



Trabajo Fin de Máster

Lectura de *Lost in translation* de Ella Frances Sanders en un Taller de Lengua.
Una situación de aprendizaje integral a partir de una obra de no ficción y su *book-trailer*.

Reading *Lost in translation* by Ella Frances Sanders in a Language Workshop.
A comprehensive learning situation based on a non-fiction work and its *book-trailer*.

Autora
Lucía Giménez Tobajas

Directora
María Jesús Colón Castillo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2022

Resumen

El estudio realizado en este Trabajo Fin de Máster se fundamenta en las posibilidades didácticas de los libros ilustrados de no ficción actuales para el desarrollo de la educación lingüística y literaria. Concretamente, la propuesta se basa en la selección de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders (2016) y de su *book-trailer*, como epitexto virtual. Por tanto, en primer lugar, el trabajo aborda un estudio teórico sobre las características de estos libros y un análisis del corpus seleccionado. En segundo lugar, se presenta un diseño de intervención docente derivado del análisis del contexto, un grupo de 2º de ESO, caracterizado por la diversidad cultural, que asistía a un Taller de Lengua como refuerzo de su proceso de aprendizaje. La programación se diseñó desde los presupuestos del Enfoque por Tareas y se propuso como Tarea Final la creación de un libro y su *book-trailer* tomando como referencia la obra de Sanders (2016). Para realizar el análisis de resultados se plantearon tres objetivos de investigación que incidieron en la acogida de la experiencia y de la obra por parte del alumnado y en los aprendizajes efectuados. Los documentos que permitieron la recogida de datos fueron principalmente el cuaderno de campo de la docente, transcripciones de las intervenciones orales, producciones escritas y dos cuestionarios. Los resultados indican que la propuesta generó una situación de aprendizaje integral y significativa para el alumnado y que además hizo emerger sus actitudes hacia la diversidad cultural. En síntesis, a través de textos multimodales se desarrollaron las competencias específicas y los saberes que exige el actual marco curricular de la LOMLOE de forma globalizada y reflexiva.

Palabras clave: Libros ilustrados de no ficción; *Lost in translation* de Ella Frances Sanders; Educación Secundaria; *Book-trailer*; Educación integral; LOMLOE.

Abstract

The study carried out in this Master's Thesis is based on the didactic possibilities of current non-fiction picture books for the development of linguistic and literary education. Specifically, the proposal is based on the selection of the work *Lost in translation* by Ella Frances Sanders (2016) and its *book-trailer*, as a virtual epitext. Therefore, first, the paper addresses a theoretical study on the characteristics of these books and an analysis of the selected corpus. Secondly, it presents a teaching intervention design derived from the analysis of the context, a group of 2nd year ESO, characterized by cultural diversity, who attended a Language Workshop as a reinforcement of their learning process. The programming was designed from the assumptions of the Task-Based Approach and the creation of a book and its *book-trailer* was proposed as the Final Task, taking as a reference the work of Sanders (2016). In order to analyze the results, three research objectives were set that had an impact on the reception of the experience and the work by the students and on the lessons learned. The documents used to collect data were mainly the teacher's field notebook, transcriptions of oral interventions, written productions and two questionnaires. The results indicate that the proposal generated an integral and meaningful learning situation for the students and that it also brought out their attitudes towards cultural diversity. In summary, through multimodal texts, the specific

competencies and knowledge required by the current LOMLOE curricular framework were developed in a globalized and reflective manner.

Keywords: Nonfiction picture books; *Lost in translation* by Ella Frances Sanders; Secondary Education; Book-trailer; Comprehensive education; LOMLOE.

Índice

1. Introducción.....	7
2. Marco teórico.....	10
2.1. La educación lingüística y literaria.....	10
Importancia del área de Lengua Castellana y Literatura	10
Antecedentes de la enseñanza de la lengua y la literatura	10
El enfoque comunicativo	11
2.2. Los libros ilustrados de no ficción.....	14
Definición y panorama actual	14
Características.....	17
Los libros de no ficción en la escuela	20
El book-trailer como epitexto virtual.....	23
2.3. <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders	26
Criterios de selección del corpus	26
Presentación de la obra	27
Análisis de la obra	28
El book-trailer de la editorial Libros del Zorro Rojo.....	33
3. Diseño de intervención docente.....	39
3.1. Presentación	39
3.2. Competencias específicas y objetivos	40
Competencias específicas	40
Saberes básicos	41
Objetivos de investigación.....	42
3.3. Contexto y participantes	42
El centro educativo	42
El aula de intervención	43

3.4. Metodología	45
3.5. Recursos y materiales	48
3.6. Programación didáctica por tareas	50
Sesión 1	51
Sesión 2	52
Sesión 3	54
Sesión 4	55
Sesión 5	56
4. Informe de resultados	57
4.1. Análisis del Objetivo de investigación 1	57
4.2. Análisis del Objetivo de investigación 2	61
4.3. Análisis del Objetivo de investigación 3	65
Conclusiones	71
Referencias	77
Anexos	81
Anexo 1. <i>Book-trailer de la editorial Libros del Zorro Rojo</i>	81
Anexo 2. <i>Las palabras</i>	82
Anexo 3. <i>Portada de Lost in translation de Ella Frances Sanders</i>	83
Anexo 4. <i>Versión digital de una parte de la obra Lost in translation de Ella Frances Sanders</i>	84
Anexo 5. <i>Introducción de la obra Lost in translation de Ella Frances Sanders</i>	85
Anexo 6. <i>Cuestionario 1: Un pequeño recordatorio</i>	86
Anexo 7. <i>¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!</i>	87
Anexo 8. <i>Taller de escritura creativa «desvelarse»</i>	88
Anexo 9. <i>Plantilla del taller de escritura creativa «desvelarse»</i>	89
Anexo 10. <i>Cuestionario</i>	90
Anexo 11. <i>Book-trailer ¡En busca de lo intraducible!</i>	91

Anexo 12. <i>Resultados lluvia de ideas (Sesión 1)</i>	94
Anexo 13. <i>Resultados Cuestionario 1: Un pequeño recordatorio... (Sesión 1)</i>	95
Anexo 14: <i>Transcripción lectura de la obra Lost in translation (Sesión 2)</i> ..	97
Anexo 15. <i>Respuestas a la tarea ¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible! (Sesión 3)</i>	106
Anexo 16. <i>Debate sobre la búsqueda de palabras del alumnado (Sesión 3)</i>	108
Anexo 17. <i>Muestra del porfolio del alumnado</i>	119
Anexo 18. <i>Resultados del taller de escritura creativa «desvelarse» (Sesión 3)</i>	121
Anexo 19. <i>Resultados del taller de escritura creativa ¡En busca de lo intraducible! (Sesión 4)</i>	126
Anexo 20. <i>Respuestas cuestionario final (Sesión 5)</i>	133

1. INTRODUCCIÓN

Komorebi (sustantivo japonés):

La luz que se filtra a través de las hojas de los árboles.

Tal vez te ciegue un instante, pero sin duda es hermoso.

*Hay algo especialmente evocador y mágico en la luz del sol
tamizándose en el follaje.*

(Lost in translation, Sanders, 2016)

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) responde al diseño y objetivos de la modalidad de TFM A3 de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza.

Por su parte, el título de este TFM informa del tema en torno al que gira esta propuesta: «Lectura de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders en un Taller de Lengua». Mientras que el subtítulo hace referencia a la puesta en práctica y al resultado de la intervención docente: «Una situación de aprendizaje integral a partir de una obra de no ficción y su *book-trailer*».

En un primer momento, el planteamiento de mi intervención docente fue muy distinto al que aquí se recoge. Sin embargo, el análisis del contexto en el que realicé las prácticas durante el estudio del Máster de Profesorado, caracterizado por la diversidad cultural, el descubrimiento de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders, gracias a la directora de este TFM, y la disposición y criterio de la tutora del centro educativo contribuyeron a concretar el tema del TFG y el diseño de intervención docente que finalmente fue implementado en el aula.

Así, el tema de este TFM se ha centrado en las posibilidades didácticas de los libros ilustrados de no ficción y en su adecuación para responder tanto a las necesidades del alumnado inmerso en la sociedad de la información como a las demandas del actual marco curricular de Lengua Castellana y Literatura. Se pretendía, por tanto, explorar cómo era acogida la intervención docente diseñada a partir de la obra multimodal *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y de su epítexto virtual, un *book-trailer*, y si esta propuesta podía favorecer el aprendizaje del alumnado del contexto de intervención. Con esta finalidad, se realizó el diseño de una situación de aprendizaje en la que convergían una serie de competencias específicas, englobadas en cuatro bloques de saberes básicos, es decir, se trató de plantear un diseño globalizado, integral y significativo para el

alumnado. Además, para analizar los resultados, se formularon tres objetivos de investigación.

En definitiva, la programación trataba de ser innovadora en tanto que los objetivos pretendían lograrse de manera eficaz a través de una metodología activa, concretamente con el aprendizaje basado en tareas, y con la utilización de una serie de recursos y textos multimodales. De este modo, el empleo de un material analógico y digital de carácter artístico y no ficcional, fruto del panorama actual en el que convergen ambos formatos, es también muestra del carácter innovador de la propuesta. Como señalan Tabernero et al. (2022), la convergencia de ambos formatos es necesaria para la formación de lectores críticos y para suplir las demandas en alfabetización existentes en el panorama actual. Desde esta perspectiva, considero de vital importancia la capacidad del personal docente para innovar desde un punto de vista didáctico y metodológico a partir de lo establecido en el currículo.

Respecto a la estructura y organización del TFM, se divide en siete apartados: *Introducción; Marco teórico; Diseño de intervención docente; Informe de resultados; Conclusiones; Referencias; y Anexos.*

En primer lugar, tras esta Introducción, se encuentra el *Marco teórico*. En este apartado se realiza una breve exposición sobre la trayectoria de la educación lingüística y literaria, así como de la relevancia del enfoque comunicativo y de la selección de recursos adecuados. Seguidamente, se presentan los libros ilustrados de no ficción: qué son, qué trascendencia tienen en el panorama actual, qué características manifiestan y, según las investigaciones más recientes, qué lugar ocupan en la escuela. Además, se dedica un subapartado al *book-trailer* como epitexto virtual de este tipo de obras, a sus características y a su importancia en el panorama actual. Posteriormente, se presenta la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders, se mencionan los criterios que han conducido a su selección y se analiza la obra tomando como referencia las características propias de los libros ilustrados de no ficción actuales. Además, se analiza su *book-trailer*, desde una perspectiva epitextual y del género de no ficción.

En segundo lugar, se expone el *Diseño de intervención docente*. Para ello, se describe el contexto del centro educativo y del aula, aportando también información de interés sobre el alumnado; se explica la metodología activa y significativa basada en el enfoque por tareas y en el desarrollo integral del alumnado; se detallan los diferentes recursos y materiales que fueron necesarios para llevar a cabo la intervención docente y

se comenta la tarea final y cada una de las tareas de la programación didáctica que fue implementada.

En tercer lugar, se ofrece un *Informe de resultados* estructurado según los tres objetivos de investigación propuestos. En el informe se expone el análisis de los datos obtenidos, tendencias, observaciones, recepción y acogida de la propuesta, respuestas orales y escritas... y aprendizajes realizados por parte del alumnado a lo largo de la intervención docente. Además, estos resultados se acompañan de ejemplos y datos obtenidos en el aula para su argumentación.

En el apartado de *Conclusiones*, se sintetizan las ideas principales de este Trabajo Fin de Máster y las reflexiones a las que se ha llegado al finalizar el estudio.

Las *Referencias* reúnen las fuentes bibliográficas utilizadas, sobre todo en la elaboración del Marco Teórico y en el análisis del corpus seleccionado.

Finalmente, en los *Anexos* se recogen documentos de interés como los diversos materiales realizados para llevar a cabo la intervención docente, así como los diferentes resultados que se obtuvieron a lo largo de todo el proceso y el resultado final.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La educación lingüística y literaria

Importancia del área de Lengua Castellana y Literatura

La educación –la forma en que organizamos la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida– ha desempeñado durante mucho tiempo un papel fundamental en la transformación de las sociedades humanas. Nos conecta con el mundo y entre nosotros, nos expone a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de diálogo y acción. Pero para configurar un futuro pacífico, justo y sostenible, la propia educación debe transformarse. (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022, p. 2).

La sociedad del s. XXI debe atender a las nuevas realidades y preparar al alumnado para enfrentarse a ellas. Este reto es complejo y desde el área de Lengua Castellana y Literatura se puede trabajar en su favor pues las competencias y saberes vinculados con el área tienen una gran repercusión en la vida de las personas, tanto desde una perspectiva educativa como social. La lengua es el vehículo básico para la enseñanza y el aprendizaje; para la transmisión de ideas y contenidos; para construir y organizar el pensamiento; para acceder a la cultura y al conocimiento científico; para poder analizar el mundo en el que vivimos y comprender las nuevas realidades; para fomentar la participación y relación con los demás; y, en definitiva, para comunicarnos, convirtiéndose en eje principal de la vida social. Además de todo ello, la lengua y la literatura son objeto de estudio en sí mismas y cuentan con un corpus amplio y diverso (Cantero y Mendoza, 2003; Cassany et al., 2003).

Tal y como establecen Cantero y Mendoza (2003), la lengua es una materia transversal en tanto que impregna el ámbito educativo y social. No podemos olvidar que «todos los profesores son maestros de lengua» (Cassany et al., 2003, p. 26) ya que, para la correcta instrucción del alumnado, es esencial el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa por parte de estas figuras de referencia. En este sentido, el papel del docente y sus creencias sobre la enseñanza han resultado determinantes en la forma en la que se ha abordado el área.

Antecedentes de la enseñanza de la lengua y la literatura

Siguiendo a Cassany et al. (2003), cabe señalar que el debate generado a lo largo de la tradición sobre los modos en que se lee ha sido reflejo de dos maneras de concebir la enseñanza. El primer modelo defiende el método sintético (código), centrado en la

figura del docente como protagonista del aprendizaje y como transmisor de una serie de saberes a un alumnado homogéneo. El segundo modelo defiende el método analítico (sentido) y se centra en la figura del alumno como una individualidad, teniendo en cuenta sus capacidades, ritmos de aprendizaje, gustos e intereses, y como una personalidad que el maestro, como guía del aprendizaje, ayuda a construir.

Por otra parte, en lo que respecta al área de lengua, tradicionalmente se ha considerado que leer y escribir eran los aprendizajes más valiosos que la escuela podía ofrecer. Esta tradición ha dejado en ocasiones en un segundo plano el habla y la escucha, por ser consideradas habilidades que el alumnado conocía y dominaba. Sin embargo, estas habilidades requieren también del aprendizaje, dominio y experimentación, puesto que, junto con la lectura y la escritura, son necesarias para la correcta comunicación de las personas en todos los ámbitos de la vida (Cantero y Mendoza, 2003; Cassany et al., 2003).

Además, la tradición ha marcado en ocasiones una metodología basada en la adquisición de una serie de reglas gramaticales a partir de la observación de un ejemplo prototípico; en la aplicación y comprobación del conocimiento a través de una serie de ejercicios; en la exposición de textos mutilados según intereses y parámenos y en propuestas de redacción de textos. Este tipo de enseñanza, centrada en el enfoque ejecutivo y, raramente, en los enfoques funcional e instrumental, ha promovido más la adquisición de una serie de reglas por parte del alumnado que su aplicación. De esta manera, podemos considerar que los métodos gramaticales, a pesar de los diversos intentos de renovación como Montessori o Freinet, han sido los dominantes en la instrucción de la lengua perviviendo hasta nuestros días (Camps et al, 2006; Cantero y Mendoza, 2003; Cassany, 2003).

En relación con al área de literatura, del mismo modo, la tradición se ha enfocado en ocasiones en el estudio descontextualizado de la historia literaria. Los libros de texto se han centrado en una serie de autores, biografías, épocas, obras, fragmentos de textos, etc. desde una perspectiva historicista y diacrónica (Cantero y Mendoza, 2003; Cassany et al., 2003).

El enfoque comunicativo

Frente a esta situación, en la década de los 60 del siglo pasado, el surgimiento de la lingüística del texto potenció la visión funcionalista y comunicativa de la lengua, influenciada por la filosofía del lenguaje y la sociolingüística, lo que supuso una revolución y el cuestionamiento de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Es en esta

década cuando se produce un cambio de perspectiva y emerge la necesidad de centrarse en el uso de la lengua y su funcionamiento. Sin embargo, no será hasta la década de los 70 cuando surja la disciplina denominada Didáctica de la Lengua y la Literatura ante la necesidad de solucionar los problemas y carencias en la instrucción de esta materia. La concepción tradicional de la enseñanza lingüística que giraba en torno a la gramática entró en crisis en este momento y comenzaron a surgir estudios e investigaciones centrados en los problemas relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje del área de lengua y literatura. La Didáctica de la Lengua y la Literatura se ha ido consolidando como una disciplina científica especializada en la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa. Con la LOGSE, en la década de los 90, llegará el primer cuestionamiento oficial de la gramática y la reformulación de los objetivos referentes a esta materia. Los nuevos diseños curriculares han fomentado el desarrollo de las capacidades lingüísticas del alumnado para vivir y estudiar en el mundo actual, potenciando su carácter crítico y activo en el aula y situándolo en el centro del aprendizaje (Camps y Zayas, 2006; Cantero y Mendoza, 2003; Cassany et al., 2003; Prado, 2004).

En el área de lengua, el carácter innovador y dinámico de esta disciplina solo se entiende en el marco del enfoque comunicativo. Los diversos enfoques, gracias al surgimiento de esta disciplina, han revisado y cuestionado los supuestos teóricos según criterios de funcionalidad y aplicabilidad, centrándose en la practicidad, el uso, la interacción y la pragmática y tendiendo hacia la búsqueda de la coherencia entre la reflexión gramatical y el aprendizaje del uso de la lengua. El enfoque comunicativo, basado en el conocimiento de la lengua, propone un uso real de la lengua y se aleja de los materiales creados expresamente para su instrucción. Además, tiene como finalidad el construir a personas preparadas, acordes al mundo en el que viven y capaces de desenvolverse en cualquier situación (Camps y Zayas, 2006; Cassany et al., 2003; Villanueva, 2003).

En el área de literatura, la renovación didáctica ha fomentado la conexión de la obra del autor con una tradición literaria, con diversas tipologías de texto literario y géneros, con diferentes técnicas y recursos, con otras disciplinas artísticas, con la lengua, y con otras culturas. El nuevo enfoque de la literatura promueve una visión global, fomenta el desarrollo del hábito lector a través de la selección de textos cercanos al alumnado y potencia el desarrollo de las habilidades lingüísticas relacionadas con la literatura (Cassany et al., 2003).

Villanueva (2003) advierte que no podemos seguir más tiempo limitándonos a la gramática y a la historia literaria marcadas por la tradición mientras que el alumnado no sabe poner en práctica esa multitud de reglas gramaticales que ha ido adquiriendo, que tiene dificultades a la hora de expresarse en el mundo en el que vive, que carece de hábitos lectores y que llega a convertirse en el objetivo idóneo para la manipulación según diferentes ideologías, intereses o medios de comunicación. El enfoque comunicativo parece ser el más adecuado para formar a personas críticas y capaces de desarrollarse adecuadamente en el mundo en el que viven.

En definitiva, si la meta de la educación es desarrollar la conciencia crítica del alumnado (Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2022; Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022; España, Cortes Generales, 2020), parece adecuado fomentar un modelo de enseñanza basado en un enfoque comunicativo, que contemple la enseñanza de las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), que integre la enseñanza de la literatura y el conocimiento de la lengua de forma funcional y significativa para el alumnado, tal y como demanda el marco curricular desde hace décadas, aunque no siempre se haya visto reflejado en los libros de texto.

Actualmente, además, los medios de comunicación y la sociedad digital han cambiado los modos en que se lee, las actividades de ocio de las personas, los tipos de transmisión de la cultura, etc. Por ello, la escuela no puede ignorar esta realidad y, lejos de jugar en su contra, debe aprovechar todo cuanto estos medios pueden ofrecerle para la correcta instrucción del alumnado y la formación de personas críticas y autónomas capaces de desenvolverse ante esta nueva realidad. En lo que respecta al área de Lengua Castellana y Literatura, es esencial tener en cuenta este hecho ya que los medios de comunicación son productores de mensajes verbales y no verbales que el sujeto deberá interpretar críticamente (Cassany et al., 2003; Prado, 2004).

A tal efecto, la implantación de la nueva Ley de Educación LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020) promueve el uso de recursos reales, auténticos y próximos al alumnado que incidan en el desarrollo competencial y en la practicidad más que en la exposición y adquisición de una serie de conocimientos teóricos. En lo que respecta a la materia de Lengua Castellana y Literatura, teniendo en cuenta el panorama actual y las demandas en alfabetización lectora, visual e informacional, la nueva ley incide en que estos recursos se presenten en distintos soportes y formatos, ya sean analógicos o digitales, y en el carácter multimodal de los textos que se escuchan, se leen o se componen por parte del alumnado. En este sentido, el actual libro ilustrado de no ficción y el *book-*

trailer como su epítexto virtual emergen como propuestas de especial interés por sus características, coherentes con las demandas curriculares actuales. Por tanto, se considera que deben ser tenidos en cuenta en las programaciones didácticas del área de Lengua Castellana y Literatura.

2.2. Los libros ilustrados de no ficción

Definición y panorama actual

«No podemos hablar de “no ficción” sin aclarar lo que entendemos por “ficción”, máxime cuando la línea que supuestamente las separa se nos antoja tan difusa» (Lartitegui, 2018, p. 34). La ficción es producto de la imaginación y, por más que intente ser un reflejo de la realidad, se diferencia de la no ficción en que los mundos de la primera nunca llegaron a existir realmente. Sin embargo, la no ficción no es una «mera falsedad» ya que a través de esta imitación de lo real y sus simulaciones puede iniciarse el camino hacia la sabiduría (Lartitegui, 2018).

Tradicionalmente, se ha relacionado la narración con la ficción y con una lectura lineal basada en los sentimientos y las emociones (Garralón, 2013). Por ello, durante años, se han escrito muchas historias de ficción dirigidas a los más jóvenes, siendo estas las lecturas más dominantes en las aulas (Gill, 2009; White, 2018). Frente a este tipo de literatura, se alzan los libros de no ficción que contribuyen al desarrollo crítico de los lectores, permiten la discusión de temas de variada índole y orientan el comportamiento según valores pensados. Este formato funciona de manera diferente a la ficción, es complejo en cuanto a su diseño y contenidos y exige nuevas estrategias de lectura (Garralón, 2013).

En la divulgación infantil, tal y como advierte Lartitegui (2018), ficción y no ficción van muchas veces de la mano. Estas obras combinan «conocimiento y emoción, palabra e imagen, arte y ciencia, literatura y documentación» y se caracterizan por la hibridación (Tabernero-Sala, et al., 2022, p. 4) con la finalidad de formar lectores críticos que construyan significados a través del diálogo establecido con las obras y del posicionamiento ideológico.

Todo lo que no es ficción queda englobado bajo la etiqueta de «no ficción» (Garralón, 2013). Etiqueta que, a diferencia de las tradicionales «libros de conocimiento» o «libros informativos», implica una expansión e indica la ampliación de las características del género (Lartitegui, 2018).

Duke (2003) definió la etiqueta de «texto informativo» por quedar «caduca, como zapato que aprieta» (Lartitegui, 2018, p. 23) puesto que dicha etiqueta entendía este tipo de libros como un texto escrito cuyo objetivo es la transmisión de conocimientos a través de una serie de características textuales. Esta transmisión de conocimientos, normalmente, se produce de alguien que se supone que controla el tema a alguien que no lo hace. Además, señaló que entre estas características textuales se encontraban los elementos gráficos como diagramas y fotografías, las estructuras textuales del tipo comparación/contraste o causa/efecto y los diversos formatos de acceso como títulos e índices.

El libro de conocimientos cuenta con una larga tradición. Desde la instrucción de principios y jóvenes de clases dominantes, pasando por el Siglo de las Luces y los objetivos científicos hasta acabar adaptándose a los modelos e ideologías de las sociedades industrializadas. Para tal supervivencia, el libro de conocimientos ha ido adaptándose a los gustos y necesidades de cada época, contribuyendo a que cada época forje su propio estilo en la transmisión de los saberes (Lartitegui, 2018).

Actualmente, el potente crecimiento de las nuevas tecnologías ha venido acompañado de demandas en alfabetización, demandas que pueden suplirse con el uso de textos de no ficción en la enseñanza ya que requieren del dominio de una serie de habilidades de lectura y escritura (White, 2018). Ante tal panorama, el libro de no ficción actual aparece como resultado de un proceso evolutivo del libro infantil y su aportación adquiere nuevos significados en la sociedad digital, pues su impulso editorial trata de solventar las carencias del espacio virtual (Sampériz et al, 2020; Tabernero-Sala, et al., 2022). Internet contiene un gran almacén de datos fácilmente actualizables y ha ocupado un papel importante como fuente de consulta, en contraste, los libros de no ficción actuales acentúan la relación física y la experiencia de interacción con las obras y toman formas artísticas, lúdicas y visuales que tienen la capacidad de atrapar a un lector habituado a navegar por las pantallas. Según Lartitegui (2018), estos libros están dirigidos a un lector que emplea su tiempo libre en aprender, informarse, reflexionar, etc., siendo esta una actitud favorable en la alfabetización informacional. El usuario, para estar alfabetizado informacionalmente, debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información y dónde encontrarla y, además, debe ser capaz de evaluar, filtrar y localizar esta información, siguiendo con la premisa de aprender a aprender (White, 2018). En este sentido, los libros de no ficción, favorecen la alfabetización informacional, al aportar límites a la información, selección, fiabilidad y cuestionamiento.

De este modo, desde finales de los años ochenta se ha producido un aumento significativo de números de no ficción y una diversificación de temas y estilos. Este hecho ha podido verse influenciado por las demandas en alfabetización; por la impulsión de reformas pedagógicas que potenciaron el uso de materiales independientes al libro de texto, como ocurrió en España; o por el hecho de que algunas editoriales hayan visto un gran mercado por explorar (Garralón, 2013). Sea como fuere, hoy en día, se trata de un «un género que está explotando tanto en cantidad como en calidad» (Gill, 2009, p. 1).

