



cauce

REVISTA



Revista Internacional de Filología,
Comunicación y sus Didácticas

Número 41 (2019)



Centro Virtual
Cervantes

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla



Editorial Universidad de Sevilla

Grupo de Investigación Literatura, Transtextualidad y
Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla

Editorial Universidad de Sevilla

Fundadores de *Cauce*:

M^a Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director honorario: Alberto Millán Chivite

Director: Pedro Javier Millán Barroso

Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano

Entidad Editora: *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Publican: Editorial Universidad de Sevilla y Centro Virtual Cervantes

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Pedro J. Millán Barroso, Fernando Millán Chivite, M^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, María Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel.

Otras Universidades españolas: Francisco Abad (UNED), Manuel G. Caballero (UPO, Sevilla), Manuel A. Broullón Lozano (Complutense), Luis Pascual Cordero Sánchez (Francisco de Vitoria, Madrid), Arturo Delgado (Las Palmas), José M^a Fernández (Rovira i Virgili, Tarragona), M^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M^a Teresa García Abad (CSIC), José Manuel González (Extremadura), M^a Dolores Carmona Henríquez (Vigo), M^a Vicenta Hernández (Salamanca), Antonio Hidalgo (Valencia), Rafael Jiménez (Cádiz), Antonio Mendoza (Barcelona), Salvador Montesa (Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M^a Rosario Neira Piñeiro (Oviedo), José Polo (Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (La Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Granada), José Luis Sánchez Noriega (Complutense), Hernán Urrutia (País Vasco), José Vez (Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (País Vasco).

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (ULB, Bélgica), Robin Lefere (ULB, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñiz-Huberman (UNAM, México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Colima, México), Claudie Terrasson (Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (México).

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director: Pedro J. Millán. **Secretario:** Manuel Broullón

M^a Elena Barroso Villar, Ana María Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

TRADUCTORES

Inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán.

Francés: Manuel G. Caballero, M^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson.

Italiano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán.

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE, REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico ESCI (Emerging Sources Citation Index – Thompson&Reuters)

El número 41 (2019) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por: Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

Inscripción en el REP. n.º 3495, tomo 51, folio 25/1

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: Ediciones Alfara S.A.

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número los doctores: Elisa Alonso Jiménez (Universidad Pablo de Olavide), Andrés Canga Alonso (Universidad de La Rioja), José Antonio Calzón (Universidad de Cantabria), M^a. Luisa Cárdenas (Centro Universitario San Isidoro, Sevilla), Santiago Gómez De la Cruz (Universidad de República, Uruguay), Jesús Gómez de Tejada Fuentes (Universidad de Sevilla), Gema Gómez Rubio (Universidad de Castilla La Mancha), Magdalena Guerrero Cano (Universidad de Granada), Jessica Jasso Ayala (Universidad de Monterrey, México), Tatiana Millán Paredes (Universidad de Extremadura), David Orrego Carmona (Aston University, Reino Unido), Enrique Ortiz Aguirre (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero (Universidad Francisco de Vitoria), M^a. Azucena Penas Ibáñez (Universidad Autónoma de Madrid), Julián Rodríguez Prado (Universidad de Extremadura).

Artículos recibidos: 15

Artículos aceptados: 9

Artículos rechazados: 6

ÍNDICE

1. MONOGRÁFICO: UTOPIÍA, ANTIUTOPIÍA Y DISTOPÍA:

DISCURSOS Y PRÁCTICAS SUBVERSIVAS EN LA CONTEMPORANEIDAD 7

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A. Y MILLÁN BARROSO, PEDRO JAVIER

Introducción al número monográfico “Utopía, Antiutopía y Distopía:
discursos y prácticas subversivas en la contemporaneidad” 9

ADDIS, M^a CRISTINA

U-topos, o l’assenza di luogo 11

DÍEZ COBO, ROSA M^a.

Parajes de la desolación en la Literatura Hispanoamericana. La imaginación
posapocalíptica en *El impostor* de Antonio Malpica y *Subte* de Rafael Pinedo 23

MARSCIANI, FRANCESCO

La ciudad y su imagen 45

MARTÍN SANZ, ÁLVARO

Camboya año cero. La reconstrucción de la antiutopía de los Jemeres Rojos
en *La imagen perdida* (2013) de Rithy Pahn 53

MONTIEL CONTRERAS, CARLOS URANI Y FRANCO DE LA O, MARÍA YAZTIL

La utopía antropológica del nuevo reino de San Francisco:
Fray Marcos de Niza y el sueño americano 77

2. MISCELÁNEA 105

ARAYA CERDA, CARLOS Y VILARROIG MARTÍN, JAIME

El Quijote, las virtudes y algunas aplicaciones contemporáneas 107

HERNÁNDEZ CARRERA, RAFAEL M.

La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:
su papel en el aula como herramienta educativa 133

MOSQUERA CASTRO, ESTEFANÍA Y CARBALLAL MIÑÁN, PATRICIA

“Da narrativa de tradición oral ás aulas”: una propuesta educativa
intergeneracional para revitalizar el gallego, mejorar la competencia
comunicativa del profesorado y valorar la literatura de tradición oral 157

ROJO-PAJARES, TERESA Y BARROS-DEL RÍO, MARÍA AMOR

El sesgo de género en las imágenes de los libros de texto
de inglés de educación secundaria 179

**“DA NARRATIVA DE TRADICIÓN ORAL ÁS AULAS”:
UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERGENERACIONAL
PARA REVITALIZAR EL GALLEGO, MEJORAR LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y
VALORAR LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL**

**‘STORYTELLING IN THE CLASSROOM’: AN INTEGRATED,
EDUCATIONAL PROPOSAL TO REVITALISE GALICIAN,
IMPROVE THE COMMUNICATIVE SKILLS OF THE
TEACHING STAFF AND REVALORIZE THE TRADITION OF
STORYTELLING.**

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.09>

MOSQUERA CASTRO, ESTEFANÍA
UNIVERSIDADE DA CORUÑA (ESPAÑA)
Profesora contratada interina de sustitución
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0833-602X>
e.mosquera@udc.es

CARBALLAL MIÑÁN, PATRICIA
UNIVERSIDADE DA CORUÑA (ESPAÑA)
Profesora contratada interina de sustitución
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-5663>
patricia.carballal@udc.es

Recibido: 13/12/2018
Aceptado: 17/07/2019

Resumen: Este trabajo versa sobre una experiencia práctica que fue llevada a cabo en el curso 2016/2017 en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña, en dos asignaturas: “Lingua galega e a súa didáctica” y “Lingua castelá e a súa didáctica”, ambas del primer curso. En dicha propuesta, el alumnado compiló textos de tradición oral a través de varias entrevistas realizadas a personas de la tercera edad, en su mayoría usuarias de centros de día. Posteriormente, esas piezas fueron clasificadas en el aula y adaptadas por los estudiantes para ser narradas por ellos mismos al público infantil de Educación Primaria de varios centros educativos. Los objetivos fundamentales de nuestra propuesta han sido varios: por un lado, hemos querido contribuir, a través del Tratamiento Integrado de Lenguas, a paliar las principales dificultades de la expresión oral

de los dos idiomas que son objeto de estudio en las materias citadas, si bien se han priorizado las del gallego, lengua minorizada y ahora también minoritaria. Pero también hemos incidido en la revalorización de la literatura de tradición oral, insuficientemente tratada -bajo nuestro punto de vista- tanto en los currículos educativos de Educación Primaria como en la enseñanza universitaria. Para ello, y a través de la metodología del aprendizaje servicio (ApS) hemos favorecido la proximidad y el acercamiento entre los jóvenes y las personas mayores, normalmente relegadas de la esfera social y educativa y las hemos hecho protagonistas de nuestro proyecto.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, formación lingüística y literaria del profesorado, didáctica de la lengua gallega, didáctica de la lengua castellana, literatura de tradición oral, transmisión intergeneracional.

