren eskarmentua) gaitzesten da, balioa kentzen zaio.

Jende askok uste du euskara ezin daitekeela hizkuntza sexista izan, genero hizkuntza ez baita. Baina ez da ahaztu behar beste modu batzuetan ere ager daitekeela genero bereizketa: *giza-*, *ema-*, *anai-*, *eme-*, *-gizon*, *-andre* osagaiekin sortutako hitzak; erdaretatik hartutako kalko eta maileguak (*aitak*, «gurasoak» esateko; *antropologo*, *fisiko*... maileguak maskulinoan hartzen ohi dira), adibide bakan batzuk aipatzearen. Gainera, euskera ez da mundu isolatu batean bizi, inguruan beste hizkuntza batzuk ditu (frantsesa eta espainiera hurbilenak) eta berauek oso erabilera sexista erakusten dute. Ezin dugu pentsatu hurbileko auzokide horiek ez digutela inolako eraginik utzi gurean; are gehiago, euskaldunok elebidunak gara (behintzat): denek espainiera edo (eta) frantsesa ere badakigu. Hizkuntza batean erabilera sexista egiten dugula, baina, ez dakit zer nolako eskizofreniari esker, bestean ez dugula egiten pentsatzen duenik ezin daiteke egon. Gure kultura androzentrikoa da, sexista; beraz, gure mintzaira ere hala beharrez.

- *Jauzi semantikoa:*

Genero gabeko hitza erabiltzen denean, baina gero aurrerago, testuinguru berean, berriro errepikatzen denean bere zentzu markatuan, zehatzean, erabiltzen da; hau da, balizko genero gabeko hitz hori ez da horren neutroa («**andereño** 2 Eskoletako maistra. *Irakasleak eta andereñoak*»).

- *Maskulino generikoa:*

Gizonezko hitzak balio unibertsalarekin erabiltzean datza, neutroak izango balira bezala. Femeninoa, berriz, beti da termino markatua, balio murriztailearekin.

- *Patriarkatua:*

Familia-sistema, eta sistema soziala, ideologikoa eta politikoa zeinen bidez gizonezkoek erabakitzen duten zein den emakumezkoak beraien menpe egon daitezen bete behar duten rola. Pentsaera honen arabera, maskulinoa boterean eta hiltzeko gaitasunean oinarritzen da eta femeninoa bizia emateko gaitasunean. Irudimenaren kategoriak dira, sinboloak, horrexegatik da hain zaila irudi hauek, ideia hauek, aldatzea.

- *Sexismo lexikoa:*

Sexu bakoitzaren ohiko rol edo estereotipoarekin bat ez datozen ekintzak, baloreak, gaitasunak edo jarrerak izendatzeko hitzen eza:

- a) bikoterik gabeko hitzak: sexu baterako baino erabiltzen ez direnak («**etxekoandre**», «**apaiz**», «**mari**»...).
- b) itxurazko bikoteak: generoen arabera esanahi ezberdinak dituzten hitzak («**ematxar-gizatxar**», «**emagaldur-gizagaldur**», «**josle-jostun**»...).

Ohar batzuk hasi baino lehen

- Sarrerak eta adierak *EHn* agertzen diren moduan idatzi ditut: sarrera beltzez eta adiera bakoitza zenbaki batez. Adibideak ere berdin agertzen dira, letra etzanaz.
- Hitz batzuk talde edo eremu bakar batean agertu beharrean, bitan ager daitezke: bai genero biei dagokielako (**bulartsu**, adibidez), bai bi eremutan erabil daitekeelako (**galai**, kasu, generoa eta ezaugarri fisikoa adierazteko). Ahalik eta gutxien izan daitezten saiatu naiz.
- Hitzak bikoteka edo eta taldeka agertu arren, badaude parekatu ezin diren hitzak beste generoan baliokiderik ez dutelako (sexismo lexikoa, beraz). Hitz horiek azterketa kualitatiboan komentatuko dira. Datuei dago kienez, datu orokorretan baino ez dira aintzat hartzen; ez dira ez taldeka ez bikoteka egindako datuen azterketetan sartu.
- Adierak zenbatzean, kontuan izan dira ere esapideak, hitz konposatuak edo horrelakorik agertzen bada. Esate baterako, **alaba** sarrerak hiru adierarekin agertzen da datuen azterketa egiten denean adiera bat eta bi esapide edo (**alaba besoetako**, **alaba ponteko**) dituelako.

Azterketa kuantitatiboa (datuak)

Lana gauzatzeko erabili diren 180 hitzak aztertu ondoren, honako datu orokor hauek atera daitezke azterketa maila bakoitzean:

Taula 1. Datu orokorrak

	Emakumezkoak N (%)	Gizonezkoak N (%)	<i>p</i> balorea*
Hitzak N= 180	90 (% 50)	90 (% 50)	
Adierak N= 358	178 (% 49,72)	180 (% 50,28)	<0,01
Adibideak N= 856	328 (% 38,32)	528 (% 61,68)	

* Estatistikoki, ezberdintasunak esanguratsuak dira: $\chi^2=17,57$; $p<0,01$

Taula 2. Datuak taldeka

	Guztira			Nork gehiago (51 talde)			
	Emakumezkoa	Gizonezkoak	<i>p</i> balorea*	Emakumezkoak	Gizonezkoak	Berdin	<i>p</i> balorea**
Adierak 282	129 (% 45,74)	153 (% 54,25)	<0,01	15 (% 29,41)	21 (% 41,18)	15 (% 29,41)	>0,05
Adibide 720	269 (% 37,36)	451 (% 62,64)		11 (% 21,57)	30 (% 58,82)	10 (% 19,61)	

* Guztira: $\chi^2=5,6$; $p<0,01$; beraz, ezberdintasun esanguratsua hau ere.

** Taldekako kasuan ez da hala gertatzen: $\chi^2=3,20$; $p>0,05$. Taldeka antolatze honek (antolaketa bera-gatik ziur asko) ez du ezaugarri hori. Baina aurrerago, ordea, azterketa kualitatiboa eta zehatzago egi-ten denean, ikus daiteke nola kasu honetan ere agertzen diren ezberdintasunak esanguratsuak diren.

Taula 3. Datuak bikoteka (taldeetatik sinonimoak kenduta)

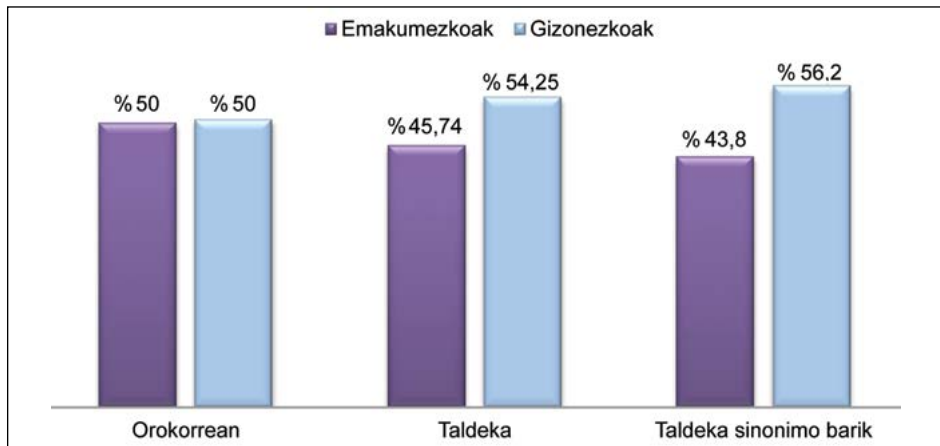
	Guztira			Nork gehiago (57 bikote)			
	Emakumezkoak	Gizonezkoak	<i>p</i> balorea*	Emakumezkoak	Gizonezkoak	Berdin	<i>p</i> balorea**
Adierak 242	106 (% 43,80)	136 (% 56,20)	=0,05	13 (% 22,81)	18 (% 31,58)	26 (% 45,61)	<0,01
Adibide 652	236 (% 36,20)	416 (% 63,80)		10 (% 17,54)	34 (% 59,65)	13 (% 22,81)	

* Ikus 6 oharra. Guztira: $\chi^2=4,0$; $p=,051$.

** Bikoteka: $\chi^2=9,65$; $p<,01$.

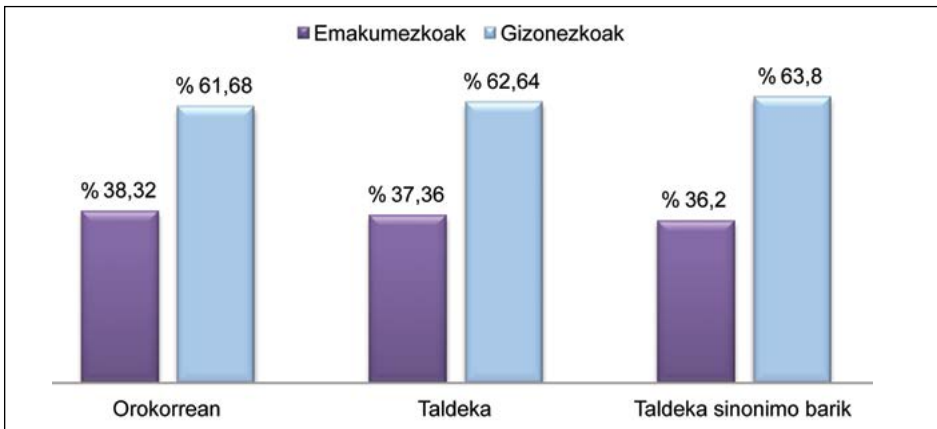
Aurreko koadroak ikusita, lehenengo eta behin adierazi daitekeena da alderaketa zenbat eta zehatzago izan bi generoen artean dagoen aldea handiagoa egiten dela. Atalez atal hartuko ditugu hobeto ikusteko:

Irudia 1. Emakumezko eta gizonezko hitzak guztira (adierak)



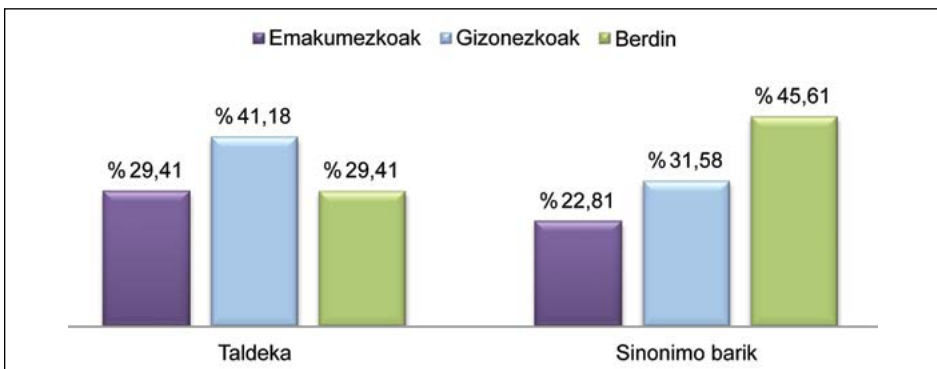
Adieren kasuan, ondo ikusten da nola bi generoen aldeko tartea handitzen den azterketa zehatzago egiten den heinean: hitz guztiak kontuan hartuz gero, emakumezko eta gizonezkoen arteko alderik ez dago, baina hurrengo azterketa-mailako datuetan ikus daiteke aldea jada % 8,51ekoa dela eta azterketa maila zehatzagokoak ikusita, sinonimo gabeko bikoteetakoak, hain zuzen, % 12,4kora heltzen da bi generoen arteko tartea. Kasu guztietan, tarte txikia zein handia izan, gizonezko hitzek dute adiera kopuru gehiago emakumezko hitzek baino.

Irudia 2. Emakumezko eta gizonezko hitzak guztira (adibideak)



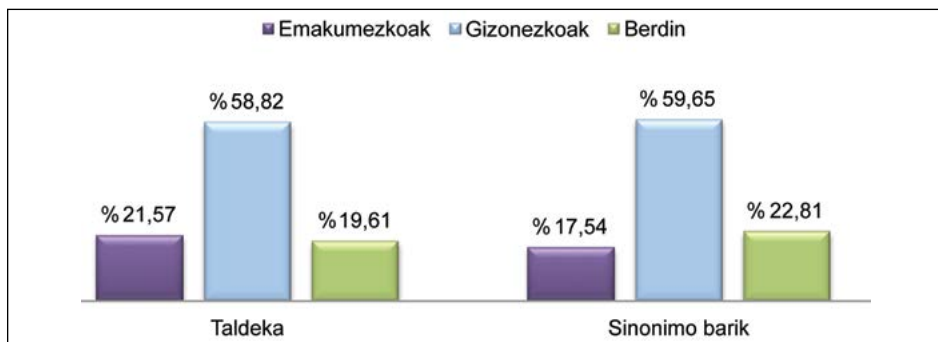
Adibide-kopurua kontuan hartzen denean askoz garbiago ikus daitezke bi generoen aldeko ezberdintasunak, beti gizonezkoen alde: hiru mailetan dauden ezberdintasunak nabari-nabariak dira, oso adierazgarriak eta begi bistakoak. Edonola ere, datu hauetan ikus daiteke nola emakumezko eta gizonezkoen arteko tartea handiagotzen den ere azterketa-maila zehatzago egiten denean: hitz guztiak kontuan hartuta, % 23,26ko tartea; taldeka, % 25,28koa; eta sinonimo gabeko bikoteka, % 27,6.

Irudia 3. Emakumezko eta gizonezko hitzak taldeka eta bikoteka (adierak)



Emakumezko eta gizonetzko baliokideak bikoteka edo taldeka (sinonimoak aintzat hartuta) jarriz gero, hirugarren aukera sortzen zaigu: talde batzuetan, emakumezko terminoek izan ditzakete adiera-kopuru handiagoa; beste batzuetan, berriz, gizonetzkoek; eta hainbatetan, adiera-kopuru bera izan dezakete emakumezko eta gizonetzko hitzek. Bai adieren kasuan, bai adibideetan, azpimarratzekoa da emakumezkoek adiera kopuru handiagoa duten kasuek eta bi generoek kopuru berdina duten kasuek oso portzentaje antzekoa dutela normalean, salbuespen bat izan ezik: sinonimorik gabeko bikoteetan agertzen den adiera-kopurua, orduan, berdinak diren kasuak gehiago direlarik (% 45,61). Taldekako datuak ikusiz gero, berriro ere agertzen zaizkigu gizonetzko terminoak adiera-kopuru handiagorekin (% 41,18).

Irudia 4. Emakumezko eta gizonetzko hitzak taldeka eta bikoteka (adibideak)



Adibideak guztira hartzen zirenean bezala, taldeka edo bikoteka hartzen direnean ere nabari-nabaria da emakumezkoen eta gizonetzkoen arteko aldea adibide-kopuruak begiratzenean: are gehiago, emakumezkoek adibide kopuru handiagoa duten portzentajea eta adibide kopuru bera dutenen portzentajeak gehituta ere ez dira gizonetzko kopuruetara heltzen (% 41,18 taldeka eta % 40,35 bikoteka). Goian aipatu den bezala, deigarria da emakumezko portzentajeak eta emakumezko eta gizonetzkoen hitzek adibide kopuru bera dutenena oso parekoak izatea.

Azkenik oso adierazgarria den datu bat komentatu beharra dago, lehenengo azterketa mailan agertzen dena:

	E + G	G + E
Adibideak:		
E+G / G+E *	26 (% 22,03)	92 (% 77,97)
N= 118		

*G= Gizonetzkoak; E= Emakumezkoak

180 hitz hauetan agertzen diren 856 adibidetatik 118 adibidetan agertzen zaizkigu bi generoak elkarren ondoan perpausa berean (adieretan zein adibideetan): «*Aitak edan lehenik, gero semeek, adin arau, lerroan, gero alabek, azkenik, amak*», «*Bikiak izan ditu: mutila eta neska*», «*Agripa eta Berenice anai-arrebak*» eta tanke-
ra horretakoak. 118 horietatik, 92an (hau da, % 77,97) gizonetzkoa emakumez-
koaren aurrean (G + E) agertzen da; berriz, emakumezkoak gizonetzkoen au-
rrean (E + G) 26 bider (% 22,03) baino ez. Hau da, hiru bider baino gehiagotan
lehenesten zaio gizonetzkoa emakumezkoari.

Ondorioak

Datu hauetatik guztietatik hainbat gauza ondoriozta daitezke:

- Edozein dela azterketa maila, gizonetzko hitzek beti izaten dute adiera zein adibide-kopuru handiagoa emakumezkoen hitzek baino. Salbuespen bakarra, adiera-kopurua bikoteka aztertzen den kasua, baina horretan ere ez da emakumezkoa gehiengo duena, baizik eta bi generoek berdin.
- Lehenego begi-bistan bi generoak nahiko parekoak iruditu arren, xehe-
tasun handiago batez aztertzen denean ikus daiteke gizonetzko hitzen aldeko tartea beti zabaltzen dela, handiena bi generoko baliokideak izan beharko liratekeen hitzak (**ama / aita, andre / jaun, maistra / maisu...**) alderatzen direnean agertzen zaigularik.
- Adibide-kopururaren kasuan bi generoen arteko ezberdintasun hori nabarmena eta oso deigarria da, askotan gizonetzkoak emakumezkoen bikoitza edo gehiago baitira. Egia esan, ez dirudi honek funtsezko arrazoi garbirik duenik, are gutxiago, *EH*aren Atarikoan «joskera-eredu guztien argazki moduko bat eratzen saiatu gara, eredu bakoitzari bere pisua, maiztasunaren edo egokitasunaren arabera, ematen saiatuz...» (Euskaltzaindia, 2012, IX or.): **lehengusina / lehengusuk**, esate baterako, joskera-eredu antzekoak (edo berdinak) izan arren emakumezko hitzak 2 adibide baino ez ditu eta gizonetzkoak, berriz, 8; **neska** hitzak 8 adibide, **mutil** hitzak 17 dituelarik; edo **santak** 4, baina **santuk** 26, bakan batzuk aipatzearren. Gainera, *Orotariko Euskal Hiztegia* (Euskaltzaindia, 2011) begiraturaz gero, ikus daiteke nola hitz hauek ez duten elkarren artean hainbesteko ezberdintasunik (*Orotariko Euskal Hiztegia* *EH*ren erreferentziatariko bat izanik ere, deigarriak dira bien arteko hainbat ezberdintasun generoari dagokionez).
- Bi generoak perpaus berean elkarren ondoan agertzen direnean (sintaktikoki maila berekoak direnean), gehienetan jarraitzen den hurrenkera Gizonetzkoa + Emakumezkoa da, hau da, gizonari dagokion hitza

emakumeari dagokion hitzaren aurretik agertzen zaigu maiztasun handi batean: hamar kasutako ia zortzitan horrela agertzen da. Lehentasuna, beraz, gizonaekoa.