A pesar de esta larga tradición y de la proliferación de textos de no ficción en las últimas décadas, la no ficción ha sido un género descuidado, quedando relegado a un segundo puesto en las aulas. La ficción ha sido el género dominante en la instrucción y en las bibliotecas escolares (Gill, 2009; White, 2018).

Los libros de no ficción, tal y como acabamos de mencionar, tratan de transmitir una serie de conocimientos, divulgar el saber y despertar la curiosidad. Divulgar no es una tarea sencilla, sino que requiere de un trabajo previo de selección y adecuación de contenidos orientados al público no especialista que va a leerlos (Garralón, 2013). Según Garralón (2013), un buen divulgador es aquel que da un nuevo sentido al conocimiento cuando lo contextualiza en la vida cotidiana y aquel que reúne las características propias de un buen investigador como, por ejemplo, curiosidad, sensibilidad para la observación, ganas de conocer, capacidad de expresión, uso de la duda, amor al misterio, imaginación, rigor, gusto por comunicar, etc. Además, un buen divulgador debe ser un guía en el proceso del conocimiento (Lartitegui, 2018). Los autores de libros de no ficción para niños deben ser buenos divulgadores y tomarse muy enserio su labor ya que la iniciación en el camino al conocimiento, promovido por la curiosidad, es fundamental en la infancia.

El nuevo panorama viene acompañado de un nuevo estilo de divulgación, llegando a aparecer como una «salvación». Por ello, las nuevas obras de divulgación, tal y como expone Lartitegui (2018), no se presentan como materia de estudio ni como obras de consulta, sino que más bien se trata de invitaciones, de invitaciones para ver el mundo de la forma en que la ciencia y los investigadores lo perciben (Garralón, 2013). Este nuevo estilo «prevé el encuentro libre del lector con su lectura, responde a los objetivos de autoaprendizaje y pone su énfasis en la interactividad y el descubrimiento personal» (Lartitegui, 2018, p. 82).

Características

Los buenos libros de no ficción, para poder considerarse como tal, deben cumplir una serie de requisitos. Gill (2009), siguiendo a McClure (2003), recoge que los buenos libros de no ficción han de ser claros y coherentes, estar cuidadosamente organizados, utilizar un lenguaje comprensible y adecuado al público que va a leerlos, hacer uso de un vocabulario correcto, explicar conceptos difíciles sirviéndose de ejemplos y ser atractivos. A su vez, los buenos autores de no ficción deben comunicar su pasión por el tema dejando al lector con ganas de más. Además, según Garralón (2013), los buenos libros de no ficción son capaces de dar la mayor información posible sobre un tema, de impulsar a los niños a buscar los significados de las palabras, de presentar el saber de forma comprensible y adecuada, de fomentar en el lector la puesta en marcha de sus conocimientos previos, de clarificar el contenido a través de las imágenes y de mostrar cómo funciona el pensamiento científico.

Los libros de no ficción se configuran como un «artefacto, un complejo material de lectura» (Garralón, 2013, p. 52) por incluir gran cantidad de elementos como amplificaciones finales, epílogos, curiosidades, informaciones adicionales, glosarios, bibliografías, notas de autor, webgrafías, referencias, notas al margen, enlaces, curiosidades, etc., incidiendo así en la precisión (Gill, 2009). Estos elementos funcionan como puertas abiertas al conocimiento y sirven de guía al lector en este proceso de aprendizaje, además, junto a las ilustraciones, tipografías, disposiciones singulares, mecanismos y un largo etcétera, se orquestan dando como resultado «un tipo de producto selecto, objeto artístico, casi pieza de colecciónismo» (Lartitegui, 2018, p. 17).

Algunos autores (Garralón, 2013; Tabernero-Sala et al., 2022) han denominado al libro de no ficción como «texto abierto» basándose en la idea de Soumy (1985, citado en Garralón, 2013) de que los buenos libros informativos deben ser puertas abiertas al conocimiento que incitan a tomar otro libro, otra fuente de información, con el objetivo de que el lector construya a su gusto. Es decir, incidiendo en la idea de que el conocimiento no acaba cuando se cierra un libro, sino que este libro podría ser un hilo del que tirar para alcanzar un conocimiento todavía mayor y así, en la vida adulta, poder enfrentarse al uso de obras más complejas. Esta concepción de «texto abierto» puede relacionarse también con las nuevas narrativas ya que contemplan la obra como un constructo inacabado y al lector como el encargado de terminarla en el acto de lectura ya

sea como intérprete en un discurso por cohesionar, como colaborador portador de una serie de tareas o como parte del juego (Lartitegui, 2018).

La fragmentariedad, potenciada por las nuevas tecnologías y las narrativas hipermedia, es una de las características principales de los libros de no ficción actuales. Frente a la linealidad del discurso narrativo, el nuevo estilo de no ficción permite multitud de posibilidades de lectura ya que, hoy más que nunca debería potenciarse un tipo de inteligencia flexible que integrase lo diverso y los matices complejos surgidos de una visión global. El diseño de estos libros permite que cada vez que tengamos un libro en nuestras manos sea un volver a empezar (Duke, 2003; Lartitegui, 2018; Tabernero-Sala et al., 2022), siendo la tipografía y organización claves en esta labor. Las diferentes tipografías con sus respectivos tamaños y disposiciones permiten ordenar la información haciendo que el lector sepa de inmediato por dónde quiere empezar a leer. En cuanto a la organización, los libros de no ficción encuentran un orden en su desorden y han de ser precisos, claros, rigurosos, accesibles y fiables y su estructura interna ha de contribuir a la transformación de la información en conocimiento (Garralón, 2013; Sampériz et al. 2020).

Los autores de este tipo de libros no encuentran inconveniente en que los lectores salten por sus páginas o dejen partes sin leer, abriéndose al juego de las posibilidades tal y como señala Lartitegui (2018). De esta manera, el libro de no ficción actual se relaciona con el *zapping* televisivo y con el concepto de «literatura pangeica» de Vicente Luis Mora (2012, citado por Lartitegui, 2018) quien establece que este nuevo formato pertenece al nuevo modelo de literatura que no se lee, sino que se navega.

Actualmente, el auge de la diversificación de temas, estilos e hibridaciones dentro de todos los géneros viene a romper las barreras y compartimentaciones del rigor del método científico que tanto han afectado a los programas curriculares durante toda su historia. Estas compartimentaciones impiden la visión global y esencial de las cosas, parcelando y desuniendo el saber. Por ello, es de especial relevancia deshacerse de los enfoques analítico-restrictivos, promoviendo un pensamiento inclusivo y complejo (Lartitegui, 2018). Además, en este panorama se produce la hibridación entre lo analógico y lo digital, llegando a converger y retroalimentándose ambos formatos tal y como se desarrollará en el siguiente apartado (Sampériz et. al, 2020: Tabernero-Sala et al. 2022).

Muchos libros de no ficción actuales, siguiendo con esta premisa, toman enfoques híbridos con el fin de tratar un tema desde diferentes perspectivas dando lugar a visiones integradoras, potenciando la reflexión, reivindicando la variedad de opiniones, juicios,

voces, sentimientos y formas de expresión (Lartitegui, 2018). Es decir, «no se trata de una literatura de autoridad sino de relatos con fisuras, voces personales, autores visibles y vacilantes con los que se puede dialogar y discutir las fuentes» (Tabernero-Sala, et al., 2022, p. 4).

Si algo resulta llamativo en los libros de no ficción actuales es su continua apelación al lector. Muchos de estos libros llegan a construirse sobre la fórmula pregunta-respuesta como forma de abordar el saber. Las preguntas tienen diversas funciones en estos libros: pueden establecer una pausa en el río informativo, potenciando la reflexión del lector; pueden servir para poner en marcha los conocimientos previos del lector y así contrastar o ampliar dichos conocimientos (Garralón, 2013); pueden romper la monotonía de las explicaciones; o pueden servir para captar la atención del lector (Lartitegui, 2018). Cabe destacar que, en este tipo de literatura, tal y como establece Garralón (2013), las preguntas son dudas no siempre resueltas, sino que se abren como una ventana al saber que muy bien podrían relacionarse con ese ideal de «texto abierto». Así pues, «la pregunta –símbolo por antonomasia de la curiosidad– alcanza un alto rango en la literatura de divulgación» (Lartitegui, 2018, p. 78).

Esta interactividad con el lector tiene carácter lúdico y se basa en la concepción de que los juegos han sido siempre herramientas didácticas muy eficaces. Aunque el juego pueda parecer algo ajeno a la literatura, ambos se distinguen por el carácter libre y desinteresado de sus fines. Los libros de no ficción actuales «propician la implicación, el descubrimiento, la risa o el asombro haciendo que el lector llegue a sentirse casi un prestigiador sacando un conejo de la chistera» (Lartitegui, 2018, p. 54; Sampériz et al. 2020).

Muchos de los libros de no ficción «dejan sentir la presencia de una voz próxima que se revela como una proyección del autor textual dirigiéndose al lector» (Lartitegui, 2018, p. 102) cuyo objetivo es presentarse a los lectores como un confidente y asegurarse así su fidelidad. Los lectores de estos libros deben saber que, por más que estas obras intenten ser lo más objetivas posibles, nada está libre de subjetividad ya que la validez universal de los saberes no existe. Será en el punto medio, entre objetividad y subjetividad, donde se produzca el intercambio de saberes. Estos libros están sujetos «al sesgo que establecen los autores, tamizado por las emociones, sentimientos y sensaciones que restan precisión al mundo real» (Tabernero-Sala, et al. 2022, p. 4).

El libro de no ficción actual es «eminente estéticamente y visual» (Lartitegui 2018, p. 48), siendo este énfasis en lo visual una de sus principales características (Gill,

2009). Los elementos gráficos, las imágenes, las ilustraciones, las fotografías, etc. ocupan un lugar fundamental, llegando a ser mucho más importantes que el propio texto. En este tipo de obras es lo visual lo que determina al texto y no al revés (Garralón, 2013). Las imágenes no solo acompañan al discurso, sino que lo clarifican, sirven de apoyo al texto, cuentan historias, etc. Gracias a los avances en edición, las editoriales han revolucionado el abanico de posibilidades de estos libros haciendo de ellos un valioso objeto e, incluso, una obra de arte (Lartitegui, 2018).

Los libros de no ficción en la escuela

El nuevo libro de no ficción puede contribuir de forma muy positiva en el desarrollo e instrucción de niños y niñas según afirman numerosos autores (Duke, 2003; Garralón, 2013; Kuhn et al. 2017; White, 2009).

Los libros de no ficción fomentan el desarrollo del pensamiento crítico ya que abordan temas de variada índole desde perspectivas diferentes; permiten al lector formarse sobre un tema específico a través de diferentes opiniones; tratan de temas comprometidos que fomentan la reflexión y el contraste de opiniones y permiten al lector distinguir entre lo que el autor dice que es interesante y lo que realmente le parece interesante. Esta ampliación de horizontes y perspectivas contribuyen a que los lectores sean conscientes de que no existe una verdad única, sino que existen muchas verdades, mostrándoles así la diversidad de opiniones y potenciando el enriquecimiento personal. Según Garralón (2013), este intercambio de conocimientos es sinónimo de socialización ya que será el lugar en el que se discuta y se rebata con el fin de encontrar puntos de vista diferentes, ya sea para saber más, consultar fuentes o formar una visión crítica sobre un tema.

De esta forma, los libros de no ficción contribuyen al desarrollo del autoaprendizaje motivado por la curiosidad, uno de los principales motores de acción de los niños (Sampériz et al. 20220). Los niños observan todo cuanto hay a su alrededor, se sienten atraídos y fascinados, y tal y como advierte Duke (2003), basta con observarlos para ver la profunda admiración que sienten simplemente por el paso de los coches o por ver a un cachorro jugando en el parque. Por ello, muchas obras de no ficción, en palabras de Lartitegui (2018), se abren como un enigma, actuando como un desafío o un detonador de asociaciones conceptuales. Estas obras ofrecen el saber de manera no reglada, espontánea, desligada de la compartmentación de los libros de texto y guiada por la

curiosidad personal. Todo ello fomenta al autoaprendizaje, movido por la propia curiosidad y los intereses personales.

Junto al desarrollo del pensamiento crítico y el fomento del autoaprendizaje, los libros de no ficción permiten una visión global e integradora. Tradicionalmente, la compartimentación en asignaturas y la fijación previa de los programas han sido incapaces de atender muchas de las demandas de los niños y de responder a múltiples interrogantes como, por ejemplo, la preparación de un viaje a otro país o el hecho de conocer más después de visitar un museo (Garralón, 2013). Estos vacíos surgidos en la tradición pueden suplirse con el uso de libros de no ficción ya que estos libros son capaces de dar respuestas a través de sus enfoques híbridos y así ampliar esa visión compartimentada de los libros de texto y programas escolares.

En el panorama actual, impregnado por las nuevas tecnologías, parece que la información está al alcance de cualquiera, sin embargo, para los niños no es así. Es en este contexto en el que los libros de no ficción para niños cobran una especial relevancia. Los niños, ante tal abanico de posibilidades e información, encuentran diversas dificultades a la hora de realizar su búsqueda y de filtrar la información. Por ello, los libros de no ficción para niños aparecen como un recurso especialmente adecuado. Estos libros, realizados por expertos, presentan la información de forma filtrada, adecuada, organizada y fiable teniendo en cuenta las características del público que va a leerlos (Sampériz et al. 20220).

El estudio realizado por White (2018) en 2010 en Australia, tomando como muestra una selección de maestros-bibliotecarios y maestros de aula, tenía por objetivo averiguar el lugar de los textos de no ficción en los planes de estudio y su uso pedagógico. Para ello, lanzó un formulario virtual y realizó una serie de entrevistas. Entre los resultados cabe destacar que, a pesar de la disponibilidad de herramientas tecnológicas y pedagógicas actuales, las necesidades educativas del alumnado seguían siendo un reto para los docentes, y que el uso de textos de no ficción podía solventar en gran medida este problema. Además, este estudio reveló que el uso de textos de no ficción puede contribuir al desarrollo de la alfabetización, demandante de una serie de estrategias de lectura y escritura, al compromiso de los lectores con la lectura y a las mejoras en lectoescritura.

El estudio realizado por Kuhn et al. (2017) en Estados Unidos, tomando como muestra dos aulas de primer grado y una de segundo, pertenecientes a diferentes centros, y a tres profesoras giró en torno a tres preguntas: ¿Los estudiantes mejoran más en el uso

de estrategias específicas de comprensión después de experimentar con textos de no ficción?, ¿La enseñanza directa del significado de nuevas palabras y el uso de pistas contextuales para definir palabras tienen un impacto más positivo en el desarrollo del vocabulario de los estudiantes después de experimentar con la no ficción en comparación con la ficción? y ¿Cómo difieren las actitudes de los estudiantes después de leer textos de no ficción en comparación con los de ficción? En este estudio se concluyó que, no solo estos libros contribuyen al desarrollo del vocabulario, sino que también tienen un impacto positivo en el compromiso de los estudiantes con la lectura y en la comprensión lectora, tan necesaria para el éxito de la alfabetización. Además, animan a los docentes a utilizar textos de no ficción en las aulas debido a sus múltiples beneficios (Kuhn et al., 2017).

Los resultados de los diversos estudios consultados por Duke (2003) vienen a indicar lo mismo que los de los estudios de Kuhn et al. (2017) y White (2018). Los libros de no ficción contribuyen al desarrollo del vocabulario y al conocimiento del mundo en los niños ya que utilizan un lenguaje específico y adecuado al tema que tratan, potencian la lectoescritura y contribuyen al éxito de la alfabetización. Incluso, el uso de estos libros pareció tener múltiples beneficios en los adultos con dislexia.

Junto a todos estos beneficios que pueden promover los libros de no ficción, Moss (2007), señala muchos otros como, por ejemplo, el hecho de que invitan a navegar, despiertan la curiosidad y promueven la indagación; el asombro y motivación que generan en los lectores, atrayéndolos con formatos visuales y atractivos; el hecho de poder conectar con las vidas de los estudiantes; de ampliar sus conocimientos previos o de contribuir al desarrollo de la alfabetización informativa.

La labor de adultos y docentes como mediadores es esencial a la hora de acercar los libros de no ficción a los niños y niñas ya que, aunque lleguen solos a sus manos, su lectura e interpretación requiere de la ayuda de un adulto (Duke, 2003). La figura del mediador va a ser de especial importancia ya que «es quien selecciona y elige libros, es activo y funciona como un modelo lector, crea contextos para discutir y compartir entre los niños, y estimula la posibilidad de que los niños hablen y escriban sobre lo que leen» (Garralón, 2013, p. 225). Los docentes como mediadores deben llenar las bibliotecas de aula con buenos libros de no ficción que permitan a los niños iniciarse en la lectura y conocer el mundo que les rodea, persiguiendo la premisa del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Gill, 2009). Como docentes, en palabras de Garralón (2013), estamos acostumbrados a tener o dar respuestas inmediatas a las preguntas de estos niños, sin embargo, el uso de libros de no ficción en el aula da un giro completo a esta idea y fomenta

el hecho de sentarnos con ellos a investigar, reflexionar y mostrarles que nosotros también nos documentamos para obtener respuestas.

Actualmente, autores como Moss (2007), reivindican un lugar privilegiado para los libros de no ficción en las bibliotecas escolares y bibliotecas de aula. Para la construcción de estas bibliotecas, como buenos mediadores, deberemos hacer una buena selección e investigación pudiéndonos basar en las tres preguntas elaboradas por Gill (2009): ¿Son libros visualmente atractivos?, ¿Proporcionan información precisa y autorizada? y ¿Están escritos de forma atractiva? Además, para tal selección, podemos consultar la lista *Children's Choices*, el premio *Orbis Pictus*, la lista anual de Libros de Ciencias Destacados para Estudiantes de K-12, lista publicada por la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias y el Consejo del Libro Infantil o las propias páginas webs de los autores (Gill 2009). Tal y como sugiere Moss (2007), estas bibliotecas deberían centrarse en recoger obras destinadas a la lectura voluntaria del alumnado, quedando muy por encima de las dedicadas a temas relacionados con el estudio en el aula.

A partir de los resultados de los estudios señalados anteriormente, se podría concluir que los libros de no ficción pueden contribuir de forma muy positiva en la enseñanza. Estos libros, junto con la labor de mediadores y docentes, fomentan la enseñanza integral, global e interdisciplinar del alumnado a través de la lectura, la escritura, la investigación, el análisis crítico, la conversación, la estimulación artística, etc. gracias a unas propuestas en las que estos elementos se imbrican de forma significativa.

El book-trailer como epitexto virtual

El epitexto es definido por Genette (2004, citado por Tabernero-Sala, 2016) como un elemento paratextual y autónomo materialmente que circula de forma independiente en un espacio físico y social limitado virtualmente. Gray (2010, citado por Tabernero-Sala, 2016) va más allá de esta consideración y establece que el paratexto crea al texto, que forma parte de él y que es responsable del sentido que le atribuye al lector. El texto se encuentra en continua transformación y, el paratexto, irá adecuándose a él condicionando la creación de significados en la cultura y la sociedad (Tabernero-Sala, 2016 y Tabernero-Sala, et al., 2022).

En el panorama actual, impregnado por las nuevas tecnologías y las redes sociales, emerge el *book-trailer* como epitexto virtual. El *book-trailer* se convierte en un recurso de marketing a manos de las editoriales que tiene como misión la promoción y difusión

del libro en este entorno virtual (Tabernero-Sala, 2016). Estas nuevas formas de promoción y difusión están motivadas por la «convergencia del soporte papel y del digital» y la «transformación en el modo en que los niños y jóvenes se aproximan a la información, al conocimiento y a la literatura» (Tabernero-Sala, et al., 2022, p. 1, 2). No solo se produce una convergencia entre los formatos físico y digital, sino que también se produce una retroalimentación entre ambos formatos. Es el avance en edición digital el promotor del avance impreso. Es decir, lo digital, en vez de apartar o hacer sombra a lo físico, lo refuerza haciéndole reflexionar sobre sus propias características y cambiando el modo de lectura, condicionada por el formato (Tabernero-Sala, et al. 2022). Además, tal y como establece Tabernero-Sala (2016), estas nuevas formas de promoción y difusión están orientadas al lector del siglo XXI, un lector curioso que se desenvuelve en un entorno virtual y que recibe información de naturaleza hipertextual a través de diferentes formatos: palabra, imagen y sonido.

De esta manera, el *book-trailer* puede definirse como un instrumento de promoción y difusión digital en formato vídeo que incorpora técnicas propias del tráiler cinematográfico con la singularidad de que es difundido a través de las redes sociales. Esta nueva forma de promoción posee una serie de características que anticipan la noción de obra como objeto artístico, elige al lector y lo guía en la construcción de significados en la cultura de la web social (Tabernero-Sala, 2016 y Tabernero-Sala, et al., 2022).

El estudio realizado por Tabernero-Sala (2016) a partir de un corpus de 80 *books-trailers* publicados en la red y seleccionados según una serie de parámetros aporta una serie de categorías cuyo objetivo era analizar un *book-trailer* según los parámetros de calidad y alfabetización multimodal.

Las categorías resultantes de este estudio se agruparon en torno a tres tipos de discurso: el libro como objeto, el lenguaje cinematográfico y el microrrelato y fueron las siguientes: los datos del libro, complicidad e interpelación al lector, elipsis y suspensión, el hipertexto, el componente intertextual, el elemento metaficcional, el libro como objeto y elementos propios del lenguaje cinematográfico (Tabernero-Sala, 2016).

Siguiendo el estudio de Tabernero-Sala (2016), podemos establecer una serie de características propias de este tipo de epitextos virtuales como, por ejemplo, el carácter breve y conciso, girando en torno a una duración media de 1 minuto y 15 segundos y la apelación al lector a través del uso de preguntas o fórmulas como la segunda persona. La apelación al lector tiene por objetivo hacerle cómplice en todo momento y establecer un diálogo con él, siendo fiel a su fin persuasivo. La elipsis y suspensión son también

elementos clave en este tipo de epitextos virtuales ya que presentan la información de tal manera que dejan al lector con ganas de más, incentivando así la lectura de la obra. El lector, a través de la lectura, completará la información y determinará lo que «el tráiler sugiere, pero no concreta» (Tabernero-Sala, 2016, p. 32). Además, el carácter hipertextual del *book-trailer*, determinado por su creación a partir de un hipotexto, en este caso la obra escrita; el carácter intertextual, en el sentido de que toda obra se lee en el marco de otras obras; el carácter metaficcional que potencia la reflexión sobre la propia obra y las circunstancias o vacíos que han conducido a su confección y el uso de técnicas cinematográficas como el zoom, la música, la voz y la animación son elementos característicos también en este tipo de promoción y difusión digital. Cabe señalar que, en muchos de los *books-trailer* analizados por Tabernero-Sala (2016), se incluyen datos del libro (nombre del autor o autores, título de la obra, editorial, fecha de salida al mercado), e incluso, algunos de ellos destacan el carácter objetual de la obra cuya lectura intentan promover.

En lo que respecta a las obras de no ficción, el *book-trailer* se convierte en un elemento diferencial de este tipo de discursos, comportándose como un marco de presentación de contenidos y llegando a determinar muchas de las características del género a través de la imagen que se proyecta del lector (Tabernero-Sala, et al., 2022).

El estudio realizado por Tabernero-Sala, et al. (2022) analizó el papel del *book-trailer* como medio de promoción de libros ilustrados de no ficción y como medio que podría contribuir al conocimiento del género y determinó las características que definen al lector modelo de este tipo de discurso a través del *book-trailer* como epitexto virtual. Entre los resultados del estudio se destaca que, el cambio de paradigma, motivado por la «convergencia del soporte papel y del digital» (Tabernero-Sala, et al. 2022, p. 1), ha potenciado la difusión de epitextos virtuales como el *book-trailer* en las redes sociales, hecho que ha coincidido con el aumento de libros ilustrados de no ficción, y la selección de categorías (arte y la materialidad, la fragmentariedad, hibridación, interactividad, solvencia, aprendizaje y concienciación) que vienen a definir los libros ilustrados de no ficción actuales (Tabernero-Sala, et al. 2022).

El *book-trailer* del nuevo libro de no ficción se configura como una obra de arte. Se trata de creaciones muy meditadas que tienen como fin, aparte de la promoción y difusión de este tipo de literatura, la persuasión y el deleite del lector. Se promete al lector un viaje placentero por el conocimiento, siguiendo con el famoso lema horaciano de «instruir deleitando». La fragmentariedad de los *books-trailers* es también reflejo de esta

nueva literatura no lineal en la que cada lector selecciona su propio itinerario según sus gustos, intereses y capacidades. La hibridación, muy relacionada con el componente artísticos y material y con ese lema horaciano, es propia de estos discursos que unen «conocimiento y arte, realidad y ficción, palabra e imagen, fisicidad y virtualidad» (Tabernero-Sala, et al. 2022, p. 9). Además, la presencia del carácter lúdico e interactivo, influenciado por las nuevas tecnologías, queda reflejado en las continuas apelaciones al lector que tienen como objetivo hacerle partícipe en todo momento. La solvencia, relacionada con la forma de presentar los contenidos en este tipo de literatura y epitextos virtuales, trata de presentar datos reales, testimonios, fuentes bibliográficas, etc. con el fin de persuadir al lector y demostrar fiabilidad. Sin embargo, no hay que olvidar que nada está libre de subjetividad. Por ello, estas nuevas formas de literatura, promoción y difusión no dan la información de forma enciclopédica, como se venía haciendo tradicionalmente, sino que tratan de fomentar la noción crítica del lector desde las primeras edades (Tabernero-Sala, et al. 2022).

En el panorama actual, impregnado por las nuevas tecnologías y demandante de alfabetización, el uso de epitextos virtuales como el *book-trailer* en la enseñanza pueden contribuir al éxito de la alfabetización. Este éxito, tal y como señala White (2018), requiere del desarrollo de una serie de habilidades de lectura y escritura. Además, en este contexto, emerge la necesidad de reflexionar sobre un nuevo ecosistema de lectura, entre lo analógico y lo digital, y del desarrollo de un cerebro bialfabetizado. El desarrollo de la bialfabetización del cerebro es esencial para poder generar estrategias adecuadas y enfrentarse así a la lectura digital. Es en este contexto en el que el *book-trailer* se configura como un puente para adentrarse en la lectura digital, siendo el formato físico el más adecuado en las primeras edades. Además, el uso de estos epitextos permite la formación de lectores críticos, que sepan seleccionar, filtrar y organizar la información para convertirla en conocimiento, superando así la tensión entre lo analógico y lo digital (Tabernero-Sala, et al. 2022).

2.3. *Lost in translation* de Ella Frances Sanders

Criterios de selección del corpus

La selección en este TFM de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders (2016), un compendio ilustrado de palabras intraducibles de todas las partes del mundo, ha estado motivada por diversos factores, entre los que se destacan tres motivaciones

principales. En primer lugar, se trata de una obra reconocida por la crítica y que ha traspasado fronteras. *Lost in translation* fue un éxito de ventas, convirtiéndose en un *bestseller* internacional. Apareció en la lista de libros más vendidos del New York Times 4 meses consecutivos, en el New York Times Book Review y en el New York Post. Además, fue uno de los libros más vendidos en Amazon durante 2014 y el más vendido en una de las grandes librerías de Japón, Kinokuniya (Sanders, s.f.). Desde su publicación, la obra ha sido editada y traducida en múltiples países, llegando al nuestro en el año 2016 a manos de la editorial Libros del Zorro Rojo. En este caso, el éxito editorial se corresponde además con ser una obra de gran calidad literaria.

En segundo lugar, el hecho de ser una obra artística y multimodal, responde a las exigencias de la LOMLOE (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) y al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, documentos en los que se explicita la necesidad de llevar al aula y trabajar con textos multimodales propios de la actual sociedad de la información. Se parte de la premisa además de que *Lost in translation* de Ella Frances Sanders, por sus características, es susceptible de desarrollar las competencias específicas y los saberes señalados en el actual marco curricular de Lengua Castellana y Literatura.

En tercer lugar, el contexto de intervención de la programación didáctica, un centro educativo caracterizado por la diversidad y la multiculturalidad también ha sido determinante en la selección de la obra de Sanders. *Lost in translation* reivindica el valor de las lenguas y culturas, potencia la reflexión sobre lo diverso e incide en la riqueza cultural, siguiendo con ese avance en la equidad y la lucha contra la segregación en las que tanto incide la LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020).

Presentación de la obra

El origen de esta obra de no ficción se remonta al año 2013 cuando Ella Frances Sanders escribió un *post* para el *blog* Maptia sobre 11 palabras intraducibles al inglés procedentes de diversos idiomas. Debido al éxito que acarreó la publicación de este artículo, Random House quiso convertirlo en libro. Un año más tarde nació este compendio ilustrado de palabras intraducibles de todas las partes del mundo con un total de 52 términos y bajo el título de *Lost in translation*. Las palabras de este compendio ilustrado permiten poner nombre a sentimientos imprecisos, emociones, acciones concretas y abstractas que nunca hubiésemos imaginado y cuya traducción no existe en otros idiomas tal y como viene anunciando el título (Revista Babar, 2017). Un hecho

curioso es que este título, a pesar de que la obra haya sido traducida a diversos idiomas, ha permanecido estático, sin traducción, siendo un reflejo de lo que vamos a encontrar en la obra y permitiendo acercar, un poco más, a los lectores a su contenido.

Lost in translation es un canto a la diversidad en un mundo cada vez más globalizado. La obra de Sanders no solo reivindica el valor de las lenguas y culturas, sino que también reivindica el hecho de que, por más que queramos sentirnos únicos y diferentes, todos estamos hechos de la misma sustancia y unidos a través de los sentimientos y del lenguaje (Sanders, 2016).

En un mundo tan conectado e intercomunicado como el nuestro, tenemos más medios que nunca para expresarnos, para explicar a los demás cómo nos sentimos y para compartir lo importante y lo trivial de nuestros días. Sin embargo, la inmediatez y la frecuencia de nuestros intercambios dan lugar a tantos malentendidos que, ahora, más que nunca, lo que realmente queremos decir queda muchas veces *Lost in translation*. (Sanders, 2016, p. 1)

La obra de Sanders pretende ser reflejo de cómo pueden minimizarse las dificultades surgidas a la hora de comunicarnos en un mundo tan globalizado. En las lenguas pueden existir –y existen– vacíos que pueden suplirse con palabras y conceptos de otras lenguas, contribuyendo al cambio lingüístico. Las lenguas, tal y como establece Sanders (2016), no son inmutables, sino que están en continuo cambio: se incorporan nuevos términos atendiendo a las nuevas realidades, otros adquieren un nuevo significado y otros, simplemente, dejan de utilizarse. Además, *Lost in translation* pretende dar respuesta a preguntas que jamás imaginamos hacer o que nos hicimos en un pasado, concretar emociones y experiencias imprecisas o recordar a alguien que habíamos olvidado (Sanders, 2016).

Análisis de la obra

Lost in translation se configura como una obra compleja muy meditada en la que cada elemento ocupa el lugar que le corresponde. Los elementos gráficos, las ilustraciones, el texto, el uso de diferentes tipografías, la disposición de las páginas, etc. se orquestan dando como resultado una obra única, original y curiosa para el lector.

Como es propio del álbum, la obra se basa en el diseño de la doble página (figura 1). Cada doble página se configura como un micro mundo, adquiriendo valor y sentido por sí misma y siendo independiente del resto en cuanto a su contenido. Esta autonomía enlaza con la noción de fragmentariedad tan característica de los libros de no ficción actuales, permitiendo al lector abrir el libro por donde más deseé: da igual si empieza a

leer de adelante a atrás o de atrás a adelante, da igual si empieza por mitad de la obra o si deja páginas sin leer. Al mismo tiempo, para poder organizar la información en cada doble página, es fundamental el papel que juega el diseño gráfico: la distribución del espacio, el color, el uso de distintas tipografías y tamaños... Las bases de este diseño se mantienen en todas las dobles páginas lo que aporta unidad estética a la obra.

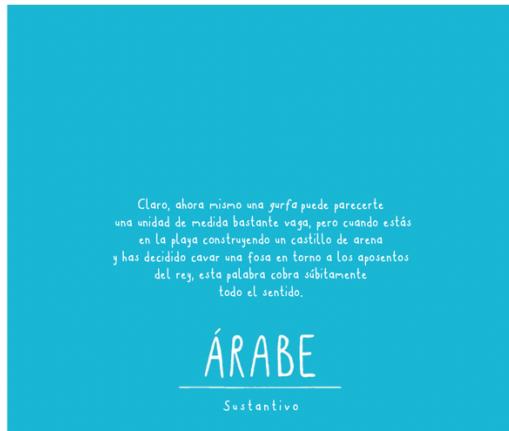


Figura 1. *Lost in translation* (2016), Ella Frances Sanders.

En cuanto a la selección de los términos, las palabras intraducibles de este compendio ilustrado no solo nos resultan llamativas en sí mismas, sino que son llamativas también las lenguas de las que proceden. Algunas de ellas proceden de lenguas que nos resultan familiares como, por ejemplo, el árabe, el portugués o el japonés con palabras como *gurfa* «la cantidad de agua que cabe en la palma de la mano» (figura 1), *saudade* «un vago y constante deseo por algo o alguien que no existe, o que perdimos» o *komorebi* «la luz que se filtra a través de las hojas de los árboles». Sin embargo, otras muchas proceden de lenguas que no son tan conocidas en nuestra cultura como el wagiman o el tulu con palabras como *murr-ma* «el acto de buscar algo en el agua solo con los pies» (figura 3) o *karelu* «la marca que queda en la piel por llevar algo muy ajustado» (Sanders, 2016).

Estas palabras designan un amplio abanico de conceptos. Desde sentimientos como «el destello en tus ojos cuando acabas de conocer a alguien» o «la euforia indescriptible que experimentas cuando te enamoras», hasta conceptos abstractos como «el tiempo que tardas en comerte un plátano» o «el acto de salir continuamente para comprobar si alguien a quien esperas está llegando», pasando por acciones como «hacer una pausa para despejar la cabeza, o literalmente “caminar en el viento”» (Sanders, 2016).

En la definición de los conceptos, Sanders utiliza fundamentalmente dos tipos de discurso textual (figura 2): uno más formal y objetivo y otro más poético y subjetivo.



Figura 2. *Lost in translation* (2016), Ella Frances Sanders.

La definición objetiva de la palabra se sitúa a la derecha, es concisa y académica y podría ser propia de un diccionario. Sin embargo, la definición subjetiva aparece a la izquierda y en ella emergen el juicio y los sentimientos de la autora. El contexto interviene en las percepciones de Sanders y así lo hace saber en palabras como *pållegg* (figura 2) «parece que los noruegos son poco precisos pero generosos cuando de sándwiches se trata...» o en *nunchi*, palabra originaria del coreano, cuando la autora señala que: «en ocasiones puede ser difícil saber si esa mirada es de ansiedad o de ira, de ternura o de tristeza, pero con el paso del tiempo aprendes a percibir la diferencia» (Sanders, 2016). Además, junto a la palabra y sus dos definiciones, se indica la lengua de la que es propia cada palabra y la categoría gramatical (verbo, adjetivo, sustantivo) a la que pertenece.

Tradicionalmente, se ha relacionado la ficción con la narración y la no ficción con la no narración ya que, la primera, al ser producto de la imaginación, tiende a contar historias inventadas y, la segunda, a ofrecer datos y hechos reales (Smiljana, 2021). Tomando esta tradición como referencia y atendiendo a las características de la obra, podemos establecer que *Lost in translation* de Ella Frances Sanders es una obra no narrativa que recoge palabras, lenguas y definiciones reales. Sin embargo, este tipo de discurso comparte grandes características con la narración ya que se trata de obras multimodales, que transmiten significados en cooperación y que preparan el escenario para la interactividad, la interrogación y el diálogo dinámico en el que participa el lector (Smiljana, 2021).

Por lo que respecta al discurso visual, las ilustraciones de *Lost in translation* son obra de la propia autora y uno de los puntos fuertes del libro. Constituyen un discurso paralelo al texto, sirven para clarificarlo y aportan un valor artístico añadido a la obra, permitiendo al lector apoyarse en ellas para su comprensión y enriqueciendo la experiencia de lectura. La estructura yuxtapuesta de imagen-texto y el hecho de que este texto sea breve, invita a la participación crítica del lector y a la reflexión sobre tal asociación (Grilli, 2021).

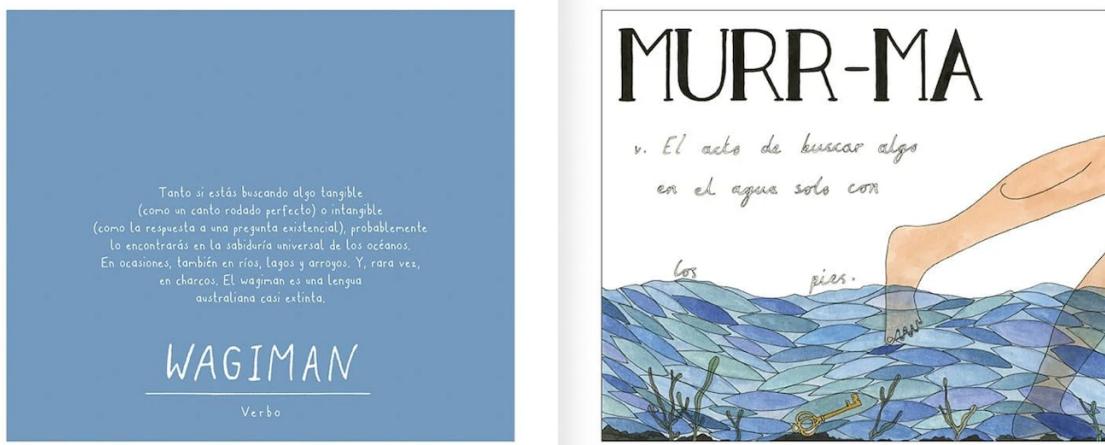


Figura 3. *Lost in translation* (2016), Ella Frances Sanders.



Figura 4. *Lost in translation* (2016), Ella Frances Sanders.

Las ilustraciones, realizadas en acuarela y colores vibrantes, están cargadas de un fuerte simbolismo, son metafóricas, descriptivas, conceptuales y prestan atención al mínimo detalle. Podemos considerarlas como pequeñas obras de arte en las que está presente el carácter subjetivo de la autora. Sin embargo, si la no ficción es una literatura de hechos y verdades, puramente objetiva, ¿qué lugar ocupa aquí el arte siendo subjetivo y abstracto? Surge aquí la paradoja denominada por Grilli (2021) como hibridez en los

libros ilustrados de no ficción. Por un lado, motivan el pensamiento crítico del lector, invitándole a buscar respuestas, abriéndolo a la duda y al diálogo y, por otro, nada está exento de subjetividad (Grilli, 2021).

En las ilustraciones correspondientes a las figuras 3 y 4 podemos observar ese fuerte simbolismo y su carácter subjetivo. Las ilustraciones están influenciadas por el contexto de la autora, su cultura, sus vivencias personales, sus sentimientos y percepciones. Por ejemplo, en la figura 3, se observa una llave en el fondo del mar que parece hacer referencia a la cancioncilla popular «Dónde están las llaves» y en la figura 4 puede verse el símbolo del gato negro como sinónimo de mala suerte frente al símbolo de la herradura como sinónimo de buena suerte. La autora de la obra parece conocer esta larga tradición y por ello establece esta serie de referencias. Sin embargo, estas referencias pueden no ser interpretadas o ser interpretadas de forma diferente dependiendo de la cultura o de las propias vivencias personales.

La apelación al lector es una constante a lo largo de toda la obra. Ya en la contracubierta (figura 5) el texto editorial reta al lector y le hace reflexionar sobre sus conocimientos previos. Además, presenta la obra como algo original y llamativo, invitando así a su lectura. La apelación al lector será una constante en toda la obra y emanará en las diferentes definiciones, tal y como se puede observar en la figura 6. Incluso, se llega a encomendar una misión al lector al principio de la obra «espero que este libro te ayude a recuperar partes de ti mismo que habías perdido, que te traiga a la memoria recuerdos hermosos, o que te permita transformar en palabras ideas y sentimientos que antes no podías expresar con claridad» (Sanders, 2016, p. 1).



Figura 5. *Lost in translation* (2016), Ella Frances Sanders.

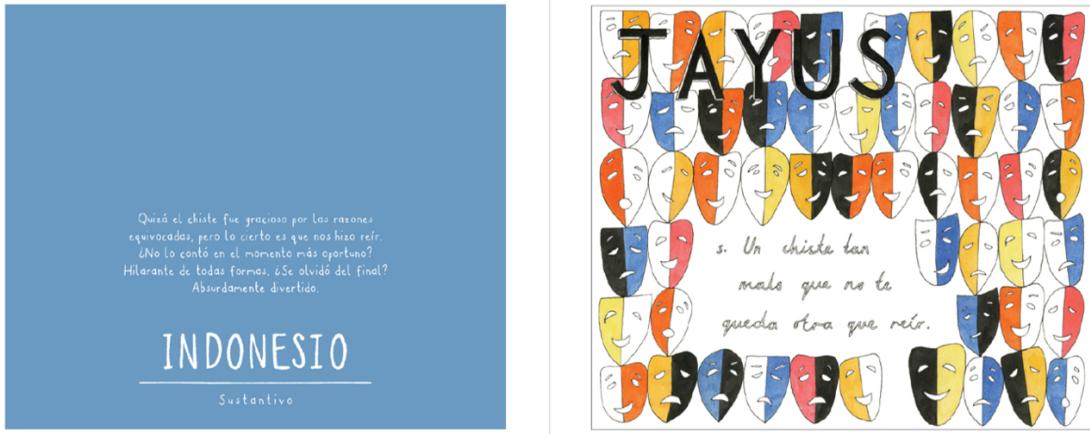


Figura 6. *Lost in translation* (2016), Ella Frances Sanders.

En definitiva, *Lost in translation* de Ella Frances Sanders nos permite contemplar la belleza de lo diverso, abriéndose como un juego que nos lleva a reflexionar sobre las lenguas, nos permite conocer palabras «extrañas» para nosotros, aunque «familiares» para otros, aprender lenguas distintas y buscar sinónimos en nuestra lengua materna analizando cómo la lengua es un reflejo de la cultura. Su estructura y organización, las diversas tipografías e ilustraciones artísticas, los diferentes tipos de discurso, etc. se orquestan dando como resultado una obra artística, atractiva y original capaz de provocar una experiencia de lectura extraordinaria. Además, *Lost in translation* de Ella Frances Sanders se configura como un texto multimodal, reflejo del panorama actual y determinado por el discurso visual de su *book-trailer*.

El book-trailer de la editorial Libros del Zorro Rojo

El *book-trailer* de la obra *Lost in translation* fue publicado en España en el año 2016 por la editorial Libros del Zorro Rojo a través de plataformas como la propia página web de la editorial, YouTube o Facebook. Este *book-trailer* pertenece, siguiendo a Tabernero-Sala, et al. (2022), a la corriente de aquellos *books-trailers* que estimulan la curiosidad, propia de la infancia, y que parten del cuestionamiento como actitud vital del lector.

Siguiendo el estudio realizado por Tabernero-Sala (2016), se pretende realizar un análisis del *book-trailer* de *Lost in translation* a partir de las categorías resultantes y tomando como referencia el análisis del *book-trailer* de *Le merveilleux Velu-Dodu-Petit*.

El *book-trailer* de *Lost in translation* comienza, en la primera imagen, mostrando el propio título de la obra y el nombre de la autora (Figura 7). Sin embargo, no será hasta las últimas imágenes cuando se defina la obra como «un compendio ilustrado de palabras intraducibles de todas las partes del mundo»; se mencione el nombre de la ilustradora, coincidiendo en este caso con el nombre de la autora; se cite el nombre de la editorial; el de la persona que ha confeccionado el *book-trailer* y el del artífice de las animaciones. Es aquí cuando se muestra el carácter objetual del libro, presentando una fotografía de la obra que informa de que la propia obra ya ha llegado a las librerías españolas «Ya en librerías [España]» (Figura 8).



Figura 7. *Book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo: presentación.



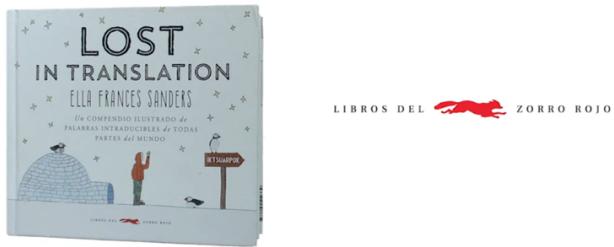


Figura 8. *Book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo: información.

En cuanto a la duración de este *book-trailer*, 1 minuto y 45 segundos, entra dentro de los parámetros establecidos por Tabernero-Sala (2016) que oscilan entre los 30 segundos y los dos minutos.

La apelación al lector es una constante a lo largo de todo el *book-trailer* de *Lost in translation*, llegando a configurarse con la fórmula pregunta-respuesta, del mismo modo en el que se configuran muchas de las obras de no ficción. Las preguntas del tipo: «¿Alguna vez has tenido alguna sensación imprecisa, o inexplicable, como, por ejemplo...?» (Figura 9) tienen como finalidad hacer partícipe al lector en todo momento, hacerle reflexionar y poner en tela de juicio sus conocimientos previos. Junto a la apelación al lector, la suspensión y elipsis también están presentes en este epitexto virtual. Se deja al lector con ganas de más, de conocer más palabras intraducibles procedentes de todas las partes del mundo. Además, será este lector el que complete el sentido del *book-trailer* cuando lea la obra.

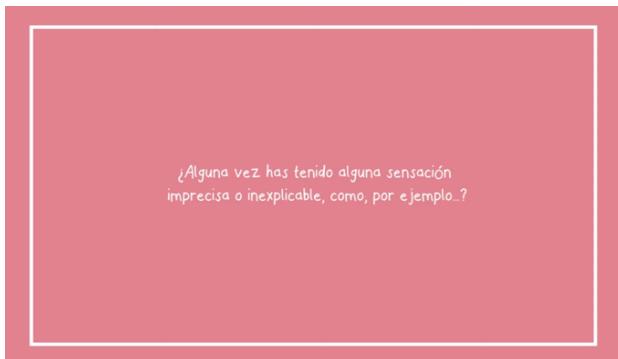




Figura 9. *Book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo: configuración pregunta-respuesta.

La hipertextualidad, entendida desde la perspectiva del *book-trailer* como construcción surgida a partir de la obra escrita y el carácter intertextual están presentes también en este *book-trailer*, construido a partir de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y cuya lectura puede enmarcarse en la lectura de diccionarios o alfabetos.

Es significativo en este *book-trailer* el carácter metaficcional. Se muestran al lector las inquietudes que han llevado a la autora a la confección de la obra que, en este caso, no son otras que los vacíos en su lengua materna que le han hecho desesperar. Este hecho tiene como finalidad hacer reflexionar al lector sobre ello (Figura 10).



Figura 10. *Book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo: carácter metaficcional.

La animación de este epitexto virtual se basa en las ilustraciones de la propia obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders realizadas en acuarela, con la peculiaridad de que en este caso aparecen en movimiento (Figura 7, Figura 9, Figura 10). Los movimientos son relativamente sencillos y son ascendentes, descendentes, parpadeantes y circulares. Además, estas animaciones y el texto se mueven al son de *I'm yours* de Jason Mraz versionada por Laia Margot y Cristian Piné. La presencia del *zoom* y enfoques

detalle no hacen más que afirmar la incorporación de técnicas cinematográficas en estos epitextos virtuales (Figura 11).



Figura 11. *Book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo: técnicas cinematográficas.

El *book-trailer* de la obra de *Lost in translation* de Ella Frances Sanders, siguiendo el estudio de Tabernero-Sala, et al. (2022), muestra también muchas de esas características del género de no ficción como el arte y la materialidad, fragmentariedad, hibridación, interactividad, solvencia, aprendizaje y concienciación (Tabernero-Sala, et al. 2022).

En este sentido, al igual que la obra escrita, el *book-trailer* de *Lost in translation* se configura como una obra de arte, prometiendo un viaje placentero al lector a través de curiosidades, ilustraciones y música. El suceder de las diferentes secuencias, la forma de presentar la información y el uso del plano detalle (Figura 11) en este epitexto virtual se enlaza con esa concepción fragmentaria de los libros de no ficción actuales además de con la utilización de técnicas cinematográficas como acabamos de mencionar. El lector podrá leer la obra de forma no lineal según sus propios gustos, intereses y capacidades.

La hibridación característica de este tipo de literatura queda reflejada en este *book-trailer* con la unión de arte y literatura, siguiendo con la premisa horaciana de «instruir deleitando» (Figura 12).

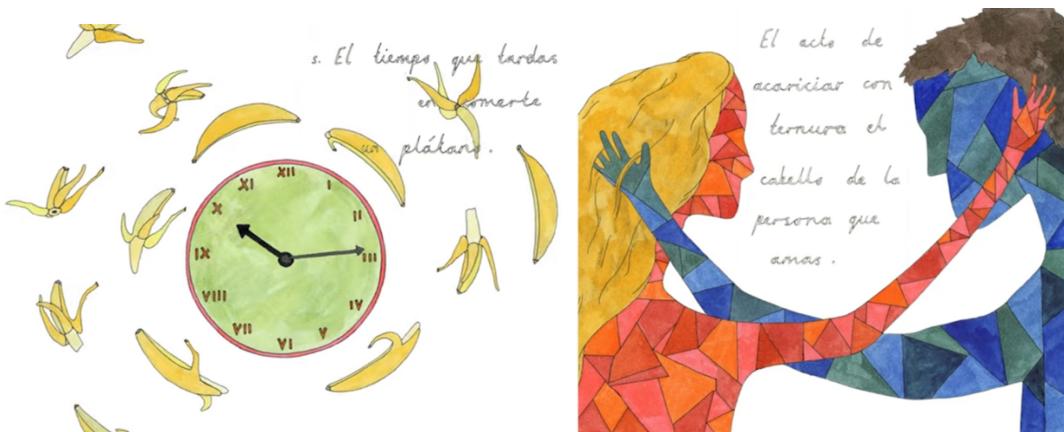


Figura 12. *Book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo: instruir deleitando.

Las ilustraciones que aparecen en este *book-trailer* están tomadas de la obra de Sanders (2016) por lo que poseen las mismas características: colores vibrantes, simbólicas, metafóricas, descriptivas, conceptuales, etc. Sin embargo, en este corto aparecen en movimiento, hecho que atraen más aun, si cabe, la atención del espectador atrapándolo por completo.

Además, de igual manera que la obra escrita, el *book-trailer* reivindica el valor de las lenguas incidiendo más en lo que nos une que en lo que nos separa (Figura 10). Es necesario que los libros de no ficción traten temas comprometidos como la diversidad lingüística y cultural en un mundo tan globalizado como el nuestro y que lo presenten y reivindiquen a través varios formatos como, por ejemplo, el epitexto virtual del *book-trailer*.

La apelación al lector, basándose en la fórmula pregunta-respuesta (Figura 9), es una constante a lo largo de todo el *book-trailer* de *Lost in translation* y tiene como objetivo hacer que el lector se sienta parte del discurso, buscar la interacción con él en todo momento, hacerle cómplice y partícipe persiguiendo su fin último: la persuasión (Figura 13).



Figura 13. *Book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo: la persuasión.

Por todas estas características, podemos considerar el *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo como un recurso epitextual de gran valor que no solo pretende la promoción y presentación de la obra, sino que también pretende atrapar al lector a través de lo visual y de los sentimientos que despierta lo acústico, siguiendo con ese lema horaciano de «instruir deleitando». Además, este corto puede servir como guía de lectura de la obra de no ficción de Sanders (2016) y como promotor de la motivación, la concepción crítica del lector y la formación integral a través de la unión del formato analógico y digital, reflejo de la sociedad actual en la que vivimos.

3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN DOCENTE

3.1. Presentación

La intervención docente que se expone en los siguientes apartados fue implementada en un centro educativo rural de Educación Secundaria en el contexto de la materia denominada Taller de Lengua, en un grupo de 2º de la ESO, durante mi estancia en dicho centro con motivo de la realización del Prácticum II. Para su elaboración, se tuvo muy en cuenta la diversidad y multiculturalidad del grupo en el que se iba a impartir, así como las necesidades, ritmos de aprendizaje y gustos de todo el alumnado. Las cinco sesiones que componen esta intervención didáctica fueron programadas a partir de la lectura de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y de la utilización de su epítexto virtual, el *book-trailer*. La tarea final propuesta fue denominada *¡En busca de lo intraducible!* y consistió en la elaboración de un libro y un *book-trailer*, tomando como referencia la obra de Sanders (2016) y su epítexto virtual de la editorial Libros del Zorro Rojo, por parte del alumnado. Para poder llevar a cabo esta tarea final, cada alumno debió diseñar una página en la que se viese reflejada su diversidad lingüística, creatividad, etc. y todo lo que habían ido aprendiendo en las sesiones anteriores. Esta tarea final se visualizó como una propuesta de continuidad de la obra de *Lost in translation* y cuyo título pretendía ser reflejo del proceso que se inició en clase sobre la búsqueda de lo intraducible. Además, esta tarea final tuvo por objetivo la realización de un producto final en el que los alumnos pudiesen ver materializados y de forma física todos los conocimientos que habían ido adquiriendo.

La pretensión de esta programación era ofrecer una situación de aprendizaje comunicativa, significativa e integral al alumnado, capaz de dar cabida, a través de un mismo hilo conductor, a la enseñanza de todas las destrezas lingüísticas y a la educación literaria, tal y como demanda el actual marco curricular. Como resultado, se programó la consecución de una serie de competencias específicas, englobadas en cuatro bloques de saberes básicos, y la consecución de tres objetivos de investigación. Estas competencias y objetivos pretendían lograrse de manera eficaz a través de una metodología activa, concretamente con el aprendizaje basado en tareas, y la utilización de una serie de recursos y materiales específicos, fomentando así el aprendizaje autónomo, significativo, integral y multimodal del alumnado y persiguiendo la premisa del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3.2. Competencias específicas y objetivos

Cuando se realizó el primer diseño de la programación, puesto que el contexto de intervención se ubicaba en un Taller de Lengua, se utilizó como marco de referencia el currículo específico de este tipo de taller que se integra en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, orden que se encontraba vigente en ese momento. Sin embargo, en la actualización y análisis posterior de la programación, como objeto de estudio para este TFM, se llevó a cabo una nueva revisión desde la perspectiva del currículo de Lengua Castellana y Literatura que se expone en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2022). De este modo, teniendo en cuenta el actual marco curricular, puede observarse que la programación desarrollada responde a las competencias específicas y a los saberes propuestos que contempla el nuevo currículo, tal y como se expone a continuación.

Competencias específicas

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, la educación es puramente competencial y, para reforzar este carácter, se definen nuevos elementos curriculares como las competencias específicas en cada materia. En esta intervención docente se han desarrollado las siguientes competencias específicas referentes a la materia de Lengua Castellana y Literatura:

CE.LCL.1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España y de Aragón, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

CE.LCL.2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevantes identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

CE.LCL.3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y

respetuosa, tanto para construir el conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes textos sociales.

CE.LCL.4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

CE.LCL.5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

CE.LCL.6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CE.LCL.7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

CE.LCL.9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

CE.LCL.10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

Saberes básicos

Del mismo modo, en esta programación intervienen los conocimientos, destrezas y actitudes, denominados saberes básicos, agrupados en cuatro bloques, que constituyen los contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura y que son necesarios para la adquisición de las competencias específicas que se han mencionado anteriormente.

1. Las lenguas y sus hablantes.

Diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España.

2.Comunicación.

Comunicación oral y escrita y alfabetización mediática e informacional, vertebradas en torno a la realización de tareas para desarrollar las estrategias de producción, recepción y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos.

3.Educación literaria

Hábito lector, identidad lectora, habilidades de interpretación de textos literarios y algunas obras relevantes de la literatura española y universal; escritura creativa con intención literaria.

4.Reflexión sobre la lengua

Conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando el metalenguaje específico.

Objetivos de investigación

Con el objetivo de valorar el proceso y los resultados de esta intervención docente en un Taller de Lengua de 2º de la ESO se proponen tres objetivos de investigación. En el apartado 4 de este TFM se realizará un informe de resultados en relación con cada uno de estos tres objetivos de investigación.

- *Objetivo de investigación 1.* Conocer, valorar y comprender la acogida y percepción del alumnado sobre la experiencia educativa, así como el impacto generado en el grupo.
- *Objetivo de investigación 2.* Conocer, analizar y valorar las respuestas lectoras del alumnado en relación con la lectura de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y con la recepción de su *book-trailer*.
- *Objetivo de investigación 3.* Valorar las posibilidades didácticas de la propuesta a partir de los aprendizajes detectados en el grupo durante la implementación de la intervención docente.

3.3. Contexto y participantes

El centro educativo

El centro educativo en el que se implementó la presente intervención docente está ubicado en un entorno rural de la provincia de Zaragoza, concretamente en un municipio cuya población no supera los 10.000 habitantes. Se trata de un centro concertado que

oferta los siguientes niveles educativos: ESO, Bachillerato, FPB, CFGM, CFGS (DUAL) y que está formado por unos 500 alumnos y alumnas y un total de 45 docentes. En dicha localidad, se encuentra otro centro educativo de titularidad pública.

La ubicación del centro destaca por su carácter multicultural ya que, según los últimos datos que figuran en el Instituto de Estadística, el 31,5% de los residentes del municipio son de origen extranjero, siendo un 19% menores de 16 años. El porcentaje más numeroso es el de vecinos de origen rumano, seguidos de los de origen marroquí, búlgaros, argelinos y polacos. La mayor parte de ellos conforman una población estable en el municipio. Debido a este carácter multicultural del municipio, el alumnado del centro es heterogéneo y cuenta con un 15,18% de alumnos de origen extranjero siendo la mayoría de Marruecos y Rumanía.

El centro colabora asiduamente con el Ayuntamiento y la Asociación de Discapacitados del municipio, con la Universidad de Zaragoza, con el Parlamento Europeo, forma parte de la Red de Escuelas Amigas de la Infancia UNICEF, participa en el programa PIVA (Programa de Impulso de la Vida Activa), etc. Además, a pesar de no participar en el programa de bilingüismo, participa en programas oficiales como PALE (Plan de Ampliación Lengua Extranjera de la DGA), el programa ERASMUS, oferta el Bachillerato Dual Americano, formaciones extraescolares Cambridge, etc.

En cuanto a la digitalización, el centro está adaptándose a las nuevas realidades, por lo que se ha incorporado el uso de *Chromebooks* en algunos cursos, así como el uso de la plataforma *Classroom* para comunicarse con el alumnado y las familias. Las aulas están equipadas con instrumentos tecnológicos que facilitan la labor docente, hecho que ha sido fundamental a raíz de la pandemia.

El aula de intervención

El grupo de Taller de Lengua de 2º de la ESO estaba formado por un total de 17 miembros, 14 alumnos y 3 alumnas. Se trataba de un grupo algo disruptivo y con un bajo nivel académico, un Taller al que asistía todo el alumnado de 2º de la ESO que no cursaba la materia de Francés y que necesitaba un refuerzo con la lengua, por lo que estos alumnos pertenecían también al grupo de apoyo de Lengua Castellana y Literatura.

El grupo se caracterizaba por la diversidad y la multiculturalidad ya que, entre sus componentes, 4 alumnos eran de origen rumano (Raül, Lorena, Paul y Miguel) y 4 de origen árabe (Raúl, Sergio, Luis y Héctor) (Tabla 1). Estos alumnos, en el núcleo familiar o con sus padres, hablaban su lengua materna, sin embargo, con sus hermanos solían

hablar en castellano o alternaban las dos lenguas, lo que se traduce en un 47% de bilingüismo en el aula.

A continuación, en la tabla 1, se recoge información de los estudiantes que componían el grupo de Taller de Lengua de 2º de la ESO –presentados a través de seudónimos para proteger su identidad–:

Tabla 1. *Participantes*

PARTICIPANTES		
Participante	Idiomas que habla	Información
Oliver	Español	Apenas poseía capacidad de trabajo autónomo y tenía una adaptación curricular significativa por TEA. Trabajaba muy bien con todo lo que fuera visual y siempre estaba dispuesto a realizar lo que la docente le propusiese mostrando interés.
Irene	Español	A pesar de no gustarle la materia de Lengua Castellana y Literatura y su desmotivación, sentía devoción por los libros de Harry Potter. Irene se llevó a casa la obra de <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders para poder hojearla y leerla con más tranquilidad.
Aimar	Español	Era muy participativo y activo en clase, le encantaba llamar la atención, hacer preguntas a la docente sobre lo que se estaba explicando y mostrar su opinión.
Selene	Español	Gran lectora. Sentía devoción por todo tipo de literatura, principalmente por las obras de Harry Potter. Invertía su tiempo de ocio en leer y expresó su deseo de ir a la feria del libro.
Álvaro	Español	Era muy creativo y participativo y siempre tenía algún dibujo encima de la mesa. Le encantaba llamar la atención de sus compañeros en clase.
Marina	Español	Solía participar en clase a pesar de no gustarle nada la materia de Lengua Castellana y Literatura y su desmotivación.
Alonso	Español	Era muy receptivo con todo lo que se proponía en clase. A pesar de faltar a una sesión, fue muy resolutivo y supo realizar la tarea final.
Darío	Español	Presentaba déficit de atención y se sentaba en primera fila de clase para poder concentrarse lo máximo posible. Era muy conformista con su trabajo y no tenía metas en cuanto a superación. Sin embargo, siempre acababa realizando las tareas cuando la docente lo animaba.
Jorge	Español	En clase era muy poco participativo y, a pesar de tener algunas dificultades con la materia de Lengua Castellana y Literatura, sentía devoción, igual que sus compañeras, por Harry Potter. En casa recibía mucha ayuda en lo que a esta materia se refiere.

Raül	Rumano Español	Tenía algunas dificultades con el idioma, sin embargo, no eran limitantes a la hora de expresarse y relacionarse con sus compañeros. Mostraba interés en clase.
Lorena	Rumano Español (muy poco)	Apenas dominaba el idioma ya que hacía pocos meses que había llegado de Rumanía. Presentaba un alto grado de absentismo escolar y cuando asistía a clase se sentía un poco insegura por no dominar el idioma. Tenía una adaptación curricular significativa. En clase trabajaba con Chromebook para realizar ejercicios de español como lengua extranjera. Lorena asistía una vez a la semana a la asignatura de ELE (Español como Lengua Extranjera) y en ella se le animaba a hablar, expresarse, etc.
Paul	Rumano Español	Rechazaba sus orígenes ya que tenía a pensar que para estar integrado debía rechazarlos. Se mostró reacio al principio ante la propuesta que se presentó en clase y que es recogida en este TFM.
Miguel	Rumano Español	A pesar de tener dificultades con la materia de Lengua Castellana y Literatura era receptivo con la materia.
Roberto	Árabe Español	Desmotivado con la materia de Lengua Castellana y Literatura, sin embargo, presentaba una actitud positiva a lo que se proponía en clase y que se excedía de lo convencional.
Sergio	Árabe Español	Desmotivado con la materia de Lengua Castellana y Literatura y presentaba algunas dificultades con el idioma.
Luis	Árabe Español	Tenía decidido su itinerario académico y sabía que en el próximo año cursaría una FPB. Mostraba desinterés y desmotivación en la materia de Lengua Castellana y Literatura.
Héctor	Dialecto árabe Español	Participativo y activo en clase. Ejercía de «líder» de los alumnos de su misma procedencia. Se sentía orgulloso de sus orígenes y así lo demostraba.

3.4. Metodología

La presente intervención didáctica se fundamenta en los principios metodológicos establecidos por la LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020), referentes a la materia de Lengua Castellana y Literatura, y en el aprendizaje basado en tareas.

Respecto a las orientaciones metodológicas recogidas en la LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020), estas establecen que las diferentes metodologías deben atender a todo el alumnado y su diversidad, tener en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje y fomentar su capacidad de aprender tanto de forma autónoma como en equipo. Estas propuestas metodológicas deben favorecer la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado y, en lo que respecta a la materia de Lengua Castellana y Literatura, deben favorecer la correcta expresión oral y

escrita multimodal, el hábito lector y contribuir a la alfabetización mediática e informacional.

Esta perspectiva global se basa en un enfoque competencial e integral, fomentando así el aprendizaje activo y significativo. Una de las claves para favorecer este aprendizaje significativo es la búsqueda de temas apropiados, contextualizados y respetuosos con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad, tal y como se ha pretendido en esta intervención docente. En la materia de Lengua Castellana y Literatura cobra especial relevancia el formar personas capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras, respetuosas hacia las diferencias y comprometidas con la convivencia positiva, igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

En relación con la utilización de aplicaciones y herramientas digitales, en la materia de Lengua Castellana y Literatura debe incluirse el uso de recursos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales, tal y como se ha realizado en esta intervención docente, atendiendo al panorama actual y a las demandas de la alfabetización informacional.

Por último, las situaciones de aprendizaje, tal y como establece la LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020), son una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de la materia mediante tareas y actividades significativas.

Par atender los criterios que estableces la LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020), esta intervención docente se ha fundamentado en el aprendizaje basado en tareas, un modelo didáctico que constituye un movimiento de evolución enmarcado dentro del enfoque comunicativo (Estaire, 2010).

El aprendizaje mediante tareas tiene su origen en la enseñanza de segundas lenguas y se basa en el principio de aprender a través de la materialización de los saberes, de aprender para el uso a través del uso. Este proceso de aprendizaje se entiende como un proceso de construcción y no como un proceso de adquisición de hábitos en el que el sujeto construirá el conocimiento a partir de su aplicación (Estaire, 2010). Además, el enfoque por tareas potencia oportunidades de participación, el diálogo y el aprendizaje cooperativo, fomentando así el aprendizaje significativo e integral del alumnado.

Las diversas tareas que componen esta intervención docente han sido diseñadas siguiendo además la Taxonomía de Bloom (1956), y sus seis niveles de conocimiento con el fin último de llegar al estadio «crear», habiendo recordado, comprendido, aplicado, analizado y evaluado previamente. Las tareas intermedias deben trazar el camino para llegar a la tarea final, correspondiente a ese último estadio. Cabe destacar que, en esta

intervención docente, estas tareas intermedias y la tarea final han permitido trabajar los cuatro bloques de saberes básicos en conjunto favoreciendo así su adquisición por parte del alumnado. En la tabla 2 se recoge un esquema de la programación con las diferentes tareas intermedias y la tarea final, organizadas en macrotareas y minitareas y distribuidas en cinco sesiones.

Tabla 2. *Esquema de tareas y sesiones de la programación*

TAREAS Y SESIONES		
Tareas intermedias		
Macrotareas	Minitareas	Sesión
1. Aproximación a la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders	1.1. Visualización del <i>book-trailer</i> de la obra (Anexo 1) 1.2. Debate inicial sobre las palabras 1.3. Lluvia de ideas sobre las palabras 1.4. Realización de una serie de ejercicios propuestos por la docente: <i>Las palabras</i> (Anexo 2)	1
2. Lectura de la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders	2.1. Lectura de la obra por parte de la docente y del alumnado (Anexo 3, 4 y 5)	2
3. Búsqueda de lo «intraducible»	2.2. Cuestionario 1: <i>Un pequeño recordatorio...</i> (Anexo 6) 3.1. Explicación de la información que debe buscar el alumnado: <i>¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!</i> (Anexo 7) 3.2. Debate sobre las palabras «intraducibles» que ha buscado el alumnado 3.3. Taller de escritura creativa guiado «desvelarse» (Anexo 8 y 9)	3
Tarea final		
Macrotarea	Minitareas	Sesión
4. Taller de escritura creativa <i>¡En busca de lo intraducible!</i>	4.1. Elaboración de un libro y un <i>book-trailer</i> como propuesta de continuidad de la obra <i>Lost in translation</i> a partir de las páginas que el alumnado realizó tomando como referencia dicha obra. 4.2. Visualización del producto final: <i>book-trailer ¡En busca de lo intraducible!</i> (Anexo 11) 4.3. Cuestionario final (Anexo 10)	4 5

3.5. Recursos y materiales

Para poder desarrollar la presente intervención docente fueron necesarios una serie de recursos y materiales. Estos recursos y materiales aparecen recogidos en la tabla 3, ordenados de mayor a menor relevancia y divididos según el tipo de recurso, ya sea físico, digital o de elaboración propia, así como sus diversas funciones.

Tabla 3. *Recursos y materiales*

RECURSOS Y MATERIALES			
	Tipo de recurso	Recurso	Función
Recursos físicos		Materiales teóricos	Para diseñar la intervención didáctica
		Libro de <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders	Para uso en el aula
		Cuaderno de campo	Para recoger datos
		Porfolio del alumnado	Para uso en el aula
Recursos digitales		Materiales necesarios para la elaboración del taller de escritura creativa: folios de colores, rotuladores, etc.	Para uso en el aula
		<i>Book-trailer</i> de la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders de la editorial Libros del Zorro Rojo. Disponible en YouTube.	Para uso en el aula
		Ordenador de clase y proyector con conexión a Internet.	Para uso en el aula
		Aplicación Canva, Google Forms, iMovie	Para el diseño de los materiales
Recursos de elaboración propia		Chromebooks	Para uso en el aula
		Grabadora del ordenador portátil	Para recoger datos
		Plataforma Classroom	Para uso en casa y en el aula
		Materiales de elaboración propia (fotocopias recogidas en los anexos)	Para uso en el aula
		Documento PDF de la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders	Para uso en el aula
		Cuestionario	Para recoger datos

A continuación, se realiza una breve descripción de estos recursos y su función en la presente intervención docente.

En primer lugar, se utilizaron una serie de materiales teóricos para diseñar la presente intervención docente, así como materiales para su fundamentación teórica, descripción del grupo y algunos documentos del centro.

Para presentar al alumnado la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders se utilizó el *book-trailer* de la obra realizado por la editorial Libros del Zorro Rojo. Se trata de un recurso digital, disponible en YouTube (Anexo 1), que enlaza con la inserción de las TICs en el aula y con el epítexto virtual del *book-trailer*, un formato en alza debido a la convergencia del soporte papel y digital que pretender ser la puerta de entrada a la alfabetización informacional. Además, la obra de Sanders se presentó de forma física (Anexo 4), reivindicando así su carácter objetual y permitiendo al alumnado hojearla, navegar por sus páginas y leer alguna de ellas en voz alta. La proyección PDF (Anexo 5) de una parte de la obra sirvió para complementar la lectura que el alumnado estaba haciendo de la obra y permitió atraer la atención de todos aquellos que la habían perdido. De este modo, los alumnos que no tenían entre sus manos la obra pudieron seguir la lectura gracias a esta proyección.

Los materiales elaborados por la docente en la aplicación Canva, recogidos en los anexos (Anexo 2, 3, 7, 8 y 9), tuvieron por objetivo la puesta en práctica de todo lo que se estaba explicando, potenciando así el aprendizaje significativo gracias a la materialización de los saberes. Además, la docente utilizó esta aplicación para la realización del *book-trailer* *¡En busca de lo intraducible!* a partir de los resultados obtenidos del taller final de escritura creativa.

En los diversos debates y conversaciones con el alumnado se utilizó la pizarra para anotar todo lo que se decía en clase con el fin de que los alumnos prestasen atención y copiasesen todo ello en su portfolio.

La plataforma *Classroom* fue utilizada para colgar los materiales, recogidos en los anexos, y que estuviesen disponibles para todo aquel alumnado que no había asistido a clase. Los Chromebooks se utilizaron cuando fue necesario como, por ejemplo, para buscar definiciones objetivas de las palabras en el Diccionario de la Real Academia Española en línea.

Con el fin de recoger datos, la docente utilizó un cuaderno en el que iba haciendo diferentes anotaciones, un cuestionario final (Anexo 10) lanzado a los alumnos y la grabadora del ordenador portátil.

3.6. Programación didáctica por tareas

La presente intervención didáctica constó de un total de cinco sesiones, elaboradas según la metodología expuesta en el apartado 3.4 de este TFM, y tuvieron como objetivo final la elaboración de un libro y un *book-trailer* tomando como referencia la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y el *book-trailer* de dicha obra producto de la editorial Libros del Zorro Rojo. En las primeras dos sesiones el objetivo fue acercar y presentar la obra al alumnado a través de su lectura y su epitexto virtual del *book-trailer*. Al final de la segunda sesión, se encomendó una tarea al alumnado con el objetivo de buscar una palabra «intraducible» en su lengua y así poder comentarla en clase, iniciar un debate y elaborar una página en la que se viese reflejada todo lo que se había ido adquiriendo a lo largo de las sesiones. Además, antes de la elaboración de esta página final se realizó un taller de escritura creativa guiado con el objetivo de encaminar un poco más al alumnado a esa tarea final.

A continuación, en las tablas 4-8, aparecen desarrolladas cada una de las sesiones y en ellas se recogen las distintas tareas intermedias y la tarea final, agrupadas en macrotareas y microtareas; la temporalización de cada una de estas tareas; los objetivos que se pretendían alcanzar y los recursos empleados en cada una de ellas.

Sesión 1

Tabla 4. Sesión 1

SESIÓN 1						
Tareas intermedias						
Macrotareas	Microareas	Tiempo	Objetivo	Desarrollo	Recursos y materiales	
1. Aproximación a la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders.	1.1. Visualización del <i>book-trailer</i> de la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders.	10'	Con el objetivo de entrar en contacto con la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders a través de la innovación y de su <i>book-trailer</i> .	Los alumnos visualizaron el <i>book-trailer</i> de la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders de la editorial Libros del Zorro Rojo, proyectado en clase. La primera vez, se vio de forma ininterrumpida y, la segunda, se fue pausando en distintas ocasiones para que el alumnado pudiese leer y comentar las imágenes.	Proyector y ordenador de clase con conexión a Internet.	
	1.2. Debate sobre el <i>book-trailer</i> de la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders de la editorial Libros del Zorro Rojo.	10'	Con el objetivo de reivindicar las lenguas y la diversidad cultural. Además, permitió al alumnado a reflexionar sobre esta diversidad cultural y sobre su lengua materna, así como en los parámetros que llevan a considerarla como tal.	La docente preguntó al grupo qué les había parecido el <i>book-trailer</i> de la obra, de qué trataba, qué había llamado más su atención, qué habían aprendido, etc. Además, preguntó a cada alumno qué lengua o lenguas hablaba, fomentando así un pequeño debate en el que se trataron temas como las lenguas maternas, el bilingüismo y los «problemas» de las mentes bilingües.	A través de la palabra. Para recoger datos se utilizó la grabadora del ordenador portátil de la docente.	

1.3. Lluvia de ideas 15'	sobre las palabras.	Con el objetivo de compartir entre el alumnado y la docente sus conocimientos previos. Además, esta tarea permitió introducir los siguientes temas: las categorías gramaticales, la Semántica y las relaciones semánticas, estableciendo una relación con los contenidos sobre los que acababa de examinarse el alumnado.	La docente lanzó las siguientes preguntas: ¿Qué son las palabras?, ¿Para qué sirven las palabras?, ¿Qué expresamos a través de las palabras?, ¿Cómo podemos clasificar las palabras?, etc.	A través de la palabra. La docente utilizó la pizarra de clase para anotar todo lo que el alumnado iba diciendo. Los alumnos anotaron en su porfolio lo que la docente escribía en la pizarra.
1.4. Realización de 15'	una serie de ejercicios propuestos por la docente	Con el objetivo de poner en práctica todo lo explicado en esta primera sesión.	La docente repartió una fotocopia a cada alumno con una serie de actividades: juegos semánticos, crucigrama con antónimos y sinónimos, etc.	Fotocopia proporcionada por la docente (Anexo 2) Plataforma <i>Classroom</i> para colgar los materiales.

Sesión 2

Tabla 5. Sesión 2

SESIÓN 2					
Tareas intermedias					
Macrotareas	Microareas	Tiempo	Objetivo	Desarrollo	Recursos y materiales
2. Lectura de la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders por	2.1. Lectura en voz alta	40'	La lectura de la introducción y la palabra «intraducible» por parte de la docente junto a las diferentes explicaciones, tuvieron por	La docente comenzó presentando la obra de Sanders en formato físico, leyó la introducción y una de las palabras «intraducibles» de la obra.	Ordenador y proyector de clase. Obra de <i>Lost in translation</i> de Ella

Ella Frances Sanders.	parte de la docente y del alumnado.	objetivo familiarizar al alumnado con la obra y con la lectura en soporte papel.	Explicó cómo se estructura la obra (doble página), los tipos de definiciones que aparecen en torno a la palabra (objetiva y subjetiva) y mencionó la lengua de la que es propia y la categoría gramatical a la que pertenece. A continuación, la docente repartió la obra de Sanders al alumnado con el fin de que cada uno seleccionase una palabra «intraducible» y la leyese en voz alta. Como esta dinámica no estaba funcionando, la docente proyectó la obra en clase para que todo el alumnado siguiese la lectura.	Frances Sanders en formato físico y digital (Anexo 3 y 4) Introducción de la obra (Anexo 5)
2.2. Cuestionario 1: <i>Un pequeño recordatorio...</i> (Anexo 3)	<i>Un pequeño recordatorio...</i> (Anexo 3)	Para casa	Con el objetivo de averiguar qué les había parecido la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders, el <i>book-trailer</i> de la editorial Libros del Zorro Rojo, si eran buenos lectores, etc.	La docente repartió una fotocopia a cada alumno con una serie de preguntas relacionadas con lo que habían visto en clase. Fotocopia proporcionada por la docente (Anexo 6)
3.Búsqueda de lo «intraducible»	3.1. Explicación de la fotocopia que el alumnado debía completar.	10'	Con el objetivo de buscar una palabra «intraducible» en su lengua materna e información diversa.	La docente repartió y explicó la fotocopia e información que el alumnado debía buscar para la siguiente sesión. Fotocopia proporcionada por la docente (Anexo 7) Plataforma <i>Classroom</i> para colgar los materiales.

Sesión 3

Tabla 6. Sesión 3

SESIÓN 3					
Tareas intermedias					
Macrotareas	Microtareas	Tiempo	Objetivo	Desarrollo	Recursos y materiales
3.Búsqueda de lo «intraducible»	3.2. Debate sobre las palabras «intraducibles» e información diversa que debían traer los alumnos.	30'	<p>Con el objetivo de generar un debate en el que se compartiesen las distintas palabras que habían buscado los alumnos, su significado, la lengua de la que es propia, de quién la habían aprendido, etc.</p> <p>Como muchos de los alumnos no realizaron la tarea, la docente cambió el rumbo de la clase y propuso una serie de palabras «intraducibles» con el objetivo de que los alumnos comprendiesen y tuvieran más ejemplos de lo que se les estaba pidiendo</p>	<p>El alumnado debía traer rellena la fotocopia proporcionada por la docente al final de la sesión anterior. Los alumnos que realizaron la tarea pudieron compartir en clase la palabra «intraducible» que habían encontrado, su significado, la categoría gramatical a la que pertenece, la lengua de la que es propia, de quién la habían aprendido, etc. Como muchos de los alumnos no realizaron la tarea, la docente propuso una serie de palabras «intraducibles» y las anotó en la pizarra.</p>	<p>Pizarra de clase</p> <p>Fotocopia rellena que fue entregada en la sesión anterior (Anexo 7)</p>
	3.3. Taller de escritura creativa guiado «desvelarse»	20'	Con el objetivo de encaminar a los alumnos hacia la tarea final. Lo que debían realizar con la palabra «desvelarse» es lo que se les iba a pedir en la tarea final con la palabra «intraducible» que habían buscado.	Los alumnos realizaron un taller de escritura creativa guiados por la docente. El taller consistió en la realización de una página imitando la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders con la palabra	<p>Fotocopia proporcionada por la docente con la palabra «desvelarse»</p> <p>(Anexo 8).</p>

		«desvelarse», propuesta por la docente.	Plantilla colgada en la plataforma <i>Classroom</i> para que los alumnos supiesen exactamente qué es lo que debían llenar (Anexo 9).
--	--	---	--

Sesión 4

Tabla 7. Sesión 4

SESIÓN 4					
Tarea final					
Macrotareas	Microtareas	Tiempo	Objetivo	Desarrollo	Recursos y materiales
4.Taller de escritura creativa <i>¡En busca de lo intraducible!</i>	4.1. Elaboración de un libro y un <i>book-trailer</i> como propuesta de continuidad de la obra <i>Lost in translation</i> a partir de las páginas que el alumnado realizó tomando como referencia la obra.	50'	Con el objetivo de poner en práctica todo lo visto en las sesiones anteriores y de alcanzar el último estadio de la Taxonomía de Bloom «crear».	El alumnado realizó un taller de escritura creativa tomando como referencia la obra <i>Lost in translation</i> de Ella Frances Sanders. Cada alumno acompañó la palabra «intraducible» que había elegido con dos definiciones (una más objetiva y otra más subjetiva), anotó la lengua de la que es propia, su categoría gramatical y realizó una ilustración según sus propias percepciones.	Materiales proporcionados por la docente: folios de colores, rotuladores, etc. Chormebooks e Internet para acceder al Diccionario online de la Real Academia Española.

Sesión 5

Tabla 8. Sesión 5

SESIÓN 5					
Tarea final					
Macrotareas	Microtareas	Tiempo	Objetivo	Desarrollo	Recursos y materiales
4.Taller de escritura creativa <i>¡En busca de lo intraducible!</i>	4.2. Visualización del producto final	5'	Con el objetivo de ver materializado el trabajo del alumnado y hacerles ver dónde se pretendía llegar desde un principio y a través de las diferentes tareas intermedias.	El alumnado visualizó el <i>book-trailer ¡En busca de lo intraducible!</i> realizado por la docente a partir del taller de escritura creativa final denominado con el mismo nombre.	Proyector y ordenador de clase con conexión a Internet. Enlace al vídeo (Anexo 11)
	4.3. Realización de un cuestionario	5'	Con el objetivo de averiguar qué había parecido a los alumnos la intervención de la docente, qué habían aprendido, que les había parecido su trabajo, etc.	El alumnado realizó un cuestionario final propuesto por la docente.	Formulario realizado en Google Forms (Anexo 10) por la docente. Chromebooks del alumnado.

El tiempo restante de esta sesión se dedicó a continuar con la Programación Didáctica elaborada por la tutora del centro.

4. INFORME DE RESULTADOS

Este apartado está dedicado al análisis de los objetivos de investigación, presentados en el apartado 3.2 de este TFM. Se ha dividido en tres subapartados y en cada uno de ellos se vuelve a anunciar el objetivo de investigación al que hace referencia, se analizan los resultados observados y se aportan datos que corroboran dichas conclusiones.

4.1. Análisis del Objetivo de investigación 1

- *Objetivo de investigación 1.* Conocer, valorar y comprender la acogida y percepción del alumnado sobre la experiencia educativa, así como el impacto generado en el grupo.

El análisis de este objetivo deriva de la observación del alumnado, de algunas de sus respuestas orales (Anexos 14 y 16) y escritas (Anexos 13, 15 y 20), del impacto que generó la propuesta en el grupo y de los retos y dificultades que fueron surgiendo a lo largo de todo el proceso. Además, se analiza la obra de Sanders (2016) y su epítexto virtual, el *book-trailer*, como elementos facilitadores de la intervención docente recogida en este TFM.

En líneas generales, según las observaciones realizadas, la intervención docente tuvo un impacto muy positivo en el grupo. La obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders, así como el *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo fueron muy bien acogidos por parte del alumnado tal y como puede deducirse de las respuestas del alumnado a los cuestionarios *Un pequeño recordatorio...* (Anexo 13) y *Cuestionario final* (Anexo 20).

¿Qué te ha parecido el libro?

Me ha gustado mucho ya que sirve para aprender muchas otras palabras (Alonso)

Es un libro bastante bonito ya que puedes aprender otras palabras en otros idiomas que no se pueden traducir (Selene)

¿Lees mucho? ¿Leerías un libro así?

No, pero si es un libro así que te enseña otras palabras que en español no tienen un nombre concreto sí (Alonso)

Sí, leo bastante, sobre todo en días festivos, el verano pasado tres horas al día los pasaba leyendo ya que me encanta leer. Leería un libro así ya que así aprendería nuevas palabras en otros idiomas que no se pueden traducir al mío (Selene)

¿Qué es lo que más te gustó del book-trailer?

Las nuevas palabras aprendidas (Alonso)

¿Cuál es tu opinión sobre el libro *Lost in translation*? ¿Y sobre el book-trailer (Vídeo que vimos el primer día en clase)?

Es muy bonito ya que hay palabras que no sabía (Aimar)

Me han parecido muy interesantes (Darío)

¿Qué piensas que pretendía la profesora realizando esta propuesta en clase?

A que sepamos otras palabras de otras lenguas (Roberto)

De enseñarnos palabras que en otros países no tienen traducción (Darío)

(Extracto obtenido del Anexo 20)

Sin embargo, a pesar de este impacto positivo en el grupo, también surgieron algunas dificultades que llegaron a convertirse en un verdadero reto para la docente. La globalización actual ha potenciado que, algunos países como el nuestro, sean realidades plurilingües y pluriculturales. Por ello, es necesario que los libros de no ficción sean reflejo de esta sociedad actual y traten temas comprometidos como, por ejemplo, la diversidad y reivindicación cultural de igual manera que en *Lost in translation* de Ella Frances Sanders. El hecho de acercar este tipo de temas a un aula caracterizada por la diversidad y multiculturalidad hizo emerger las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural.

El caso más significativo fue el de Paul, un alumno de origen rumano que se mostró reacio a la propuesta desde el primer momento. Paul veía como algo negativo ser procedente de Rumanía e, incluso, llegó a rechazar sus orígenes ya que consideraba que para ser aceptado y lograr la integración debía rechazarlos.

Docente: ¿Qué lengua hablas, Paul?

Paul: Español. Aunque en casa hablo rumano, pero yo soy español.

(Extracto del diario de campo de la docente)

En la pregunta *¿Qué lengua o lenguas hablas?* del cuestionario *Un pequeño recordatorio...* (Anexo 13), Paul solo mencionó que hablaba español a pesar de hablar rumano en el ámbito familiar (Información obtenida del diario de campo de la docente y del Anexo 13). Pese a las insistencias de la docente, Paul se negó a buscar una palabra «intraducible» en rumano para enseñársela al resto de compañeros y se decantó por la palabra «siesta», tal y como se puede ver reflejado en la tarea *¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!* (Anexo 15) y en su trabajo final (Anexo 19).

Docente: Muy bien, y que es un sustantivo. Paul, y... En vez de siesta ¿no podrías buscar una palabra en rumano que signifique algo original o divertido para enseñárnosla al resto?

Paul: No, yo quiero siesta. Es que yo soy español.

(Extracto Anexo 16)

Sin embargo, a pesar de la negación de sus orígenes y de mostrarse reacio a la propuesta, Paul fue muy participativo en clase y realizó todas las tareas propuestas por la docente. Además, Paul parecía valorar de forma muy positiva el carácter diverso y multicultural de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders tal y como puede observarse a través de sus respuestas a los cuestionarios.

¿Qué te ha parecido el libro?

Me parece muy interesante ya que se aprenden cosas que no imaginabas.

¿Leerías un libro así?

Sí que lo leería ya que se aprenden tantas cosas que en tu país no habías escuchado.

(Extracto Anexo 13)

¿Cuál es tu opinión sobre el libro *Lost in translation*? ¿Y sobre el *book-trailer*?

(Vídeo que vimos el primer día en clase)

Me gusta mucho el libro porque se pueden aprender muchas cosas.

¿Qué has aprendido con el proyecto?

He aprendido palabras en otros idiomas que antes no conocía.

(Extracto Anexo 20)

El caso contrario al de Paul fue el de Héctor, un alumno de origen árabe que se sentía orgulloso de sus orígenes, del dialecto árabe que hablaba en casa con sus padres y de sus estancias en Marruecos durante el verano (Información obtenida del diario de campo de la docente). Héctor fue muy participativo en clase y, a pesar de no realizar las diversas tareas ni la tarea final, compartió datos muy interesantes sobre su dialecto y sobre sus percepciones ante la propuesta.

Héctor: Yo lo había relacionado con un lago que había antes en Marruecos, que me contaron mis primos, y se veía la luna en el lago plateada.

(Extracto Anexo 14)

Héctor: Yo hablo un dialecto de Marruecos y es diferente al árabe árabe que se usa en la lengua.

Docente: Entonces, ¿A ti te sonaba esta palabra?

Héctor: Sí, mucho. Luego está *Gurraf* que es la cantidad de un cucharón.

Docente: Luis, Sergio, Roberto ¿Os sonaba vosotros?

Roberto: No. *Garraf* es botella.

Héctor: ¿Qué dices? *Garraf* es bidón y *Gurraf* un cucharón.

(Extracto Anexo 14)

Por otra parte, también surgieron dificultades debido a la novedad y a la complejidad que suponía la tarea para este grupo. Las tareas intermedias propuestas exigían cierta reflexión metalingüística, lo que en algunas ocasiones condujo a que el alumnado encontrase dificultades y condicionantes a la hora de su realización. La tarea *¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!* (Anexo 7) era clave para el posterior desarrollo de la intervención y se solicitó que fuese realizada en casa, previamente siendo explicada y dejando un margen de 5 días para su elaboración. Se creyó conveniente dejar este tiempo para que el alumnado reflexionase y la realizase con mayor tranquilidad. Sin embargo, algunos alumnos y alumnas no entendieron qué era lo que se les estaba pidiendo y se pusieron en contacto con la tutora del centro a través de la plataforma *Classroom* para comunicarle este hecho. Por tema de protección de datos, la docente no pudo acceder a esa plataforma y, por tanto, no pudo saber qué dificultades encontraron y expresaron allí. De esto se deduce, que hubiese sido más conveniente realizar esta tarea en el aula con ayuda de la docente.

Basándonos en los resultados de esta tarea (Anexo 15), podemos observar cómo algunos alumnos como Selene, Javier y Marina sí que reflexionaron sobre el lenguaje y parecieron entender lo que se les estaba pidiendo al anotar palabras como «duende», «cierzo» y «sobre mesa». Roberto, por su parte, pareció no entender la tarea al anotar la palabra «Abi» cuyo significado es «padre» (Información obtenida a través de la observación de la docente, del Anexo 15 y de las anotaciones del diario de campo de la docente). Esta idea de la reflexión metalingüística será desarrollada extensamente en el apartado dedicado al análisis del Objetivo de investigación 3 por estar relacionada con los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado.

Por último, se observa que las dificultades encontradas también pudieron deberse a la novedad que supuso esta propuesta en un aula en la que el alumnado no estaba habituado a indagar, reflexionar o realizar pequeñas investigaciones sobre el castellano o sobre las lenguas maternas del grupo. El alumnado estaba familiarizado con el uso de Chromebooks y el cuadernillo de repaso con los que solía trabajar en esta materia. Por ello, esta propuesta rompió en principio sus hábitos y esquemas, pero, al mismo tiempo, fomentó el debate, la reflexión personal sobre la diversidad y multiculturalidad, la puesta en común de diferentes ideas, la expresión artística, etc. En este sentido, la obra no

ficcional *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y su *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo fueron los elementos vertebradores y facilitadores que sustentaron toda la propuesta. Sin la presencia de estos dos materiales, una propuesta de estas características hubiese sido más difícil y compleja en este contexto (Reflexión de la docente tras la observación del alumnado y de las anotaciones del diario de campo).

A pesar de las dificultades y contratiempos, el resultado final de la intervención docente fue óptimo tal y como puede observarse en el *book-trailer* *¡En busca de lo intraducible!* (Anexo 11), realizado por la docente a partir de las páginas que el alumnado había elaborado tomando como referencia la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sander. La proyección del *book-trailer* *¡En busca de lo intraducible!* en clase provocó el asombro del alumnado al ver materializado su trabajo e hizo que los alumnos y alumnas mostrasen su entusiasmo, incluso bailasen y aplaudiesen al son de la música. Por ejemplo, Aimar pidió el enlace del vídeo a la docente para enseñárselo a sus padres y poder darle un *like*. Además, los alumnos que no habían participado al principio se animaron a hacerlo al ver el resultado del trabajo del grupo. (Información obtenida a través de la observación y de las anotaciones de la docente en su diario de campo).

4.2. Análisis del Objetivo de investigación 2

- *Objetivo de investigación 2.* Conocer, analizar y valorar las respuestas lectoras del alumnado en relación con la lectura de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y con la recepción de su *book-trailer*.

El análisis de este objetivo deriva de la observación del alumnado; de sus percepciones ante la obra y su *book-trailer*; de la transcripción de la lectura de *Lost in translation* en clase y de las diversas opiniones que surgieron (Anexo 14). Además, se analizan las respuestas escritas del alumnado, recogidas en los diferentes cuestionarios (Anexos 13 y 20), y las anotaciones realizadas por la docente en su cuaderno de campo.

La obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y el *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo tuvieron una acogida positiva en el aula. Ambos materiales, como se ha mencionado anteriormente, fueron muy bien recibidos y generaron sorpresa y extrañamiento en el alumnado. El formato de estos materiales, analógico y digital, produjo también curiosidad y es reflejo del panorama actual en el que lo analógico

converge con lo digital y en el que las nuevas tecnologías y las demandas de la alfabetización informacional resultan evidentes.

La proyección del *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo pretendió ser la puerta de entrada a la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders. Durante la primera visualización, el alumnado permaneció en silencio y apenas despegó los ojos de la pantalla gracias a las diversas animaciones, ilustraciones, palabras extrañas, música y brevedad del corto. Aimar y Héctor, en esta primera visualización, llegaron a levantar las manos y moverlas al son de la música. Una vez finalizado el corto, el alumnado aplaudió (Información obtenida a través de la observación de la docente).

Tras esta primera visualización, la docente volvió a proyectar el corto con el fin de leer en voz alta las imágenes, de potenciar la reflexión y de generar un pequeño debate en clase. El alumnado fue muy activo y participativo con la lectura y con las preguntas que la docente iba formulando.

Docente: ¿Qué significa *Lost in translation*?

Aimar: Que no hay traducción.

Marina: Claro, como que no hay traducción.

Héctor: Que te pierdes en la traducción.

Irene: Sí, como que te pierdes buscando la traducción.

(Extracto del diario de campo de la docente)

Las diferentes palabras que aparecieron en el *book-trailer* resultaron extrañas al alumnado, curiosas y, algunas de ellas, difíciles de pronunciar. Aimar fue pronunciando cada una con un acento diferente, imaginando cómo sería su pronunciación original. Además, quedó tan sorprendido con la palabra *Mamihlapinatapai* –un término del yámana que significa el entendimiento silencioso entre dos personas que están pensando o deseando lo mismo, pero ninguna se atreve a expresarlo–, que, incluso, preguntó a la docente si podía realizar una foto a la pantalla con el móvil (Información obtenida a través de la observación de la docente y del diario de campo). Álvaro, por su parte, tendió a buscar sinónimos en español y a relacionar las diferentes palabras que iban apareciendo con palabras y conceptos que conocía.

(Imagen: La euforia indescriptible que experimentas cuando te enamoras)

Álvaro: Eso es *crush*.

Aimar: Sí, es cierto. Eso es como *crush*. Yo tengo un *crush*.

Irene: Pero... ¿Cómo va a ser *crush*?

(Extracto del diario de campo de la docente)

Al terminar esta segunda visualización, la docente explicó el objetivo final al que se pretendía llegar: la realización de un libro y un *book-trailer* tomando como referencia la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y su *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo como propuesta de continuidad. Selene, tras expresar su devoción por la lectura, mostró estar muy entusiasmada con la propuesta (Información obtenida a través de la observación de la docente).

La lectura en voz alta de la obra de Sanders (2016), de igual manera que su *book-trailer*, tuvo muy buena acogida por parte del alumnado. La docente, tras la lectura de la introducción (Anexo 5), formuló una serie de preguntas con el objetivo de observar las opiniones y percepciones previas del alumnado ante la obra. Aimar, Marina, Sergio y Roberto entendieron a la perfección el tema del que versaba la obra y expresaron sus opiniones previas y percepciones.

Docente: ¿Sabría decirme alguien alguna idea con la que se ha quedado de todo esto?

Álvaro: Ninguna.

Docente: ¿Nadie sabría decirme una idea, por pequeñísima que sea?

(Sin respuestas)

Docente: ¿Aimar?

Aimar: Que hay palabras que no se pueden traducir.

Docente: Muy, bien. Que hay palabras que no se pueden traducir. ¿Marina?

Marina: El libro va sobre palabras que no se pueden traducir, pero que no sé, que me gustan las palabras.

Docente: Perdón, ¿qué?

Marina: Que no sé, que me gustan las palabras.

Docente: Muy bien. ¿Sergio?

Sergio: Que no hay palabras para algunas cosas.

Docente: ¿Roberto?

Roberto: Que podríamos recordar algo que habíamos olvidado.

(Extracto obtenido del Anexo 14)

Cuando la docente entregó la obra al alumnado para continuar con la lectura, los alumnos y alumnas que la tuvieron entre sus manos no dudaron, curiosos, en hojearla y observar las diferentes ilustraciones que allí aparecían. A lo largo de esta lectura, la docente potenció la participación del alumnado, su expresión y la reflexión metalingüística y, el alumnado, no dudo en participar y expresar sus diferentes opiniones, conocimientos y percepciones.

Marina: *Komorebi* «la luz que se filtra a través de las hojas de los árboles».

(Continúa leyendo)

«Tal vez te ciegue un instante, pero sin duda es hermoso. Hay algo especialmente evocador y mágico en la luz del sol tamizándose en el follaje». Japonés. Sustantivo.

Docente: ¿Qué os sugiere esta palabra? ¿Con qué palabra la relacionaríais en castellano?

Paul: Con translucido.

Irene: Pero... ¡cómo que translucido!

Paul: ¿Por qué? Si es igual...

Héctor: Jajaja, transparente.

Irene: ¡Cómo que transparente!

Miguel: Pasa la luz

(Extracto obtenido del Anexo 14)

Irene: Gracias. *Shlimazel* es «Alguien que solo tiene (o trae) mala suerte». «Todos conocemos a uno. No es necesariamente culpa suya, pero le pasan cosas malas... todo el tiempo. Cuando te relacionas con un *shlimazel*, tienes dos opciones: aceptar los contratiempos que la mala suerte trae consigo, o correr lo más rápido posible en la dirección contraria». Yidis. Sustantivo. (Irene hojea el libro).

Docente: En español tenemos una palabra que más o menos podría identificarse con esta. ¿Alguien la sabe?

Aimar: Gato negro.

Álvaro: Mal de ojo.

Héctor: Aguafiestas.

Aimar: Hechizo.

Docente: Cuando una persona atrae a la mala suerte, se dice...

Héctor, Paul: Roberto.

Roberto: ¡Yo?

Docente: Chicos... A ver..., en español tenemos la palabra *gafe*, ¿Os suena? *Gafe* significa que alguien atrae a la mala suerte. Seguramente todos hemos oído alguna vez la expresión ¡Eres un gafe! O ¡Eres muy gafe! Por ejemplo... Vienes tú y llueve, ¡Qué gafe eres! ¿Verdad?

(Extracto obtenido del Anexo 14: Transcripción lectura de *Lost in translation* de Ella Frances Sanders)

Las respuestas del alumnado a los cuestionarios *Un pequeño recordatorio...* (Anexo 13) y *Cuestionario final* (Anexo 20) vienen a afirmar la buena acogida que tuvo la obra de Sanders (2016) y su *book-trailer* por parte del alumnado. Respondiendo a la pregunta *¿Qué te ha parecido el libro?* del cuestionario *Un pequeño recordatorio...* (Anexo 13), alumnos como Alonso y Marina expresaron que les había gustado mucho la obra; Paul, Aimar y Darío la calificaron de muy interesante y Jorge de curiosa y entretenida. Además, a la pregunta de *¿Leerías un libro así?*, todos ellos coincidieron en que sí, a excepción de Marina quien expresó que «No, me gusta, pero elegiría otro porque es un poco aburrido». Respecto al *book-trailer*, se lanzó la siguiente pregunta: *¿Qué es lo*

que más te gustó del book-trailer?, alumnos como Selene y Aimar respondieron que las animaciones; Paul, Alonso y Jorge se centraron en los aprendizajes que habían experimentado y Roberto y Darío respondieron que les había gustado todo (Información obtenida del Anexo 13).

En el *Cuestionario final* (Anexo 20), se retomaron estas preguntas y se reformuló la siguiente: *¿Cuál es tu opinión sobre el libro Lost in translation? ¿Y sobre el book-trailer?* con el objetivo de observar si, tras la intervención, las percepciones del alumnado habían cambiado. Sin embargo, las respuestas del *Cuestionario final* (Anexo 20) de Roberto, Paul, Aimar y Darío fueron coincidentes con las del cuestionario *Un pequeño recordatorio...* (Anexo 13) (Información obtenida de los Anexos 13 y 20).

Como se ha podido observar, la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y su *book-trailer* tuvieron un impacto muy positivo en el aula, generando sorpresa y extrañamiento, y potenciaron la reflexión personal y metalingüística del alumnado, la expresión de diferentes puntos de vista, el debate, etc. Incluso, estos materiales llegaron a calar hondo en Irene, una alumna que quiso continuar disfrutando de la obra durante el fin de semana y que, tras el ofrecimiento de la docente, decidió llevarse el libro a casa. En definitiva, se produjo un acercamiento positivo y placentero del alumnado con los libros, cuestión que se valora de forma especialmente positiva en este contexto.

4.3. Análisis del Objetivo de investigación 3

- *Objetivo de investigación 3.* Valorar las posibilidades didácticas de la propuesta a partir de los aprendizajes detectados en el grupo durante la implementación de la intervención docente.

El análisis de este objetivo deriva de los resultados observados durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje recogido en este TFM: respuestas orales del alumnado (Anexos 14 y 16), respuestas escritas (Anexos 13, 15, 17, 18, 19), resultado final (Anexo 11), cuestionario final (Anexo 20) y anotaciones realizadas por la docente en el diario de campo con el fin de valorar y determinar los aprendizajes que fue adquiriendo el alumnado.

Según los resultados obtenidos, se deduce que la programación didáctica aquí expuesta generó en el aula una situación de aprendizaje comunicativa, significativa e integral, facilitada por la lectura de *Lost in translation* de Ella Frances Sanders, una obra

multimodal, y la visualización de su epitexto virtual del *book-trailer*. Teniendo en cuenta el actual marco curricular para la etapa de Educación Secundaria (Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2022), esta situación de aprendizaje integral se logró gracias a la imbricación de diferentes competencias específicas y a la adquisición de varios contenidos, englobados en cuatro bloques de saberes básicos. De este modo, a continuación, se exponen los aprendizajes realizados por parte del alumnado en relación con el currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura.

En primer lugar, el tema central de la obra de Sanders (2016), la diversidad lingüística y reivindicación cultural, permitió desarrollar la primera competencia específica y el bloque 1 de saberes básicos dedicado a la lengua y sus hablantes. El alumnado reflexionó sobre esta diversidad lingüística y riqueza cultural y sobre las lenguas maternas y los parámetros que llevan a considerarlas como tal. Además, reconoció y valoró sus propias lenguas ateniendo a la realidad plurilingüe y pluricultural del aula, reflejo de España, tal y como establece la LOMLOE (Cortes Generales, España, 2020). En el cuestionario *Un pequeño recordatorio...* (Anexo 13) se puede observar cómo el alumnado reflexionó sobre las lenguas maternas y cómo valoró de forma muy positiva la obra de Sanders (2016), incidiendo en su carácter diverso y en los aprendizajes realizados, tal y como se ha desarrollado en el análisis del objetivo de investigación 1.

¿Qué aprendiste en clase sobre las lenguas?

Que aunque una palabra no tenga significado probablemente en otra lengua sí (Alonso)

Que hay palabras que no se pueden traducir en otro idioma (Paul)

Que puede haber palabras que no se pueden traducir (Selene)

He aprendido a hablar con otras personas y entenderles (Aimar)

Que en cada país hay una palabra única (Marina)

Que las lenguas maternas son las lenguas procedentes de la madre (Roberto)

Que todo tiene algo nuevo (Jorge)

Que hay palabras que no tienen traducción (Darío)

(Extracto Anexo 13)

En el *Cuestionario final* (Anexo 19), Roberto, Aimar, Darío y Paul resumieron brevemente en qué había consistido el proyecto planteado por la docente, incidiendo en la noción de lengua y sus hablantes.

En buscar una palabra en nuestra lengua materna que no tenga traducción al castellano y luego en un papel de color escribir la palabra elegida y dibujarla poniendo también su definición y la nuestra (Roberto)

Hemos hecho el libro con los idiomas que había en clase (Aimar)

De escribir palabras que no tienen traducción en otros países (Darío)
Tienes que buscar una palabra que no se podía traducir a otro idioma y explicarla (Paul)

(Extracto Anexo 20)

Además, en este cuestionario, se fomentó la reflexión del alumnado sobre los objetivos que pretendía alcanzar la docente. Para ello, se lanzó la siguiente pregunta: *¿Qué piensas que pretendía la profesora realizando esta propuesta en clase?* Todos estos alumnos coincidieron en el hecho de aprender palabras, sin embargo, Roberto y Darío incidieron en el carácter diverso de estas palabras y sus diversas procedencias.

A que sepamos otras palabras de otras lenguas (Roberto)
Darnos a aprender más palabras (Aimar)
De enseñarlos palabras que en otros países no tienen traducción (Darío)
Hacer la palabra, dibujarla y explicarla (Paul)

(Extracto Anexo 20)

La intervención docente potenció la reflexión sobre la lengua, correspondiente al bloque 4 de saberes básicos del currículo, lo que supuso que dicha intervención no estuviera exenta de dificultades debido a la complejidad de las tareas propuestas, tal y como se ha mencionado en el análisis del objetivo de investigación 1. Estas tareas exigían del dominio y reflexión metalingüística lo que, en algunos casos, condujo a que el alumnado no entendiese correctamente qué se estaba solicitando y a su falta de realización al ser una tarea que debían hacer en casa (Información obtenida a través de la observación de la docente). La tarea *¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!* (Anexo 7) exigía de esta reflexión metalingüística e hizo emerger dificultades debido a su grado de abstracción. Un caso interesante relacionado con este hecho fue el de Roberto. Roberto anotó la palabra *Abi*, procedente del árabe, cuyo significado es «padre» (Información obtenida del Anexo 15: *Respuestas a la tarea ¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!*), ya que no terminó de entender la tarea. La docente, le hizo reflexionar sobre este hecho:

Roberto: Yo tengo la palabra *Abi* y me la ha enseñado mi padre.
Docente: Y... ¿Qué significa *Abi*?
Roberto: Significa padre.
Docente: ¿Crees que esa palabra no existe en castellano?
Roberto: Sí que existe, significa padre.
Docente: Entonces... ¿Consideras que esa palabra tiene traducción?
Roberto: Sí que la tiene.
Docente: La palabra “padre” podríamos decir que se encuentra en todas las lenguas. Desconozco si existe alguna lengua en la que no exista esa palabra.

(Extracto Anexo 17)

Finalmente, Roberto reflexionó sobre la palabra *Abi* y su significado e inició una reflexión metalingüística que le llevó a modificar su primera selección en favor de la palabra *samawati* del árabe, tal y como se puede observar en su trabajo final (Anexo 19). Este ejemplo puede tomarse como muestra del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta intervención docente. A diferencia de Roberto, alumnas como Marina y Selene sí que entendieron la tarea y reflexionaron desde el principio sobre el lenguaje, sus estructuras, palabras, etc. ya que buscaron las palabras «sobremesa» (Marina) y «duende» (Selene).

En la puesta en común de palabras «intraducibles» en clase (Anexo 16), derivada de la tarea *¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!* (Anexo 15), se potenció de nuevo la reflexión metalingüística de forma significativa y participativa para el alumnado. Por ejemplo, Marina y Aimar reflexionaron sobre los significados de la palabra «cabezada»:

Aimar: Cabezada.
Marina: Cabezada tiene dos significados.
Aimar: Tiene más de dos como te he dado una cabezada.
[...]
Marina: También puede ser cabezada de comida.

(Extracto Anexo 15)

Incluso, Irene llegó a reflexionar sobre las muletillas del «co» y del «pues» como palabras «intraducibles» en nuestra lengua. Esta alumna reflexionó sobre el origen de estas palabras, argumentó el por qué consideraba que eran «intraducibles» y mostró sus propias percepciones.

Irene: Oye, a mí se me ha ocurrido el co. El co no tiene traducción. Vete a Madrid a decir el co.

Aimar: El co es una expresión.
[...]

Irene: Hombre, el co es de Zaragoza porque tú te vas a Calatayud y no dicen co. Y te dicen cómo qué qué es eso.

[...]
Irene: Y ¿El pues? Nosotros lo decimos mucho.

(Extracto Anexo 15)

Además, esta reflexión metalingüística fue potenciada por la docente a lo largo de la lectura de la obra de Sanders (2016) en las clases: se buscaron palabras parecidas en nuestra lengua, sinónimos, palabras que pudiesen estar relacionadas... La docente fue

lanzando diversas preguntas con el fin de reflexionar sobre el sistema lingüístico, de potenciar la reflexión metalingüística del alumnado, el contraste entre las lenguas, etc.

Docente: Como ha dicho Aimar, una *cabezadica* son diez minuticos. Sin embargo, Paul ha dicho que una siesta puede alargarse hasta varias horas... ¿Creéis que una *cabezadica* es algo mucho más rápido y ligero que una siesta?

Irene: Sí, porque una *cabezada* son diez minutos solo. Siesta es más rato.

Docente: Y... como hemos dicho antes, la siesta, generalmente, suele hacerse en el sofá. ¿Creéis que para echarse una *cabezada* es necesario estar en el sofá o puedes echar una *cabezada* en cualquier sitio?

Irene: Pues puedes ponerte así (Apoya el codo en la mesa y la cara en la palma de su mano) y quedarte dormido. No necesitas un sitio. Mi abuelo se queda dormido cuando lee el periódico o come el postre.

Miguel: O en la pared.

Docente: Muy bien chicos. Hay matices entre echar una *cabezada* y echarse una siesta. La siesta es algo más profundo que generalmente suele hacerse en el sofá mientras que una *cabezada* no requiere de un lugar específico y es mucho más ligero.

(Extracto Anexo 15)

La intervención docente integró también el bloque de saberes básicos 2 ya que, a lo largo de las diferentes sesiones, se desarrolló la comunicación oral y escrita. La comunicación oral fue estimulada a través de los distintos debates y la lectura de la obra *Lost in translation* en clase por parte del alumnado en voz alta. Además, se potenció la comunicación escrita a partir de los talleres de escritura creativa, tal y como se puede observar en los Anexos 18 y 19, uniendo expresión escrita con expresión artística. La alfabetización mediática e informacional, muy relacionada con este bloque de saberes, fue desarrollada a través del epítexto virtual del *book-trailer* y la unión del soporte analógico con el digital.

Por último, se desarrolló el bloque de saberes básicos 3 del currículo dedicado a la educación literaria. La presentación de la obra de Sanders (2016) en formato físico tuvo por objetivo la reivindicación del carácter objetual de la obra y contribuyó a motivar un encuentro y un acercamiento positivo del alumnado con los libros, cuestión importante puesto que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria suele producirse una desvinculación del alumnado con la lectura. Además, a través de esta obra se potenció el carácter crítico del alumnado y se reivindicó la escritura creativa con intención literaria.

En definitiva, puede afirmarse que la intervención docente realizada tuvo un impacto muy positivo en el contexto de actuación y en el aprendizaje del alumnado. Las diferentes actividades propuestas permitieron así la formación integral y significativa del grupo, fomentando la reflexión metalingüística y la valoración y reivindicación de las

lenguas y culturas a partir de las obras de no ficción actuales. Además, las dificultades encontradas y las actitudes que emergieron hacia la diversidad muestran la necesidad de llevar al aula programaciones que generen retos al alumnado, que le permitan expresarse, reflexionar y adoptar actitudes críticas. Por su parte, el *book-trailer* elaborado con las palabras aportadas por el alumnado —*En busca de lo intraducible!* (Anexo 11)— provocó las mismas respuestas, emociones y sentimientos que el *book-trailer* referente a la obra *Lost in translation* de Sanders (2016). Los alumnos y alumnas se convirtieron en creadores de contenidos y se sintieron autores y autoras, orgullosos de su obra, un final que considero muy motivador y necesario para un grupo que asistía al Taller de Lengua como refuerzo de su aprendizaje pues no solía obtener buenos resultados en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones finales de este TFM, una síntesis que contiene las ideas principales que se extraen de su realización. Para su elaboración, se han tenido en cuenta los tres grandes bloques en los que se organiza el trabajo: *Marco teórico*; *Diseño de intervención docente*; *Informe de resultados*.

En lo que respecta al *Marco teórico*, se concluye que, según las fuentes consultadas (Camps et al, 2006; Cantero y Mendoza, 2003; Cassany, 2003), la enseñanza de la lengua y de la literatura ha estado marcada por la tradición, considerando la lectura y la escritura como los aprendizajes más valiosos que la escuela podía ofrecer y relegando a un segundo plano las habilidades de hablar y escuchar. Además, esta tradición se ha centrado más en la enseñanza-aprendizaje de una serie de reglas gramaticales que, en muchas ocasiones, el alumnado no ha sabido aplicar o no le han proporcionado una competencia comunicativa significativa. Por su parte, en relación con al área de literatura, la tradición se ha centrado en el estudio descontextualizado de una serie de obras y autores desde una perspectiva historicista y diacrónica.

En la década de los 60 del siglo pasado surgió un cuestionamiento de estas prácticas, potenciando la visión funcionalista y comunicativa de la lengua. Sin embargo, no fue hasta la década de los 70 cuando surgió la disciplina denominada Didáctica de la Lengua y la Literatura ante la necesidad inminente de solucionar los problemas y carencias que se planteaban en las aulas. En la década de los 90, con la implantación de la LOGSE, se logrará la reformulación de los objetivos referentes a esta materia (Camps y Zayas, 2006; Cantero y Mendoza, 2003; Cassany et al., 2003; Prado, 2004).

Por su parte, la sociedad de la información del siglo XXI genera nuevos retos y desde la educación se debe preparar al alumnado para que pueda enfrentarse a ellos. En lo que respecta al área de lengua y literatura, se recomienda así la adopción de un enfoque comunicativo de la enseñanza, basado en el uso real de la lengua (Cassany et al., 2003), y en una educación literaria que incida en el hábito lector y en la formación de lectores críticos. Desde esta perspectiva, la nueva Ley de Educación LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020) promueve el uso de recursos de uso social y de textos multimodales, que favorezcan el desarrollo competencial y significativo del alumnado y su alfabetización visual, lectoescritora e informacional. Es en este contexto en el que los libros ilustrados de no ficción y el *book-trailer* como epitexto virtual cobran especial relevancia.

Los libros de no ficción cuentan, no obstante, con una larga tradición y aparecen en el panorama actual como resultado de un proceso evolutivo del libro infantil cuya aportación adquiere nuevos significados en la sociedad digital, pues su impulso editorial trata de solventar las carencias del espacio virtual (Sampériz et al, 2020; Tabernero-Sala, et al., 2022). Pese a esta larga tradición, al potente aumento de títulos de no ficción desde finales de los ochenta y a la creciente diversificación de temas y estilos en los libros de no ficción, lo cierto es que la ficción ha sido el género dominante en las aulas y bibliotecas escolares (Garralón, 2013; White, 2018).

En este panorama actual, demandante de alfabetización e impregnado por las nuevas tecnologías, los libros de no ficción pueden suplir las demandas de alfabetización por requerir del dominio de una serie de habilidades de lectura y escritura (White, 2018), acentuando la relación física y la experiencia de interacción con las obras, tomando formas artísticas, lúdicas y visuales que tienen la capacidad de atrapar a un lector habituado a navegar por las pantallas. Por ello, las nuevas obras de divulgación, tal y como expone Lartitegui (2018), no se presentan como materia de estudio ni como obras de consulta, sino que más bien se trata de invitaciones, de invitaciones para ver el mundo de la forma en que la ciencia y los investigadores lo perciben (Garralón, 2013).

Los libros de no ficción actuales se caracterizan así por su estética artística, por tratar y cuestionar temas de la realidad, por su compromiso con la sociedad, por despertar la curiosidad y por fomentar el espíritu crítico de los lectores. Sin embargo, estos libros no están exentos de ficcionalidad, suele tratarse de obras híbridas, aunque su formato funciona de forma diferente al de la ficción, es complejo en cuanto a su diseño y contenidos y exige nuevas estrategias de lectura (Garralón, 2013; Lartitegui, 2018).

Las características del género de no ficción son esenciales a la hora de determinar el género y contribuyen en la configuración del libro de no ficción como un «artefacto, un complejo material de lectura» (Garralón, 2013, p. 52). Los buenos libros de no ficción son claros, coherentes, están cuidadosamente organizados, utilizan un lenguaje comprensible y adecuado al público que va a leerlos, se sirven de ejemplos para explicar conceptos difíciles, impulsan la búsqueda del significado de las palabras, presentan el saber de forma comprensible, clarifican el texto a través de las imágenes, potencian el carácter crítico del lector, etc. (Garralón, 2013; McClure 2003, citado por Gill 2009).

Entre las características principales del nuevo libro ilustrado de no ficción se encuentra su concepción de «texto abierto» por presentarse al lector como una puerta abierta al conocimiento gracias a la inclusión de diversos elementos tales a

amplificaciones finales, notas a pie de página, webgrafías o enlaces y por el hecho de relacionar esta concepción con las nuevas narrativas que contemplan la obra como un constructo inacabado y al lector como el encargado de terminarla en el acto de lectura. Estos libros se caracterizan, además, por su carácter fragmentario, potenciado por las nuevas tecnologías y narrativas hipermedia, abriendose al juego de las posibilidades y ofreciendo multitud de itinerarios en la lectura; por la hibridación de temas y estilos que vienen a romper con las barreras y compartimentaciones del rigor del método científico que tanto han afectado a los programas curriculares lo largo de toda su historia; por la continua apelación al lector, llegando a configurarse, en muchas ocasiones, sobre la fórmula pregunta-respuesta con el objetivo último de persuadir al lector y potenciar su carácter crítico y por el carácter visual y artístico que configuran la obra como un valioso objeto, casi pieza de colecciónismo (Duke, 2003; Garralón, 2013; Gill, 2009, Lartitegui, 2018; Tabernero-Sala et al., 2022).

El nuevo libro de no ficción contribuye de forma muy positiva en el desarrollo de niños y niñas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como afirman Duke (2003), Garralón (2013), Kuhn et al. (2017) y White (2009). Estos libros fomentan el desarrollo del pensamiento crítico; el autoaprendizaje, motivado por la curiosidad, y permiten una visión global e integradora alejada de toda compartimentación. Además, los libros de no ficción aparecen como un recurso adecuado capaz de solventar los problemas y dificultades del entorno virtual que puedan encontrar los niños, contribuyen al desarrollo de la lectoescritura y a la adquisición de vocabulario y, en último término, al éxito de la alfabetización. En este proceso de enseñanza-aprendizaje es de especial importancia la labor de mediadores y docentes para la formación integral, global e interdisciplinar del alumnado.

En el panorama actual, caracterizado por la convergencia del soporte analógico y digital, el *book-trailer* del libro de no ficción aparece como un recurso de marketing a manos de las editoriales que tiene como misión la promoción y difusión del libro en este entorno virtual. Estas nuevas formas de promoción están orientadas al lector del siglo XXI, caracterizado por la curiosidad, y pretenden ser la puerta de entrada a la lectura digital y al desarrollo de la bialfabetización (Tabernero-Sala, 2016 y Tabernero-Sala, et al., 2022).

En relación con el *Diseño de intervención docente*, el reconocimiento de la crítica especializada, el carácter multimodal y el análisis del contexto en el que se implementó la programación didáctica constituyen los tres criterios que argumentan la selección de la

obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders (2016). Este compendio ilustrado de palabras intraducibles de todas las partes del mundo cuenta con un total de 52 términos y comenzó a gestarse a partir de la publicación de un *post*, escrito por la autora, para el *blog* Maptia en el año 2013 sobre 11 palabras intraducibles al inglés procedentes de diversos idiomas (Revista Babar, 2017). La obra es un canto a la diversidad en un mundo cada vez más globalizado y no solo reivindica el valor de las lenguas y culturas, sino que también reivindica el hecho de que, por más que queramos sentirnos únicos y diferentes, todos estamos hechos de la misma sustancia y unidos a través de los sentimientos y del lenguaje (Sanders, 2016).

Tras el análisis de la obra, tomando como referencia las características del libro ilustrado de no ficción actual, y su epitexto virtual del *book-trailer* y, en consonancia con este marco teórico, se presenta la intervención docente llevada a cabo a lo largo del Prácticum II. Esta intervención docente fue implementada en la materia de Taller de Lengua de 2º de la ESO, un grupo caracterizado por la diversidad cultural que asistía a este taller como refuerzo de su aprendizaje.

Para su elaboración, se tuvo muy en cuenta esta diversidad y multiculturalidad del grupo en el que se iba a impartir, así como las necesidades, ritmos de aprendizaje y gustos de todo el alumnado. Las cinco sesiones que componen esta intervención didáctica fueron diseñadas a partir de la lectura de la obra de Sanders (2016) y de la visualización de su *book-trailer* como ejes vertebradores y tuvieron como objetivo la consecución de una serie de competencias específicas, englobadas en cuatro bloques de saberes básicos. Estas competencias y objetivos pretendían lograrse a través de una metodología activa, concretamente desde los presupuestos del Enfoque por Tareas, fomentando así el aprendizaje autónomo, significativo e integral del alumnado. Como Tarea Final, se propuso la creación de un libro y su *book-trailer* tomando como referencia la obra de Sanders (2016) y el *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo.

Finalmente, en el *Informe de resultados*, se exponen las principales ideas que se han extraído del análisis de los documentos obtenidos durante la intervención didáctica, como el cuaderno de campo de la docente, las transcripciones de las intervenciones orales que los participantes realizaron en las clases, las producciones escritas del alumnado y sus respuestas a dos cuestionarios. Para organizar el análisis de resultados, se formularon tres objetivos de investigación que incidieron en la acogida de la experiencia y de la obra por parte del alumnado y en los aprendizajes efectuados

En cuanto al primer objetivo, se observa que la intervención docente tuvo un impacto muy positivo en la recepción que hizo el grupo de la propuesta, los alumnos y alumnas valoraron la experiencia y se implicaron activamente en la realización de las tareas. Además, el hecho de acercar este tipo de temas a un aula caracterizada por la diversidad y multiculturalidad hizo emergir las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural, una situación de aprendizaje que se estima necesaria como punto de partida para generar la reflexión y el cuestionamiento crítico de las propias creencias. Por otra parte, surgieron también dificultades debido a la novedad y complejidad de la tarea en el grupo ya que demandaba de cierta reflexión metalingüística y por el hecho novedoso que supuso dicha propuesta en un aula en la que el alumnado no estaba habituado a indagar, reflexionar o realizar pequeñas investigaciones sobre el castellano o sobre las lenguas maternas del grupo.

En cuanto al segundo objetivo, se observa cómo la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders y su *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo fueron muy bien acogidos por parte del alumnado. El *book-trailer* pretendió ser la puerta de entrada a la lectura de la obra de Sanders (2016) y, la presentación de dicha obra en formato físico tuvo por objetivo reivindicar su carácter objetual. Ambos materiales, presentados en distintos formatos, son reflejo del panorama actual en el que lo analógico converge con lo digital y generaron sorpresa, extrañamiento y curiosidad parte del alumnado. Además, potenciaron la participación, la reflexión personal y metalingüística del alumnado, la expresión de diferentes puntos de vista y el debate.

En cuanto al tercer objetivo, relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, puede observarse que, la intervención docente recogida en este TFM, generó una situación de aprendizaje comunicativa, significativa e integral del alumnado a partir de una obra multimodal y su epitexto virtual. La programación didáctica permitió desarrollar las competencias específicas y estimular un aprendizaje globalizado de los cuatro bloques de saberes básicos establecidos en el actual marco curricular de la LOMLOE. El alumnado reflexionó sobre las lenguas y valoró la diversidad lingüística y cultural a partir de sus propias experiencias. Además, desarrolló las cuatro habilidades necesarias para la alfabetización informacional, tan necesaria en el panorama actual: hablar, leer, escribir y escuchar, se potenció su reflexión metalingüística y se favoreció una aproximación positiva hacia los libros y la lectura.

Desde una perspectiva más personal, la realización del Máster de Profesorado y la elaboración del presente TFM también han contribuido a mi formación como futura

docente. Su finalización y entrega suponen el comienzo de mi viaje como docente, un viaje largo, reflexivo, desafiante y enriquecedor, un viaje en el que no solo deseo enseñar, sino en el que también espero aprender. Con el tiempo, práctica y esfuerzo, pretendo mejorar como docente y recibir todo cuanto esta profesión pueda ofrecerme. Recordando a Machado y Kavafis haremos «camino al andar» y llegaremos a nuestra Ítaca cargados de conocimiento, sabiduría y enriquecidos por todo lo que esta profesión puede aportarnos a lo largo de los años.

REFERENCIAS

Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2022). Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 11-08-2022, 156, 27832-29022. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234467200404&type=pdf>

Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 02-06-2016, 105. <https://educa.aragon.es/documents/20126/868873/ORDEN+CURRICULO+SECUNDARIA+2016.pdf/cf9e8c58-4ae0-886b-9311-9863eddf9c5?t=1593156016565>

Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain. Longman.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Camps, A. y Zayas, F. (Coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Grao.

Cantero F. J. y Mendoza A. (2003). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (3-78). Prentice Hall.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.

Duke, N.K. (2003). Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young children*, 58(2), 14-20.

España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE-A-2020-17264). Boletín Oficial del Estado, 30-12-2020, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

España, Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE-A-2022-4975). Boletín Oficial del Estado, 31-03-2022, 76. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Estaire, S. (2010). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoEle. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 12, 1-26. <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Goga, N., Iversen, S.H., Teigland, A.S. (eds.) (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picture-books. Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University press. <https://www.idunn.no/doi/book/10.18261/9788215042459-2021>

Gill, S. R., (2009). What Teachers Need to Know About the “New” Nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>

Grilli, G. (2021). The annalistic nonfiction picturebook. En N. Goga, S.H. Iversen y A.S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebook. Theoretical and Analytical Approaches* (22-36). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021>

Kuhn K. E., Rausch C. M, McCarty T.G, Montgomery S. E., Rule A. C, (2017). Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades, *Early Childhood Educ*, 45:285-296. DOI 10.1007/s10643-015-0763-9

Lartitegui, A.G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia Publicaciones.

Libros del Zorro Rojo (s.f.). *Lost in Translation* [Sitio web].

<https://librosdelzorrorojo.com/catalogo/lost-in-translation/>

Libros del Zorro Rojo (2016). “Lost in Translation” de Ella Frances Sanders [Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wgs2odXcjXk>

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, S.A.

Revista Babar (2017). *Lost in translation* [Sitio web]. <http://revistabar.com/wp/lost-in-translation/>

Sampériz, M., Tabernero, R., Colón M.J., Manrique N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, cuaderno 124, pp. 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124>

Sanders, E. F. (2016). *Lost in translation*. Libros del Zorro Rojo.

Sanders, E. F. (s.f.). [Sitio web]. <https://www.ellafrancesanders.com/about>

Smiljana, N. K. (2021). A semiotic model of the nonnarrative picturebook. En N. Goga, S.H. Iversen y A.S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebook. Theoretical and Analytical Approaches* (pp. 37- 49). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021>

Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M.J., Sampériz-Hernández, M., y Campos-Bandrés, I.O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional De La Información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

Tabernero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, v. 15, n. 2., pp. 21-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125

Villanueva, E. B. (2003). El enfoque comunicativo. En A. Mendoza (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 81-125). Prentice Hall.

White L. (2018). El lugar de los textos de no ficción en la escuela primaria de hoy.

Young A. T., Moss B., Cornwell L. (2007). The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place. *Reading Horizons*, 48, 1-18.

https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3/?utm_source=scholarworks.wmich.edu%2Freading_horizons%2Fvol48%2Fiss1%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

ANEXOS

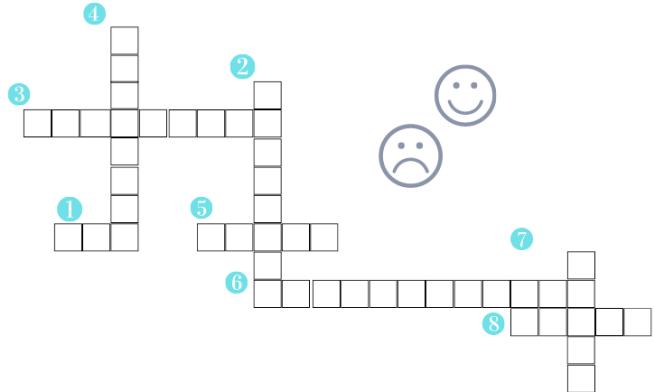
Anexo 1. *Book-trailer de la editorial Libros del Zorro Rojo*

Booktrailer de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders de la editorial Libros del Zorro Rojo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wgs2odXcjXk>

Anexo 2. Las palabras

LAS PALABRAS

1. COMPLETA EL SIGUIENTE CRUCIGRAMA CON PALABRAS PERTENECIENTES AL CAMPO SEMÁNTICO DE LOS SENTIMIENTOS.



HORIZONTAL

1. SENTIMIENTO DE INDIGNACIÓN, ENOJO, ENFADO, DESEO DE VENGANZA
3. SINÓNIMO DE AGOTAMIENTO
5. SINÓNIMO DE PÁNICO
6. CANSANCIO, DESINTERÉS, FALTA DE MOTIVACIÓN
8. SENTIMIENTO DE PAZ, TRANQUILIDAD

VERTICAL

2. SENSACIÓN CAUSADA POR ALGO INESPERADO
4. ANTÓNIMO DE ALEGRÍA
7. SENTIMIENTO DE PENA, CONGOJA, LÁSTIMA, TRISTEZA MÁXIMA

2. COMPLETA CON PALABRAS PERTENECIENTES A LOS CAMPOS SEMÁNTICOS PROPUESTOS.



3. RODEA LA PALABRA INTRUSA EN CADA GRUPO DE PALABRAS.

PROFESORA, ARQUITECTO, ENFERMO, POLICÍA, ABOGADO
MICROONDAS, FRIGORÍFICO, CAMA, LAVADORA, HORNO
ESTUCHE, BOLÍGRAFO, AMARILLO, ROTULADOR, LÁPIZ
PERRO, CANSADO, COCHE, LIBRO, CASA

4. COMPLETA LAS ORACIONES CON LAS SIGUIENTES PALABRAS POLISÉMICAS.

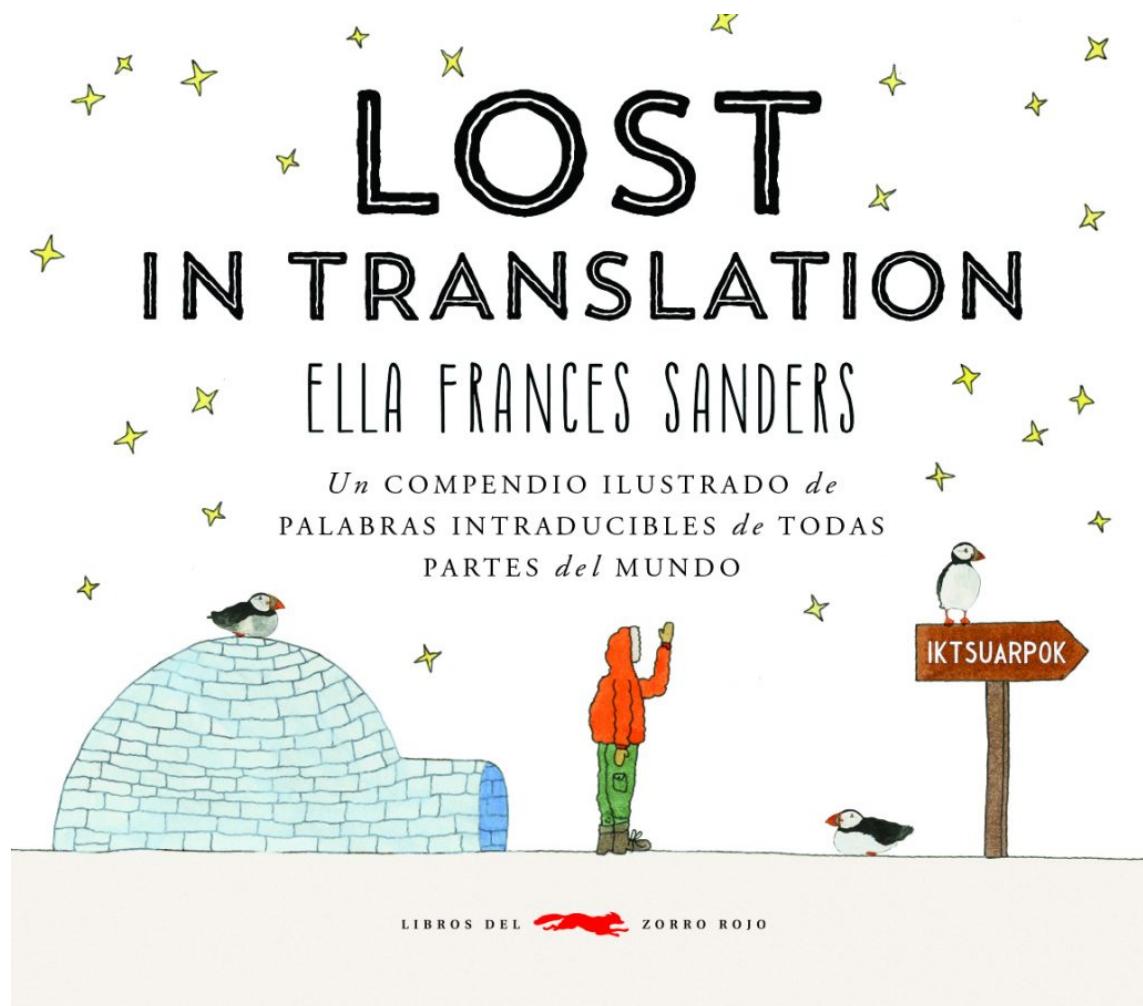
CRESTA CABO COPA LUNAR

LUIS SURFEA EN LA DE LA OLA
INÉS TIENE UN EN LA MEJILLA IZQUIERDA
PÁSAME LA DE VINO
LAS MAREAS SE VEN ALTERADAS SEGÚN LA FASE

EL DE FINISTERRE ES UNO DE LOS MÁS BONITOS QUE HE VISTO NUNCA
JOSÉ IBA PEINADO CON UNA EL DOMINGO PASADO
EL GATO SUBIÓ A LA DE UN ÁRBOL
NO DEJES NINGÚN PARA QUE NO NOS DESCUBRAN

Anexo 3. Portada de *Lost in translation* de Ella Frances Sanders

Portada de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders en formato físico.
Edición en castellano de 2016 de la editorial Libros del Zorro Rojo

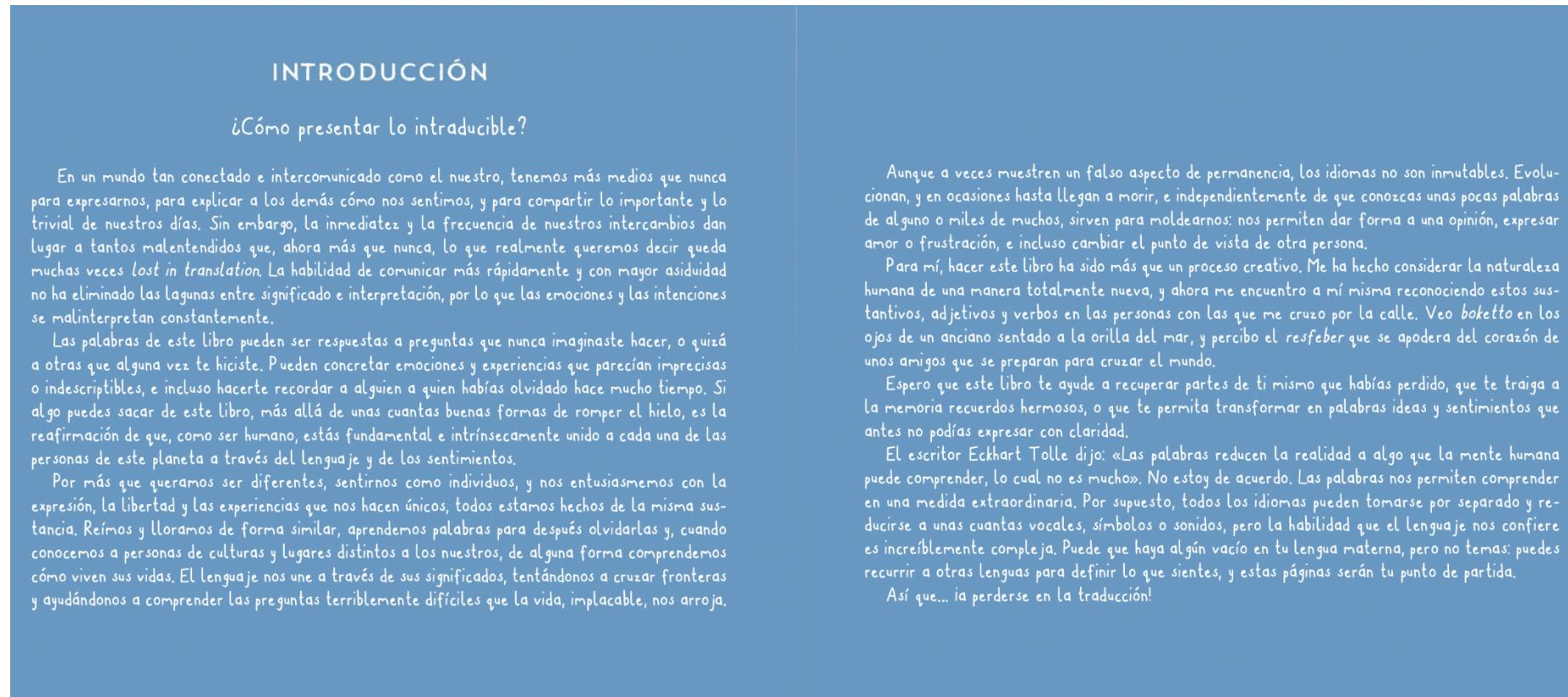


Anexo 4. Versión digital de una parte de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders

La proyección en clase de una parte de la obra de Frances Sanders fue necesaria ya que el alumnado no estaba siguiendo bien la clase y se realizó mediante un documento PDF. Los derechos de autor me impidieron compartir el documento con el alumnado, así que únicamente fue proyectado en clase. De igual manera, estos derechos de autor me impiden compartir el documento en este TFM.

Anexo 5. Introducción de la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders

La introducción se encuentra disponible en la página web de la editorial Libros del Zorro Rojo:



INTRODUCCIÓN

¿Cómo presentar lo intraducible?

En un mundo tan conectado e intercomunicado como el nuestro, tenemos más medios que nunca para expresarnos, para explicar a los demás cómo nos sentimos, y para compartir lo importante y lo trivial de nuestros días. Sin embargo, la inmediatez y la frecuencia de nuestros intercambios dan lugar a tantos malentendidos que, ahora más que nunca, lo que realmente queremos decir queda muchas veces *lost in translation*. La habilidad de comunicar más rápidamente y con mayor asiduidad no ha eliminado las lagunas entre significado e interpretación, por lo que las emociones y las intenciones se malinterpretan constantemente.

Las palabras de este libro pueden ser respuestas a preguntas que nunca imaginaste hacer, o quizás a otras que alguna vez te hiciste. Pueden concretar emociones y experiencias que parecían imprecisas o indescriptibles, e incluso hacerte recordar a alguien a quien habías olvidado hace mucho tiempo. Si algo puedes sacar de este libro, más allá de unas cuantas buenas formas de romper el hielo, es la reafirmación de que, como ser humano, estás fundamental e intrínsecamente unido a cada una de las personas de este planeta a través del lenguaje y de los sentimientos.

Por más que queramos ser diferentes, sentirnos como individuos, y nos entusiasmemos con la expresión, la libertad y las experiencias que nos hacen únicos, todos estamos hechos de la misma sustancia. Reímos y lloramos de forma similar, aprendemos palabras para después olvidarlas y, cuando conocemos a personas de culturas y lugares distintos a los nuestros, de alguna forma comprendemos cómo viven sus vidas. El lenguaje nos une a través de sus significados, tentándonos a cruzar fronteras y ayudándonos a comprender las preguntas terriblemente difíciles que la vida, implacable, nos arroja.

Aunque a veces muestren un falso aspecto de permanencia, los idiomas no son inmutables. Evolucionan, y en ocasiones hasta llegan a morir, e independientemente de que conozcas unas pocas palabras de alguno o miles de muchos, sirven para moldearnos: nos permiten dar forma a una opinión, expresar amor o frustración, e incluso cambiar el punto de vista de otra persona.

Para mí, hacer este libro ha sido más que un proceso creativo. Me ha hecho considerar la naturaleza humana de una manera totalmente nueva, y ahora me encuentro a mí misma reconociendo estos sustantivos, adjetivos y verbos en las personas con las que me cruzo por la calle. Veo *boketto* en los ojos de un anciano sentado a la orilla del mar, y percibo el *resfeber* que se apodera del corazón de unos amigos que se preparan para cruzar el mundo.

Espero que este libro te ayude a recuperar partes de ti mismo que habías perdido, que te traiga a la memoria recuerdos hermosos, o que te permita transformar en palabras ideas y sentimientos que antes no podías expresar con claridad.

El escritor Eckhart Tolle dijo: «Las palabras reducen la realidad a algo que la mente humana puede comprender, lo cual no es mucho». No estoy de acuerdo. Las palabras nos permiten comprender en una medida extraordinaria. Por supuesto, todos los idiomas pueden tomarse por separado y reducirse a unas cuantas vocales, símbolos o sonidos, pero la habilidad que el lenguaje nos confiere es increíblemente compleja. Puede que haya algún vacío en tu lengua materna, pero no temas: puedes recurrir a otras lenguas para definir lo que sientes, y estas páginas serán tu punto de partida.

Así que... ¡a perderse en la traducción!

Anexo 6. Cuestionario 1: Un pequeño recordatorio...

UN PEQUEÑO RECORDATORIO...

LOST IN TRANSLATION

¿QUÉ TE HA PARECIDO EL LIBRO?

¿LEES MUCHO? ¿LEERÍAS UN LIBRO ASÍ?

¿QUÉ LENGUA O LENGUAS HABLAS?

¿QUÉ APRENDISTE SOBRE LAS LENGUAS?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTÓ DEL BOOKTRAILER?

Anexo 7. ¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!



¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!



1. Busca una palabra propia de tu lengua materna que no exista en otras lenguas y anótala. Si tienes dos lenguas maternas, selecciona una palabra de una lengua distinta al español. Indica de qué lengua es propia.



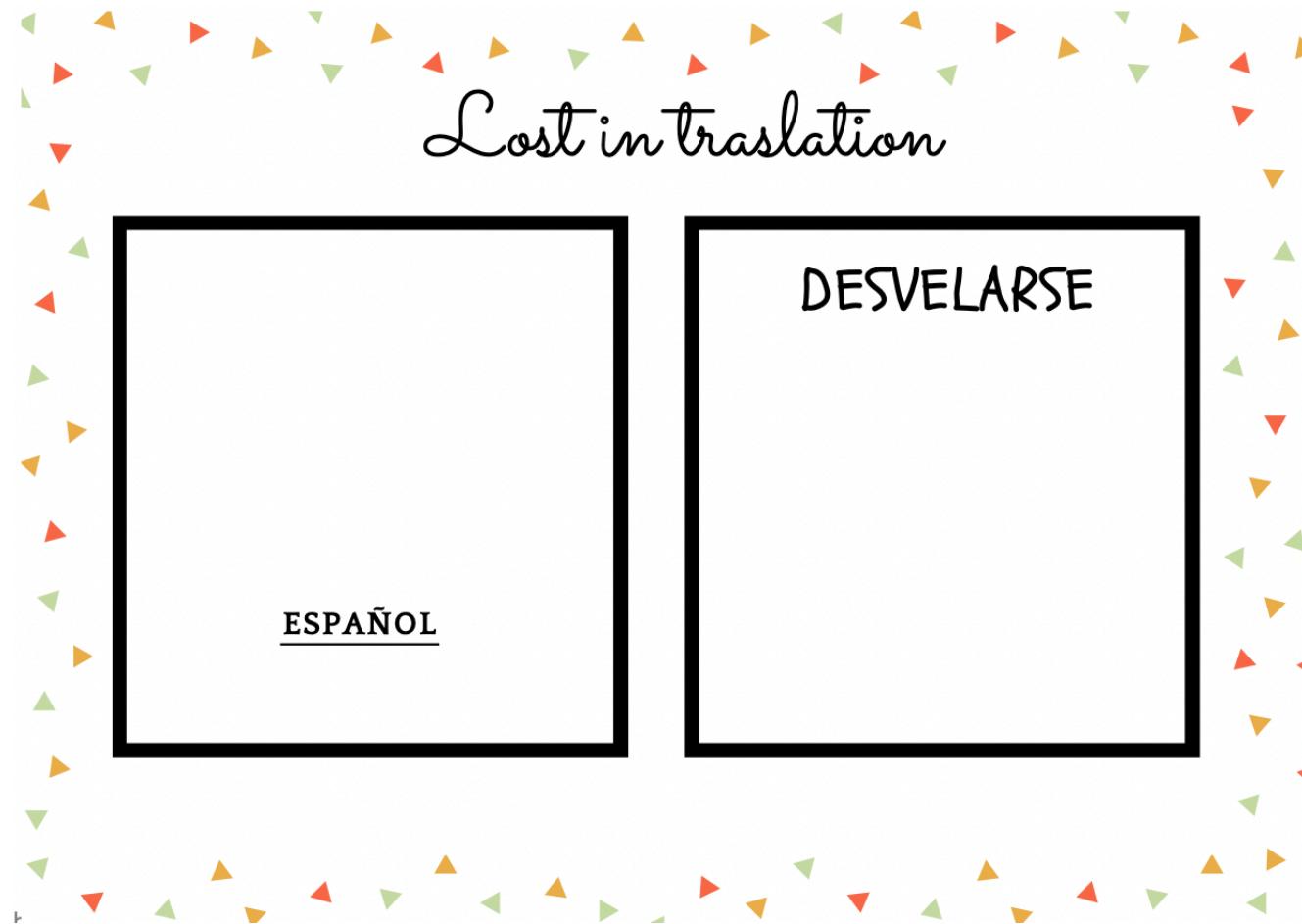
2. Anota toda la información que encuentres acerca de la palabra: quién te la ha enseñado y dónde la aprendió esa persona, qué significa, con qué palabra del español la relacionarias, etc. Anota todo el proceso que has seguido hasta encontrarla.



3. Anota la categoría gramatical a la que pertenece (sustantivo, verbo, adjetivo...)



Anexo 8. Taller de escritura creativa «desvelarse»



Anexo 9. Plantilla del taller de escritura creativa «desvelarse»



Anexo 10. Cuestionario

Formulario sin título

Descripción del formulario

Nombre y Apellidos

Texto de respuesta corta

¿Cuál es tu opinión sobre el libro Lost in translation? ¿Y sobre el booktrailer (Vídeo que vimos el primer día en clase)?

Texto de respuesta larga

Resume brevemente en qué ha consistido el proyecto planteado por la profesora.

Texto de respuesta larga

¿Qué piensas que pretendía la profesora realizando esta propuesta en clase?

Texto de respuesta larga

¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto? ¿Y lo que menos?

Texto de respuesta larga

...

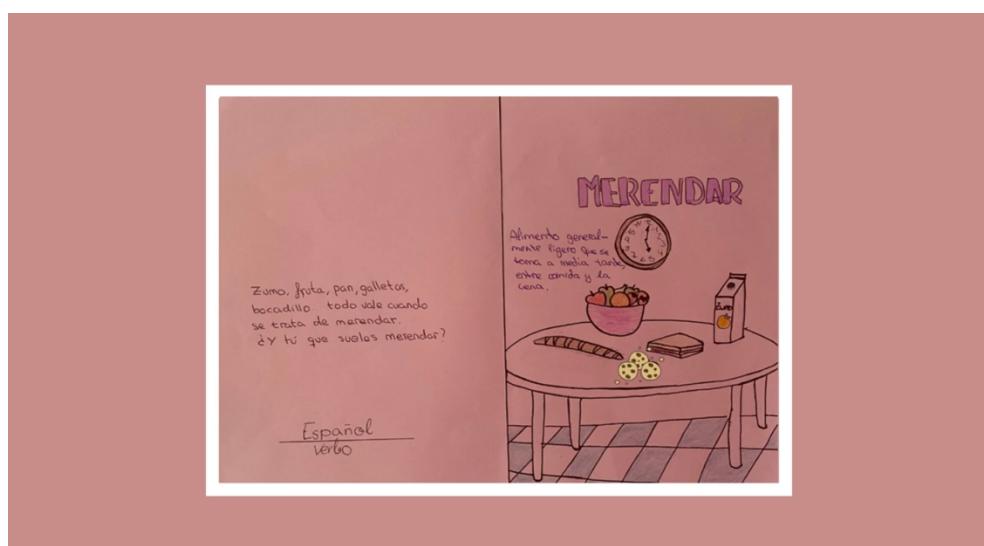
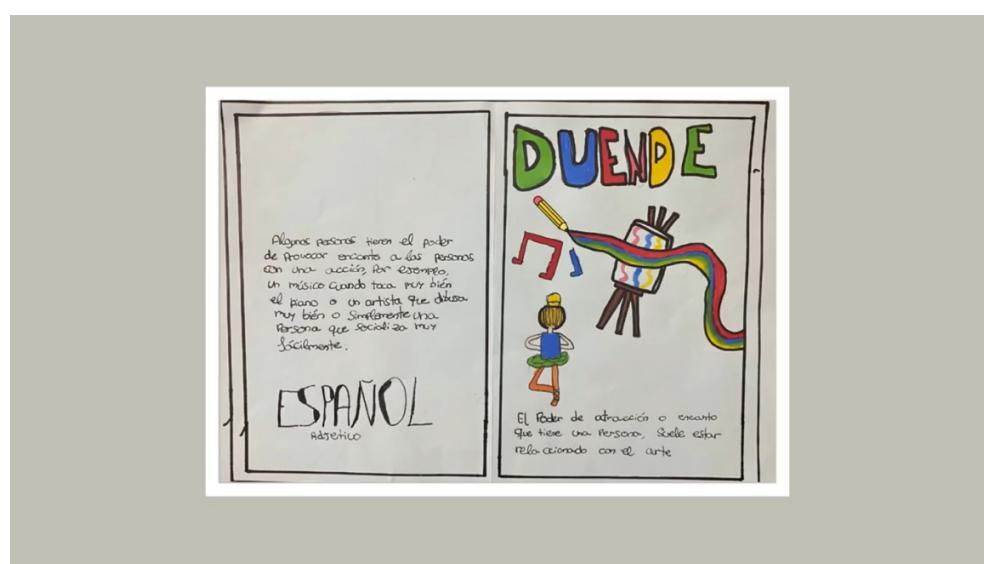
¿Qué piensas sobre tu trabajo en el proyecto? ¿Qué has aprendido con el proyecto?

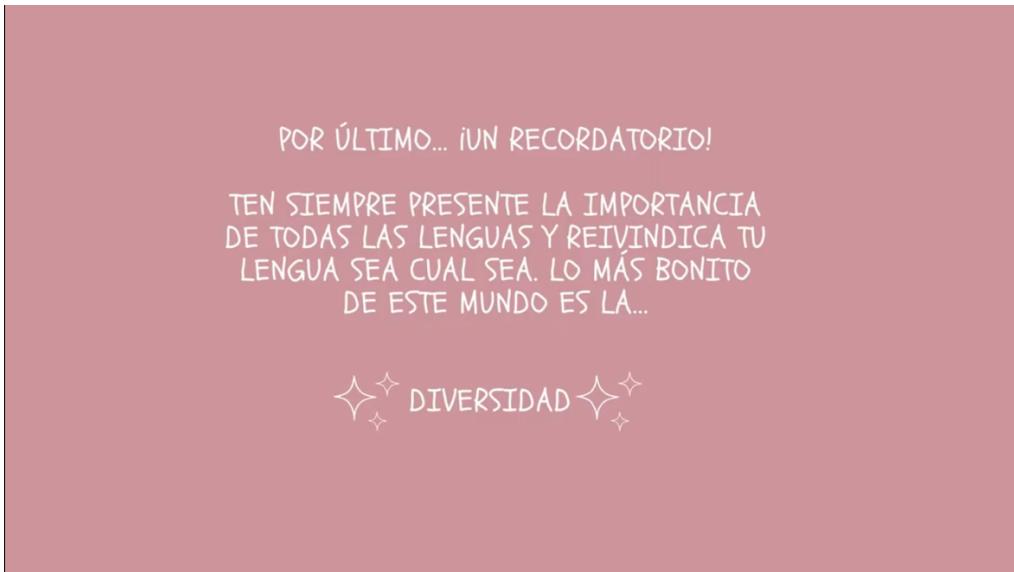
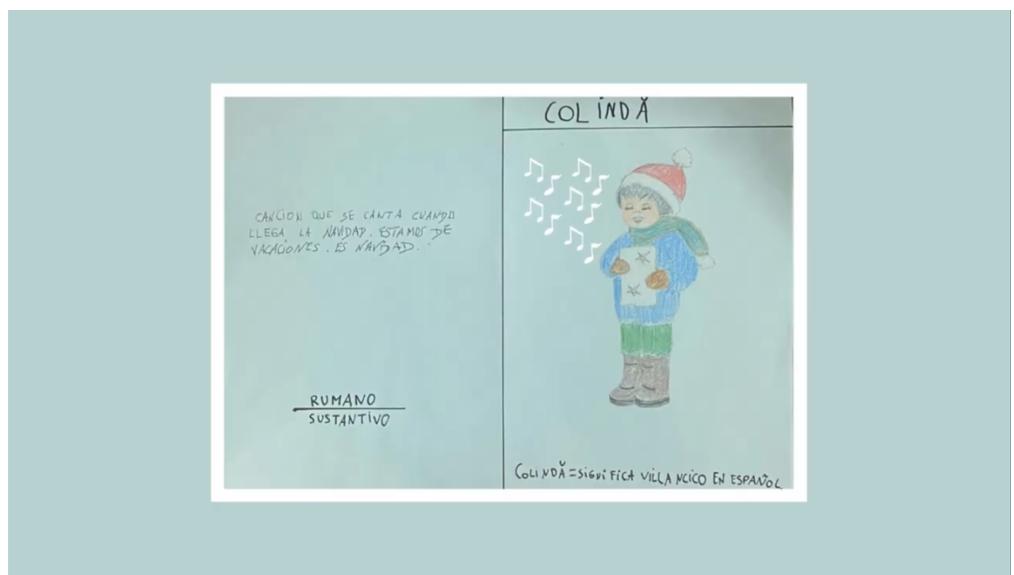
Texto de respuesta larga

Anexo 11. *Book-trailer ;En busca de lo intraducible!*

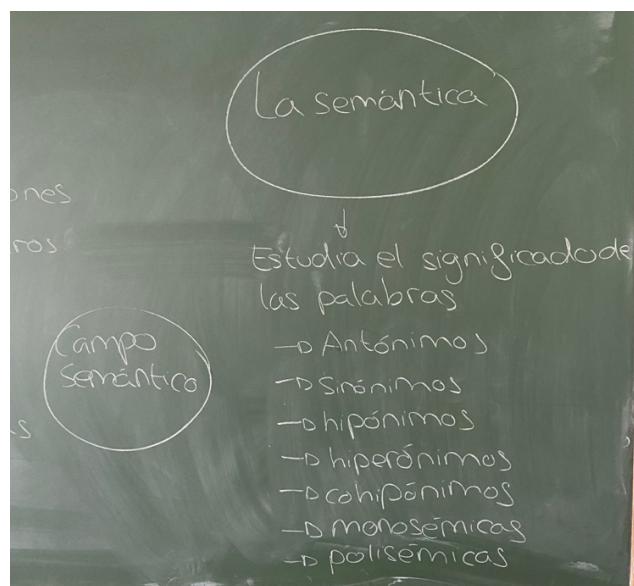
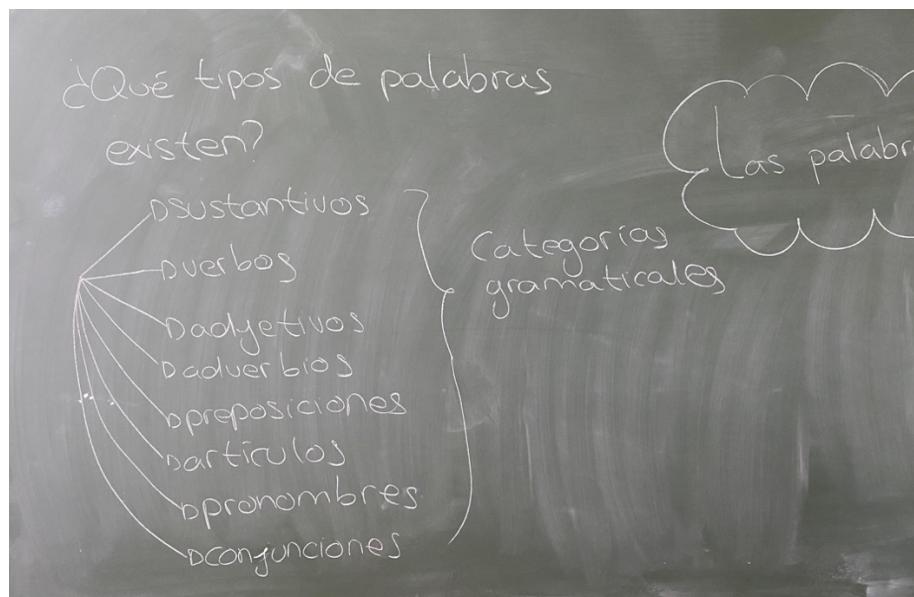
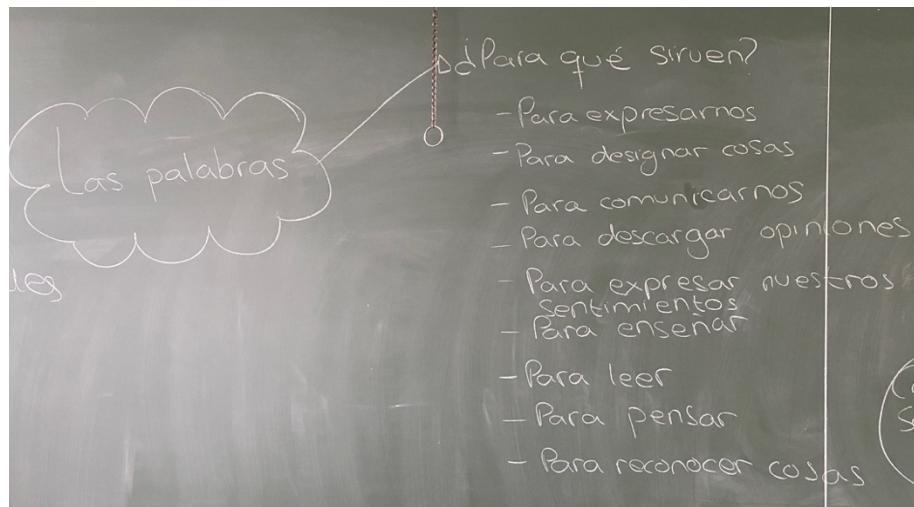
El *book-trailer ;En busca de lo intraducible!* fue realizado por la docente en las aplicaciones Canva y iMovie a partir de las páginas que el alumnado había realizado tomando como referencia la obra de Sanders (2016). Para su elaboración, además, se tomó como base el *book-trailer* de la editorial Libros del Zorro Rojo y las características propias del género de no ficción y del *book-trailer* como epitexto virtual. A continuación, se adjuntan algunas capturas de pantalla del *book-trailer ;En busca de lo intraducible!* disponible en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=wMBQiKzHyic>







Anexo 12. Resultados lluvia de ideas (Sesión 1)



Anexo 13. Resultados Cuestionario 1: Un pequeño recordatorio... (Sesión 1)

1. ¿Qué te ha parecido el libro?

Me ha gustado mucho ya que sirve para aprender muchas otras palabras (Alonso)

Me parece muy interesante ya que se aprenden cosas que no imaginabas (Paul)

Es un libro bastante bonito ya que puedes aprender otras palabras en otros idiomas que no se pueden traducir (Selene)

Es un libro interesante que te enseña palabras que no son traducibles (Aimar)

Me ha gustado mucho ya que nos enseña que para cada país hay una palabra con un significado que solo se dice en X lugar (Marina)

Bien. Es un libro muy bueno (Roberto)

Muy curioso y entretenido (Jorge)

Muy interesante (Darío)

2. ¿Lees mucho? ¿Leerías un libro así?

No, pero si es un libro así que te enseña otras palabras que en español no tienen un nombre concreto sí (Alonso)

No. Si que lo leería ya que se aprenden tantas cosas que en tu país no habías escuchado (Paul)

Si, leo bastante, sobre todo en días festivos, el verano pasado tres horas al día los pasaba leyendo ya que me encanta leer. Leería un libro así ya que así aprendería nuevas palabras en otros idiomas que no se pueden traducir al mío (Selene)

No. Sí (Aimar)

Sí, a veces. No, me gusta pero elegiría otro porque es un poco aburrido (Marina)

Más o menos. Sí (Roberto)

No. Si porque es diferente (Jorge)

A veces. Sí (Darío)

3. ¿Qué lengua o lenguas hablas?

Castellano (Alonso)

Español (Paul)

Mi lengua materna es el español (Selene)

Castellano (Aimar)

Español (Marina)

Árabe y español (Roberto)

Español (Jorge)

Española (Darío)

4. ¿Qué aprendiste en clase sobre las lenguas?

Que aunque una palabra no tenga significado probablemente en otra lengua sí (Alonso)

Que hay palabras que no se pueden traducir en otro idioma (Paul)

Que puede haber palabras que no se pueden traducir (Selene)

He aprendido a hablar con otras personas y entenderles (Aimar)

Que en cada país hay una palabra única (Marina)

Que las lenguas maternas son las lenguas procedentes de la madre (Roberto)

Que todo tiene algo nuevo (Jorge)

Que hay palabras que no tienen traducción (Darío)

5. ¿Qué es lo que más te gustó del *book-trailer*?

Las nuevas palabras aprendidas (Alonso)

Que he aprendido cosas de otros países (Paul)

La animación (Selene)

Las animaciones que había y las nuevas palabras que aprendí (Aimar)

No sé (Marina)

Todo (Roberto)

Que salieran palabras extrañas (Jorge)

Todo (Darío)

Los alumnos que aquí no aparecen es porque no realizaron la tarea o, si la realizaron, nunca la llegaron de entregar a pesar de las insistencias de la docente.

Anexo 14: Transcripción lectura de la obra *Lost in translation* (Sesión 2)

Transcripción del desarrollo de la clase una vez presentada la obra *Lost in translation* de Ella Frances Sanders de forma física y leída la introducción por parte de la docente:

Docente: ¿Sabría decirme alguien alguna idea con la que se ha quedado de todo esto?

Álvaro: Ninguna.

Docente: ¿Nadie sabría decirme una idea, por pequeñísima que sea?

(Sin respuestas)

Docente: ¿Aimar?

Aimar: Que hay palabras que no se pueden traducir.

Docente: Muy, bien. Que hay palabras que no se pueden traducir. ¿Marina?

Marina: El libro va sobre palabras que no se pueden traducir, pero que no sé, que me gustan las palabras.

Docente: Perdón, ¿qué?

Marina: Que no sé, que me gustan las palabras.

Docente: Muy bien. ¿Sergio?

Sergio: Que no hay palabras para algunas cosas.

Docente: ¿Roberto?

Roberto: Que podríamos recordar algo que habíamos olvidado.

Docente: La autora dice que todos estamos hechos de la misma pasta. Que cuando conocemos a gente procedente de otros lugares y que habla otros idiomas, te das cuenta de que, en el fondo, lo que sientes, es lo mismo, aunque no tengamos las mismas palabras para expresarlo. Que igual podemos parecer distintos por hablar distinta lengua, pero que, en realidad, somos todos iguales. Sin embargo, cada uno nos expresamos de forma diferente y tenemos distintas palabras para referirnos a las cosas y, algunas de ellas son traducibles y se encuentran en todos los idiomas, pero otras no, tal y como vamos a ver con la lectura de la obra que os he traído hoy.

(La docente comenzó a leer la palabra que había seleccionado: *iktsuarpok*)

Docente: *Iktsuarpok* significa «El acto de salir continuamente para comprobar si alguien a quien esperas está llegando».

(Continúa leyendo)

«A medio camino entre la impaciencia y la anticipación existe un sentimiento que, mientras esperas a alguien que no llega, te apremia a salir fuera y volver dentro, a salir y regresar de nuevo. ¿Será que el tiempo pasa más rápido cuando nos movemos?». Esta palabra procede del Inut y es un sustantivo.

Docente: Como veis, aparecen dos definiciones de la palabra. ¿Qué creéis que representa cada definición? Mejor dicho, ¿Qué diferencias veis entre las dos definiciones?

Aimar: Algo sobre la vida.

Marina: Aiba, jajaja.

Docente: Vale. Hemos dicho que tenemos dos definiciones acompañando a la palabra. (Vuelve a leer ambas definiciones). ¿Veis alguna diferencia?

(El alumnado permanece en silencio)

Docente: Hemos dicho que *Iktsuarpok* es «el acto de salir continuamente para comprobar si alguien a quien esperas está llegando» y esta definición aparece a la derecha. Si nos fijamos bien, esta definición, más o menos, es la que encontraríamos en un diccionario. Es mucho más concisa y precisa que la siguiente que vamos a ver. «A medio camino entre la impaciencia y la anticipación existe un sentimiento que, mientras esperas a alguien que no llega, te apremia a salir fuera y volver dentro, a salir y regresar de nuevo. ¿Será que el tiempo pasa más rápido cuando nos movemos?».

Aimar: Que estás impaciente. (Repite la palabra *Iktsuarpok* poniendo un acento)

Docente: Muy bien, que cuando estamos esperando a alguien estamos impacientes, miramos el reloj, nos movemos... Esto es lo que se conoce como *Iktsuarpok* en Inuit. Esta definición es mucho más poética que la anterior. ¿Veis ahora las diferencias? ¿Sabría decirme alguien qué caracteriza a la definición de un diccionario?

Héctor: Objetividad.

Aimar: Que te lo dice tal cual.

Roberto: De forma clara.

Docente: ¿Os acordáis qué era la connotación y la denotación? Me han dicho que esto lo sabéis muy bien.

Álvaro, Aimar, Luis, Paul, Miguel: No.

Héctor: No me acuerdo.

Docente: ¿Cómo qué no?

Roberto: Los textos expositivos.

Marina: La denotación, es más... (no acaba la frase)

Docente: La denotación es cuando no interviene el sentimiento mientras que en la connotación sí que interviene el sentimiento. Las definiciones de un diccionario son objetivas y denotativas porque se presentan las cosas tal sin que intervengan los sentimientos u opiniones. ¿Alguien sabe qué más contiene la definición de un diccionario?

Selene: Si es adjetivo, verbo...

Aimar: O un sustantivo.

Docente: Muy bien. Es decir, la categoría gramatical. Al lado de la definición aparece la categoría gramatical a la que pertenece la palabra. La palabra que os acabo de leer era un sustantivo del Inuit.

Héctor: O adjetivo.

Docente: (Haciendo una recapitulación). Entonces, ¿habéis comprendido que aparecen dos definiciones en el libro? Una es más poética y subjetiva, centrada en los sentimientos, en las emociones... Y la otra es la típica que encontraríamos en un diccionario ya que es mucho más objetiva, corta, concreta, precisa...

(La docente reparte el libro al alumnado y Marina comienza a leer)

Marina: *Komorebi* «la luz que se filtra a través de las hojas de los árboles».

(Continúa leyendo)

«Tal vez te ciegue un instante, pero sin duda es hermoso. Hay algo especialmente evocador y mágico en la luz del sol tamizándose en el follaje». Japonés. Sustantivo.

Docente: ¿Qué os sugiere esta palabra? ¿Con qué palabra la relacionaríais en castellano?

Paul: Con translucido.

Irene: Pero... ¡cómo que translucido!

Paul: ¿Por qué? Si es igual...

Héctor: Jajaja, transparente.

Irene: ¡Cómo que transparente!

Miguel: Pasa la luz

Docente: Muy bien. En cierto modo, podemos relacionar la palabra *Komorebi* del japonés con todas esas palabras que habéis mencionado. Sin embargo, esta palabra concreta el hecho de que la luz pasa a través de las hojas de los árboles, es algo mucho más poético que algo transparente como un cristal. ¿A alguien le sugiere algo más?

(El alumnado permanece en silencio)

Docente: Marina, pasa el libro a tu compañero Sergio.

(Marina pasa el libro a Sergio y Sergio comienza a leer)

Sergio: *Palegg* «cualquier cosa que le pongas al pan». «Parece que los noruegos son poco precisos pero generosos cuando de sándwiches se trata, pues en una sola palabra engloban todo aquello que se les ocurre poner sobre (o entre) rebanadas de ese versátil carbohidrato que es el pan. Queso, carne, mantequilla de cacahuete, lechuga... Tú dilo, y probablemente será *palegg*».

Docente: ¿Qué has entendido de la palabra que acabas de leer, Sergio?

Sergio: Que son generosos a hacer el bocadillo.

Docente: Y la imagen... ¿Qué te sugiere?

Sergio: Que le meten muchas cosas al pan como mermelada.

Aimar: El salchichón (poniendo acento).

Docente: Todo lo que le pongas al pan queda bien tal y como expresa esta palabra. Ya sea dulce o salado, mermelada, salchichón...

Aimar: Buaaah, qué hambre.

Héctor: O sea, es decir como un bocata.

Marina: O una tostada.

Álvaro: Al pan, pan y al vino, vino.

Aimar: El pan engorda, ¡no hay que comer!

Docente: También se puede relacionar el pan con el tema de las dietas como ha hecho Aimar. Es cierto que cuando de dietas se trata, uno de los primeros alimentos que se restringe es el pan. Sin embargo, hay gente que opina que el pan no engorda, sino que lo que realmente engorda es lo que se mete dentro del pan.

Aimar: Jajaja

Héctor: Eh, ahora me toca leer a mí. (Héctor se levanta y coge el libro)

Docente: Héctor, ¡Continúa leyendo!

Héctor: *Mangata*: «el reflejo de la luna, como un camino, en el agua». «Quizá nadie le presta ya atención a estos momentos resplandecientes y poéticos, pero la forma en que, de noche, la luna se espeja en el agua negra del océano es sin duda alguna una escena que admirar». Sueco. Sustantivo. ¡Oh qué bonito! (al acabar de leer la definición) (Paul y Aimar aplauden y Héctor hojea el libro).

Docente: A ver Héctor, ¿Te gusta el mar? ¿Sueles ir al mar? ¿Con qué mares estás más familiarizado?

Héctor: Aquí suelo ir al Mediterráneo y en Marruecos voy al Atlántico.

Docente: Y... ¿Ves alguna diferencia entre el mar Mediterráneo y el océano Atlántico?

Aimar: Que en uno hay tiburones y en otro no (Álvaro se ríe).

Docente: Aimar, vamos a dejar hablar al compañero primero. Luego hablas tú.

Héctor: Que el Mediterráneo es más tranquilo. Tiene menos oleaje.

Docente: ¿Y el Atlántico? ¿Cuál te gusta más?

Héctor: El Mediterráneo porque es más cálido.

Docente: Y ahora una pregunta, ¿Te has parado a observar el reflejo de la luna en el mar?

Héctor: Sí, por la noche.

Aimar: A mí me pican las medusas.

Álvaro: A mí me pican los ojos cuando me quito las gafas.

Docente: Esta definición, al igual que la de la palabra *Komorebi* que ha leído vuestra compañera es muy poética. ¿Qué os sugiere el reflejo de la Luna en el mar o en el agua?

Álvaro: Como un camino al cielo, un arcoíris.

Héctor: Yo lo había relacionado con un lago que había antes en Marruecos, que me contaron mis primos, y se veía la luna en el lago plateada.

Aimar: En el mar se ve mejor que en un lago porque es más grande.

(La clase comienza a alterarse y la docente decide proyectar la obra en formato PDF (Anexo 4) para que el alumnado que no tenga la obra pueda continuar la lectura)

Docente: Héctor, pásale el libro a Selene.

Selene: *Gezelling* significa «Mucho más que íntimo o acogedor: esta palabra describe una sensación de calidez muy placentera, y connota el tiempo compartido con los seres queridos». «Pídele a cualquier neerlandés que te hable de *gezelling*. Es una señal de identidad de su cariñosa y hospitalaria cultura, y abarca todas esas cosas que generan una reconfortante calidez en tu interior: la familia, las buenas conversaciones o los abrazos». Neerlandés. Adjetivo. (Selene hojea el libro con detención).

Docente: Nosotros tenemos las palabras íntimo o acogedor, para describir la sensación de calidez muy placentera, pero no tenemos una palabra que relacione esta sensación con la sensación de estar con algunas personas. Esta palabra describe la sensación de cuando estamos muy a gusto con alguien. Vosotros, ¿Cuándo estáis *gezelling*?

Paul: Como si tú estuvieses tumbado en el sofá viendo una película con tú familia, a eso se refiere, ¿No? Acogedor.

Docente: Para Paul, la sensación de estar viendo una película con su familia en el sofá es *gezelling*. Paul en esa situación íntima y acogedora se siente muy a gusto, ¿No es así, Paul?

Paul: Sí

Aimar: Pero no tiene por qué ser con tu familia. Puede ser con tus amigos.

Álvaro: O con tu novia.

Aimar: O con la cama.

Docente: Sí, no tiene por qué ser con tu familia. Puede ser con tus amigos, con tu novia, con tu perro... Y las ilustraciones que acompañan a la palabra, ¿Qué os sugieren?

Álvaro: Algo cómodo, agradable.

Paul: Algo estable.

Aimar: Estar calentito, una manta, estar abrigado.

Docente: Selene, pásale el libro a Irene.

Irene: Gracias. *Shlimazel* es «Alguien que solo tiene (o trae) mala suerte». «Todos conocemos a uno. No es necesariamente culpa suya, pero le pasan cosas malas... todo el tiempo. Cuando te relacionas con un *shlimazel*, tienes dos opciones: aceptar los contratiempos que la mala suerte trae consigo, o correr lo más rápido posible en la dirección contraria». Yidis. Sustantivo. (Irene hojea el libro).

Docente: En español tenemos una palabra que más o menos podría identificarse con esta. ¿Alguien la sabe?

Aimar: Gato negro.

Álvaro: Mal de ojo.

Héctor: Aguafiestas.

Aimar: Hechizo.

Docente: Cuando una persona atrae a la mala suerte, se dice...

Héctor, Paul: Roberto.

Roberto: ¿Yo?

Docente: Chicos... A ver..., en español tenemos la palabra *gafe*, ¿Os suena? *Gafe* significa que alguien atrae a la mala suerte. Seguramente todos hemos oido alguna vez la expresión ¡Eres un gafe! O ¡Eres muy gafe! Por ejemplo... Vienes tú y llueve, ¡Qué gafe eres! ¿Verdad?

Alumnado: Sí

Docente: Además existe el complejo de gafe. ¿Alguien sabe qué quiere decir esto?

Aimar: Que estás con uno que tiene mala suerte y que te la atrae a ti.

Docente: Pero si tú tienes complejo... ¿Qué significa tener complejo?

Aimar: Que lo crees tú.

Docente: Muy bien. quiere decir que tú mismo eres que el que cree que lleva la mala suerte encima.

Paul: Que pasa todo lo contrario a lo que quieras.

Miguel: Que todo me sale mal.

Docente: ¿Creéis que este complejo de gafe es un poco supersticioso? Imaginad que llueve y te dicen "Vienes tú y llueve, ¡Qué gafe eres!". Ostras, no es culpa tuya de que llueva, sino que ha sido una coincidencia. Hacerte culpable de que llueva es tener complejo de gafe.

Héctor: Pero si siempre coincide...

Docente: ¿Pero de verdad creéis que eso no es supersticioso? Ha sido una coincidencia...

Álvaro: El que fuese siempre coincidencia hace creerlo.

Docente: Irene pasa el libro a tu compañero.

Aimar: *Sgriob* que significa «El cosquilleo que sentimos en los labios antes de tomar Whisky». «Es inevitable, y a menudo un indicio de que las cosas están a punto de ponerse serias. No se debe tanto al porcentaje de alcohol, sino más bien al momento en que casi puedes sentirte parte de las generaciones pasadas de bebedores de whisky, sentados en oscuros bares llenos de humo a la tenue luz de la madrugada». Gaélico escocés. Sustantivo.

Álvaro: Aimar eres un borracho.

Docente: A parte de borracho, ¿Qué os sugiere esta palabra?

(El alumnado permanece en silencio)

Docente: A mí me evoca ese miedo que existe cuando estás a punto de comenzar algo que deseas y de lo que tienes muchas ganas, ya sea un viaje, un proyecto, comenzar en un trabajo... A ese miedo que aflora, que nos provoca un cosquilleo y que precede a lo que va a venir. Como un salto al vacío. ¿Creéis que existe alguna palabra en otras lenguas para designar esa sensación?

Aimar: Al regustillo. Oye, podemos leer esta (señala una palabra del libro) que es árabe.

Docente: Sí, ahora la leeremos, pero primero estamos comentando la palabra que acabamos de leer.

Héctor: Amargura.

Álvaro: A mi esta palabra y la imagen me sugieren masculinidad, a los bares llenos de humo donde solo podían ir los hombres a beber.

Docente: Muy bien Álvaro. Antiguamente, los bares eran lugares relegados al género masculino. A ellos asistían los hombres después del trabajo mientras que las mujeres se ocupaban de las tareas domésticas y de los hijos. De ahí que hayas establecido esa conexión.

Álvaro: El mundo del alcohol me sugiere ansiedad.

Héctor: A mí me encanta el *whisky*, jajaja. Aunque no lo haya probado en mi vida, ni lo voy a probar.

Paul: Un sorbito.

Miguel: Un traguito.

Docente: Aimar, pasa el libro a Jorge. Vamos a leer la última palabra ya que no creo que dé tiempo a más.

Jorge: *Gurfa* «La cantidad de agua que cabe en la palma de una mano». «Claro, ahora mismo una *gurfa* puede parecer una unidad de medida bastante vaga, pero cuando estás en la playa construyendo un cantillo de arena y has decidido cavar una fosa en torno a los aposentos del rey, esta palabra cobra súbitamente todo el sentido». Árabe. Sustantivo.

Docente: Como acaba de leer Jorge, *gurfa* es la cantidad de agua que cabe en la palma de una mano. Podemos considerar, entonces, la mano como una unidad de medida. En español tenemos un par de palabras que hacen referencia a la mano como una unidad de medida, ¿Alguien sabría decirme alguna?

Marina: No

Docente: ¿Os suenan las palabras *manojo* y *puñado*? ¿A qué hacen referencia?

Aimar: A coger ramas con una mano.

Docente: Ambas palabras hacen referencia a la cantidad que cabe en una mano o en un puño.

Aimar: ¿Y eso cómo se mide?

Paul: En centilitros

Docente: Pues lo que te quepa en una mano. Es relativo ya que depende del tamaño de tu mano. Si es más grande cabrá más cantidad y si es más pequeña menos cantidad. Los que habláis árabe, ¿Conocíais esta palabra? o ¿La habéis escuchado alguna vez?

Héctor: Yo hablo un dialecto de Marruecos y es diferente al árabe árabe que se usa en la lengua.

Docente: Entonces, ¿A ti te sonaba esta palabra?

Héctor: Sí, mucho. Luego está *Gurraf* que es la cantidad de un cucharón.

Docente: Luis, Sergio, Roberto ¿Os sonaba vosotros?

Roberto: No. *Garraf* es botella.

Héctor: ¿Qué dices? *Garraf* es bidón y *Gurraf* un cucharón.

(A continuación, la docente procedió a explicar la tarea *¡Comenzamos la búsqueda de lo intraducible!* (Anexo 6) ya que iba a sonar el timbre en breves. Como Irene continuó hojeando el libro, la docente le propuso llevárselo a casa durante el fin de semana para que lo pudiera leer y hojear con más tranquilidad. Irene aceptó de buen grado.)

Anexo 15. Respuestas a la tarea ;Comenzamos la búsqueda de lo intraducible! (Sesión 3)

- 1. