Lo literario y lo cultural en el *Quijote:* una propuesta didáctica de WebQuest

Laerte Cardoso Mourão
(Colégio São Vicente/Universidade Federal Fluminense)

Pensar la enseñanza de una lengua extranjera sin considerar y trabajar cuestiones culturales hoy día es estar completamente desconectado de todo lo que viene discutiéndose hace décadas sobre la forma más cercana a la realidad lingüística para enseñar/aprender un idioma extranjero. Aunque no se proponga en esta comunicación discutir largamente el concepto (o mejor dicho) las conceptuaciones de lo que se toma por cultura, es importante aclarar qué es lo que mínimamente se entiende y se estará considerando, para garantizar una cierta coherencia conceptual. Para tanto, una definición descrita por el profesor emérito Laraia (2003: 25) parece bastante pertinente cuando este afirma, retomando el boceto conceptual de Edward Tylor:

> tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Laraia distingue aún otros factores que serían determinantes, como la geografía, la biología..., pero que ni en las tareas direccionadas a los alumnos, ni tampoco para esta comunicación tienen mayor relieve, por no quererse alejar demasiado del objetivo de la propuesta. Lo que sí es necesario es establecer la relación entre este aporte conceptual y las cuestiones de lenguaje. Desde hace décadas White (1955), releído por Laraia (ídem) contextualizaba la cultura humana y lo simbólico, afirmando que:

> Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos (...) Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e é o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. (...) O comportamento humano é o comportamento simbólico.

Entendiéndose que, de este modo, la facultad de crear y expresarse simbólicamente, o de forma más específica, a través de la creación y uso del lenguaje, el ser humano tanto construye y conforma lo que se puede llamar cultura, como es también determinado por este mismo sistema simbólico del que participa y contribuye con su pensamiento y existencia. De considerarse el factor cultural en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera es, pues, empobrecer y limitar la capacidad del que aprende de expandir sus horizontes y repensar sus propios conceptos y su propio repertorio simbólico y cultural.

Partiéndose de este presupuesto, algunos desafíos, al momento de diseñar este proyecto didáctico, se impusieron y, de esta forma, algunas cuestiones-clave se presentaron:

1. ¿Cómo trabajar el libro *Don Quijote* con su rebuscado lenguaje con adolescentes, sin volver pesada la propuesta?
2. ¿Cómo explotar los datos y cuestiones culturales si el tiempo de clase ya se presenta corto para tan solo leer el libro?
3. ¿Cómo utilizar el PC para trabajos cooperativos en pareja?
4. ¿Cómo evaluar las producciones finales, siguiendo criterios que, a pesar de cierta abstracción, resultaran claros para los alumnos?

En primer lugar es importante resaltar la razón de la elección, hace cuatro años, del libro *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha* del escritor español Miguel de Cervantes. Antes del *cómo* se hace necesario aclarar el *por qué*. Tras trabajarse en años anteriores con libros de autores modernos y cuentos, el *Quijote* fue elegido por tratarse de una obra cumbre de la lengua española y su relevancia respecto a su cualidad y complejidad, delante de otras narrativas hacen justificar, por sí mismas, la elección de esta novela. Aunque en este 2005 se conmemoren en todo el mundo los 400 años desde la publicación del primer tomo de este libro, es el cuarto año en que esta propuesta se trabaja con los alumnos y con éxito.

Otro punto de relieve que se vuelve importante resaltar es el grupo de trabajo considerado. Se trata de adolescentes de 8.º año (con edades entre 15 y 17 años) del *Colégio São Vicente de Paulo*, escuela privada, de orientación católica, ubicada en la ciudad de Niterói/RJ. En ella, los alumnos en el 5.º y 6.º años ya tuvieron un contacto inicial con la lengua española (en clases de 50 minutos semanales) y en el 7.º y 8.º años las clases son de 100 minutos semanales.

El trabajo con el libro se subdivide en etapas: la primera de lectura y contextualización del autor y su época. Se reservan clases especiales de lectura en el aula ambiente y, con el apoyo del CD de audio que viene con el libro de la editora Scipione, se van haciendo paradas y se discute lo que va ocurriendo para asegurase de que el lenguaje está siendo efectivamente comprendido. Aunque se trate de una adaptación de la obra original, dividida en seis capítulos y 120 páginas, algunas con grabados, se mantuvieron muchas de las características del lenguaje original de Cervantes. Lo que en un primer momento se presentó como un problema se fue poco a poco resolviendo, al avanzar y profundizar la lectura. A pesar de saberse que el texto adaptado reduce en muchos aspectos el texto de la obra integral, el uso de la obra adaptada hizo posible, en tan poco tiempo disponible, iniciar el contacto con la maestría del autor y la grandeza e importancia de su obra sin que se la mutilara.

El segundo paso, empezado después de iniciar la lectura, generalmente a partir de leído el segundo capítulo, es presentar la propuesta de la WebQuest a los alumnos. Es importante recordar que la idea de la utilización de esta estrategia fue sugerida por la Edutec, empresa que funciona en la escuela en un sistema de

cooperación, sin la cual y, principalmente por la cualidad de sus técnicos, no se habría llevado la tarea a cabo o tampoco pensado construírsela hace cuatro años. Otro «personaje» que protagonizó el incremento de la actividad fue la coordinación pedagógica de la escuela, que dio todo el incentivo para que se hiciera el trabajo con la tecnología que se describe enseguida.

El concepto de las WebQuest tuvo origen en los Estados Unidos, creado por Bernie Dodge, profesor de la Universidad Estatal de California y cuya metodología es el trabajo cooperativo. Como objetivos se propone con ellas hacer efectivo el uso de Internet, sintonizando la educación y los alumnos con el tiempo y el mundo; garantizar al alumno el acceso a contenidos siempre actuales y recientes; promover el aprendizaje cooperativo, puesto que están basadas en la convicción de que se aprende más y mejor a partir de la interacción con los demás que solos; orientar al alumno en el proceso de aprender a aprender; desarrollar en el alumno la perspectiva de transformación de informaciones investigadas, delante de un problema o meta y favorecer el trabajo de autoría del profesor, una vez que la WebQuest debe de ser producida por él y no por expertos o técnicos.

Tal vez uno de los grandes retos de la educación mundial y de las relaciones laborales, en un prisma más amplio, sea exactamente la construcción de la competencia para trabajar de forma cooperativa, deshaciéndose divergencias personales y llevándose a cabo proyectos de los más sencillos a los más complejos.

La iniciativa de la propuesta de trabajo con la WebQuest surgió exactamente de la necesidad de utilizarse el aporte de información cultural que intermedia cada capítulo del libro. Entre otros, datos geográficos, geopolíticos, históricos y sociales. Sin embargo, no se perdió de vista el aspecto literario, desde el delinear de los personajes a algunas de las situaciones más bellas de la obra. De este modo, fueron/son marcadas clases específicas en el laboratorio de informática, donde los alumnos con el auxilio del libro, un diccionario y la posibilidad de navegar por sitios de Internet (sugeridos o no) son desafiados a comprender, analizar y a producir respuestas a las cuestiones que se les presentan en la WebQuest titulada *La Ruta del Quijote*.

Las tareas están divididas en «paradas» puntuadas (seis iniciales) y otras (cuatro opcionales) que mezclan cuestiones de cultura, historia, geografía, análisis literario y lengua propiamente dicha. Al final de cada «parada» se describen el programa que utilizar y la puntuación propia de aquella. El alumno puede cambiar una (o más) de las seis paradas iniciales por cualquiera que esté en la página nombrada *Otras paradas*, desde que esta tenga igual puntuación y, al final de toda la tarea, se sumen el total de 100 (cien) puntos.

Las seis primeras «paradas», construidas metafóricamente como si se estuviera siguiendo viaje con los protagonistas por la narración del libro, tienen un carácter más reflexivo y de respuesta escrita tradicional. Aunque se haya buscado todo el tiempo unir imágenes y texto escrito como una forma distinta de propuesta de cuestión. En la parte nombrada *Otras paradas* se buscó posibilitar al alumno que,

a través de distintas formas presentara una visión personal sobre el personaje principal y sobre la obra. Sea con el dibujo (cuando se pide, por ejemplo, que hagan un retrato del Quijote), la fotografía (al sugerir una novela con fotos sobre un capítulo) o la música y la poesía (al pedir que se componga una oda que el Quijote hubiera hecho a Dulcinea). Lo que se espera es que, de alguna forma, el alumno se sienta motivado a producir algo a partir de sus distintas habilidades personales, no tan solo en la modalidad escrita.

El ordenador ya trae desde su nombre (*personal computer*) PC una marca de individualidad o de intencionalidad de uso individualizante. Entre tanto, romper con este concepto fue/es un reto que se persigue en muchas escuelas que buscan exactamente la interacción entre sus alumnos, ya sea por creencia en esta filosofía o por cuestiones económicas. Una vez que los propios conceptos de hombre y de sociedad, cultura e intervención social están intrínsecamente relacionados, la producción del propio conocimiento como fruto de la interacción en grupo (parejas, tríos,...) no pueden ser concebidos de otro modo que no sea con la participación de otro(s) individuo(s). Esto justifica cualquier propuesta de enseñanza/aprendizaje colaborativos. Fritzen (1997: 8), en uno de sus más consagrados libros sobre el tema de dinámicas y estrategias de trabajo en grupo apunta que:

> O homem é essencialmente um SER COM, um ser em relação com os outros, um ser que depende dos outros para realizar-se, para amadurecer, e que sofre a pressão dos outros.

Entre tanto, las cuestiones de gestión de las producciones en equipos suscitan cuidados específicos que garantizan la razón primera de la propuesta y sean de hecho productivas. Perrenoud (2000: 63) en su libro *Novas Competências para Ensinar*, señala:

> A organização do trabalho em equipe levanta problemas de gestão de classe, principalmente o da alternância entre as orientações e o trabalho coletivo e os momentos de trabalho em subgrupos. Essa complexidade sairá caro, se o único efeito for justapor atividades que cada um poderia realizar sozinho.

De este modo, una mirada más detenida del profesor sobre los grupos puede ser reveladora. Desde la observación de cómo cada integrante hace para dirimir cuestiones de diferencias personales o demuestra la capacidad de interactuar, escuchar y aceptar ideas ajenas; respetando posiciones distintas de la suya y, al mismo tiempo, argumentando y manteniendo su posición delante de los demás es algo en esta propuesta imprescindible. De modo alguno se propone aquí anular o disminuir el papel e importancia del profesor, que funciona como orientador y mediador de cuestiones-problema. Sea en el ámbito del tema propuesto y los rumbos que toma la investigación, o en cuestiones de carácter interpersonal.

Al encaminar la propuesta, luego de la aceptación del grupo y del entendimiento del funcionamiento de la investigación y del análisis, se parte para la ejecución de las tareas. Y es a partir de este momento que se van a desarrollar las

nociones y prácticas de colaboración. El psicólogo Yves de La Taille (1992: 19 -20), reinterpretando el pensamiento de Piaget, concluye que:

> As relações de *cooperação* representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar o desenvolvimento (...) pressupõem a coordenação das *operações* de dois ou mais sujeitos (...) são o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E são também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento.

Tomando todo ello como presupuesto, se volvió imposible considerar, al momento de evaluar, tan solamente el resultado escrito de los análisis a que llegaron los alumnos. Así se hizo necesario valorar también el proceso de construcción de las investigaciones hechas, el procedimental y el actitudinal. O sea, reflexionar sobre el proceso, el trabajo en equipo, además de la formalización final de lo que han investigado los alumnos.

En un análisis entre propuestas de diversas WebQuest fue necesario adaptar cuestiones a la propuesta pensada y, desde ahí, establecer estrategias respecto a lo que se iba a evaluar. Cada etapa se divide por lo tanto en *proceso* (estadio en que se observan las informaciones recolectadas y la organización de las ideas discutidas); *trabajo en equipo* (momento en que se evalúa el desarrollo de toda la actividad en sus distintas etapas) y *presentación final* de los resultados de la investigación (cuando se dividen los análisis en dos partes: una escrita, cuando se vuelve la mirada sobre las producciones que presentan en el editor de texto Word o Power Point) y otra hablada (cuando se consideran no tan solo errores y se toman como base para aumentar o disminuir el concepto final, sino también y, principalmente, se valoran la adecuación de vocabulario y la profundidad de las conclusiones). Se evalúa si de hecho lograron ir más hondo, resultando en una presentación de lectura menos superficial de la obra y de las cuestiones-tarea con las que fueron desafiados.

La mezcla interdisciplinaria resultó bastante positiva y de eso surgió la propuesta de transformar la actividad en proyecto. Sin embargo, antes de hacerlo, fue importante que se ponderara algo sobre este tipo de enfoque de trabajo en clase, aunque aquí se lo defienda. Según afirman Lucarelli y Correa (1996: 9), respecto a propuestas de actividades en que se involucren distintas asignaturas en un proyecto común:

> No todos los contenidos programáticos pueden ser trabajados dentro de proyectos. Existen contenidos que pueden y deben ser enseñados en forma independiente del proyecto, dado que configuran unidades temáticas con sentido propio y tratamiento específico.

De esa forma, se pudo observar, tras estos cuatro años de perfeccionamiento de la propuesta aquí expuesta, que los alumnos de hecho demostraron mucho más interés con realizar la lectura de este clásico, tanto como la investigación, en este espacio distinto del aula común. El uso de las nuevas tecnologías y lenguajes (programas de ordenador, correo electrónico, sitios de imágenes y sonidos) que

posibilitó la WebQuest, añadidos a las informaciones y sugerencias del libro de papel convencional, redimensionaron la lectura de esta obra maestra y la relacionaron con otras áreas del saber.

Lo que se observa es que la propuesta produjo una forma distinta de interés en los alumnos porque se sintieron motivados. Se sabe que cuestiones de motivación están directamente relacionadas a una forma de aprendizaje más significativo. Según afirma Gargallo (2000: 25):

> no cabe duda de que la motivación es, si no el factor más importante, uno de los más determinantes para lograr el éxito en el aprendizaje de una L2/LE. Cuanto mayor sea la motivación, mejor será su actitud hacia el proceso y, por lo tanto, más elevado será su rendimiento y el nivel alcanzado de competencia comunicativa.

Como último análisis, lo visiblemente productivo fue percibir que los alumnos consiguieron en sus producciones y observaciones finales, relacionar mejor lengua y cultura como parte de un conocimiento más amplio que dice respecto al idioma español.

BIBLIOGRAFÍA

Fritzen, Silvino José, 1997, *Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo*, Rio de Janeiro, Vozes.

Laraia, Roque de Barros, 2003, *Cultura*: *um conceito antropológico*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Lucarelli, Elisa y Correa, Élida J., 1996, *¿Cómo generamos Proyectos en el Aula?*, Buenos Aires, Santillana.

Perrenoud, Philippe, 2000, *10 Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre, Artmed.

Santos Gargallo, Isabel, 2000, *Lingüística Aplicada a la Enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera,* Madrid, Arco/Libros.

Taille, Yves de La, 1992, *Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão,* São Paulo, Summus.

Referencia en línea

<htpp://www.doaluno.com.br/servicos/webquest/explicacao.asp>.