- *EH* honen oinarrietako bat *Orotariko Euskal Hiztegia* izanik, ez da oso ondo ulertzen zergatik ez diren hartu ere beste generoko baliokideak bertan hala jasota agertzen direnean; eta ez da kasu bakan batean gertatzen¹: *ugazama /ugazaita**; *etxeakoandre / etxegizon**; *senardun / emastedun**; *alabaorde* / semeorde*; *alabatsako* / semetzako...* Ez litzateke orekatuago izango, hitz berri bat sartzeko erabakia hartzen denean, bere beste generoko baliokidea (hala existituko balitz) ere sartzeari berean? Nahiz eta, seguruenik, gutxiagotan erabilitakoa izan, edo eta batzutan itxurazko bikoteak baino ez izan. Hizkuntzaren baliabide guztiak erabili beharko genituzke errealitatea bere osotasunean adierazi ahal izateko; hizkuntzak eskaintzen dizkigun aukera guztiak (hiztegiarenak kasu honetan) gure esku izan beharko genituzke, ezagutu beharko genituzke, esan nahi dugunari forma egokia eman diezaiogun hitzen bidez. Arestian aipatu dudana bezala, hizkuntzak igorlearen pentsamenduak islatu ez ezik, eratu ere egiten ditu; hizkuntzak gure pertzepzioa handitu eta murriztu egiten du. Beraz, guk geuk geure hizkuntza murrizten badugu dagoeneko existitzen diren bi generoetako hitz bat ez aukeratuz, geure pertzepzioa ere murrizten ari garela ezin dugu ahaztu. Ekidin dezagun.

Hau ikusita, argi dago emakumearen trataera ez dela gizonaren trataeraren parekoa egunero eskoletan, etxeetan eta beste hainbat lekutan erabiltzen den gure hiztegi honetan. Argi dago ere, kopuruaren aldetik behintzat (eta azterketa kualitatiboko emaitzak izan arte bestelako ondorioz atera gabe) emakumearen eskarmentua, lanbideak, ezaugarriak, eta abar askoz gutxiago azaltzen direla, ixilarazten direla. Gogoan izan behar dugu hiztegiaren agertzen diren hitzak, baraien definizioak..., ideologia, pentsaera zehatz bat transmititzeko baliabidea dela; gogoan izan behar dugu hiztegia pertsonen egiten dutela beren printzipio eta balore zehatzekin eta horren arabera jokatu dutela nahi eta ez. Ardura handiko lana, ez garrantzi gutxikoa.

Hiztegiak hiztegiaren hitzaurrean adierazten duten egungo egoerara egokitze horren beharra dago, beraz, handia gainera, gure jendartearen ehuneko zati handi baten presentzia azalarazi behar baitugu: emakumeena, hain zuzen ere. Emakumeek egiten dutenari, direnari (beren eskarmentuari) dagokion lekua emateko, has gaitezuen gure hizkuntza zaintzen inor mespretxatu edo izkuta

1. Ondoko ikur hau (*) duten hitzak *Orotariko Euskal Hiztegi*an jasota daude, baina *EHn* ez.

ez dezagun. «Tradizioa»k berebiziko garrantzia duela ez dago ukatzerik, baina, era berean, bere izenean edo, mendeetan zehar jendartearen zati handi horrek (Eustat-en 2013ko datuen arabera², Euskadiko Autonomia Erkidegoaren populazioaren erdia baino gehiago, hain zuzen: % 51,27) jasan duen egoera bidegabeko bat irauraraztea ere ez dela zilegia ezin da ukatu.

Eranskina

ABADESA	ABADE
AHIZPA	ANAIA
ALABA	SEMEA
ALABABITXI	SEMEBITXI
ALU	ZAKIL
OBULUTEGI	BARRABIL
	BUZTAN
	PITXO
	PITILIN
	POTRO
	KOSKABILO
AMA	AITA
AMABITXI	AITABITXI
AMAGINARREBA	AITAGINARREBA
AMONA	AITONA
AMATXI	AITATXI
AMAMA	AITAITA
AMANDRE	AITAJAUN
AMAORDE	AITAORDE
UGAZAMA	ugazaita*
ANDRE	JAUN
ANDERE	
EMAKUMEZKO	GIZONEZKO
ANDRAZKO	
ANDREGAI	GIZONGAI
ARREBA	NEBA
ATORRA	ALKANDORA
DAMA	GALAI
DUKESA	DUKE
EMAGALDU	GIZAGALDU
MARITZAR	

2. ik. Bibliografia.

PROSTITUTA	
PUTA	
URDANGA	
EMAKUME	GIZON
EMAZTEKI	
EMAKUMETU	GIZONDU
EMATXAR	GIZATXAR
EMAZTE	SENAR
EMAZTEGAI	SENARGAI
EME	AR
EMETASUN	GIZONTASUN
ERREGINA	ERREGE
ERRIENTSA	ERRIENT
GAJO	GIZAGAIXO
GIZAJO	
GONA	GALTZA
GONADUN	GALTZADUN
IZEBA	OSABA
JAINKOSA	JAINKO
JOSLE	JOSTUN
KOINATA	KOINATU
MOJA	FRAIDE
LEKAIME	
SERORA	
	APAIZ
LEHENGUSINA	LEHENGUSU
	APAIZTU
SERORATU	FRAIDETU
	FRAIDETZA
	FRAIDEGO
SERORATASUN	APAIZTASUN
MOJATEGI	FRAIDETEGI
SERORATEGI	APAIZGAITEGI
	APAIZETXE
	APAIZGAI
SERORAGAI	FRAIDEGAI
MOJAGAI	
MAISTRA	MAISU
MUTXURDIN	DONADO
NEKAZAHAR	MUTILZAHAR
NESKA	MUTIL
NESKATO	MUTIKO

NESKATILA	
NESKATXA	
NESKAME	MORROI
NESKAZAHARTU	MUTILZAHARTU
NESKAMETZA	MORRONTZA
	MUTILGO
PANPOXA	MORROSKO
SANTA	SANTU
	SAN
UGAZABANDRE	UGAZABA
amatu*	AITATU
ANDEREÑO	
BIRJINA	
BIRJINTASUN	
BULARTSU	
DAMATXO	
EMAGIN	gizagin*
EMAGINTZA	
ETXEKOANDRE	etxeke gizon / etxegizon*
	JAINKOZKO
MARI	
	MOTEL
PANPINA	gizonkila*
PINPIRIN	
PERTXENTA	
TXATXALA	
SENARDUN	emaztedun*
SENARGABE	emaztegabe*
SORGIN	
SORGINDU	
SORGINKERIA	
SORGINTASUN	
SORGINTZA	
	BASAGIZON
	ELIZGIZON
	GIZA
	GIZAKUME
gizalaba*	GIZASEME
emakumekeria*	GIZONKERIA
	GIZONKI
	GIZONTXO
	ITSASGIZON
	LEGEGIZON

	MARINEL
	MUTILDU
	OLAGIZON
plaza-neskatila*	PLAZAGIZON
alabaorde*	SEMEORDE
alabatasun*	SEMETASUN
alabatxo*	SEMETXO
alabatzako*	SEMETZAKO

*Letra etzanaz eta minuskulaz, *Orotariko Euskal Hiztegia*n agertzen diren baliokideak (itxurazkoak ala ez), baina Euskaltzaindiaren Hiztegia jasota ez daudenak.

Bibliografia

- ÁLVAREZ URÍA, A. (2004-03-08): *Euskara hizkuntza sexista al da?* [Eskuragarri (2014-08-05): http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1078235452].
- ARANA, Anuntzi (2005-10-05): *Denok JENDE eta denen artekoa JENDARTEA*. [Eskuragarri (2014-08-05): http://www.erabili.com/zer_berri/galdezk/1128146364/1128547592].
- BARQUÍN, Amelia (2008): *Euskararen erabilera ez sexista*, Gasteiz, Emakunde, Eusko Jaurlaritza.
- BENGOECHEA BARTOLOMÉ, Mercedes *et al.* (2006-2009): *Efectos de las políticas lingüísticas antixistas y feminización del lenguaje*, Madril, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad).
- BIBLI ELKARTEA: *Sarrera (1, 1-51). Jainkoaren hitza gizon egin*. [Eskuragarri (2014-08-05): <http://www.biblija.net/biblija.cgi?set=21&cl=eu&pos=1&qall=1&idq=0&idp0=35&m=Jn%201&hl=Jn%201%2C1>].
- CASADO G., E. (2002): *Prototipos de la interacción pedagógica*. [Eskuragarri (2014-08-05): http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000200004&script=sci_arttext].
- EUSTAT: *Euskal Aeko biztanleria jaiotze urteari jarraiki, Lurralde Historiko eta sexuaren arabera*. [Eskuragarri (2014-08-05): http://eu.eustat.es/ci_ci/elementos/ele0011400/ti_Poblacin_de_la_CA_de_Euskadi_por_ao_de_nacimiento_seg_n_el_territorio_historico_y_elsexo_2013/tbl0011424_e.html].
- EUSKALTZAINDIA (2011): *Orotariko Euskal Hiztegia (2. arg.)*. [Eskuragarri (2014-08-05): http://www.euskaltzaindia.net/index.php?option=com_content&view=article&id=276&Itemid=413&lang=eu].
- (2012): *Euskaltzaindiaren Hiztegia*, Andoain, Elhuyar Fundazioa, Elkarlanean, Euskaltzaindia.
- LLEDÓ CUNILL, Eulália; CALERO FDZ., M^a Ángeles y FORGAS BERDET, Esther (2004): *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22.ª edición del DRAE*, Madril, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barzelona, Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22. arg., Madril, Espasa Libros.

- SARASOLA ERRAZKIN, Ibon (2006): *Euskal Hiztegia*, Donostia, Elkarlanean.
- VARGAS, Ana *et al.* (1998): *Lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Real Academia Española*, Madril, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo e Inmigración).
- XX. mendeko Euskararen Corpus estatistikoa. [Eskuragarri (2014-08-05): <http://xxmendea.euskaltzaindia.net/Corpus/index.jsp?hasiera=false&aurreztatua=true&katala=true>].
- ZUBIRI IBARRONDO, I. (2012): *Euskal Atzizkibide Osoa*, Bilbo, Ikasbook.

Euskaraz idatziriko Asteteren dotrina bat

Orreaga IBARRA MURILLO
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Resumen: Se edita y analiza en este artículo una doctrina del Padre Astete encontrada en un caserío de Leitza. Desconocemos quién es su autor. Son varias las doctrinas que circularon por estos pueblos en el siglo XIX, todas adaptadas al euskera de los distintos dialectos. Por medio de las características analizadas, podemos decir que presenta rasgos del euskera de Baztan. Con toda probabilidad, la trajo una monja de este caserío que procedía de allí. Aunque una doctrina no reviste mucha originalidad, hay rasgos que merecen ser analizados desde el punto de vista dialectológico.

Palabras clave: doctrina; dialecto vasco; texto antiguo; dialecto de Baztan.

Abstract: This article publishes and analyses a doctrine of Astete, found in a rural house in Leitza (Navarre). The author is unknown. Several doctrines circulated in these villages during the 19th century and they were all adapted to the different Basque dialects. Thanks to the analysis of its characteristics, we can claim that it presents some common features of the Baztan dialect. In all likelihood, it was brought by a nun from this rural house born there. Although it may not be very original, some features are worth being studied in greater depth from the dialectological point of view.

Keywords: doctrine; Basque dialect; old text; Baztan dialect.

Laburpena. Asteteren dotrina bat, Leitzaoko baserri batean aurkiturikoa, argitaratu eta aztertzen dugu artikulu honetan. Ez dakigu nor den bere autorea, izan ere anitz dira garai honetan idatzi ziren dotrinak, bakoitza tokian tokiko euskarari egokituak. Azterturiko ezaugarrien bidez, Baztango euskarari hurbiltzen zaizkio. Ziurrenik, Baztanen ibili zen baserri honetako monja batek ekarri zuen, jabeek diotenez. Dotrina batek interes handirik ez badu ere, badira aztertzea merezi duten ezaugarriak ikuspuntu dialektologitiko.

Hitz gakoak: dotrina; baztanera; euskalki; testu zaharrak.

* Lan hau Ministerioko FF12012-33190 «Núcleos innovadores en los dialectos vascos» izena duen proiektuaren babesarekin burutu da.

1. Sarrera

Dotrina hau Leitzako *Gorritzun* baserriko sabaiaioan (Gorritzaran auzoan) agertu zen, kutxa zahar batean, eta sinatu gabe dago. Haren jabeek María Pilar Alonso ilobari eman zioten, eta honek semea den Iñigo Ibarra bertsolari eta idazleari. Ondoren, Mikel Belasko filologoaren eskuetan egon zen, eta azken honek niri kopia bat pasa zidan. Lerro hauen bidez, biziki eskertu nahi diet guztiei honen edizioa nire eskuetan utzi izana.

Berez, ez dakigu nor den egilea, ezta zein garaitakoa den ere, baina, María Pilarrek dioskunez, litekeena da etxe hartara Baztanen egondako aitaren arreba moja batek eraman izana. Izatez, etxe honetan moja horrek igorritako gutun bat badago 1840. urtekoa. Bertzaldetik, familia horretan –behiala ohikoa zen bezala– moja gehiago egon dira urteetan zehar.

Asteteren dotrina, miloika kristau katoliko kristautzeko erabili zen. Egilea Gaspar Astete Jesus Lagundiko apaiza izan zen, 1599. urtean argitaratu zuen dotrina hau *Catecismo de la Doctrina Cristiana*, edo «Astete» izena duena. Dotrina oso modu erraz eta didaktikoan idatzia dago, izan ere, galdera-erantzunen bidez bideratzen baita. Dударik gabe, ohikoak izanen ziren dotrina honen euskarazko itzulpen-moldaketak herri euskaldunetako apaizen artean. Horregatik, testua horietako bat da, baina ez da bertzeen hitzez hitzeko kopia.

Edizioan ez da aldaketa handirik egin, orrialdeen zenbaketa errespetatu da eta aditz nagusia eta laguntzailea eta bestelako hitz elkartuak bereiz idatzi ditugu, euskara batuan bezala, bilkurak aldaketa fonologikoak eragin ez badi-tu. Horrezaz gain, galdera (G) eta yardespena (Y) ezarri da denetan, nahiz baztuetan ez zen orijinalean ikusten.

Post quem data ezagututa, euskarazko bertsioak noizkoa den gelditzen zaigu jakitea. Datari dagokionez, baliteke XIX. mendekoa izatea, izan ere garai honetan egin ziren itzulpenak beste hizkuntzetara: euskara, katalana, italiara eta Filipinetako hizkuntzetara. Euskaraz idatziriko besteak, erronkarierakoak eta Ultzamakoak ere mende honen bigarren partekoak dira.

Baztanen badugu beste dotrina bat, Salaburuk (1986) argitaratutakoa. Aipatu dotrina hau Echeniquek idatzia da, eta Baztango fonetismoak islatzen ditu modu estuagoan: *untan, erte izu, sanduaquin...* Eskuarte dugu honek Baztango dotrinaren antza du, nahiz eta modu jarraian idatzia den, alegia, ez dago hainbeste izenbururik testuan zehar. Guk, gure edizioan, izenburuak azpimarratu ditugu, alegia, «Salvea», «Manamenduak»... horrela, argiago geldi daitezten. Bi dotrina hauek antzekoak dira; alegia, galderak eta erantzunak dotrina guztietan agertzen dira, baina, aldi berean, egileen arabera bada askatasuna moldaketak egiteko. Ez da hitzez hitzeko lana egiten, eta autore bakoitzak

bere estilora egokitzeko ahalmena egiten du, eta horiexek dira tokian tokiko kolore dialektala ematen dizkioten ezaugarriak.

Edizioan, transkribaketa egin dugu orrialdeen arabera, eta horietako bakoi-tzean galdera-erantzunen egitura gorde egin da. Bertzaldetik, idazkera errespetatu dugu, salbu aditz nagusia eta laguntzaileak aldaketa fonologikoak ekartzen zituenean, adib. *Eracutsazu* (2). Bertzelako hitz elkartuak bereizi ditugu: *pensa al dezaquegun* (4), *iten zayo* (2), horiek bi hitzetan bereizi ditugu. Ez da egokitzapen ortografikorik egin.

2. Testuaren azterketa

2.1. Grafia

Ez dago grafia sistematikorik, bat baino gehiago erabiltzen dira soinu bat ordezkatzeko, zalantzak eta errakuntza batzuk badira. Erraterako, hitz batean, batzuetan <v> eta bertzeetan . Honatx ohar garrantzitsuenak grafian: <c> grafemak soinu belareak ordezkatzeko ditu: *conty*, *seculaco* eta baita *ze*, *zi*-ri dagokion soinua ere: *Ycusi cinuen* (4), *gucia* (4), *gracia* (6), *lenbico* (15). Bertzaldetik, <qu> erabiltzen da soinu belarearendako: *dauquela* (6), *ezquerreco*.

Soinu afrikaturako, edo, behintzat guk uste dugun soinurako, <z> edo <s> grafema sinpleak ditugu batzuetan: *Salvazalea* (6), *criazalea* (36), *premiatzalea* (5), *eta pensa* (7), *acabanza*, *baitabilza*, *verce*. Beste batzuetan <tc> eta <tz> ditugu: *barcatcen* (6), eta <tz> beste batzuetan: *criatzalea* (36) eta besteetan <c> soilik: *ilcen* (6), *persegucen* (2), *guruceac* (2).

<j> soinu belarearendako, batzuetan <g> dugu: *engendratua* (5), baina gehienetan <j>: *juicio* (20), *justicia* (19), *projimo* (20).

<y> grafiak soinu igurzkaria adierazten du, nahiko modu sistematikoan: *yustua* (4), *yangoicoa* (4), baita elizako maileguetan ere: *Yesucristo*, *yuramentu* (19). Baztango aldaeretan bezala, eta bokal tartean ere: *etsayac* (2), *zayo* (2).

Azkenik, <ñ> grafema agertzen da bokal erdia eta sudurkaria ordezkatzeko: *vaño* (11), *Escuñeco* (34), *soñetic*, *escuñecora* (2).

2.2. Bokalismoa-kontsonantismoa

Gure testuan bokal armonia kasurik ia ez da agertzen: *yauna* (22), *vecatuac* (29), *gucia* (29), baina horrek ez du erran nahi erabiltzen ez zenik, idatziek estilo jasoagoa islatzen baitute beti. Kasu batzuetan bai, adibidez *dire* (28), Ultzamako dotrinean, ordea, arauzkoa da.

Bokaletan ez dago *e* eta *o*-ren disimilaziorik artikuluauren aurrean. *Ea: salva-zalea* (6), *semea* (6), *eguitea* (2), *oa* taldea ere bere horretan agertzen da: *yateracoa* (2), *poderosoa* (4), *credoa* (12). *Eu* diptongoa agertzen da *yeus* hitzean: *yeusetaric* (6), goi nafarreraz eta Baztanen arrunta dena.

Sinkopa gutxi dago: *batrez* (32), behintzat idatzirik. Horrek ez du esan nahi erabiliko ez zenik: *trinidad* (2), *lembicico* (3). Izan ere, testu idatzietan fonetismoak saihesteko joera dago.

Aferesiari dagokionez, *куси* (21), ta *ycusi* (4) biak txandakatzen dira. Bertzaldetik, *maten* (6), *torri* (17), *carcea* (29) formak ditugu, baztaneraz eta hegoaldeko goi nafarreran bezala, eta *egin* > *in*, eta *dezagun* > *zagun* (31) dugu. Baina, aldaera osotuak ere badira: *in dezaquenic* (6), *in cituela ceruac eta lurrac* (6).

Diptongoaren bigarren elementuaren kontsonantizazioaren adibide bat dago testuan: *crístaba* (11), hain zuzen. Mitxelenak (*FHV*: 177) Gipuzkoako ezaugarritzat du. Forma hau agertzen da Kardaberazen testuetan, Otxoa Arinen dotrinan, eta Xenpelar eta Txirrita bertsolarietara ere badarabilte, eta horrela, beste askok. Nafarroan ere bildu zuen Zelaietak (2004: 237) Malerrekan, Baztanen, Bertizaranan, Erroibarren eta Esteribarren aurkitu du kontsonantizazio prozesu horren berri. Hegoaldean, ordea, Lizarraga Elkanokoak, Elizalde eta Beriainek *kristio* dakarte.

Adibide batzuetan tarteko *-h-*a kontsonante bihurtu da, *igues* (ihes) (1), *zagarrena* (zaharreña) (35), *logian* ‘lohian’ (13). Bereziki *zagar* adibidea Baztangoa da, OEH-k dakarrenez ‘Aparece en textos baztaneses’. Badugu bertze testu-inguru batean kontsonantizazio prozesua: *emaen davena berce iza...*, hor *duena* > *dabena* bihurtu da, eta pentsa dezakegu autorearen hizkeran ohiko xamar izan zitekeela.

Ezin da baztertu, berriz ere, beste eredu literarioen eragina egon daitekeela horren atzean. Berez, Salaburuk (2005: 189) hango eta hemengo testuak dakartzki, ustez denak Baztangoak diren. Horietako batzuetan Etxenikek moldatutakoetan, antzeko kontsonantizazioa aurkitzen dugu: *zergatik erakusten baitzaben* (Etxenike, San Matearen Ebanjelioa, 41). Antzera gertatzen da Ultzamako dotrinetan ere.

Bait- morfema txistukarien bilkuretan kontsonante afrikatuak sortzen ditu: *baitcen* (34), *baitzituén*, eta *baita* kontsonante herskari ahoskabeak ere: *baitabilza* (2).

Kontsonante herskari ozenak ditugu hasieran, erraterako, *b-*: *becatuac* (12). *Yod*-ari dagokionez, *y-* kontsonante igurzaria dugu hasieran hitz arrunteetan: *yeyi-qui*, *yaquin* nahiz elizako izenetan ere: *Yangoicoac* (12), *Yauna* (13), *Yesu Cristo* (13).

Errotazismoari dagokionez, *-rtz-* taldea erabiltzen da: *orremberce* (2), *erran* (3), *ainberce* (10). Honek erakusten du GNko eremu batekoa izan daitekeela,

hain zuen ere ez Leitzaldekoa, edota GN hegoaldekoa. Hasierako *r*-ari dago-kionez, kontsonante protetikoa batzuetan erabiltzen da eta bertzeetan ez: *er-re-velatu* (10) *revelatu zion* (4).

Sudurkarietan, *-ione* atzizkia dugu gazteleratikako *-ión*-ez bukatu-riko mai-leguetan: *disposicionea* (21), *peticione* (16), *oracione* (2), eta *saindua* (3) aldaera, goi nafarreraz ohikoa dena. *Ungui* (12) forma dugu, sudurkari- en aurrean itxita. Baztanen horrelako forma sudurkari itxita agertzen da, baina, determina-tzaileetan.

Goan forma erruz agertzen da Bonaparteren idazkietan; orain *gan* da Bazta-nen nagusi: *goan cen* (10). Bertzaldetik, *egon* aditzaren iragana *-a*-rekin da, goi nafarreraz eta baztaneraz bezala: *veira zauden* (10).

2.3. Izen morfologia

Kasu soziationean *-aikin* dugu, *gorputcaiquin* (10), *veraiquin* (10), *vecatuaiquin* (30), *proposituaiquin* (30) GN iparraldekoan eta hegoaldekoan ditugunen antzera. Horrelakoak gaurko baztaneraz agertzen dira eta Baztango dotrinean ere bai (Sa-laburu 1986). Baina, *-rekin* morfema ere agertzen da: *nai izate utsarequin* (6).

Kasu instrumentalean <z> morfema agertzen da: *oracionez*, *humildadex* (2) ez Hegoaldeko goi nafarreraz bezala, horretan 's' agertzen baita.

Ergatibo pluralean *-ek* kasu bat dugu, horrek goi nafarreraren edo ekialdeko isuria du: *norc erran credoa? Amavi apostoluec* (4). <E> hori izan daiteke bokal asimilazioarengatik, baina, arraroa da, izan ere kasu gehienetan ez da gertatzen.

Kasu genitiboan *-ain* bukaera arrunta dugu kasu batzuetan, goi nafarreraz eta Baztanen bezala: *semeain* (5), *sacramentuaiñ medioz* (16), *obispoain bendizioa* (23) *gourputzain partetic* (23), baina, *-aren* ere badago singularrean modu siste-matikoagoan: *Yangoicoaren* (8), *Aitaren eta Semearen eta Espiritu sainduaren* (8).

Kasu ablatiboan *-tarik* erabiltzen da, goi nafarreraz bezala: *Ez yeusetaric in cituela* (6). Eta bizidunetan, *-ganik* dugu: *Yaunaren ganic* (3), baztaneraz eta GN hegoaldekoan bezala.

Plural hurbilaren adibideak badira: *zein da etsai otan aundiena?* (2). Antzera gertatzen da Ultzamako dotrinean, horretan agertzen dira: *guzioc* (11), *desterra-tuok* (Ibarra 1992: 927).

Izenorde arrunteetan, *hunec*, *hunen*, Baztango aldaerak ditugu. Indartuak po-sesiboak dira: *zere*, *bere*, eta *gere geren*, *gerekin* ditugu: *Zere gurutze sainduarekin* (3), *Bere nai izate utsarequin iten duela* (6), eta kasu soziationean ere indartu kasuak badira: *Zergatic beti guerequin da... lagun eta gueren ga-*(3), *Beraren ministro leyalac* (18). *Hark* izenordea ere agertzen da, eta honek Nafarroako hegoaldearekin lo-tzen gaitu: *tela gauzatic arc ezin in dezaquenic* (6). Bertzaldetik, *ok*, *ek*, *ekena* dira

Baztango eta Ultzamako erakusleak eta izenordeak, eta hemen ere horrelakoak ditugu: *vicio oquen* (25), *ec cusico dute* (27), *oc* (28). *Eken* aldaera Baztangoa da eta Bonaparteren testuetan sistematikoki agertzen da: *equena izanen da erreñua* (27). Bertzaldetik, izenordain zehaztugabea *nior* (14) da, Goi nafarreraz eta baztaneraz bezala.

Izenordain galdetzailea *zertako* da. Hor ikusten da aldaera arrunta islatu dela, hizkera biziarena, eta ez kultoarena. Baztanen eta ultzameraz erabiltzen da. Aditzondoak *-agoko* morfemarekin egiten dira, goi nafarreraz bezala: *zarra-gocoac respetacea* (19).

Azkenik, posposizioen alorrean, *arte*, *artetic* (36) dugu, horrek kanpoan uzten ditu Ultzamako eta GN hegoaldeko aldaerak. *Landa* posposizioa, *fedezcoaz landara* (12), erabiltzen da Nafarroako Erroibarren, ekialdeko hizkeretan eta BNeraz ere.

Atal hau bukatzeko, *-ki* atzizkia azpimarratu behar da, erruz erabiltzen dena: *eguiazqui*, *errealqui* (23), *errezqui* (2), *soilqui* (7) *naturalqui* eta *milagrosoqui* (9).

2.4. Aditz morfologia

Aditz laguntzaile deigarrienak nork- nori- nor sistemarenak dira: *eracusten dacun* (21), *erran dazu (dipun)*; hauek Baztanerarekin bat datoz.

Edu-en laguntzaileak hauek dira: *icusi zinuen* (4), goi nafarreraz bezala. *-en* morfema erabiltzen da geroaldia egiteko: *nola yaquinen du?* (3), goi nafarreraz eta Baztanen ohikoa den bezala, *eduki* aditzaren adizkiak badira: *dauquela* (6).

Pluralgilea: *-it-* da batzuetan: *guardatcen dituenac* (18); bertzeetan, *t: menos-preciacen tugularic munduco ponpac* (1), *Orai tugun anima eta Gorputz veraiquin* (13), baztaneraz eta ultzameraz bezala, *-zki* ere erabiltzen da *jakin* aditzarekin, eta nork-nori-nor laguntzaileekin: *dauizquiellaric Credo*, *edo articulo fedezcoac* (3), *dauzczunac* (4), *man zazcun* (21).

Ahalera forma bat baino gehiago erabiltzen dira: *ahal*, *ezin* + *dezake*, *dagoke*. *Pensa al dezaquegun* (4), *ecin vai dagoque* (14). Bertzaldetik, aditz oina erabiltzen da ekialdeko hizkeretan eta goi nafarreraz ere, arrunta da aginterazko, ahalezko eta subjuntibozko hitzetan: *aparta dezaquegun* (3), *pensa al dezaquegun* (4), *ecin padeci dezaquena* (13), *Barca diezaguzu* (16). Hauetaz gain, *ezin dezake* egitura erabiltzen da. Honezaz gain, *ezin* + ad. nagusia + **ezan* egitura dugu: *tela gauzaric arc ezin in dezaquenic* (6). Egitura bera gertatzen da ultzameraz. Bertzaldetik, aditz nagusirik gabe, *dezake* forma agertzen da: *gauza gucia dezaquena* (9). Egungo baztaneraz ez da gehiegi erabiltzen, arruntagoak dira *ahal ...tzen* + *izan*-en modukoak.

Aditz sistemei dagokienez, *nork-nor* sistema erabiltzen da nahiko modu sistematikoan: *adoratcen zaitut eta benedicatcen zaitut* (3), *lotzen gaituzte, zor gaituzte* (16), *gure animaco etsaiac gu tentazen* (2), *libra gaican* (2), *bota baininduzu infernue-tara* (30), *salvatu guintuen* (9). Izan daiteke formula hauek errotuak daudelako edota, baztaneraz, *zaitut* eta horrelakoak bertze hizkeretan baino sistematikoa-goak direlako.

Nork-nori-nork sisteman *varcatu deztegun eta daveztegun* (16) (guk-haiei) formak agertzen dira txandaketan, baztaneraz Salaburuk (1984) bildutakoen antzerakoak. Bertzaldetik, hark, haiek-guri adizkiak, *daku, dakute* dira, baztaneraz nagusi diren adizkiak dira: *eta Eliza ama sainduac ala eracusten dacun* (21), *in dactenei* (16), *eramaten dacuten* (19), *eracusten dacun* (21).

Geroaldian *bilatico* (32), *salvatico* (31), *condenatico* (32) aldaerak nagusitzen dira, alegia, *-tiko* bukaera dutenak geroaldia egiteko hizkera arinean. Hauek ohikoak dira goi nafarreraz, baztaneraz ere arrunta da, nahiz ez den sistematikoa.

2.5. Sintaxia

Kausazko perpausetan bi morfema daude *zergatik* eta *bait-*, biak perpaus berean: *Zergatik...bait* egitura dago kasu batzuetan. *Zergatic vaitire iru presuna diferenteac* (5), *Zergatic garaitu vaitzituen gurucean vere eriotzarequin eta* (3). Antzekoak erabiltzen dira ultzameraz (ik. Ibarra 1992: 932).

Erlatibozko esaldietan: *zein, zeinek, zeinetan...bait*, izenorde erlatiboaren egitura dugu. Jakina den bezala, ekialdean aunitz dira *bait*-en bidez eginiko erlatiboak, honelakoak goi nafarrera hegoaldekoan eta baztaneraz ere ohikoak dira: *Dotrinen lenbicio partea zeñetan declarazen va(i)* (4), *izate divino bat ceñec iten vaicaitu* (21) ere erabiltzen da. Antzera erabiltzen da Ultzamako dotrinean ere (Ibarra 1992: 932): *ceñi vaigaude gucioc obligaturic* (11), *vaice Aita zeinetan Aitaric estu* (11).

Behar-ekin osaturiko perifrasiak egitura hau dute: *Behar* + ad. lag. + ad. nagusia. Hau da errepikatzen den egitura: *yaquin vear du zer vear duen sinetsi (escatu, obratu, errecibitu)* (3). Egitura hau ohikoa da Baztanen, *bear tzueta izen, ien bear tzinuen* eta horrelakoak biltzen dituzte Salaburuk eta Lakarrek (1995: 141). Salabururen dotrinean (1986) ere agertzen da.

Osagarri zuzena genitiboan maiz agertzen da, ondoren *-tzea, -tzera, -tzeko* nominalizazioa dagoenean. Ez da sistematikoa, baina bai ugaria. Batzuetan bai: *escuco bi veatzez gurutze vaten eguitea; Ycusi gaveco gaucen sinistea* (4), *Santa Isabelen visitacera* (17), *ama virginaren salutatzera* (17), *vecatu en barcatceco* (12), *Gu vecatuaren salvatzegatic* (9) eta bertzeetan ez: *Gure fede saindua confesatu eta airtortceco* (4). Bertzaldetik, Baztanen ere ohikoa izan da eta gaur egun ere hala da txandaketa hau.

Utzi aditzarekin *-tzera* nominalizazioa dugu: *ez utzi tentacioan erorcera* (16), *ez gaitxatzula utzi erorcen tentacioan* (16) goi nafarreraz bezala.

Baldintzazko esaldietan, aspektu burutagabe eta burutuarekin osatzen dira aditzak: *in balezaque, eta iltcen balira...* (31), eta *joan* aditzaren forma sintetikoa ere badago: *valoaci confesatcera, in balezaque* (31).

Ordenari dagozkionez, batzuetan (*da, dire*) adizkiekin hasten dira erantzunak: *zer gauza dire articulo fedezcoac? Dire gure fede sainduco...* (4). *Da gauza bat guc erran eta pensa al dezaquegun vaño ...ndiagoo* (4). *Da trinidadre iru garren presuna* (5). Eta galderetan honelako ordena ere badago: *Norc bestac guardatcen ditu?*

Bertzaldetik, ezezko esaldietan, aditz nagusia hasieran agertzen da: *arcen eztuela* (13), *ecin padecei dezaquena* (13).

Denborazko esaldietan hauek dira atzizkiak: ekialde zabaleko *-larik* morfema da arruntean agertzen dena goi nafarreraz eta ekialdeko isurian bezala. *Menospreciatcen tugularic munduco ponpac* (2). Baina, *-enean* atzizkia ere agertzen da: *gurutzera adoratzen duzunean nola erraten duzu?* (3), *ura allegatzen denean?* (3), *aitagurea erraten duzunean norequin mintzazen zara?* (13).

Datiboaren konmuztadurari dagokionez, batzuetan aditzean islatzen da, eta bertzeetan kasu marka bai, baina, aditzean ez da agertzen, gaurko baztaneraz bezala: *G. Orobat eguin veadugu verce Sainduen imaginei ere* (17). *G. Otoiz inuiar davegu anguiru eta Sainduei?* (17) *erran nai du oney* (36).

Azkenik, ikuspuntu semantikotik orijinala da konparaketa egiteko erabiltzen den esaldi errima duena: *Ceruan izar, Lurrean velar, Itsasoan legar hainberce...* (12).

2.6. *Lexikoa eta aldaerak*

Honako lexemak suertatzen dira aipagarri:

- *Aitetama* (8), goi nafarreraz agertzen da.
- *Asperteco* (25) ‘vengarse’ *Refranes y Sentencias* en agertzen da, **Saira nozu, asperetan gatx eztozu*. «En la buitrera me tenéis, no os será difícil el vengaros», eta gero, lapurteraz XIX. mende erdirarte, eta XIX. mendean hegoaldeko autore batzuk erabiltzen dituzte.
- *Agiz* (27) GN osoan eta Baztanen ere agertzen da.
- *Alke, alquez* (32), *antzi* (32), goi nafarrerazko, lapurterazko eta Baztango hitzak dira.
- *Ardo shorta* eta *ur ttanta* (14), dira hemengo aldaerak eta baita Nafarroako aldaera nagusiena ere.
- *Artaño* (24), Baztango aldaera da.
- *Asesiatu* (27), ‘saciarse’, iparraldeko aldaera.

- *Aurride*, goi nafarrerazko hitza, Baztangoa ere bai.
- *Baketierra*, lapurteraz erabilia XVIII. menderarte, urria da XX. mendean. Ultzamako dotrinean (Ibarra 1992) *bakosua* agertzen da.
- *Bearri* ‘belarri’ (25), *usmatcea* (25), *agoz* (15), *shorta* (14), *ttanta* (14), dira Baztaneraren hitzak.
- *Bida* (23), Baztango aldaera da, *bide*-rekin batera.
- *Egorzi* (34) ‘ehortzi’ forma dugu, bertzeak bertze Baztanen erabilia.
- *Ekendu* da erabiltzen den forma: *equencea* (19), Erroibarren bezala.
- *Gararaitu* (3) dugu, seguraski akats bat dena. *Garaitu* da forma erabiliena, baina *garraitu* ere agertzen da, Laphitzek, Etchamendik eta Iratzederrek erakusten dute.
- *Gogo ita* (25). Ita. *Kezka* (desazón, inquietud) Larramendik erabiltzen du.
- *Guanta* ‘joanda’ (32) aldaera agertzen da aditzean, egun *gan* erabiltzen denaren antzekoa. *Guan* aldaera erabiltzen da lapurterazko testuetan, XVII. eta XVIII. mendetik aurrera.
- *Guratso* da Bortzirin eta Ultzaman erabiltzen dena. *Guratso* (AN-5vill-ulg, B), *Vocabulario navarro*-n ere aldaera hau agertzen da.
- *Iduricantza* (17), ‘imagen, representación’ Eliza katolikoaren hitza da.
- *Aurride* (17) Ultzama eta Baztango eitea du hiz honek.
- *Igan* (36) dugu, Baztanen *igan* eta *igen*, biak erabiltzen dira.
- *Iquitzea* (ukitu), errakuntza bat izan daiteke. *Ikutu* eta *ukutu* dira Baztango aldaerak, Izetak bilduak.
- *Logi* (13) ‘lohia’, Baztango aldaera da.
- *Mertxede*, *mercede* (13), goi nafarrerazko Baztango eta Erronkariko aldaera da.
- *Ohatze* (goatze), goi nafarrerazko testu guztietan ohikoa da.
- *Ohoratu* (34) da goi nafarrerazko hitza.
- *Orai*, baztaneraz eta GN hegoaldean bezala.
- *Podore* (8) agertzen da baztaneraz, lapurterazko testuetan, GN eta BNkoetan ere. Bertze aldetik, gipuzkeran (Ubillos, Otaegui) eta bizkaieraz (Cardaberazko dotrinean) erabiltzen da.
- *Presuna* (11) agertzen da modu sistematikoan eta iparraldeko eta Baztango aldaera da, Bonaparteren eskuizkibuetan erruz agertzen dena.
- *Soilki* (8), goi nafarreraz eta lapurteraz erabiltzen da.
- *Tiipi* (15), goi nafarreraz, baztaneraz, lapurteraz, eta zubereraz ere ohikoa da.
- *Usmatu* Baztango aldaera da, *usmetu*, hobe esanda. Ultzamako dotrinean, ordea, *urrin egitea*, dator.
- *Yardetsi*, *yardespina* agertzen da dotrina guztian zehar.
- *Zautu* ‘ezagutu’ ere Baztango aldaera da.

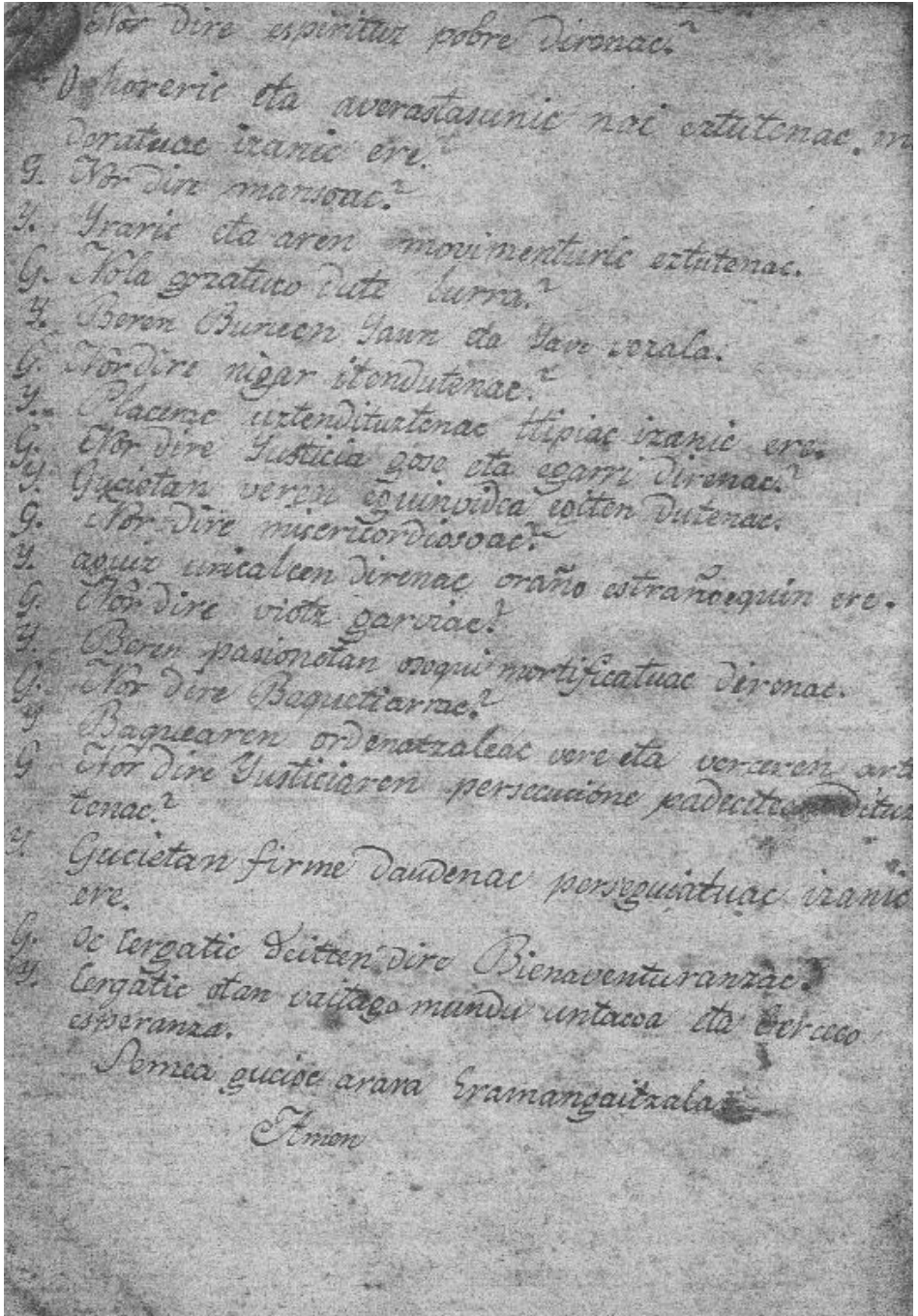
2.7. Ondorioak

Hasieran genioenez, dotrinaren egilea ez dakigu nor den, beraz, hori da abiapuntua. GN iparraldeko isuria erakusten duela uste dugu, zehazkiago, baztaneraren ezaugarri ugari ditu. Bertzaldetik, ez dugu ikusten GN hegoaldekoaren ezaugarri ohikorik, erraterako, Ultzameratik urruntzen da. Genioenez, Elizondoko dotrinaren antzekoa da (cf. Salaburu 1986), baina dotrina honen egileak, Echeniquek, Bonapartek eskaturiko ezaugarriak islatuko zituen, ohikoa zen bezala. Horregatik, azken honek islatzen du modu fidelagoan hementxo hizkera *-aren >-ain*, *-aikin* aldaerak eta *untan*, *erten* (erraten), *ízu*, *bea* 'izu eta abar.

Caminoren (2003a: 43eta hurrengoak) irizpideetan oinarrituz, testu ez erabat fidagarria da hau, hizkeraren ezaugarriak modu ez zorrotzegian agertzen dituzten testu horietakoa. Gure ustez, ahozkoa baina hizkera pixka bat jasoagoa erabiltzen du horretarako. Erran bezala, baztaneraren ezaugarri ugari ditu: ezaugarri fonetikoak, aditz laguntzaileak, determinatzaileak, etab. Hauek hurbiltzen zaizkio baztanerari. Lexikoaren item anitz ere horkoak dira, nahiz eta baztaneraren ezaugarri guztiak ez diren agertzen.

Bibliografia

- BONAPARTE, *Bonaparte ondoreko eskuizkribuak*. Eskuragarri [http://bonaparte.deusto.es/includes/paginas.php?id_menu=10&cid=11&id_idioma=es#].
- CAMINO, I. (2003): *Hego-Nafarrera*, Iruña, Nafarroako Gobernu.
- (2003b): «Hego-nafarreraren egituraz», *FLV*, 94, 427-467.
- ELIZALDE, F. [1735] (1994): «Apezendaco dotrina christiana uscaras», *FLV*, 65, 41-65.
- EUSKALTZAINDIA (1987-2005): *Orotariko Euskal Hiztegia*, Bilbo, Euskaltzaindia, [=OEHL].
- IBARRA O. (1992): «Ultzamako euskaraz idatziriko bi dotrinaren edizioa eta azterketa», *Anuario Del Seminario Julio De Urquijo*, 1992-III, 915-977.
- (2007), *Erroibarko eta Esteribarko hiztegia*, Iruñea-Bilbo, Nafarroako Gobernu eta Euskaltzaindia.
- MITXELENA, K. [Michelena, L.] [1961] (1977): *Fonética histórica vasca*, ASJU-ren gehigarria, 4, Donostia, Gipuzkoako Foru Aldundia.
- ONDARRA, F. (1981): «Primer sermón en vascuence navarro (1729)», *FLV*, 38, 147-173.
- (1982): «Textos en vascuence navarro de Baztán, Nuín y Urdazubi», *FLV*, 40, 387-399.
- SALABURU, P. (1986): «Baztango euskalkiaz. Elizondoko doktrina bat», *ASJU*, XX-3, 817-844.
- SALABURU, P. eta LAKAR, M. (2005): *Baztango mintzoa. Gramatika eta hiztegia*, Iruñea-Bilbo, Nafarroako Gobernu eta Euskaltzaindia.
- SANTAZILIA, E. (2013): «Iruñe ondoko euskal testu zahar berri bat», *FLV*, 116, 91-121.
- ZELAIETA, E. (2004): «Bortzerrietako euskara, herriz herri (ez)berdintasunetan barrena (I)», *FLV*, 96, 223-248.



Asteteren doktrina.

ERANSKINA

Aita Asteteren dotrina

<1. orr>¹.

<2. orr> ²[2]

G. ... agoan?

Y. Yangoicoak libra gaizan itz gaisto gucieta...³

G. Zergatic Bularretan?

Y. Libra gaitzan Obra eta deseyu gaisto gucieta

G. Cer da Santiguatzea?

Y. Escuñeco escuco bi veatzez gurutze vaten eguitea copet⁴ bularretara, ezquerreco soñetic escuñecora deitzen dugu [la]ric trinidad e Santisima.

G. Eracutsazu nola?

Y. Aitaren eta Semearen eta Espiritu sainduaren izenean [a]men

G. Noiz usatu vear duzu señaie oitaz?

Y. ... obra on asteracoan edo aun... zen garenea⁵... edo peligröen batean principalqui, gatzetic yeig⁶... an, echetic ateratcean elizan sarcean, yateracoa⁷

...teracoan, eta verce al dugun denbora gucietan.

G. Cergatic orren verce alde orremberce lecutan?

Y. Cergatic baitabilza gure animaco etsayac gu tentazen eta perseguicen.

G. Cer etsai dire oriec?

Y. Mundua, Demonioa, eta ara.uia⁸

G. Nola igues iten zayo munduari?

Y. Menospreciacen tugularic mund[u]co ponpac...⁹ deac.

G. Nola Demonioari?

Y. Oracionez eta umildadez.

G. Nola araguiari?

-
1. Iluna eta irakurtezina.
 2. Iluna, irakurgarria, ezkerreko ertza jana erdialdean.
 3. *gucieta* erabat bukaturik... ez du ematen deus falta denik.
 4. Ez da deus falta *copet* eta gero.
 5. *Edociñ aunfurguetzen*. Hitz bat hasieran/orbana/ bukaeran *a*.
 6. Papera falta da (hitz bat), bukaera garbia *yeig* edo *yeiq*.
 7. Papera falta da.
 8. *Araguia*.
 9. Papera falta da.

- Y. Baru egunez eta gorputza mortificatuz
 G. Zein da etsai otan aundiena?
 Y. Araguaia Yauna. <3. orr>
 G. Zergatic beti guerequin da... lagun eta gueren ga-----¹⁰
 Y. Aparta dezaquegun.
 G. Badu guruceac orien contra virtuteri?
 Y. Bai Yauna.
 G. Nondic du Guruceac virtute ori?
 Y. Yesu Cristo gure Yaunarenganic.
 G. Zergatic?
 Y. Zergatic gararaitu (sic) vaitzituen guruzean vere eriotzarequin.
 G. Gurutzea adoratzen duzunean nola erraten duzu?
 Y. Adoratzen zaitut eta benedicatzen zaitut Yesu Cristo nere Yauna, cergatic zere gurutce Sainduarequin erremediatu zinuela mundua.
 G. ... usi dugu nola zaren Cristaba cristabaren izen eta i-¹¹ ...eaz gueyago errandazu¹²
 G. Zebat gauza dago obligaturik yaquitera cristaba adin ura allegatzen denean?
 Y. Lau Yauna.
 G. Zein dire?
 Y. Lembicicoa yaquin vear du zer vear duen sinetsi,
 Bigarrena yaquin vear du zer vear duen escatu,
 Yrugarrena yaquin vear du zer vear duen obratu,
 Laugarrena yaquin vear du zer vear duen errecibitu,
 G. Nola yaquinen du zer vear duen sinetsi?
 Y. Daquizquiellaric Credo, edo articulo fedezcoac.
 G. Nola yaquinen du zer vear duen escatu?
 Y. Daquizquiellaric Aitagurea avemaria eta verce elizaco ora...¹³
 G. Nola yaquinen du zer vear duen Obratu?
 Y. Daquizquiellaric Yangoicoaren legeco manamendu sainduac elizaco borzac eta amalau obra misericordiazcoac (sic)
 G. Nola yaquinen du zer vear duen errecibitu?
 Y. Daquizquiellaric elizaco zazpi sacra[mentu] Sainduac <4.orr>

10. Tolestua ga... eta gero.

11. *icusi ecusi*. Orban iluna.

12. *zanaz ... erradazu* jartzen du eta «n» dago *erra*-ren a gainean, txikiago. Ondoren marra luze bat.

13. Ilun dago bazterrean, txikiago bukatu ezin irakurri.

**Dotrinaren lenbicio partea zeñetan deklarazen va(i)¹⁴
Articulo Fedezcoac Credoan dauden vezala¹⁵**

- G. Norc erran credoa?
Y. Amavi apostuluec.
G. Zertaco?
Y. Gure fede sainduco misterioac eta gauzac eracusteco.
G. Zuc certaco eraten (sic) duzu?
Y. Cristabac dugun fede saindua confesatu eta aitorceco¹⁶
G. Zer da fedea?
Y. Ycusi gaveco gaucen sinestea.
G. Ycusi cinuen Cristo sortzen?
Y. Ez Yauna.
G. Cusi cinuen ilzen edo ceruetara igaten? ¹⁷
Y. Ez Yauna.
G. Sinesten duzu?
Y. Bai Yauna.
G. Zergatic sinesten duzu?
Y. Zergatic gure Yangoicoac elizari ala revelatu zion eta eta eliza ama sainduac ala eracusten dacun¹⁸.
G. Zer gauza dire Zuc cristaba bezala dauzczazunac eta sinesten dituzunac?
Y. Articulo Fedezcoac principalqui Credoan dauden beza[la]
G. Zer gauza dire Articulo fedezcoac?
Y. Dire gure fede sainduco misterioa principalqui eta andienac
G. Certaco dira?
Y. Guri aditcera emateco norden Yangoico eta norden Yesucristo.
G. Nor da Yangoicoa?
Y. Da gauza bat guc erran eta pensa al dezaquegun vaño..ndiagoo Yaun bat finic gave ona yustua poderosoa¹⁹... gauza gucia dezaquena gauza guciei...²⁰. <5. orr> emancaena, acanvanza (sic) emaeu davena verce iza...²¹ na, onen premiazalea, eta gaistoen castigazalea.
G. Nor da trinidad Santisimoa?

14. Hasiera pixka bat moztua, ñ-a ez da garbia. Bukaera *va* edo *vai* (fotokopia?).

15. Azpimarraturik.

16. Azken *o* moztua.

17. *cusi* aurretik deusez, *igaten* aurretik orban tatxatua hizki bati dagokiona.

18. *era custen*.

19. Hasiera tolestua, hitz bat dago hor. Bukaerako hitza ere ez da irakurtzen.

20. Hasiera tolestua, hitz bat dago hor. Bukaerako hitza ere ez da irakurtzen.

21. Bukaera tolestua.

Y. Da Yangoicoa vera Aita, eta semea, eta Espiritu Sain²² dua iru presuna diferenteac eta eguiazco Yangoico bat bacarra.

G. Aita yangoicoa da?

Y. Bai Yauna.

G. Semea Yangoicoa da?

Y. Bai Yauna.

G. Espiritu Saindua Yangoicoa da?

Y. Bai Yauna.

G. Beraz vadire iru Yangoicoa.

Y. Ez Yauna iru presuna diferenteac eta eguiazco Yangoi...²³ bat vacarra.

G. Aita semea da?

Y. Bai Yauna.

G. Espiritu Saindua Aita edo semea da?

Y. Ez Yauna.

G. Zergatic?

Y. Zergatic vaitire iru presuna diferenteac vata verce eztiren...²⁴

G. Nor da Aita?

Y. Da trinidad Santisimoco lenbico presuna divinoa Engendratu zuena Seme bat verequin izatez eta presunaz diferente.

G. Nor da semea?

Y. Da trinidad Santisimoco bigarren presuna divinoa engendratua aita eternoaren entendimentutic.

G. Nor da espiritu saindua?

Y. Da trinidad iru garren presuna divinoa datorrena edo proceditcen (sic) duena arte Semeain arte...²⁵ < 6 orr >

G. ... presuna otan cein da Zagarrena?

Y. Iruac verdin Yauna.

G. Yzan zuten asteric?

Y. Ez Yauna.

G. Nola da Yangoico podore gucia duena?

Y. Bere nai izate utsarequin iten duela nai duen gucia eta tela gauzaric arc ezin in dezaquenic.

G. Nola da criazalea?

Y. Ez yeusetaric in cituela ceruac eta lurrac eta in cituela bezala berac dauquela contu.

G. Nola da salvazalea?

Y. Maten duela vere gracia sain (sic) eta barcatcen vecatuac.

22. Bukaera iluna, ezin ziurtatu *sain* ala *san*. Puntu bat ikusten da.

23. Bukaera iluna.

24. Beharbada zerbait egon liteke bukaeran, baina amaiera garbia da.

25. Bukaeran bada zerbait.

- G. Nola da Gloria emalea?
Y. Aren gracia sainduan ilcen denari maten diola seculaco loria eta aren gracia sainduan ilcen eztenari seculaco infernua.
G. Aita podore gucia duena da?
Y. Bai Yauna.
G. Semea.
Y. Bai Yauna.
G. Espiritu Saindua?
Y. Bai Yauna.
G. Aita criatzalea da?
Y. Bai Yauna.
G. Semea?
Y. Bai Yauna.
G. Espiritu Saindua?
Y. Bai Yauna.
G. Aita Salvazalea da?
Y. Bai Yauna.
G. Semea?
Y. Bai Yauna.<7 orr>
G. Espiritu Saindua?
Y. Bai Yauna
G. Aita gloria emalea da?
Y. Bai Yauna
G. Semea?
Y. Bai Yauna
G. Espiritu saindua
Y. Bai Yauna.
G. Iru dire?
Y. Ez Yauna bat vacarra.
G. Zergatic ezta vat vaicic?
Y. Zergatic vaita Yangoico bat baicic.
G. Aita Redentorea da?
Y. Ez Yauna.
G. Semea?
Y. Bai Yauna.
G. Espiritu Saindua?
Y. Ez Yauna.
G. Zergatic da semea redentorea eta ez aita eta ez espiritu saindua?
Y. Zergatic semeac bacaric artu zuen gure naturaleza gure Erremediatzegatic eta vitziza eracusteagatic.
G. Vadu gorputzeco figuraric guc vezala?
Y. Ez Yauna.

- G. Zergatic du?²⁶
 Y. Zergatic den Espiritu puru utsa pensamentu vat vezala-
 G. Yeso Cristo vada Gorputceco figuraric guc vezala?
 Y. Yaingoicoa den partetic ez yauna. Cergatic den espiritu puru ²⁷ Vañan bai guizo-
 naren partetic.
 G. Iru presuna divinotan Aita eguin zen guizon?
 Y. Ez Yauna
 G. Espiritu saindua in cen guizon?
 Y. Ez Yauna <8. orr>
 G. ²⁸ ... in zen guizon?
 Y. Semea soilqui cen guizon eguina deizen vaita Jesucristo
 G. Non in cen guizon?
 Y. Ama virginaren entrañetan?
 G. Noren obraz?
 Y. Espiritu Sainduaren obraz eta graciaz
 G. Nola izan cen obra ura?
 Y. Espiritu Sainduac amabirginaren entraco odoletic in zuen gu²⁹ bat ez yeusetaric
 Criatu zuen anima bat anima eta gorpu³⁰ ura elcarri unitu trinidad Santisimo vigarren
 presuna zen vaita semea unitu zituen anima eta Gorputz ura vmonen³¹? Orrequin den
 yangoico baicic ezena guelditu zuen jangoico eta guizon eguinic jevecatcen³² celaric
 presuna umano izatea.
 G. Aitac in zuen obra³³
 Y. Bai Yauna
 G. Semeac?
 Y. Bai Yauna
 G. Zergatic erraten dugu vada Espiritu Sainduaren obra izan zen?³⁴
 Y. Zergatic obra au izan ze amoriozcoa amorioa tocatcen zayo ispirit u sainduari aitari
 podorea semeari yacintasuna becala³⁵
 G. Nor da Jesucristo?
 Y. Da aitetamaren seme vicia trinidades Santisimoco iru... presuna Yangoico eta gui-
 zon eguiatzcoa.

26. *D* hori ezabatua agertzen da pixka bat.
 27. *Itta*? Edo horrelako hitz bat agertzen da.
 28. Hitz bat falta da.
 29. Hemen letraren bat falta da, orrialde bukaeran.
 30. Azken letra edo bi letra falta dira.
 31. Gaizki eta ilun ikusten da.
 32. *Jeecatcen* jartzen duela ematen du.
 33. Orban beltza, hitz bat falta da.
 34. Hitz bat falta da.
 35. Azkeneko *-la* bukatu gabe.
 G. Nor da *Jes*.

- G. Zenbat naturaleza ditu Yesucristoc?
Y. Vida. Yauna bat yaungoico partetic eta vercea yaunaren partetic.
G. Zenbat entendimentu?
Y. Vida. Yauna bat Yangoicoaren partetic eta vercia gizon³⁶ partetic <9 orr.>
Y. Zenbat borondate?
Y. Bat yauna da au Yangoicoa den partetic
G. Zenbat memoria?
Y. Bat Yauna eta au guizonaren partetic. Yaungoicoa den partetic eztu memoriari.
G. Zergatic eztu?
Y. Zergatic dauca gauca guciac presente eztu memoria biarric
G. Zer erran nai du Jesusek?
Y. Salvatzalea Jauna
G. Zergatic salvatu guintuen?
Y. Gueren... tuaric eta Demonioaiñ cautiverioric
G. Zer erran nai du Cristoc?
Y. Ungitua
G. Zertaz izan zen ungitua?
Y. Espiritu Sainduaren graziaz eta doayez
G. Cristo gure yauna nola izan zen conzebitua eta sortu zen amaverginarenganic?
Y. zen³⁷ zuetaric Yangoicoac sobre naturalqui eta milagrosoqui.
G. aren ama vici izan zen veti Virginia?
Y. Bai Yauna veti.
G. Non il zen Cristo?
Y. Gurutcean Yauna
G. Zergatic?
Y. Gu vecatuaren salvatzeagatic
G. Ilzen Yangoicoan den partetic edo guizona den partetic Guizonaren partetic,
Yauna Yangoico den partetic il tzaitequen?
Y. Ez yauna
G. Zergatic? <10 orr>
Y. Zergatic zen Espiritu puru utsa ecin padeci zaquena
G. Zer da ilzea?
Y. Anima gorputzetic partitza
G. Piztea?
Y. Anima gorputzaiquin yuntatza
G. Il eta ondoan nora goan cen?
Y. Linbora yauna.
G. Zertara?
Y. An veira zauden anima Sainduen libratzera.

36. Letra zati bat falta da.

37. Ez da argi ikusten zer jartzen duen.

- G. Zer paraje zen au?
 Y. An artaraño Yangoicoaren gracion il eta zorric valinetar...ten purgatorioan pagatu eta orai cerura gaten diren bezela guaten diren paragia.
 G. Nola yautsi cen?
 Y. Yautsi cen Cristoren anima Saindua Yangoicotasunarequin juntatua.
 G. Gerostican gorputza gelditu zen gurucean Yangoicotasunic gave?
 Y. Ez yauna Yangoitasunarequin veraiquin yuntacea.
 G. Nola piztu edo resucitatu zen irugarren egunean.
 Y. Len... rengan partitu ziren arima eta³⁸
 G. Nola igan zen ceruetara.
 Y. Ver...iño lagunic gabe
 G. Jesus non dago?
 Y. Aite eternoaren escuñeco aldean
 G. Aitac badu pri³⁹ escuric?
 Y. Zer edozein an dagola yarriric Aitaren escuñeco aldean
 G. Jesucristo Yangoicoa den partetic vaduela aitac adina gloria guizona den partetic ez ainberce⁴⁰<11. orr>
 Y. Ceruan diren Bienaventuratu guciec vaño gueiago
 G. Yesu Cristoc vadu Aitaric edo Amaric?
 Y. Bai Yauna
 G. Nor ditu?
 Y. Yesu Cristo Yangoicoa (sic) den partetic vaice Aita zeinetan Aitaric eztu.
 G. San Jose etcen vada izan Yesu Cristoren aita?
 Y. Ez Yesusec Aita ordecoa.
 G. Noiz torrico da ilen eta vicien yuzcatzera?
 Y. Azquen Yuicioco egunean
 G. Eta orduan ilec piztu bear dute?
 Y. Bai Yauna veren anima eta gorputzaiquin
 G. Espiritu Saindua vaitan zer sinesten duzu?
 Y. Trinidad Santisimoco irugarren presuna deitzen dela Espiritu saindua eta in dela Yangoico nola Aita eta Semea.
 G. Eliza ama Saindu catolicoan zer sinesten duzu?
 Y. Badela Eliza egiazco bat gure Yangoiac Bautzen eta adoratcen duena.
 G. Nor da Eliza?
 Y. Ba Cristabau fiel catolico gucien yunta unibocoa⁴¹ Edo Batasuna
 G. Zenbat eliza dire?
 Y. Bat Yauna

38. Jada ez da ikusten lerro guztia.

39. Zerbait falta da.

40. Orrialde bukaera ez da ikusten.

41. Ez da argi ikusten.

- G. Zergatic ezta bat vaicic?
Y. Zergatic ezten yangoico bat vaicic fede Saindu vat vaicic Eliza onen... norda?
Y. Ceruan eta Lurrean Yesucristoren vuru nausia
G. Eta Lurrian?
Y. Aren vicario ordecoa aita saindu erromacoa ceñi vaigaude gucioc obligaturic ari obediencia ecartcera. <12 orr>
G. Sainduain Comunioan cer sinesten duzu?
Y. Critau fiel catolico gucioc vadugula parte elizama Saindu⁴² iten diren on gucietan Gorputz vaten miembro viciac gu⁴³ ren vezala zein baita eliza eta vecatu mortalean va-gaude ez gu⁴⁴erentan eta ez verceetan ere.
G. Becatuen barcamendian cer sinesten duzu?
Y. Elizan badiela erremedioac vecatuen barcatceco
G. Zer erremedio dire oriec?
Y. Sacramentuac eta Sacramentuetan principalqui Bautismoa eta penitencia.
G. Zer erremedio dire oriec?
Y. Ceruan izan Lurrean velar, Itsasoan legar ainverce vecatu vatec val (bukatu gabe) ere acto contriciozco bat eguiteiquin barcatzen zaizcio guciac.
G. Aragiaren piztean cer sinesten duzu?
Y. Orai tugun anima eta Gorputz veraiquin piztu edo resucitatzat veardugula azquen yucioco egunean eta yuntatu Yosepetaco zelai[an]
G. Cer adinecoac?
Y. Oguei eta amairu urtecoac Yesu Cristoren quideac
G. Seculaco vicitzean zer sinesten duzu?
Y. Biziza unen ondoan izannen (sic) dela Seculaco Cerua edo Seculaco infernua.
G. Amen azqueneco itzac zer erranaidu?
Y. Ala sinesten ditut emen erran tugun itzoc guciac.
G. Credo eta articulo fedezcoez landara sinesten duzu ver⁴⁵ gauzatic?
Y. Bai yauna escritura sagraduan dauden guciac eta yangoicoac vere elizari errevela-tu dion gucia.
G. Zer gauza dire oriec?
Y. Ori eztatuzala neri galde ignorante baináis Eliza ama Sain (zenbait falta da) vaditu oriec iñardesten yaquinen duten doctoreac.
G. Ungui diozu doctore dagola eta ez zure fede Sainduaz nor gueyago ematea zuc asqui duzu Articulo fedezcoac credo asi <13. orr>
G. Norc erran zuen Aitagurea?
Y. Yesu cristoc vere agoz apostoluec escaturic
G. Zertaco?

42. Zerbait falta da.

43. Orrialde bukaera eta zerbait falta da.

44. *U* hau gainean idatzia agertzen da.

45. Orrialde bukaera eta zenbait falta da.

- Y. Guri otoiz iten eracusteco
 G. Zer da otoiz itea?
 Y. Yangoicoari viotza alchatzea eta escatzea favoreac eta mercedeac
 G. Aitagurea erraten duzunean norequin mintzazen zara?
 Y. Gure yangoico jaunarequin
 G. Non dago Yangoico Gure yauna?
 Y. Lecu eta gauza gucietan principalqui ceruan eta aldareco Sacramentu sainduan.
 G. Badago suan?
 Y. Bai yaune.
 G. Urean?
 Y. Bai Yauna
 G. Logian? Y. Bai yauna
 G. Erretcen, bustitcen ziquincen da?
 Y. Ez yauna.
 G. Zergatic?
 Y. Zergatic den espiritu puru utsa ecin padeci dezaquena
 G. Yesu Cristo non dago?
 Y. Yangoicoa den partetic lecu eta gauza gucietan principalqui Yangoicoa den partetic Sainduan guizonaren den partetic vi lecutan ceruan eta aldareco Sacramentu sainduan.
 G. Nola dago Aldareco Sacramentu Sainduan?
 Y. Milagrosoqui vatere lecuic arcen eztuela eta vurua gordetcen duela?
 G. Cerua Nola dago?
 Y. Guc emen vezala lecuia artcen duela eta vere vurua agueren duela
 G. Zer dago ostian? <14 orr>
 Sacerdote Yaunac consagracionzco itz Sainduac erran baño le⁴⁶ ogui pisca bat yauna Sacerdote Yaunac Consagracionzco itz sainduac erran ezquero Yesu Cristoren Gorputz preciosa.
 G. Ilic edo viciric dago?
 Y. Biciric yauna.
 G. An dago yesu Cristoren odola?
 Y. Zergatic ecin vaitagoque Goputz viciric odol viciric eta animaric⁴⁷
 G. Andago yesu Cristoren Yangoicotasuna?
 Y. Bai Yauna
 G. Guizontasuna?
 Y. Bai Yauna
 G. Aita Eternoa?
 Y. Bai Yauna
 G. Espiritu saindua?

46. Orrialde bukaera eta zerbait falta da.

47. Orrialde bukaera eta zerbait falta da.

Y. Bai Yauna

G. Badago iñor herc verceric?

Y. Ez Yauna Aita, eta semea eta Espiritu Sainduko eta Yesucrí...vere anima eta Gorputzaiquin eztago nior here verceric.

G. Zer dago calizean?

Y. Sacerdote yaunac Consagraciónzco itz Sainduac erran vaño ardo shorta bat eta ur tanta bat yauna, Sacerdote yaunac graciónzco itz Sainduac erranez gueros yesu Cristoren odol preci⁴⁸

G. Ilic edo viziric dago

Y. Biziric dago

G. Zergatic?

Y. Zergatic ecin vai dagoque Gorputz viciric odol viciric eta anima⁴⁹ eta ere odol viciric eta animaic gave, <15 orr>

G. Badago Yesu Cristoren yangoicotasuna.

Y. Bai Yauna

G. Guizontasuna

Y. Bai yauna

G. Eta semea?

Y. Bai Yauna

G. Espiritu Saindua?

Y. Bai Yauna

G. Maria santisima?

Y. Ez yauna

G. San Josef?

V. Ez Yauna

G. Ostian edo Calizan dago yesu Cristo gueyago?

Y. Biotan verdin yauna

G. Zenbat ostia consagratu diren ainberce cristo vadire?

Y. Ez Yauna bat vacarra.

G. Ostia bat puscacden denean puscacden da Yesu Cristoren Gorputza?

G. Ez yauna ain osoric guelditzen da parteric ttipinean Nola audienean eta consagraciónzco itzac erranez gueros guelditcen da ostiartan oguiric edo calizartan ardoric?

Y. Ez Yauna

G. Zer eguiten dire vada ogui eta ardoura?

Y. Oguia viurcen da Yesu Cristoren gorputzean eta ardo odolean.

G. Zer dire vada an icusten direnec?

Y. Oguiaren eta ardoaren accidenteac

G. Zein da oracionetan oberena?

Y. **Aita gurea yauna**

48. Zerbait falta da.

49. Zerbait falta da.

- G. Zergatic?
- Y. Zergatic erran vaitzuen cristoc vere agoz apostoluec escaturic.
- G. Zergatic gueyago?
- Y. Zergatic vaititu zazpi peticiones Caridade osoan fundatuac.
- G. Zein da Lenbicoa? <16. orr>
- Y. Santifica bedi zure izena
- G. Zer escatcen duzu peticiones ortan?
- Y. Yangoicoaren izen Saindua izan dadiela zautu alavatu eta onra [mundu]guciar
- G. Zein da Bigarrena?
- Y. Betor guregana zure errainua
- G. Zer escatzen duzu peticione ortan?
- Y. Gure yangoico vici dayela mundu untan gure animetan graziaz eta vercean digula vere gloria.
- G. Zeinda Yugarrena?
- Y. Eguin vedi zure borondatea Ceruan vezala Lurrean ere.
- G. Zer escatcen duzu peticione ortan?
- Y. Eguin dezagula Yangoicoaren borondatea Lurrean gaudenoc ceruan Bienabenturatuec iten duten vezala.
- G. Zein da Laugarrena?
- Y. Eman diezaguzu eguneco gloria.
- G. Zer ematen duzu peticione ortan?
- Y. Gure Yangoicoac man dezagula leenic animaco eta güero Gorpu⁵⁰ sustentun ani-maenzat ispirituala eta Sacramentuaiñ medioz graciaz.
- G. Zein da Borzarrena?
- Y. Barca diezaguzu guri gueren zorrac guc zor gaituztenec varcatu deztegun (sic) vezala.
- Y. Zer escatzen duzu peticione ortan?
- G. Gure yangoicoac barca dietzagula zuri gueren vecatuac gu agraviatu gaizqui in dacutenei guc barcatcen daveztegun bezala.
- Y. Zein da seigarrena?
- Y. Ez gaitxatzula utzi erorcen tentacioan.
- G. Zer escatcen duzu peticione ortan?
- Y. Gure yangoicoac ezcaitzala utzi tentacio eta peligroetan erorcera eta ere consenti-zera. Zergatic Demonioac vecatua in eta vecatu...tan veratu nai gintuen.
- G. Zein da zazpigarrena? <17 orr>
- Y. Baicic libra gaitzazu gaitzetic:
- G. Zer escatzen duzu peticione ortan?
- Y. Yangoicoac libra gaitzala leenic animaco eta güero gorputzeco gaitz eta peligro gaisto gucietaric.
- G. Zertaco erraten duzu vada Aita gurea ceruetan zaudena?

50. Zerbait falta da.

Y. Yangoicoari viotza alhace eta umiltasun eta confianzarequin escatzeco
G. Zergatic erraten duzu Aita gurea eta eztuzu erraten 'Aita Nerea'?
Y. Zergatic den gucion guratsoa eta escatu veiar dugu aurride leialac vezala
G. Zer erraidu (sic) amen azqueneco itz arc?
Y. Ala izan daitecila emen erran tugun itz oc guciac.
G. Zer oracion erraten diozu ama virginari principialqui?

Ave Maria eta Salvea

G. Ave mariac cenbat parte ditu?
Y. Iru Yauna.
G. Lenbicoico partea noiz erran zuen?
Y. Ainguiru san Grabielec
G. Noiz erran zuen?
Y. Torri cenean ama virginaren salutatzerá Trinitade santissimoco vigarren persuna
ain baitan in bear zuela Guizon verri onaquin.
G. Nondic asita erran zuen?
Y. Ave maria graziaz vetea yauna da zurequin.
G. Bigarren partea norc erran zuen?
Y. Santa Isabelec
G. Noiz erran zuen?
Y. Maria Santisima guan cenean Santa isabelen visitacera Juderea.
G. Nondic asita erran zuen?
Y. Bedecatua zu zara andre gucien artean bedecatuada zure savela[ren] fruitua.
Y. Santa Maria
G. Aita ama Sanduac conpondu zuen Salvea? <18 orr>
Y. Eliza ama Sainduac dauca oracionetaco artua
G. Zertaco?
Y. Virginia adre(sic) mariari escatceco favoreac eta mercedead.
G. Erraten avemaria edo Salvea norequin mintzatzen zara?
Y. Virginia andre mariaquin.
G. Nor da virgina andre maria?
Y. Da andre eder bat graziaz eta virtutez vetea da yangoicoaren ama dago Ceruan.
G. Aldaretan daude (sic) nor dire vada?
Y. Aren imagen edo iduricantza bat zuec.
G. Zertaco daude or?
Y. Oric icusita Ceruan daudenez oroizeco zeren diren aren amagan edo⁵¹ canza ba-
tzuc agur eta reverencia eguiteco.
G. Orobat eguin veadugu verce Sainduen imaginei ere
G. Otoiz in viar davegu anguiru eta Sainduei?

51. Zerbait falta da.

- Y. Bai Yauna gueren vitarteco lagunza leyalei vezala.
 G. Zer gauza dire aingueruac?
 Y. Dire espiritu Bienaventuratu vatzuc ceruan daudenez Yangoicoa eta gozatcen⁵²
 G. Zertaco criatu zituen Jangoicoac?
 Y. Beraren eternidade gucian alavatu eta Bedeicatceco.
 G. Zer geyago?
 Y. Beraren ministro leyalac eliza gobernatceco eta Guizona zautzeco.
 G. Beraz vaduzu angiru guardiaco?
 Y. Bai Yauna nic nerea badut eta vacotchac vereea badu. Bada iduqui diozu devocio aundi bat eta comendatu egunero.⁵³
 G. Zein da Yangoicoaren lenbico manamendua?
 Y. Yangoicoa maitazea gauca gucien gañetic.
 G. Norc maitacen du Yangoicoa?
 Y. Aren legeco manamendu Sainduac guardatcen dituenac
 G. Cer da aren maitazea gauza gucien gañetic? <19 orr.>
 Y. Naiago izatea gauza guciac galdu Yangoicoa ofenditu baño?
 G. Zertara geyago obligatzen gaitu manamendu unec?
 Y. Yangoicoa vacarric adoratzera leenic animaco eta güero Gorputzeco reverencia aundiarequin aren vaitan dugula sinestea eta esperanza fede vici vatequin.
 G. Norc iten du vecatu manamendu unen contra?
 Y. Ydolo eta Yangoico falsoac adoratzen dituenac eta etan sinesmendua arcen duenac.
 G. Norc queyago?
 Y. Agueruetan, echicerietan eta gauza supersiticiozcoetan sinesmendua arcen duenac.
 G. Zein da Bigarrena?
 Y. Banoan Yuramentuic ez itia.
 G. Norc iten du vecatu manamendu unen contra?
 Y. Eguia, gave justicia gave premio edo necesidade gave yuramentu iten duenac.
 G. Eta vecatu da Criatura gatic vanoan yuramentu eguitea?
 Y. Bai Yauna zergatic yuramentu iten zaion criaturetan criadoreati.
 G. Cer erremedio da vanoan yuramenturic ez iteco?
 Y. Ez edo bai erratia usatcea cristoc eramaten dacuten vezala.
 G. Zein da Yrugarrena?
 Y. Ygandeac eta berce bestac guardatcea.
 G. Norc bestac guardatcen ditu?
 Y. Meza osoa entzuten duenac eta eta premio edo necesidade gave vearric iten eztuenac?
 G. Zer da meza?
 Y. Da sacrificio edo ofrenda bat iten diona Yesu Cristoc vere Aita Eternoari.
 G. Zein da Laugarrena?

52. Zerbait falta da.

53. Honen azpian marra luze bat dator, goiko zatia eta behekoa zatituz.

- Y. Gueren guratsoac edo edo zarragoacoac respetacea <20 orr.>
G. Norc errespetacen ditu guratsoac?
Y. Itzez, eta obraz obedecitcen dituenac reverenciatcen⁵⁴ nac eta necesidade dute-
nean socorritcen dituenac.
G. Nor geyago comprenditcen aire guratsoen izan orretan?
Y. Aundienac edo gueyago direnac adinean divinidadetan eta gob⁵⁵.
G. Zein da Borzgarrena?
Y. Nior ez iltzea.
G. Zer manatcen du manamendu untan?
Y. Yzan gaizila garviac castoac pensamentutan, itzetan eta obretan?
G. Zein da zazpigarrena?
Y. Ez ebastea?
G. Zer manatcen da mamendu (sic) untan?
Y. Ez equencea ez iduquitcea eta ez naizatea verceren gauzaric yu⁵⁶ ren borondatean
ren contra.
G. Zein da Zorzigarrena?
Y. Falso testimonio gaistoric ez allchatxea ez geyago gezurric erratea.
G. Zer manatcen da manamendu untan?
Y. Juicio gaistoric Lagun projimoaz ez itea ez erratea eta ez ⁵⁷ditcea aren faltaric?
G. Norc Austen du manamendu au?
Y. Arrazoñaren contra yuzcatcen dituenac eta guezurra erraten duenac.
G. Zer devecatcen dire Bederatci edo amargarren manamenduan?
Y. Desonestidadearen eta vercen aciendaren deseyuz.<21 orr.>
G. Zer gauza dire **Sacramenduac**?
Y. Dire canpoticaco señale vatzuec Yesu Cristo gure yauneac heredatuac?⁵⁸ eta ema-
teco guri vere gracia eta virtutea.
G. Zer da gracia?
Y. Da vicia eta izate divino bat ceñec iten vaicaitu Yangoicoaren ume eta ceruco credo
G. Zer virtute maten tuzte Sacramentuac graciarequin vatean?
Y. Principalqui iru **Teologalac eta divinuac**.
G. Zein dire?
Y. Fedea, Esperanza, eta Caridadea.
G. Zer da Fedeco virtutea?
Y. Da virtute Yangoicozco bat ceñequin sinesten ditugun icusi gaveco Zergatic gure
Yangoicoac Elizari ala errevelatu dion eta Eliza ama sainduac ala eracusten dacun.
G. Zer da esperanzaco virtutea?

54. Zerbait falta da.

55. Zerbait falta da.

56. Zerbait falta da.

57. Zerbait falta da.

58. Ez da argi ikusten.

Y. Da virtute Yangoicozco bat ceñequin Esperatcen ditugun ceruco gloria eta ondatsun betico bat gueren obra onequin yangoicoaren gracia edo lagunza dela medio.

G. Cer da caridadeco virtutea?

Y. Da virtute Yangoicozco vat ceñequin maitatcen dugun gure yangoicoa gauza gucien gañetic eta lagun projimoac gueren vuruac vezala iten yugula guc egun ec gurequin itea naiguinuquen vezala.

G. **Zertaco da Batayo sacramentua?**

Y. Quenceco vecatu oroginala eta vatayatcen denaren vaitan aurquicen den vercedezein-

G. Zer da vecatu oroginala?

Y. Da vecatu ura ceñequin sorteen gucioc credaturic gure... co guratso Adan eta evaren ganic

G. Zertaco da confirmacioco Sacramentua?

Y. Confirmaceco eta aseguratceco Batayo Sainduan errecibitu ginuen fedean. <22 orr>

G. Zertaco da penitenciaco Sacramentua?

Y. Batayatz güero intugun vecatuen barcatceco.

G. Zer vecatu dire oriec?

Y. Vecatu inmortalac vai venialac ere.

G. Zer da vecatu mortala?

Y. Da erratea, eguita, pesatcea edo nai izatea gauza aundi vat Yangoicoaren Legue Sainduaren contra.

G. Zergatic deitzen da mortala?

Y. Zergatic iltzen vaitu iten duenaren anima.

G. Zenbat parte ditu penitenciac vecatu mortalian quenceco?

Y. Iru Yauna.

G. Zein dire?

Y. Biotzeco contricioa agozco confesioa eta obrazco satisfacioa.

G. Eta necesario da bat vecatu mortalean erorcen denean ver⁵⁹ confesatcea vecatua- ren barcatceco?

Y. Ungui litzateque vaño eta necesario?

G. Zer in bear du vada?

Y. Yduqui veaz du damu eta urriquirimendu aundi bat vere vician Yangoicoen ofendituaz eta confesatu Eliza ama Saindua manatcen duenean.

G. Zer da vecatu veniala?

Y. Da erratea, eguita, pensatcea edo nai izatea gauza ttipi bat Yangoicoaren Legue sainduaren contra edo vecatu mortalen disposione bat.,

G. Zergatic deitcen da veniala?

Y. Zergatic guizon artan errezqui erortzen den eta errezqui varcatcen zaion.

G. **Zenbat gauzaz barcatcen zayo?**

.....
59. Zerbait falta da.

Y. Bederatciez Yauna.

G. Zein dire?

Lenbicoa meza enzuteaz.

Bigarrena⁶⁰ comecatzeaz. <23 orr>

Irugarrena confesio generala errateaz

Laugarrena obispoain bendizioa arceaz

Borzgarrena ur bedecatua arceaz

Seigarrena ogui bedecatua arceaz

Zazpigarrena Aita gurea errateaz

Zorcigarrena predicua aditzeaz

Bederatcigarrena bularretaco Golpeaiquin Yangoicoari barcamendua escatzeaz.

G. Zertaco da comunioco Sacramendu Saindua?

Y. Dignoqui edo veiar duen Disposicionearequin errecibitzen dugularic animaren sustentateco eta gradiaren verratceco.

G. Zer errecibitzen du Comunio Sainduan?

Y. Yesu Cristo gure Yauna osoric eta viciric ceruan dugun ura vera cein eguiatzqui eta errealqui vaitago aldareco Sacramentu sainduan.

G. Yauna dignoqui errecibiteco cer disposicione veiar dire?

Y. Bida yauna vat animain partetic eta vercea gourputzain partetic.

G. Animain partetic cer disposiciones veiar du?

Y. Ungui confesaturic eta yangoicoaren gracian yarriric (zerbait falta da) edo nor errecibitzen duen daquielaric

G. Gorputzain partetic cer disposiciones veiar da?

Y. Mezpera gau erdi ezquero varu naturalean egotea gure yaun soberanoai errecibitu artaño.

G. Zertaco da oiladuraco Sacramentua?

Y. Yru gauzataco Yauna.

G. Zein dire?

Lenbicoa vicitza pasatceco vecatuen mancha eta erresto gucien quenceco.

Bigarrena animari indarra mateco etsaien contra.

Irugarrena Gorputzari Osasuna conbeni vazayo <24 orr>

G. Zertaco da ordenaco Sacramentua?

Y. Elizaco Ministro dignoen consagrateco eta ordenatceco zein batiere Sacerdoteac Diaconoac, subdiaconoac eta berce gañer⁶¹

G. Zertaco da Matrimonioco Sacramendua?

Y. Ezconceco eta ezconduei amateco gracia vici daitezin baquean eta amorian eta izaten vadute umeric az dezaten Ceruraco.⁶²

60. Orban oso iluna.

61. Zerbait falta da.

62. Honen azpian marra luze bat dago.

Becatu capitalac dire zazpi

Lenbicoa sobervia
Bigarrena avaricia
Irugarrena lujuria
Laugarrena ira
Borzgarrena Gula
Seigarrena Embidia
Zazpigarrena Pereza

G. Zergatic deitzen dire Capitalac edo Buruzagiak zazpi comu⁶³qui mortalac deitzen diren oc?

Y. Deitzen dire capitalac edo Buruzagiak cergatic vaitire ...etatic sorcen diren verce vicioen iturri vuruac edo erroac veza⁶⁴ eta mortalac deitzen ez dagote eder cergatic anitz al⁶⁵ ezbaitire venialac vaicic.

G. Noiz dire mortalac?

Y. Yangoicoaren eta lagun projimoaren Caridadearen con[tra] direnean.

G. Noiz den caridadearen contra?

Y. Noiz ere equengatic austen vaita yangoicoaren edo Eliza ama Sainduaren manamen cenbait gauza gravean.

G. Zer da Soberbia?

Y. Da verceac vaño gueyago izateco deseyu desordenatu bat.

G. Zer da avaricia?

Y. Da aziendaren edo ondasun deseyu desordenatu bat.<25 orr>

G. Zer da Lujuria?

Y. Da aragiaren placer loy eta gusto ciquinen deseyu desordenatu bat.

G. Zer da ira?

Y. Da asperceco eta mendecatceco deseyu desordenatu bat.

G. Zer da gula?

Y. Da yateco eta edateco deseyu desordenatu bat.

G. Zer da Embidia?

Y. Da verceren onaz atsecavea izatea.

G. Zer da Pereza?

Y. Da obra orretaco gogo ita izatea.

63. Zerbait falta da.

64. Zerbait falta da.

65. Lerro bukaera eta zerbait falta da.

Zazpi vicio oquen contra vadire zazpi virtute.

Soverviareen contra Humildadea
Avariariaren contra Liberatasuna
Luguriaren contra Castidadea
Iraren contra Paciencia
Gularen contra Templanza
Embidiaren contra Caridadea
Perezaren contra diligencia.

Virtute cardinalac lau
Lembicicoa Prudencia
Bigarrena Yustia (sic)
Irugarrena Fortalez
Laugarrena Templanza

Gorputceco Sentidoac dire Borz
Lembicicoa Beguiez icustea
Bigarrena Bearriez aditcea
Irugarrena agoz gustacea.<26 orr>
Laugarrena sudurrez usmatcea.
Borzgarrena escus iquitcea
G. Zertaco man zazcun Sentidoac eta verce gañeraco miembroc?
Y. ⁶⁶uciez gauza gucietan vera zervitzaceco.

Animaco potencias dire Yru

Memoria
Adimentua
Eta Borondatea
G. Zertaco man zazcun Yangoicoac memoria?
Y. Gure Yangoicoa oroizeco eta arc in dazcun unguiez.
G. Zertaco man zacien Borondatea?
Y. Gure Yangoicoa maitatceco Zeren guziz ona den eta lagun projimoa arengatic.

Espiritu Sainduaren doayac dire zazpi.

Lembicicoa yaquintasunaren doaya.
Bigarrena Entendimentuaren doaya.
Yrugarrena conselluaren doaya.
Laugarrena cienciaren doaya.
Borzgarrena Fortalezaren doaya.
Seigarrena piedadearen doaya.
Zazpigarrena Yangoicoaren beldurtasunain Doaya.

66. Zerbait falta da.

Espiritu Sainduaren Fruituac dire Amabi

Lembicicoa Caridadea.
Bigarrena Baquea.
Yrugarrena Longanimidadea.(sic)
Laugarrena Benignidadea. <27 orr>
Borzarrena Fedea.
Seigarrena continencia.
Zazpigarrena Gozo Espirituala.
Zorzarrena Paciencia
Bederatcigarrena ontasuna.
Amargarrena Mansotasuna
Amecagarrena Modestia
Amavigarrena Castidadea.

Bienaventuranzac dire zorzi

Bienaventuranzac Espirituz pobre direnac Zergatic equena izanen da ceruco Erreñua.
Bienaventuranzac Mansoac Zergatic ec gozatuco dute lurra.
Bienaventuratuac nigar iten dutenac cergatic ec izanen dire consolatuac.
Bienaventuratuac Misericordiosoac zergatic ec erdietsico dute misericordia.
Bienaventuratuac Yusticia gose eta igarri direnac cergatic ec izanen dire asesiatuac
Bienaventuratuac viotz garviac cergatic ec cusico dute Yangoicoa.
Bieaventuratuac Baquetierrac cergatic ec izanen dire deituac Yangoicoaren Semeac.
Bienaventuratuac Yusticiaren persecucioneac padecitcen tuztenac zergatic equena izanen da ceruco Erreñua.

G. Zer erran tugu orai?

Y. Zorzi Bienaventuranzac.

G. Zer gauza dire Bienaventuranza oc?

Y. Virtutetan dire obraric oberenac eta Espiritu Sainduaren doaya. <28 orr>

G. Nor dire espírituz pobre direnac?

G. Deshoreric eta averastasunic nai eztutenac, moderatuac izanic ere.

G. Nor dire mansoac?

Y. Yraric eta aren movimenturic eztutenac

G. Nola gozatuco dute lurra?

Y. Beren Buruan Yaun eta Yave vezala

G. Nor dire nigar iten dutenac?

Y. Placerac uzten dituztenac ttipiac izanic ere.

G. Nor dire Yusticia gose eta egarri direnac?

Y. Gucietan veren eguividea egiten dutenac.

Y. guiz⁶⁷ uricalzen direnac oraño estrañoquin ere.

67. Ez da argi ikusten zer den.

G. Nor dire viotz garviac?
Y. Beren pasionetan osoqui mortificatuac direnac.
G. Nor dire baquetiarrac?
Y. Baquearen ordenazaleac vere eta verceren arte[an].
Y. Gucietan firme daudenac perseguituac izanic ere.
G. Oc cergatic deitzen dire Bienaventuranzac?
Y. Cergatic otan vaitago mundu untaco eta berceco esperanza.
Semea gucioc arara eraman gaitzala
Amen <29 orr>

G. Zembat disposicione vear dire confesio on baten eguiteco?

Y. Borz Yauna.
G. Zein dire?
Y. Lembicicoa Conciencia esaminatcea.
 Bigarrena dolorea formatcea
 Yrugarrena proposito firme bat vere viotzean arcea ez berriz vecaturic iteco.
 Laugarrena confesionearen oñetara guanta vecatuac osoqui confesatcea.
 Borzgarrena confesoreac maten duen Perintencia cumplizeco deseyu izatea.
G. Zer da conciencia esaminatcea?
Y. Da inta dauzcan confesatceco memoriara carcea confesatceco guciac.
G. Nondic carri vear ditu vecatuac memoriara?
Y. Yangoico aren legueco manamendu Sainduetaic Elizaco Bortztaic, obra misericordiosoetaic, Becatu Capitaletaic, Consideratce duellaric cein manamenduin contra in duen vecatu eta cembat aldiz veiratcen diolaric vere estadu, oficio, edo empleguari unela vear du atera contua garvi vecatu in duela pensamentuz itzez eta obraz.
G. Zembat dembora vear du vecatuac memoriara cartceco?
Ezta yauna Dembora señalaturic bat verac vear du artu premio edo necesidad idurritcen zaion dembora ura eta iñala eguin munduco iteco aundi inen luquena ezta vada Yauna iteco aundiagoic Nola den ongui confesatu eta Yangoicoaren gracian yartcea vaño.
G. Zer da dolorea?
Y. Da damu eta urriquimendu aundi bat vere vere viotceco Yangoicoa ofendituaz.
<30 orr>
G. Zenbat modutara da Dolorea?
Y. Biotara, Yauna
G. Zein dire?
Y. Contricioa eta Atricioa Yauna
G. Zer gauza da Contricioco dolorea?
Y. Da vere vecatuaquin gure yangoicoa ofendituaz da eta urriquimendu aundi bat vere viotcean artcea yangoicoain ondasuna gatic edo cergatic den gure Yangoicoa ona Saindua eta maitacea mereci duena proposituaquin confesatceco eta ez verriz vecaturic iteco.
G. Yn zazu contricioco dolore bat?
Y. Damu dut Yauna zu ofendituaz zeren zaren ain ona.

G. Au zertaic arzen du batec?

Y. Yangoicoari dion amoriotic.

G. Zer gauza da atricioco dolorea?

Y. Da verze vecatuiquin gure Yangoicoa afendituaz damu urriquimendu aundi bat vere viotzean arcea vecatuin itsustasunagatic edo cergatic vecatua iten duen alde⁶⁸. Gal-tzen duen cerua eta iravazi proposituaiquin confesaceco eta ez berris vecatuic iteco.

G. In zazu atricioco dolore bat?

Y. Damu dut Yauna viotz gucitic zu ofendituaz zergatic ...vecatuac direla bota bai-ninduzu infernuetara.

G. Zu zetaic arcen du batec?

Y. Yangoicoaren Yusticiaren veldurtasunetic.

G. Dolore oitan vietan zein da oberena?

Y. Contricio Yauna Anitzez ere ohea da Atricioa vaño.

G. Zergatic?

Y. Zergatic contricioco dolorea iten duenari barcatcen vecatuac confesatu vaño atricioco dolorea iten duenari etzaizco barcatcen confesioco Sacramantuaiquin baicic.<31 orr>

G. In zagun vada contu vi presuna valoaci confesatcera ba⁶⁹ in balezaque contricioco dolorea eta verceac atricioa eta viac ilcen balira confesatu vaño len zer gertatuco liza-que?

Y. Contricioco dolorea in duenera Salvatico lizaque vaño atricioa eguin duenera condenatu.

G. Becatore bat aurquitcen vada vecatu mortalean ilceco peligroan confesoreric ez salva daiteque?

Y. Bai Yauna.

G. Nola salva daiteque?

Y. Iten duelatic acto contriciozco bat confesatcezo proposituaiquin.

G. Zer da propositua?

Y. Da determinacio edo borondate firme bat vere viotzean arcea ez berriz vecatuic iteco eta apartaceco vecatu iteco ocasio eta peligro gaisto gucietaric.

G. Becatu iteco ocasio eta peligroetaric apartacen eztena aparta daitequelaic izanen du propositu eguiazcoa?

Y. Ez Yauna baiciqan falsoa.

G. Zein da Laugarrena?

Y. Confesorearen oñetara guanta vecatuac direnac diren bezala confesatcea, ciertoac ciertoac vezala, dudazcoac dudazcoac vecala, pensamentuzcoac pensamentuzcoac vecala, Itzezcoac Itzezcoac vezala obrazcoac obrazcoac vezala, deseyuzcoac deseyuzcoac vezala veren circunstancia guciequin conciencia esaminatu zuenean atera zuen guisa artan verean.

68. Zerbait falta da.

69. Zatitxo bat falta da.

- G. Vecatu venialac vadu confesatceco obligacioneric?
Y. Obeago da confesatcea vaña eztu obligacioneric.
G. Becatu mortal bat anzten vazayo confesatceco izanen da confesio eguiazco?
Y. Confesio ona izanen da ez bazayo anzten conciencia edo animatze faltaz. <32 orr>
G. Gelditzen zayo obligacioneri confesatceco vecatu me⁷⁰ Anzten zayon artaz
Y. Bai. Yauna oroitzen vada oroitu eta lembici confesatcen den aldian.
G. Becatu bat barcatcen da vercea barcatu gave.
Y. Ez Yauna guciac edo batrez.
G. Batec gelditen vadu vecatu mortal bat confesaceco beldurrez edo alquez Salva daiteque verce cenbait penitencia Eguinoa.
Y. Ecin salva daiteque eguin balezaque ceruan diren Saindu eta Santa guciac in-
tuzten penitencia baño geyago inic ere.
G. Becatore bat aurquitcen bada vecatu aundi eta itsusi batequin edo aunitcequin
vila diozque confesoreac erremedioa erromara guan gave.-
Y. edoecin confesorec vilatico dio erremedioa erromara guan gave.
Y. Acusa dezaque confesoreac Penitencia Ynquisicioan edo declara dezaque den ve-
catu ttipiena ere.
G. Ecin acusa dezaque vicia Solaic erreco valutare?
G. Beraz ezta escusaric vecatu mortala confesatu gave uzteco?
Y. Ez Yauna eta confesatcen eztuenac vere culpan condenatico da erremedioric
gave.
G. Zein da Borzgarrena?
Y. Lagatcea Penitenciac obra onaiquin vecatuagatic zor dena.
G. Zer entenditcen duzu zorren pagatu ortaz?
Y. Confesoreac maten duen penitencia admiticea cumpliceo intencionearequin.
G. Penitencia ez cumplicea cer vecatu da?
Y. Nolacoa den penitencia. <33 orr>
G. Aundia vada?
Y. Becatu mortala
G. Ttipia bada?
Y. Beniala⁷¹
Comecatzeracoan erran veiar da iru aldiz.
Yesu cristo nere Yauna enaiz ni digno zu nere echean edo animean sarceco baña
orrengatic errazu zure itz Saindua orrequin izanen da anima sendatua eta Salvatua.
Oi Yauna iru aldiz⁷²

70. Zerbait falta da.

71. Marra luze bat.

72. Marra luze bat zatituz.

Oracioneac

Aita gurea ceruetan zaudena, Santifica bedi zure izena. Betor guregana zure erre-inua, eguin vedi zure Borondatea ceruan vezala Lurrean ere, eman diezaguzu eguneco oguia eta barca dietcaguzu guri gueren zorrac guc zor gaituztenei barcatcen daveztegun vezala, ez gaitzazula utci errortcera (sic) tentacioan, vacie libra gaitzazu gaitzazu (sic) Gaitcetic Amen.

Avemaria graziaz vetea Yauna da zurequin bedeciatua zu zara andre gucien artean eta bedeciatua da zure sabeleco Fruitua Yesus.

Santa maria Yangoicoaren ama zuc otoitz in zazu gu vecatariengatic oray eta gure eta eriotceco Orduan amen Yesus.

Gloria, patri ed Filio ed spiritu santo Sicut erad im principio et nunc ed in secula seculorum. Amen <34>

Cretoa

Sinesten dut Yangoico aita podore gucia duenaren Ceruaren eta lurraren criatzalea vaitan eta Yesucristo aren seme vacar gure Yauna vaitan zein concebitu baitcen Espiritu Sainduaren obraz eta graziaz sortu cen virgina andre mariarenganic padecitu zuen poncio Pilatosen manoaren azpian, crucificatu zuten illa ta egorci zuten yatsi cen infernuetara andic irugarren egunean resucitatu cen ilen artetic igo cen Ceruetara an dago yarriric Yangoico Aita po[do] Re gucia denaren escuñeco aldean andic torrico da illen eta vicien Yuzcatzera. Sinesten dut Espiritu Saindua Saindua vaitan eliza ama Saindu catolicoan sainduain comunioan, vecatuain barcamenduan, ⁷³iaren piztean vitzza seculacoan. Amen.

Salvea

Yangoicoa Salva zaitzala erreguina misericordioso...ama vicitza eta ezttasuna gure esperanza agur zure deiez gaude evaren ume desterratuoc zuregana gaude suspiroz sentimentuz eta nigarrez nigarrezco valle unetan. Ea bada Señora gure abogada izuli ezaguzu guregana zure begui misericordiazco oriec desterru unen varruan, eracus diezaguzu Yesus zure saveleco Fruitu bedeciatua. ⁷⁴Oz vera o urriqimendue. O Maria veti virgina izazu gugatic Yangoicoaren ama Santa merci dezagun erdiastea Jesu Cristoren promesac Amen Jesus.

73. Zerbait falta da.

74. Bihotz? Hitzaren zati bat ez da ikusten.

Yangoicoaren Legueco manamendu Sainduac dire amar

Lenbico iruac Yangoicoaren ohoratceco eta verce Lagun Projimoaren Provechuco.

Lembicoa Yangoicoa maitazea gauza guzien gañe⁷⁵ <35>

Banoan Juramentuic ez itea..

⁷⁶Igandeac eta verce bestac guarda⁷⁷.

⁷⁸Laugarrena gueren guratsoac eta Zagarracoac respetacea.

Borzgarrena nior ez ilcea.

Seigarrena Lujuriazco vecatuic ez itea.

Zazpigarrena ez ebastea.

Zorzigarrena falso testimonio gaistoric ez alchatzea eta ez guezurric erratea.

Bederatzigarrena lagun projimoaren sendiric edo emazteric ez deseyatzea.

Amargarrena verceren ondasunic ez deseatztea.

Amar manamendu Sainduco enteratzen (sic) dire bietan Yangoicoa maitazea eta zervitzazea gauza gucién gañetic (sic) eta lagun projimoa gueren vurua vezala.

Elizaco manamenduac dire borz

Lembicoa Ygandetán eta verce Bestetan veza.

Bigarrena urtean vein vedere Confesatua edo lin...erori valin valin⁷⁹ vadugu edo comecatu vear dugu

Irugarrena Bazco garaicumacotan comecatcea edo lenago ...peligroric vadugu.

⁸⁰...rena eliza ama Sainduac manatcen gaituela

amarren primiciac osoqui pagatcea

Ac dire amalau⁸¹<36>

Bigarrena sinestea dela semea

Laugarrena sinestea dela espíritu Saindua

Borzgarrena sinestea dela criazalea

Seigarrena sinestea dela Salvatzalea

Zazpigarrena sinestea dela Glorificazalea

Jesu Cristoren Gizontasunari dauzanac (sic) dire oc.

Lembicoa sinestea Yesu Cristo gave Yauna gizon den vatean izan zela concebitua espíritu sainduaren obraz eta graciaz

75. Orrialde bukaeran eta bertzearen hasieran hitz pare bat falta dira.

76. Orrialde hasiera da eta zerbait falta da.

77. Zerbait falta da.

78. Hitz bat falta da orrialde hasiera delako.

79. Bi aldiz agertzen da 'valin'.

80. Hasieran zerbait falta da.

81. Orrialde baten beheko zati osoa falta da, bospasei lerro edo.

Bigarrena sinestea sortu eta virgina mariarengananic⁸² arte eta virgina sortu vaño len sorcean eta sortu vaño...sinestea padecitu zuela pasione eta eriotce vortiz saioatec agatic.

Sinestea yausi zela infernetan eta andic otoiz ren veida zauden aita sainduaren anima⁸³... sinestea resucitatu cela ilen artetic irugarrena maitacea.

Yrugarrena sinestea igan cela ceruetan eta an dagola Yangoico aita podore guzia deunaren escuñeco aldean.

Zazpigarrena sinestea andic torri vear duela ilen eta⁸⁴ ...itera erran nai du oney main daicela seculaco cerc...ean.

Cituzten aren legeco manamendu Sainduac⁸⁵ infernua ceren zituzten mandatu virgina eta izazu.mereci dezagun erdiestea jesu..Amen Yesus.

Yangoicoaren Legueco manamendu Sainduac dire amar

Lenbico iruac Yangoicoaren ahoratceco eta verce (ez da argi ikusten) Lagun Proji-
moaren Provechuco.

Lenbicoa Yangoicoa maitazea gauza guzien gañe⁸⁶

82. Hitz batzuk ez dira ikusten, orban beltza.

83. Zerbait falta da.

84. Zerbait falta da.

85. ..tua dator idatzirik, baina lehenago zenbait falta da.

86. Orrialde bukaera da eta hau da azkenekoa.

Reseñas / Liburu aipamenak

Julio NEIRA

Memorial de disidencias.

Vida y obra de José Manuel Caballero Bonald

Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2014

(Premio Antonio Domínguez Ortiz de biografías 2014)

José Manuel Caballero Bonald, además de Premio Nacional de las Letras (2005), Premio Nacional de Poesía (con *Manual de infractores*, 2006), Premio Cervantes (2012) –entre sus últimos premios más destacados–, es navegante, flamencólogo, juerguista, aficionado a los prostíbulos, política y vitalmente comprometido, defensor de los derechos de los escritores e incluso de los derechos de autor (antes incluso de que existiesen como tales, p 378)¹... Sorprende sin duda lo heterogéneo y vital del protagonista, merecidamente biografiado.

«José Manuel Caballero Bonald es uno de los escritores españoles más fecundos e innovadores de las últimas décadas, con amplios intereses que abarcan la poesía, la novela, el ensayo o la crítica, pero su proyección pública no se ha limitado al ámbito de la literatura en el que ha ejercido como maestro indiscutido para varias generaciones de lectores. En efecto, su radical oposición –permanentemente renovada desde los primeros tiempos de la lucha antifranquista– a los dogmatismos, el orden estatuido y las actitudes acomodaticias, así como su defensa de la libertad y la justicia social, retratan al jerezano como un intelectual lúcido, exigente y comprometido. *Memorial de disidencias* traza un pormenorizado recuento de su trayectoria, fruto de una investigación que ha contrastado los recuerdos que el protagonista recuperó en *La novela de la memoria* o hizo aflorar en

1. Para las citas, señalaremos la página correspondiente de la obra que reseñamos, J. Neira, *Memorial de disidencias. Vida y obra de José Manuel Caballero Bonald*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2014.

su narrativa y en su poesía, con otras fuentes documentales, aportando el relato minucioso, fluido de una vida pródiga en experiencias, esperanzas y desencantos, así como la valoración de su obra y el panorama general de toda una época.» (Texto de la contraportada)

Julio Neira (Madrid, 1954) es catedrático de Literatura Española en la UNED y, en la última década, fue director del Centro Generación del 27 (con sede en Málaga) y director general del Libro, Archivos y Bibliotecas de Andalucía. Como es lógico, la trayectoria profesional y personal del investigador subraya y redimensiona algunos aspectos tratados en la obra. Su trabajo como gestor cultural y su conocimiento directo de bastantes de las cuestiones que trata (léase, por ejemplo, las referencias a la Fundación Rafael Alberti) le permiten valorar el trabajo desarrollado a favor de la cultura por Caballero Bonald, y detenerse en aspectos que amplían la perspectiva de esta biografía, dándole unas dimensiones de época, no solo de autor. Su conocimiento de Andalucía, donde reside desde hace unos años y que ha recorrido de extremo a extremo, le permite tener una perspectiva más cercana de bastantes de los sucesos, y facilita que la información que da y las referencias que utiliza estén más contextualizadas.

La obra está dividida en dos partes, «Tiempo que es ya fábula», que consta de ocho capítulos y «En compañía de otros», de diez. Cada una abarca más o menos la primera mitad y la segunda de la vida del escritor (de 1926 a 1961, y de 1962 a 2013, respectivamente). –Se trata de la biografía de un autor vivo, vital e inquieto, como ya hemos dicho. El biógrafo pone el límite en al año 2013–.

En la introducción de la obra, el autor, Julio Neira, explica –como es de esperar– por qué ha escrito esta larga obra (622 páginas en total, 558 hasta el final del último capítulo, antes del apartado de notas y bibliografía). Ya desde el título encontramos palabras clave: vida, memoria, recuerdo y ficción. ¿Por qué la biografía de un autor que ha escrito unas cuantas obras autobiográficas? Para añadir al testimonio personal del propio autor otras perspectivas y la mayor documentación disponible, como puntualiza el investigador, además de hacer referencias a su creación literaria.

Aclara que, además de la consulta de los abundantes documentos de la Fundación Caballero Bonald (en Jerez de la Frontera), de diversos archivos y material de hemeroteca, ha contado con la ayuda del propio autor y de su esposa, Josefa Ramis, lo que, indudablemente, supone un gran aliciente para la obra y para el lector. Agradece, además, su trabajo a los técnicos del Archivo Histórico Nacional, Archivo General Militar de Segovia, Archivo del Museo Naval de Madrid, Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, Archivo Histórico Provincial de Cádiz, Archivo Municipal y Biblioteca de Jerez de la

Frontera, Centro de Documentación de la Memoria Histórica de Salamanca, Centro Generación del 27 de la Diputación de Málaga y Archivo del Instituto Internacional de Madrid. Resume así (sin que el lector tenga que buscarlo en las notas) los lugares que ha recorrido para buscar la información necesaria para documentar esta bien contrastada obra.

Julio Neira va especificando en cada caso sus fuentes. Archivos, periódicos... Como cuando se refiere al final del Servicio Militar del autor: «ocurrieron bastantes cosas, como en seguida se verá, de las que tenemos noticia sobre todo a través de su relato» (157). En este sentido, como investigación, la obra puede servir de modelo a los que empiezan en este tipo de trabajos.

Memorial de disidencias, entre otras cosas, es una reivindicación de la gestión cultural (no en vano encontramos referencias a diversas fundaciones y a su buen o mal funcionamiento), y de la trascendencia que pueden tener todas estas instituciones culturales si esa gestión se lleva a cabo bien. A este respecto, Neira no pierde la ocasión de ofrecer, al hilo de la vida y obra del poeta y novelista, la información relacionada, por ejemplo, con Alberti (amigo de Caballero Bonald) y su fundación en Cádiz. Habla de la muerte de Alberti, el 28 de octubre de 1999 en Puerto de Santa María. Explica sobre los actos tras la defunción: «Algunos de ellos [amigos] le dedicaron un íntimo homenaje el 12 de noviembre convocados por su hija Aitana, que había viajado desde Cuba pero no había podido ver su cadáver antes de ser incinerado, y su sobrina Teresa. Pocos días después Luis García Montero denuncia la supresión de los nombres de esas personas queridas por el poeta en la última edición de *La arboleda perdida*, manipulación de la que su editor, Mario Muchnik, responsabiliza a la viuda. Caballero Bonald condenó públicamente la que considera intolerable intromisión en la obra de Alberti» (490).

El título de la obra refleja la perspectiva desde la que se escribe la misma. El autor, Julio Neira, nos presenta desde el comienzo a un ciudadano, Caballero Bonald, que mantiene de principio a fin una coherencia ética que justifica *Memorial de disidencias*. La obra está salpicada de estas referencias a la coherencia personal, intelectual, literaria, política, ética...: «lo que dada su carencia de patriotismo debió de resultarle un alivio» (82). O, en la página siguiente, sobre el referéndum convocado para aprobar la ley de Sucesión a la Jefatura del Estado, en el que, por hallarse de servicio en circunstancias especiales mientras realizaba el Servicio Militar, no tuvo que participar porque «por orden de la Superioridad no se celebró el referéndum». Neira subraya: «Caballero Bonald volvió a librarse de una servidumbre con la que luego hubiera estado en radical desacuerdo» (83). Transmite la imagen de un Caballero Bonald complejo (como es de esperar, sin duda), tan dado a la juerga con los amigos como a la sensibilidad:

«En sus memorias se aprecia la emoción con que, a más de medio siglo de distancia, evoca el recuerdo de esa muchacha sencilla y de espíritu limpio a la que nunca olvidaría» (100).

Hay espacio, también, para sus ideas ético-estéticas sobre la función del arte y la poesía. Criterios sobre la poesía y crítica a la orientación de la poesía actual: «También declara percibir confusión en la poesía actual, una positiva actitud de búsquedas, pero muy poco riesgo en la experiencia del lenguaje, que a su juicio es la auténtica naturaleza de la poesía» (495). Cuando recibe el Premio Nacional de las Letras Españolas (2005), en entrevista a Juan Cruz «explica lo que cree que ha premiado el jurado: «Que escriba esmeradamente, que cuente las cosas con una base estilística solvente. Para mí, el estilo es fundamental, aunque otros opinen que no importa» (508).

No se habla demasiado de su vida familiar después de casado. Sí se hace referencia al nacimiento de los hijos, pero poco más. Por ello se agradece un párrafo en el que el autor también intenta hacer justicia: «Esos desplazamientos, como siempre en los últimos años, los hace junto a su mujer, la compañera de más de medio siglo. Él mismo y cuantos les conocen coinciden en que la mejor decisión de su vida fue casarse con Pepa Ramis, porque ella ha sido la clave sobre la que se ha sustentado su estabilidad emocional, quien ha sabido cimentar la familia, le ha ayudado a superar las dificultades y las fases de desánimo, impulsándole al trabajo y a desarrollar una carrera de escritor» (537).

Julio Neira, como si de una novela se tratase, va sembrando elementos de intriga, apuntando algo que más adelante veremos se confirma. Es una estrategia narrativa cuyos ejemplos podemos encontrar a lo largo de la obra: «Fijación que le acompañaría largos años, pues él mismo narra en sus memorias la obstinación con que en su primer viaje a Cuba buscó “yacer con una negra”, lo que ocasionó un divertido juego de duplicidades y equívocos» (27). No evita otras estrategias, como el plural englobador (o de modestia, o ambos al mismo tiempo): «sabemos que la madre...» (30). Ni una cierta actitud pedagógica del profesor que va dando su clase y pensado en voz alta, para hacer más entretenida esta: «Lo que significa que por ambas ramas de su familia...» (31). Al final del capítulo siete abre la idea del matrimonio de Caballero Bonald con Pepa Ramis. Y termina también con ese elemento de intriga: «No acertó ni en la fecha ni en el itinerario del viaje» (222). Quizá por la extensión de la obra y la superabundancia de información siente la necesidad de animar al lector a seguir, con frases como: «Pronto veremos qué motivaba esa mala conciencia» (160).

Otro elemento en la obra son algunos rasgos de humor, cuando es posible. El biografiado, actual premio Cervantes, recibe como nombre José Manuel Julio de la Santísima Trinidad, y Neira deja buena constancia de ello (35). Se ex-

plica, en referencia a los estudios sobre flamenco y cante de Caballero Bonald: «El éxito del proyecto se sustentó en varias claves: la primera fue la búsqueda de la autenticidad en las fuentes originales: caseríos, aldeas, casas particulares de la geografía andaluza significativa del cante (Cádiz, Sevilla, Córdoba, Málaga), para lo que se emplearon métodos de investigación rigurosos (vehículos todoterreno, tiendas de campaña)» (288). Afirmación esta última que no sabemos si tomar en serio o en broma.

El investigador tiene claro cuáles son los datos ineludibles en la biografía de un escritor. En este sentido resulta bastante clásico. Uno de estos datos lo constituye el posible origen (uno de ellos) del interés de Caballero Bonald por la literatura: su tía Isabela «dotada de una notable disposición para las cuestiones artísticas, y ella fue quien desde muy pronto trató de inculcarle el gusto por la lectura, regalándole libros de autores como London, Stevenson, Melville, Conrad o Verne, que despertaron en el niño no solo la afición por la aventura, sino también la posibilidad de inventarlas y escribirlas él mismo» (38).

A lo largo de la obra, como se «promete» desde la introducción, se ofrece información no solo sobre la vida de Caballero Bonald, sino además muchos detalles que ilustran la época, detalles hoy en día ya desconocidos para algunos y casi olvidados para otros. Por ejemplo, la solicitud de Caballero Bonald para el examen de Ingreso, que escribió a los 10 años, siguiendo el modelo establecido. Los términos, actualmente, nos resultan significativos, reveladores, llamativos...: «Que creyéndose preparado para el examen de Ingreso en ese Centro de su muy digna dirección a V. S. Suplica, tenga a bien dar las oportunas órdenes para que sea admitido a dicha prueba previo el pago de los derechos correspondientes y la exhibición de los documentos exigidos por las leyes hoy en vigor. Es gracia que espera alcanzar del recto proceder de V. S. cuya vida Dios guarde muchos años» (49).

Son detalles de la vida pública y, también, en ocasiones de la vida privada de una época («historia de la vida privada» como concepto historiográfico). Vivencias que, por pudor, etc., no se acostumbra a reflejar en las obras y que resultan interesantes e iluminadoras, además de sórdidas en ocasiones: «al poco tiempo la relación empezó a discurrir con metódica rutina bien lejos de la tormentosa pasión romántica que él anhelaba, de modo que intentó activarla dándole una dimensión sexual de la que hasta entonces carecía. Logró llevarla a las afueras del pueblo y allí intentó hacerla suya, pero solo accedió a dejarse besar y manosear sobre la ropa. Le dejó claro [ella] que cualquier otro tipo de acceso carnal estaba reservado a la noche de bodas. Aunque sí se compadeció del estado de sobreexcitación que él había alcanzado y se ofreció a aliviarlo mediante una masturbación [...] que era lo acostumbrado entre las mozas de la zona» (79). (Suceso de hacia 1945).

Otros datos, económicos en este caso, son interesantes para situarnos en este contexto intrahistórico o de la vida privada que nos ofrece el autor. Hablamos de 1958: «la edición del libro cuesta 12.500 pesetas, para una tirada de 500 ejemplares corrientes y 50 en edición de hilo para bibliófilos» (208). O sociopolíticos, como la declaración de Caballero Bonald tras su detención por la policía en 1962, que, con gran acierto, se ofrece completa, y que aporta una excelente imagen de la época, así como el alcance de las multas impuestas, 15.000 pesetas a Caballero Bonald, 5000 a su esposa Pepa Ramis, mucho dinero sin duda actualmente y muchísimo más para la época (270-272).

Sabemos, también, de muchos proyectos iniciados que no llegaron a buen puerto, y que nos permiten reconstruir la vida real, en su día a día, de un escritor. Como una historia de la literatura: «Para ello resultó decisivo que la casa tuviera un torreón en el que instaló su cuarto de trabajo, donde, cuando se armaba de ánimo, redactaba un manual de historia literaria que le había encargado Planeta, y que finalmente no llegaría a salir» (327).

Ya desde el comienzo nos anuncian que Caballero Bonald será un «niño de natural travieso e inquieto» (29), y continuará siéndolo, en sentido literal y figurado, toda la vida. En esta biografía, podemos suponer, que a partir del acuerdo de biógrafo y biografiado, no se ha omitido nada. Y no me refiero con esto a la extensión o a las relaciones de nombres que a veces resultan un tanto prolijas. Sino a aspectos de la vida de Caballero Bonald de los que habitualmente no se habla, como por ejemplo, su inclinación por ambientes prostibularios y tabernas, su afición al vino, sus prontos violentos. Y mucho menos en vida del autor, e incluso de su esposa. Responde, en este sentido, a la inquietud del propio Caballero Bonald a la hora de escribir sus memorias: «le atascaba la duda de si debía contar determinados recuerdos que podrían resultar “peliagudos” para terceras personas, pero cuya omisión revelaría cobardía o una actitud pusilánime frente a la experiencia personal» (483).

Aparte de los datos que llamamos de «historia de la vida privada», cada tanto el autor añade información histórica que permite, sobre todo a los más jóvenes, contextualizar lo que se cuenta (ejemplo: 348). Nos recuerda la obra realidades de hace unas décadas que hoy nos llaman la atención, que los más jóvenes desconocerán, ignorarán incluso de oídas. Es el caso de la censura. Tenemos en la obra un caso ilustrativo: «*Las adivinaciones* apareció en marzo de 1952 –según el colofón se acabó de imprimir el 29 de febrero, era año bisiesto, en Gráficas Arges, de Madrid–, después de superar el imperativo examen de la censura gubernativa. La documentación conservada en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares nos permite conocer el juicio que le mereció al censor: «Poesías líricas, probablemente de autor americano, de po-

sitivo valor literario. Esta última condición justifica hasta cierto punto algunas crudezas en las páginas arriba indicadas». Se refiere a fragmentos censurados en los poemas «Carnal fuego armonioso», «Espera» y «Poema en la escritura», donde un verso tan inocuo como el último de la cuarta estrofa –«la ternura de un cuerpo volcado sobre otro»– era eliminado. El 7 de marzo se comunicaron a la editorial las supresiones, todas motivadas por un exceso de carnalidad. La editorial reclama en instancia del 31 de marzo, alegando que «en ninguna de sus partes atenta al dogma, a la moral ni al Estado», los tres parámetros censorios, y finalmente el libro es autorizado el 7 de abril, cuando ya debía de estar en las librerías» (144).

Como hemos mencionado, en ocasiones la cantidad de datos puede resultar abrumadora para el lector no muy versado en esta época de la historia y de la literatura. No obstante, resulta muy enriquecedor e ilustrativo también. Por ejemplo: «El éxito del Congreso de Segovia animó a las autoridades a convocar una segunda edición en el verano de 1953 en Granada, pero Vicente Aleixandre se opuso arguyendo que el alevoso asesinato de Federico García Lorca estaba demasiado próximo, y se decidió celebrar en Salamanca con el apoyo de su Universidad, de la que era rector Antonio Tovar, y aprovechar la ocasión para rendir homenaje a Fray Luis de León y a Miguel de Unamuno. Las sesiones se iniciaron el domingo 5 de julio y se desarrollaron hasta el viernes día 10» (172). Julio Neira no pierde ninguna ocasión para aportar los datos que considera pueden resultar significativos para el lector, ni para dejar constancia de algo que supone hoy en día olvidado: «También consigna la visita de Daniel Roselló, un amigo muy esporádico de la nocturnidad madrileña, primo del falangista José Antonio Samaranch, que llegó acompañado de su amante Agustín el Infame, con quien mantenía actitudes cariñosas en público que produjeron mucho escándalo» (187).

En la mayoría de las enumeraciones de nombres que se recogen en la obra, que son abundantes y que responden a diferentes motivos, hoy en día puede llamarnos la atención que prácticamente solo aparecen hombres. Podemos constatar el cambio de época, aunque en las enumeraciones referidas a la actualidad tampoco es que aparezcan demasiadas mujeres en estos ambientes culturales, artísticos, literarios que se reflejan. Sobre *Papeles de Son Armadans*, dice: «El primer número de la revista apareció en abril de 1956 y contenía ya colaboraciones de gran calidad: poemas de Dámaso Alonso y Carles Riba arropados por ensayos de firmas muy prestigiosas: Gregorio Marañón, Ricardo Gullón, Alonso Zamora Vicente, junto a las de los más jóvenes José María Castellet, José María Moreno Galván, Rafael Sánchez Ferlosio; y notas de Cela, Luis Ripoll y Caballero Bonald» (193). Hasta el año 1962 no aparecen las mujeres pro-

tagonizando una manifestación, en solidaridad con las esposas de los mineros asturianos (270).

A través de la obra conocemos, como se anuncia, la biografía del poeta jerezano y, también, como es lógico, mucho sobre su obra y sobre los criterios estéticos e ideológicos que la impulsan y que subyacen en ella. Tras unos versos, Neira recomienda: «Nótese que el final de esta estrofa muestra la imagen de la vida transida por el íntimo impulso de la insurrección. Insurrección ante las injusticias y las afrentas de la realidad, que en el oscuro 1956 parecía estéril, pero que era ya entonces consustancial a su personalidad y se mantendrá incólume toda su existencia» (199).

Como hemos señalado, se ofrecen también los criterios estéticos desde los que Caballero Bonald construye su obra. En palabras del propio escritor (procedentes de sus memorias) que el investigador ofrece: «Terminé convencíendome de que existía una manifiesta incompatibilidad entre el trabajo creador y la actividad política [...] Y me llevó mi tiempo aceptar una conclusión nada perspicaz: la de que el escritor traspasará siempre a su obra, aun sin proponérselo, su propia ideología, pero en ningún caso debe tramitar su obra bajo la apriorística coacción de esa ideología» (286).

Como se aprecia en la obra, Julio Neira ha consultado probablemente todos los documentos consultables actualmente sobre Caballero Bonald, entre ellos el epistolario. Hemos hecho referencia a la abundancia de datos, que en ocasiones marean. Por ejemplo los detalles de las cartas del escritor a Barral y a J.A. Goytisolo en verano de 1960. No obstante, aunque al lector solo interesado le resulten prolijos, probablemente al especializado le sirven (255, toda la página). –No obstante, hay párrafos en los que el pormenor llama mucho la atención. Por ejemplo, el viaje de Caballero Bonald a Marruecos: si visita la ciudad por la mañana y por la tarde, en qué hoteles se aloja... (494)–².

Puede servir una de las reflexiones del escritor para relacionarla con la Didáctica de la Literatura: «La literatura siempre es un arma para defenderse de algo con lo que uno no está de acuerdo. La literatura es una equivalencia pero también es una afirmación. Pero no conviene confundir el orden de los factores.

2. Sobre el exceso de datos y de precisiones, concretamente de nombres propios, yo haría un reproche al autor: en alguna ocasión aparecen personas (no sé si hoy vivas o muertas, pero no creo que sea lo más importante) e «intimidades» de esas personas que no son en absoluto necesarias para la biografía de Caballero Bonald, y cuya publicación puede resultar ofensiva o poco delicada para la persona en cuestión o para sus descendientes. Es el caso de las explicaciones: «... Teresa se vengaba de la desgracia familiar infringiendo todos los códigos morales de su clase. Acabaría sumida en los remolinos de la prostitución sevillana» (202).

El arte no puede obedecer a ninguna consigna previamente establecida desde fuera [...]. El arte es imposible si no se realiza desde dentro de la más rigurosa convicción moral, sea cual sea el sostén ideológico de la vocación» (310).

Encontramos su valoración de la poesía social: «Fue necesaria, hoy ya no lo es. El canto a lo social en las letras no dio quizá el reflejo artístico apetecido o dio frutos poco consistentes». Y Neira añade: «lo que explica en efecto su búsqueda de una poética personal al margen de marbetes preconcebidos, como por su lado habían hecho también otros miembros de aquella pretendida “generación realista” después de la colección Colliure» (331).

En algunas de las anécdotas recogidas parece haber una voluntad, por parte del biógrafo e incluso quizá por parte del biografiado, de ofrecer sugerencias de mejora e innovación para la vida intelectual y docente. Es el caso de la tesis doctoral defendida en una bodega: «Dos semanas más tarde, el día 14 de octubre, José Manuel Caballero Bonald fue protagonista de un acontecimiento insólito. La celebración del tribunal de una tesis doctoral de la Universidad de Cádiz sobre su obra narrativa fuera del recinto docente, pues tuvo lugar en la bodega Arboledilla de Barbadillo. El doctorando era el profesor algecireño Juan José Yborra Aznar y el tribunal fue presidido por Emilio Alarcos Llorach y estuvo formado además por José-Carlos Mainer, Luis García Montero, José Antonio Hernández Guerrero y Manuel Ramos Ortega, que concedieron la calificación de Sobresaliente *cum laude* al trabajo dirigido por Alberto González Troyano, obra de referencia inexcusable en la bibliografía crítica del jerezano desde su publicación un año más tarde» (482).

La actitud provocadora de Caballero Bonald persiste hasta el día de hoy. En la Feria del Libro de Cádiz de 1999 afirmó: «Una manera de ser equivale a una manera de escribir. Siento no tener más tiempo para ser más ambiguo» (489). La mantiene en *Manual de infractores* (2005) «Yo aspiro a que este *Manual* sea incluido en la lista de libros prohibidos por parte de las personas de orden, de los bienpensantes, porque lo escribí contra la norma, contra los gregarios y los obedientes» (504). Siguiendo esta línea, y como complemento de esta biografía, es muy recomendable la lectura del discurso para la entrega del Premio Cervantes (http://www.bne.es/webdocs/Prensa/Noticias/2013/0423_CaballeroBonaldDiscursoCervantes.pdf), donde entre otras muchas ideas, afirma: «Siempre hay que defenderse con la palabra de quienes pretenden quitárnosla. Siempre hay que esgrimir esa palabra contra los desahucios de la razón.»

Consuelo Allué