Abstract: This paper examines a hands-on experience carried out during the 2016-2017 academic year in the context of two subjects – ‘Galician Language and its Didactics’ and ‘Spanish Language and its Didactics’ – belonging to the Degree in Primary Education (University of A Coruña). In the course of this project, students were asked to compile texts stemming from oral traditions by means of interviews with elderly people who are users of day-centres. Later on, these pieces were classified in the classroom by the students and adapted in order to make them cater to primary school children. The aims of this project are manifold: on the one hand, it has sought to contribute, through an integrated treatment of languages, to alleviating problems affecting communication skills in the two languages under scrutiny – even though the Galician language has been prioritized, due to its status as a minority language; on the other hand, the research team has also emphasised the need to revalorise forms of storytelling which, in our opinion, are often insufficiently addressed both in Primary Education curricula and in university syllabi. Deploying the so-called ‘Service-Learning methodology’, the study has also promoted intergenerational dialogue, turning elderly people, who are more often than not relegated from the social and educational sphere, into an important pillar of this project.

Key-words: Service-Learning, literary and linguistic training for teachers, Spanish Language Teaching / Didactics of the Spanish Language, Galician Language Teaching / Didactics of the Galician Language, storytelling, intergenerational transmission/ dialogue.

1. INTRODUCCIÓN

“Da narrativa de tradición oral ás aulas” fue una experiencia educativa intergeneracional que se diseñó como una actividad de formación del profesorado y que tuvo como finalidad llevar la literatura de tradición oral a las aulas de Educación Primaria. En este proceso, el alumnado universitario ejerció como intermediario entre las fuentes vivas de esta tradición y los receptores más jóvenes, al tiempo que pudo desarrollar y consolidar diversas destrezas lingüísticas y comunicativas imprescindibles para su posterior ejercicio profesional.

Nuestra propuesta fue realizada en las materias “Lingua galega e a súa didáctica” y “Lengua castellana e a súa didáctica”, ambas del primer curso del Grado en

Educación Primaria. Tras la detección de necesidades en la competencia comunicativa de nuestro alumnado en ambos idiomas. En cuanto al castellano, hallamos carencias en la expresión oral de nuestros alumnos y alumnas (dificultades en el registro formal, léxico pobre y abundancia de coloquialismos) presumiblemente determinadas por la enseñanza gramaticalista de la lengua, predominante todavía en las enseñanzas obligatorias anteriores, que relega el enfoque comunicativo a un segundo plano (Lomas, 2014).

En el caso del gallego, las insuficiencias detectadas eran mayores. Evidentemente algunas pudieran haber tenido también su raíz en las enseñanzas anteriores, pero pensamos que otras derivaban de la actual situación sociolingüística de este idioma y de los prejuicios surgidos en cuanto a su uso. Así, la imposición del castellano como única lengua oficial en Galicia durante mucho tiempo y el prolongado (y desigual) contacto con esta han tenido notables repercusiones sobre el idioma gallego. En concreto, nos referimos a dos aspectos que, de acuerdo con diversos autores, constituyen los principales obstáculos en el proceso de normalización de la lengua vernácula de Galicia: por una parte, la acelerada pérdida de hablantes en los últimos tiempos como resultado de la quiebra de la transmisión intergeneracional y del avance del proceso de sustitución lingüística (Loredo Gutiérrez, 2015), más marcada en los sectores más jóvenes y en el ámbito urbano y, por otra parte, la progresiva deformación de las estructuras del gallego –más apreciables en sus usos orales- (Callón, 2012) que se han ido hibridando con el castellano, y que parecen conducir progresivamente á su disolución con esta lengua¹.

Creemos que la convergencia entre los dos procesos señalados no ha tenido únicamente secuelas lingüísticas sino también educativas. Los documentos legislativos actuales –hablamos del Decreto 79/2010 y de la *Lei Orgánica de Mellora da Calidade Educativa*- no solo no han discriminado positivamente al gallego teniendo en cuenta su posición de lengua minorizada y minoritaria (Mos-

¹ Al respecto de la primera cuestión, conviene señalar que si bien el gallego había ido perdiendo hablantes de forma progresiva en los últimos siglos, siempre había mantenido su condición de lengua minoritaria en Galicia (Freixeiro Mato, 2009). Sin embargo, los estudios más recientes confirman que en las últimas décadas el proceso de sustitución lingüística ha avanzado a un ritmo alarmante (Monteagudo, 2005): se ha roto la cadena intergeneracional de transmisión en este idioma (Freixeiro Mato, 2014) y el descenso en su utilización es especialmente notable en la gente joven y en el ámbito urbano. El gallego, por tanto, ha dejado de ser la lengua mayoritaria de Galicia. Respecto del otro proceso, el de la erosión interna, conviene señalar que la presión social, política y legal que ha ejercido –y ejerce- el castellano como lengua techo ha provocado que el gallego actual se transmita con multitud de interferencias lingüísticas con el castellano que deturpan su estructura interna (Callón, 2013), sus peculiaridades fonéticas y orales (Regueira, 2013) y que la actual educación no consigue revertir (Freixeiro Mato, 2014; Silva, 2006).

quera Castro, 2015: 12) sino que han secundarizado su presencia en la enseñanza. Por tanto, la situación actual está poniendo en peligro tanto la pervivencia del gallego como la adquisición de una competencia comunicativa adecuada en gallego entre las generaciones más jóvenes (Callón, 2011). Y esta situación es especialmente preocupante en el caso de nuestro alumnado, que ejercerá como docente y, por tanto, como modelo lingüístico en el futuro.

En todo caso, concordamos con Callón (2012: 13) en que los fenómenos señalados —la quiebra de la transmisión intergeneracional, la erosión interna y la baja competencia lingüística— constituyen solamente procesos y “como tales, son reversíbeis. De nós depende”. Juzgamos, junto con Freixeiro Mato (2014), que pese a las leyes actuales, el sistema educativo constituye una pieza clave para garantizar el futuro del gallego y que para trabajar en su recuperación son precisas actuaciones planificadas y coordinadas. Y esto implica, necesariamente, concederles una atención prioritaria, en la medida en que “toda política que se pretenda normalizadora ha de selo para a lingua que a precisa, non para a que a impida” (García Negro, 2000: 38). Además, partimos de un marco integrador, en el que lejos de excluir al idioma concomitante —el castellano— se trabaja con y desde él.

En consecuencia, los objetivos principales que se han perseguido con esta experiencia han sido varios: propiciar el acercamiento intergeneracional entre personas de la tercera edad, los/as jóvenes y niños/as; llamar la atención sobre el papel de nuestros mayores en la sociedad y en la educación; revalorizar la literatura de tradición oral; mejorar la expresión oral y la escucha activa de nuestros alumnos y alumnas en las lenguas castellana y gallega, y contribuir, desde el ámbito educativo, a paliar las principales dificultades a las que a nivel social debe hacer frente el gallego.

2. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS (TIL) EN LA REVITALIZACIÓN DEL GALLEGO

A este respecto, desde el ámbito educativo, han surgido en los últimos años diversas propuestas que promueven cambios organizativos y metodológicos que proporcionan respuestas a las necesidades comunicativas del alumnado plurilingüe, como la enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares, conocida como CLIL o AICLE (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008). Con todo, y por las características sociolingüísticas anteriormente mencionadas, pensamos que el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) constituía una de las propuestas metodológicas que

mejor se adaptaba a nuestro proyecto, ya que este parte del enfoque comunicativo y se aplica a las situaciones de aprendizaje en las que coexisten lenguas diferentes (Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruíz Pérez, 2012: 119), como sucede en Galicia. Asimismo, es el enfoque metodológico que se promulga desde las instancias educativas oficiales, como se puede comprobar en los Decretos 105/2014 y 86/2015.

Si ahondamos en los currículos de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Gallega y Literatura de cualquiera de los niveles educativos observaremos que, a pesar de las características específicas de cada lengua que exigen un tratamiento particular, también presentan unos contenidos similares y una distribución semejante. En este sentido, la coordinación del profesorado implicado es determinante para organizar su labor en un currículo integrado, para que no dificulte en exceso el proceso de aprendizaje del alumnado a través del uso de metodologías o terminologías opuestas y para “que trascenda as linguas nas que un aprendiz sexa capaz de comunicarse” (Decreto 86/2015: 25967), siguiendo los postulados de la hipótesis de la interdependencia lingüística propuesta por Cummins (1983). Así, resulta recomendable no solo evitar la repetición de contenidos comunes, sino también potenciar el desarrollo de actividades comunicativas, tanto de producción como de comprensión de textos orales y escritos, en la medida en que de ellas depende la adquisición de una competencia general en comunicación lingüística.

Además de que el tratamiento integrado de lenguas articule el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, pensamos que las aulas en general y las de formación del profesorado en particular pueden constituirse como un lugar de reflexión democrática. Así, además de tratar contenidos lingüísticos y trabajar en la consecución de las destrezas comunicativas de los alumnos y alumnas, creemos que podemos crear en ellas un espacio de diálogo en el que discentes y docentes reflexionen sobre los usos sociales de los idiomas, “los prejuicios lingüísticos y socioculturales sobre las lenguas y sus hablantes, el estudio de los valores asociados a unas u otras variedades lingüísticas y el fomento de las actitudes críticas ante los usos del lenguaje”, como señala Lomas (2016). A este respecto, también Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruíz Pérez apuntan:

Quando coexisten dos o máis idiomas oficiais, reconocidos o non como tales, y dada su presencia desequilibrada en los usos sociales, en los medios de comunicación, la diglosia es habitual y se manifiesta en las actitudes de aceptación, rechazo y valoración positiva o negativa, etc. En estas situaciones la escuela debe contribuir a extender las lenguas minorizadas, a desarrollar actitudes positivas hacia estas y sus hablantes y a superar la situación de diglosia que, a pesar de ser frecuente, es, en sí misma, rechazable. (Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruíz Pérez, 2012: 121)

En concordancia con los autores citados, pensamos que cuestiones como la preocupante situación sociolingüística que atraviesa el gallego no debe ser únicamente un problema a tratar en el ámbito de la docencia relativa a esta lengua, sino que debería tratarse también –y de manera más intensiva y categórica– en las aulas de la lengua mayoritaria. Y si bien el sistema educativo ha apostado en los últimos años por la progresiva plurilingüización del alumnado, es nuestra tarea, como docentes, optar por una educación lingüística comprometida no solo con formar estudiantes competentes en varias lenguas, sino también con mostrarles, además de la riqueza cultural y patrimonial que portan (y les aportan) como hablantes, la diferente situación social en que se encuentra cada una de ellas. En consecuencia, coincidimos con Lomas (2016) cuando sostiene que “una educación lingüística de orientación democrática ha de estar al servicio de una ecología de las lenguas que defienda la biodiversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades, casi nunca monolingües, frente a quienes predicán (incluso en contextos académicos) la supremacía de unas lenguas y la inutilidad o el escaso valor de otras”.

Estos han sido los postulados que han fundamentado nuestra propuesta, que parte del tratamiento integrado del gallego y del castellano pero que repara en las distintas necesidades de cada lengua a la vez que favorece la parte positiva de su contacto y pretende minimizar, en lo posible, los aspectos negativos del conflicto actual. De este modo, y basándonos en la ya citada hipótesis de la interdependencia de Cummins (1983), consideramos que reforzar desde la lengua gallega -minorizada socialmente y sin contacto ni uso para el alumnado- contribuye a desarrollar la competencia bilingüe, “pois o tempo que dediquemos a traballar a competencia lingüística en e desde o galego, estarémolo amplificando ao desenvolvemento do sistema cognitivo global, da linguaxe en xeral, e non só dunha lingua concreta”, como apunta Queixas Zas (2014). En consecuencia, concordamos con esta autora en que aprender gallego significará también aprender castellano, servirá para discriminar los dos códigos lingüísticos y evitar interferencias y, finalmente, colocará al alumnado en mejor predisposición para aprender otras lenguas.

3. APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) COMO CONCEPTO Y COMO METODOLOGÍA

El papel heurístico de las lenguas constituye, como se indica en el Decreto 86/2015, un desafío para el sistema educativo, pues conforma un instrumento de comunicación y de interacción social, de conservación y de transmisión de conocimiento, de participación ciudadana en la vida social, de investigación, de

creación, de experimentación y de descubrimiento. Tal y como señalan Cassany y Castellá:

La orientación sociocultural de la lectura y la escritura [...] sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado. (Cassany y Castellá, 2010: 354)

Además, concordamos con el concepto de *literacidad crítica* propuesto por Cassany (2006), quien expone la necesidad de examinar los textos desde una perspectiva tanto sociocultural como ideológica. Asimismo, juzgamos que es preciso guiar al estudiantado para que analice los currículos críticamente y para que se percate de que el conocimiento se construye socialmente y está “producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares” (Apple y Bean, 2000: 31). Esto constituye, a nuestro parecer, el punto de partida fundamental para que detecten la problemática social de las lenguas y de sus usos y para que, con perspectiva analítica, sean sensibles con otras realidades también minorizadas o invisibilizadas, como más adelante veremos.

El enfoque metodológico del que hemos partido pretende colocar las acciones comunicativas y dialógicas como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo para favorecer el intercambio lingüístico y mejorar las competencias orales de nuestro alumnado sino también porque pretendemos que los descriptores de las asignaturas pertenecientes a la didáctica de las primeras lenguas y a la educación literaria sean discutidos y programados conjuntamente para trabajar en un verdadero currículo democrático (Apple y Bean, 2000). De este modo, hemos partido de un problema inserto en la realidad social y cultural de nuestro alumnado y lo hemos hecho partícipe del diseño y configuración de actividades y propuestas educativas que pudieran avanzar en su resolución (Beane, 2005). En este sentido, la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) era la que mejor se ajustaba a nuestros objetivos, pues conforma “una combinación dual de aprendizaje académico y de servicio a la comunidad” (Deeley, 2016: 25) que contribuye a que el alumnado localice por sí mismo los problemas tratados en las aulas e intente darles solución, reforzando, según Batle (2013), su confianza y su emancipación.

Nuestro propósito ha sido alejarnos del pragmatismo de una educación lingüística y literaria de la formación del profesorado orientada únicamente a la

capacitación profesional, y de reforzar, en la medida de nuestras posibilidades, el “propósito público de la educación superior” (Deeley, 2016: 25). Esto implica formar futuros/as docentes que se erijan como agentes activos para la educación y la ciudadanía crítica, a la vez que estrechamos los vínculos entre la universidad y la comunidad. Creemos que el sistema educativo, en particular el universitario, debe ayudar a los/as más jóvenes a que se involucren en las problemáticas sociales. Y el ApS conforma, en este sentido, un proyecto que entiende las necesidades sociales como oportunidades para promover retos cívicos que favorezcan la construcción de una sociedad más justa y solidaria (Gijón Casares, 2009).

Así, para solucionar la problemática social en que se ha fundamentado nuestra acción – la acelerada pérdida de hablantes en lengua gallega, el proceso de deturpación e hibridación lingüística que sufre el gallego y las carencias en cuanto a las competencias comunicativas orales en gallego y castellano de nuestro estudiantado-, nuestra propuesta ha prestado atención especial a aspectos particulares que no funcionan y a personas que sufren carencias. En cuanto a los colectivos afectados, el proyecto de ApS ha puesto el foco en el alumnado en edad formativa y en las personas de edad avanzada que, por numerosos motivos, frecuentan o residen en centros gerontológicos.

En cuanto a las necesidades de nuestro alumnado, detectamos que además de las insuficiencias en cuanto a las destrezas orales ya señaladas, apenas contaban con nociones sobre la literatura oral (Sobrino Freire y Carballal Miñán, 2013), presumiblemente por la histórica identificación entre literatura e cultura escrita (Zumthor, 1991) que ha propiciado no solo que la educación lingüística de nuestros/as alumnos/as se haya centrado en prácticas escritas sino también que la etno-literatura apenas tenga presencia en los cánones literarios y educativos. Para este punto, nuestro proyecto ha tenido varios objetivos específicos: por una parte, concienciar a nuestros/as discentes del valor y de la riqueza de este patrimonio inmaterial -el literario y el lingüístico- y, por otra, favorecer su acercamiento a los centros educativos de Educación Primaria para que precisamente detecten las posibles carencias en cuanto a la lengua y literatura oral de estos/as alumnos/as y contribuyan a paliarlas². Otro de nuestros propósitos ha sido, también, instar a nuestros/as estudiantes a reflexionar sobre el papel de la tercera edad en la educación y en

² En los últimos años, se han llevado a cabo varias experiencias que exploran el potencial educativo de literatura oral en el aula desde diferentes perspectivas. Podemos citar, por ejemplo las interesantísimas propuestas de Cañamares Torrijos, Sánchez Ortiz & Utanda Hiqueras (2010), la de Vera Gil & Soto Pallarés (2014) o la de Sánchez Ortiz & Saez Tejada (2016). Sin embargo, desconocemos experiencias ApS en este sentido.

la sociedad -a menudo relegado pero importantísimo- y responsabilizarlos para hacerlo visible al alumnado más joven, en una muestra de responsabilidad social desde el ámbito universitario (Martínez, 2008).

Respecto a las carencias de otro de los colectivos implicados, el de las personas mayores usuarias de los centros gerontológicos, hemos puesto el acento en los planos afectivo y social. De acuerdo con Mendía (1991), la renuncia a su contorno, el sentimiento de soledad y desarraigo que pueden llegar a sentir estas personas, unidos a la pérdida de vínculos familiares, sociales y espaciales, les genera con frecuencia vulnerabilidad y frustración. Si bien, en los últimos tiempos, han sido notorios los avances realizados para contrarrestar estos efectos negativos, gracias a propuestas que inciden no solo en su rehabilitación física sino también en la restitución psicológica de este grupo a través de la estimulación (Aparicio García-Molina, Carbonell-Baeza y Delgado Fernández, 2010). En consecuencia, el objetivo específico de nuestro proyecto para estas personas era concienciarlas del papel activo que pueden llegar a desempeñar en la sociedad a través del servicio comunitario, además de revalorizar su importancia como transmisores de conocimiento. En este sentido, es importante tener en cuenta que son las personas mayores las que mantienen de forma mayoritaria la lengua gallega como primera lengua y, por tanto, el intercambio comunicativo que se estableció con la propuesta permitía favorecer la mejora de la competencia de nuestro alumnado en esta lengua. De tal modo, tanto los/as jóvenes como los/as mayores han ejercido, al mismo tiempo, como agentes y receptores del aprendizaje y del servicio.

4. “DA NARRATIVA DE TRADICIÓN ORAL ÁS AULAS”. PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

La experiencia práctica de ApS que presentamos ha sido llevada a cabo en el curso 2016/2017 por el alumnado de 1º del Grado de Educación Primaria de la Universidade da Coruña en la asignatura “Lingua galega e a súa didáctica” del primer cuatrimestre, bajo la coordinación de Estefanía Mosquera Castro y ha continuado en “Lingua Castelá e a súa didáctica”, del segundo cuatrimestre, y de la que es responsable Patricia Carballal Miñán.

En nuestro proyecto, el aprendizaje persigue varios propósitos a los que ya hemos aludido: familiarizar al alumnado de grado con el patrimonio etnopoético de la tradición oral y promover el acceso a este tipo de textos de la voz de sus intérpretes para consolidar sus competencias lingüística y comunicativa. Sobre esta

cuestión, consideramos que la propuesta no solo contribuye para mejorar de forma significativa su destreza oral, sino que también es beneficiosa para hacer a nuestros/as discentes más competentes en el manejo de los diversos registros propios de esta modalidad. Otro de los objetivos de aprendizaje del proyecto era ofrecerles la oportunidad de diseñar y de poner en práctica una propuesta didáctica para el alumnado de Educación Primaria ya desde el primer curso, acción muy demandada y valorada dado que hasta cuarto curso no tienen la oportunidad de intervenir desde la perspectiva docente para la que son formados durante todo el grado.

Así, nuestra propuesta les permitía conectar de un modo más efectivo su formación universitaria, eminentemente teórica, con su realidad profesional, al tiempo que podía contribuir a concienciar al alumnado de las circunstancias específicas que podrían condicionar su praxis. En este sentido, contaron con la posibilidad de observar de primera mano el innegable proceso de pérdida de la lengua vernácula en las generaciones del alumnado más joven (Loredo, 2016), hecho que podía redundar en su concienciación acerca de la necesidad de convertirse en modelos lingüísticos de sus clases futuras e instarlos a darse cuenta del papel activo que podrían prestar a la comunidad educativa ya desde sus prácticas formativas.

En cuanto a los objetivos del servicio, destacamos los siguientes: por un lado, familiarizar al alumnado de los centros de educación primaria de contextos urbanos con la lengua gallega. A este respecto, hemos podido observar cómo varios de los centros educativos del contexto urbano a los que nos dirigimos para que acudiesen los estudiantes a implantar sus propuestas didácticas establecieron como requisito que nuestros estudiantes utilizarasen el gallego como lengua vehicular, hecho que avaló la necesidad de nuestra propuesta desde el seno educativo. Por otro lado, otro de los objetivos del servicio era poner a los niños y niñas en contacto con la literatura de tradición oral que, si bien está presente en los currículos académicos de la etapa de educación primaria, todavía está muy lejos de equipararse al acercamiento a la literatura de autor que se hace desde las aulas. En este sentido, praxis como la utilización de libros de texto, articulados en torno a concepciones de la enseñanza de la literatura mayoritariamente historicistas o fuertemente formalistas (Lomas, 2004) en los que la escasa literatura de tradición oral recibe el mismo tratamiento que la escrita contribuyen al desconocimiento de este importante patrimonio o, por lo menos, a su invalidación como material cultural por parte de los alumnos y alumnas, a pesar de su proximidad. En este sentido, la infancia es un receptor e intérprete constante de este tipo de literatura que, muchas veces, acompaña al juego en forma de canciones breves, rimas o retahílas (Pelegrín, 1996).

Nuestra propuesta ha pretendido en todo momento acercar a las aulas el proceso de transmisión de la literatura de tradición oral en toda su ontología a través de nuestros/as estudiantes de grado, para que estos también pudiesen poner en valor a sus intérpretes primeros – en este caso las personas mayores usuarias de los centros gerontológicos del contorno- y convirtiesen en receptores y, por tanto, en intérpretes potenciales a los niños y niñas de menor edad. De esta manera, se hacía factible fomentar no solo la transmisión intergeneracional de la lengua gallega, sino también de la literatura de tradición oral en este idioma (aunque también en castellano). Al tiempo, permitíamos que tanto nuestros/as discentes de grado como los/as de educación primaria pudiesen revalorizar a las personas mayores como parte activa de la sociedad y como potenciales constructores de un conocimiento frecuentemente excluido de los marcos académicos (Apple y Bean, 2000).

En este contexto, nuestro proyecto de ApS constó de las siguientes fases, que detallaremos a continuación: 1) formación del alumnado de grado acerca de cuestiones lingüísticas, comunicativas, sociolingüísticas, etnoliterarias y didácticas; 2) visitas del estudiantado a los centros gerontológicos del entorno y compilación de textos de literatura oral; 3) clasificación de las muestras; 4) adaptación, proyección y programación didáctica del material compilado; 5) ejecución de las diferentes propuestas en los centros educativos y 6) evaluación y reflexión final sobre el proyecto ApS.

Las tres primeras fases del proyecto fueron llevadas a cabo en las sesiones relativas a la materia “Lingua galega e a súa didáctica” en el primer cuatrimestre del curso 2016/2017, si bien tanto estas como todas las fases referidas estuvieron en todo momento coordinadas por las dos docentes encargadas del proyecto, en el citado marco del Tratamiento Integrado de Lenguas. Respecto a las actividades formativas, además de las que propiamente corresponden a las materias (y que inciden, lógicamente en la situación social de las lenguas cooficiales en Galicia) el alumnado recibió una sesión magistral a cargo de Antonio Reigosa, experto en cultura popular y literatura de tradición oral, seguida de talleres de interpretación de este tipo de patrimonio inmaterial, prácticas simuladas para su recopilación y preparación guiada de un modelo de entrevista susceptible de ser utilizado con los potenciales informantes a los que se dirigirían nuestros discentes en los centros de día y residencias de mayores. Asimismo, facilitamos a nuestros/as alumnos/as el acceso a varios materiales didácticos y recursos web como materiales complementarios y de apoyo a esta y a todas las fases de la propuesta.

Simultáneamente, y gracias a la labor de gestión de la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la Universidade da Coruña, pusimos en contacto a nuestros/

as estudiantes con personas de edad avanzada, usuarias de centros de día, residencias gerontológicas y centros terapéuticos de A Coruña³. De esta manera, la interacción del alumnado con este colectivo permitió compilar y, sobre todo, poner en valor todo el patrimonio inmaterial que atesoraban y que fue compartido y clasificado en aula, para que después pudiese ser transmitido a las nuevas generaciones de discentes. Para la fase de clasificación fueron de especial relevancia los estudios sobre tipología del cuento popular de Aarne, Thompson y Uther (2004) que siguieron, entre otros, Julio Camarena (1995) en el ámbito hispánico y Camiño Noia Campos (2002 y 2010) en el gallego. En lo tocante a las leyendas nos basamos en Brunvand (2011) para las urbanas; en cuanto a las tradicionales siguen constituyendo un referente las recogidas por Leandro Carré Alvarellos (2004). Con respecto a las manifestaciones poéticas tuvimos en cuenta los estudios de Ana Pelegrín (1996), Cerrillo (2003 y 2007) y Barrio e Harguindey (1983) para el cancionero infantil tradicional.

Ya en el marco del segundo cuatrimestre y en la materia “Lengua castellana y su didáctica” los alumnos y alumnas, divididos en grupos de trabajo, debían elegir alguno de los textos orales recopilados (leyendas, cuentos tradicionales, historias de vida, canciones, adivinanzas, refranes y/o retahílas) para compartirlos con los niños y niñas estudiantes de Educación Primaria y articular una propuesta didáctica sobre ellos⁴, que podía consistir en una breve puesta en común, una nueva recopilación de etnotextos similares en el aula o alguna otra actividad enfocada a la inclusión de este tipo de manifestación artística en la educación literaria de los más jóvenes. Además, todas las propuestas de nuestros/as estudiantes universitarios/as tuvieron un importante denominador común: sensibilizar a los niños y niñas acerca de la situación de aislamiento en la que muchas veces se encuentran nuestros mayores y poner en valor a este colectivo, portador de nuestro patrimonio

³ En concreto, este curso han participado las siguientes entidades del ámbito urbano de A Coruña: Centro de día Maiores, Centro de día y Residencia del Complejo Gerontológico A Milagrosa, Residencia Meu Lar y Centro de día de la Sagrada Familia, Centro de día y Residencia Padre Rubinos, Centro de día San Carlos, Residencia Sarquavita, Asociación Parkinson Galicia y la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer (AFACO). Consideramos especialmente significativo el trabajo en AFACO, en la medida en que las sesiones de recogida se integraron como parte de un taller de memoria. De esta forma, nuestros/as alumnos/as no solo acompañaron y se nutrieron de todo lo que los informantes les transmitieron, sino que también fomentaron, a través de la actividad, el refuerzo de aquellas habilidades menoscabadas por la enfermedad.

⁴ Nuestros/as alumnos/as implantaron sus propuestas en los siguientes centros: CEIP Os Muñíos (Muxía), CEIP Joaquín Rodríguez Otero (Buño), CEIP Vales Billamarín (Betanzos), CEIP Concepción Arenal (A Coruña), CEIP San Pedro de Visma (A Coruña), Colegio Liceo La Paz (A Coruña) y CEIP Tarrío (Culleredo).

identitario. En este sentido, todas las personas intérpretes de los textos sobre las que gravitaron las propuestas fueron pertinentemente visibilizadas por nuestros/as estudiantes de grado, quienes comprobaron que podían propiciar acciones y actividades que permitieran a los/as más jóvenes experimentar un vínculo de solidaridad hacia otros colectivos (Gijón Casares, 2009)⁵.

La fase de evaluación y reflexión final, tuvo lugar en dos períodos: uno en el primer cuatrimestre y otro en el segundo, debido a la estructura del grado y a la ubicación de las materias que sirvieron de marco al proyecto. De este modo, en la asignatura “Lingua galega e a súa didáctica” fueron evaluadas las fases de formación, recogida y clasificación, y en “Lingua castelá e a súa didáctica” las de diseño y ejecución de las propuestas. En ambos procesos, la evaluación no fue efectuada únicamente por las docentes, sino que se tuvieron en consideración los diferentes agentes que participaron en el proyecto. En las visitas a los centros gerontológicos fueron sus coordinadores/as y usuarios/as quienes evaluaron también la actividad de intercambio y compilación de materiales, que luego se presentó también en el aula para que tanto profesoras como alumnado pudiesen conocer y valorar el trabajo del resto de compañeros/as. En los centros educativos, tanto el colectivo docente como el estudiantado destinatario proporcionaron su evaluación, que fue complementada con el posterior visionado en el aula de las diferentes iniciativas, acompañadas de una pequeña memoria en la que los grupos de estudiantes explicaron la puesta en práctica de su propuesta y sus posteriores reflexiones para que las docentes y sus compañeros/as pudiesen evaluarlas. En esta fase tuvo cabida también una interesante reflexión grupal sobre el valor de la propuesta de ApS en formación de grado.

4.1. Resultados y propuestas de mejora

A lo largo de la ejecución del proyecto diseñamos varios instrumentos de recogida de datos sobre los que valorar, ratificar y modificar nuestra propuesta. Así, en las dos primeras fases tuvimos en cuenta tanto las compilaciones y presentaciones del alumnado remitidas a través de memorias a las docentes coordinadoras del proyecto, como las encuestas remitidas a los centros de día. En las tres últimas fases analizamos las citadas memorias, presentaciones y vídeos de nuestros/as discentes, así como las evaluaciones remitidas por docentes y alumnos/as de los cen-

⁵ En concreto, en el curso 2016/2017 se recopilaron un total de 105 textos de literatura de tradición oral: la mayoría de carácter narrativo (historias de vida, leyendas y cuentos), aunque también se documentaron adivinanzas, refranes, coplas, regueifas y diversas canciones.

tros de educación primaria en los que fueron ejecutadas las propuestas. Asimismo, valoramos tanto las reflexiones de nuestros/as estudiantes a partir de las puestas en común del material compilado y las propuestas didácticas, como las realizadas sobre todo el proyecto de ApS. Gracias a los resultados y a las opiniones recabadas pudimos detectar los aciertos de nuestra iniciativa, pero también las carencias y debilidades que instaron a la posibilidad de llevar a cabo posibles mejoras.

De este modo, juzgamos como positivos los resultados en la medida en que han incrementado las competencias orales (activas y pasivas) de nuestros alumnos tanto en gallego como en castellano y los han puesto en contacto con la realidad sociolingüística de las personas mayores y de los/as niños y niñas. A este respecto, los/as discentes del grado pudieron comprobar lo que apuntábamos en la introducción: que el gallego está infrautilizado por las generaciones más jóvenes y que tampoco es la lengua mayoritaria entre las generaciones de mayor edad de zonas urbanas. Esta toma de conciencia sobre la posición de los dos idiomas legitimó en nuestros/as estudiantes de grado la necesidad de actuar para paliar la situación en la medida de sus posibilidades (Gijón Casares, 2009). En consecuencia, la mayor parte de ellos decidió de forma consensuada realizar las propuestas didácticas en gallego incluso con anterioridad a que varios centros educativos así lo sugiriesen.

Sobre este particular, una de las propuestas de mejora sería incrementar el contacto de nuestros alumnos con usuarios de centros de día gallegohablantes. Esto nos llevaría a contemplar también centros gerontológicos de zonas rurales en próximos cursos, a pesar de haberlos descartado inicialmente para no perjudicar al alumnado por cuestiones de movilidad. Esta ampliación redundaría en un mayor contacto de nuestros/as estudiantes con la lengua minorizada para ejercitar y mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en gallego y para incrementar el corpus de textos de literatura oral.

Otras modificaciones, no obstante, fueron ya implementadas a medida que se llevaba a cabo el proyecto de ApS. De este modo, y si bien las docentes habíamos considerado que el diseño y la ejecución de las propuestas didácticas debía partir de las muestras recopiladas por cada grupo de estudiantes, una vez completada la segunda fase descartamos esta hipótesis, dado que detectamos un gran desequilibrio entre los materiales recogidos por unos y otros grupos, a veces como consecuencia de las características de las personas mayores y de sus dificultades cognitivas. Así, optamos por la creación de un corpus digital compartido que incluyera la totalidad de las muestras recogidas en el marco del proyecto para que a partir de él todo el alumnado tuviera material sobre los que fundamentar y articular las

propuestas didácticas dirigidas para los estudiantes de Educación Primaria. Nuestro propósito para los próximos cursos sería verter nuestro corpus en un sitio web cooperativo que le dé visibilidad al material recogido y a sus intérpretes y que permita que este pueda acrecentarse de un curso para otro, en la línea de anteriores propuestas de recogida llevadas a cabo en nuestra facultad (Sobrino-Freire y Carballal Miñán, 2013).

En todo caso, y aunque debamos ajustar algunos aspectos, creemos que hemos conseguido nuestros objetivos. Por una parte, hemos ratificado la convicción -ahora también compartida por el alumnado- de que las personas de mayor edad, por su sabiduría y experiencia, deben desempeñar un importante papel en la enseñanza como agentes activos en la formación de nuestros estudiantes. La gran aceptación de nuestro proyecto de ApS por parte de los colectivos receptores del servicio, también corrobora nuestra voluntad para emprender nuevas dinámicas que partan del marco educativo y que incrementen los vínculos afectivos ya creados entre nuestro alumnado y las personas usuarias de los centros, que contribuyan a aumentar el grado de responsabilidad social de los primeros y la autoestima de estos últimos (Martín, 2009). Las siguientes reflexiones por escrito del alumnado relativas a la fase de compilación del material permiten intuir los lazos emocionales que se generaron en el proceso: “hoxe fixemos a última sesión no centro de día de AFACO. En todas as sesións os señores e as señoras estiveron moi participativos. A próxima semana iremos despedirnos”; “Pasámolo xenial. Eles quedaron moi contentos e con ganas de vernos outra vez. É un grupo moi alegre e ata os fixemos chorar”; “emocionáronse e emocionámonos moito. Danos pena irnos, pero prometemos volver”.

La evaluación hecha por parte de los centros educativos en cuanto a la propuesta ha sido igualmente positiva. Los/las docentes de dichos centros han verificado la buena acogida de la propuesta por parte de los alumnos/as más jóvenes, como transmite uno de ellos: “a experiencia de onte resultou moi interesante. Tiven ocasión de ir falando co profesorado que participou e o balance é moi positivo, creo que non só para nós senón tamén para as rapazas e rapaces que participaron que ademais da experiencia algún consello levaron no peto”. Además, ya nos habíamos referido a que las propuestas cubrían las necesidades lingüísticas detectadas en los centros, que también consideraron apropiado el tratamiento y acercamiento de la literatura oral.

En cuanto a nuestros/as estudiantes, esta parte del proyecto ApS tuvo para ellos/as diversos beneficios: les permitió, desde el inicio del grado, entrar en contacto con el perfil de alumnado al que se dirige su formación; contribuyó a adecuar

su competencia comunicativa en la medida en la que probaron nuevos registros y todos ellos/as fueron conscientes de la responsabilidad que implica convertirse en referentes del alumnado de Educación Primaria (Mosquera Castro, 2015), a la vez que pudieron explorar las posibilidades didácticas de la literatura de tradición oral. Los grupos de futuros maestros y maestras elaboraron diferentes propuestas a partir de los textos elegidos. Así, después de narrar o dramatizar cuentos y leyendas algunos grupos instaron a los más jóvenes a crear finales alternativos de los textos o realizaron actividades sobre la comprensión de los mismos; otro grupo propuso una *gymkhana* en la que los niños y niñas tenían que encontrar y unir fragmentos de una leyenda de *mouros* y buscar un tesoro (tal y como sucedía en el texto), y otro propuso completar refranes cuyos versos estaban desperdigados. Otras propuestas sirvieron como acicate para nuevas compilaciones en los centros educativos. Estas últimas no solo ayudaron a los estudiantes más jóvenes a poner en valor este tipo de patrimonio inmaterial (Pelegrín, 1981), sino que les permitieron descubrirse como portadores y potenciales intérpretes de este tipo de literatura, favoreciendo así su participación activa. Además, con su actuación también contribuyeron a erigirse como agentes activos en la mejora de las necesidades educativas que detectaron poniendo en práctica su pensamiento crítico, hecho que contribuyó a aumentar su motivación, a facilitar su desarrollo integral y a establecer conexiones entre el aprendizaje y el desarrollo de las competencias personales y profesionales (Palos Rodríguez, 2009).

En último lugar, también cabe destacar la gran acogida que nuestra propuesta de ApS recibió por parte de la Universidade da Coruña, que la ha reconocido como una experiencia de innovación docente en el Ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria durante el año académico 2016/2017. Este hecho nos ha permitido obtener una perspectiva más en la evaluación del proyecto y, además, (unida al resto de valoraciones positivas) revalida nuestro deseo de prolongar esta experiencia en el tiempo y de acometer nuevos proyectos que, desde el ámbito educativo, capaciten no solo para el ejercicio profesional, sino también para la vida.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo señalado en las páginas precedentes, consideramos que la realización de la propuesta de ApS “Da narrativa de tradición oral ás aulas” cumplió también con los objetivos específicos marcados para cada uno de los colectivos implicados en ella. Como hemos apuntado, la interacción establecida entre

nuestro estudiantado y los/as usuarios de los centros gerontológicos repercutió notablemente en la mejora de las competencias orales de nuestro alumnado de grado -especialmente en lengua gallega- y en el (re)descubrimiento y (re)valorización de la literatura de tradición oral como parte fundamental del patrimonio inmaterial. Los intercambios favorecieron la retroalimentación lingüística y cultural entre personas mayores (Zapico Barbeito, 2007a y 2007 b) y alumnado universitario y conminaron a que este último se diese cuenta de la injusta condición marginal del colectivo de mayor edad, necesario para la construcción del conocimiento universitario y escolar, y que puede estar presente en sus futuras prácticas educativas. Por otra parte, el rol de agentes activos de las personas de edad avanzada en estas interacciones, contribuyó a mejorar su autoestima y a paliar sus carencias en los planos afectivo y emocional. Finalmente, también los alumnos y alumnas de los centros educativos de Educación Primaria descubrieron la importancia del patrimonio lingüístico y cultural de sus mayores, a través de sus pares en la facultad. Las relaciones de estos últimos colectivos permitieron, también, afianzar el importante y necesario diálogo entre escuela y universidad. En este sentido, asumimos las palabras de Nussbaum (2010: 29) cuando señala que el pilar de las sociedades democráticas modernas es precisamente la interdependencia y la retroalimentación entre sus integrantes, a pesar de las grandes diferencias que inicialmente los puedan separar.

Desde esta perspectiva, consideramos que la metodología del Aprendizaje-Servicio es clave en la medida en que combina el aprendizaje de conocimientos y habilidades que capacitan para la actividad profesional y activa la construcción del pensamiento crítico, que prepara el alumnado para el ejercicio de la ciudadanía desde una óptica de compromiso social. Y, finalmente, consideramos que en la formación lingüística de nuestro alumnado de grado el enfoque metodológico del Tratamiento Integrado de Lenguas favorece la reflexión democrática en la medida en que fomenta, además de habilidades comunicativas y curriculares, la creación de espacios de diálogo para que el alumnado reflexione críticamente sobre los usos sociales de las lenguas y busque soluciones conjuntas.

6. REFERENCIAS

APARICIO GARCÍA-MOLINA, V. A., CARBONELL BAEZA, A. y DELGADO FERNÁNDEZ, M. (2010). “Beneficios de la actividad física en personas mayores”, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad*

- Física y el Deporte*, 10(40), pp. 556-576. Accesible en la dirección: <<http://hdl.handle.net/10481/37360>> [Acceso: 06/12/2018].
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- APRAIZ JAIO, M. V.; PÉREZ GÓMEZ, M. y RUIZ PÉREZ, T. (2012). “La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 119-137.
- BARRIO, M y HARGUINDEY, H. (1983). *Lerías e enredos para os máis pequenos*. Vigo: Galaxia.
- BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- BEAN, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BRUNVAND, J. H. (2011). *El fabuloso libro de las leyendas urbanas*. Barcelona: Alba Minus.
- CALLÓN, C. (2011). *Como defenderes os teus dereitos lingüísticos*. Vigo: Xerais.
- (2012). *Como falar e escribir en galego con corrección e fluidez*. Vigo: Xerais.
- CAMARENA, J. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. Cuentos maravillosos*. Madrid: Gredos.
- CAÑAMARES TORRIJOS, C.; SÁNCHEZ ORTIZ, C. y UTANDA HIQUERAS, M. C. (2010). “Escritura creativa a partir del Cancionero Popular Infantil: una experiencia de la Universidad de Mayores”, en Pedro César Sánchez Cerrillo Torremocha y César Sánchez Ortiz (coords.), *Tradición y modernidad en la literatura oral (homenaje a Ana Pelegrín)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 75-84.
- CARRÉ, Leandro (2004). *Las leyendas tradicionales gallegas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. M. (2010). “Aproximación a la literacidad crítica”, *Perspectiva* 28, pp. 353-374.
- CASSANY, D. (2005). “Navegar con timón crítico”, *Cuadernos de Pedagogía*, (352), pp. 36-39.
- CASSANY, D.(2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CENDOYA, A. M.; DI BIN, V. y PELUFFO, M. V. (2008). “AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning)”, *Puertas Abiertas*, 4(4), pp. 65-68.
- CERRILLO TORREMOCHA, P. C. (2003). “Lírica popular de tradición infantil. Una propuesta de clasificación”, en Pedro César Cerrillo Torremocha y Santiago Yubero Jiménez (coords.), *La formación de mediadores para la promo-*

- ción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, pp. 81-94.
- (2007). “El archivo de la memoria. El cancionero infantil en la escuela”, *Educación y biblioteca*, (19), pp. 78-81.
- CUMMINS, J. (1983). “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”, *Infancia y aprendizaje*, 21, pp. 37-61.
- DEELEY, S. J. (2016). *El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- FREIXEIRO MATO, X. R. (2009). *Lingua de calidade*. Vigo: Xerais.
- (2014). “Lingua oral, calidade da lingua e futuro do galego”, en Josep M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 53-70.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (dir.) (2007). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Vol. 1: Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- (dir.) (2009): *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Vol. 2: Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- GUASCH, O. (2008). “Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, pp. 20-32.
- INSTITUTO GALEGO DE ESTATÍSTICA (2014). *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego*. Accesible en la dirección: https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004 [Acceso: 06/12/2018].
- LOMAS, C. (2003). “Aprender a comunicar(se) en las aulas”, *Ágora digital*, (5).
- (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro
- (2016): “Lo lingüístico es político”, *Cuadernos de pedagogía*, 465, pp. 56-61.
- LOMAS, C. y VERA, M. (2004). “Los libros de texto”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, [s. p.].
- LOREDO GUTIÉRREZ, X. (2015). “Aproximación á situación sociolingüística en Galicia. A evolución da transmisión lingüística interxeracional do galego”, *A letra miúda. Revista de sociolingüística para o ensino*, 6, [s. p.].
- LOREDO GUTIÉRREZ, X. (2016). “Estabilidade e cambio da lingua de transmisión familiar nos usos lingüísticos da poboación infantil galega”, *Revista galega de educación*, 65, pp. 50-59.

- MACEIRA EIRAS, M. (2016). “A realidade do galego nas aulas de Educación Infantil. Estudo nas cidades de Galiza”, *Revista galega de educación*, 65, pp. 17-20.
- MARTÍN, X. (2009). “La pedagogía del aprendizaje servicio”, en J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 107-126.
- MARTÍNEZ, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- MENDÍA, R. (1991). *Animación sociocultural de la vida diaria en la tercera edad*. Bilbao: Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco. Accesible en la dirección: < http://rafaelmendia.net/mendia/Libros_files/3edad.pdf > [Acceso: 06/12/2018].
- MONTEAGUDO, H. (2005). “Do uso á norma, da norma ao uso (variación sociolingüística e estandarización no idioma galego)”, en Rosario Álvarez, y Henrique Monteagudo (eds.), *Norma lingüística e variación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega, pp. 377-436.
- MOSQUERA CASTRO, E. (2015). “A formación do profesorado de lingua galega: perspectivas pedagóxicas e modelo lingüístico”, *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6, pp. 12-16.
- NOIA CAMPOS, C. (ed.) (2002). *Contos galegos de tradición oral*. Vigo: Nigra-trea.
- (2010). *Catálogo tipolóxico do conto galego de tradición oral: clasificación, antoloxía e bibliografía*. Vigo: Universidade de Vigo.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid- Buenos Aires: Katz Editores.
- PALOS, J. (2009). “¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio?”, en Josep M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó, Vol. 1, pp. 51-161.
- PELEGRÍN, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Editorial Cincel.
- (1996). *La flor de la maravilla*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- QUEIXAS ZAS, M. (2014). “A planificación lingüística no ensino. O equilibrio lingüístico necesario”, *A letra miúda. Revista de Sociolingüística para o ensino*, 5, [s. p.].

- REGUEIRA, X. L. (2013). “Estándar oral e modelos de lingua”, *A letra miúda. Revista de Sociolingüística para o ensino*, 2, [s. p.].
- SÁNCHEZ ORTIZ, C. y SAEZ TEJEDA, A. (2016). “Hechizos a la luz de la luna: relatos de la tradición oral como herramienta de aprendizaje”, en Antonio E. Díez Mediavila, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell, José Rovira-Collado (coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant, pp. 379-385.
- SILVA VALDIVIA, B. (2006). *Castelanismos morfosintácticos no galego. Avaliación da competencia do alumnado*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.
- SOBRINO-FREIRE, I. y CARBALLAL MIÑÁN, P. (2013). “La construcción de un cancionero tradicional en la red para la formación del profesorado”, en Lucía Pilar Cancelas, Rafael Ouviaña, Manuel Francisco Romero Oliva y Susana Sánchez Rodríguez (coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. [s. l.]: Grupo Editorial Universitario, pp. 1-10.
- UTHER, H. J. (2002-2004). *The types of international folktales a classification and bibliography*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- VERA GIL, C. y SOTO PALLARÉS, C. (2014). “Un enfoque creativo del aprendizaje de ELE a través de cuentos autóctonos”, en Javier Maquilón Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos y Rosa Nortes Martínez-Arrero (eds.), *Vivencias en las aulas de primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 517-531.
- ZAPICO BARBEITO, M. H. (2007a). “Comunicación e maiores unha reflexión calidoscópica para un universo calidoscópico”, en Lois Álvarez Pousa, Joám Evans Pim y Bárbara Kristensen (eds.), *Comunicación e persoas maiores. Actas do Foro internacional*. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia e Observatorio dos Medios de Galicia, pp. 95-104.
- (2007b). “O binomio persoas maiores e libros de texto. A imaxe e concepto de vellez no currículum escolar”, en Lois Álvarez Pousa, Joám Evans Pim & Bárbara Kristensen (eds.), *Comunicación e persoas maiores. Actas do Foro internacional*. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia e Observatorio dos Medios de Galicia, pp. 257-265.
- ZUMTHOR, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.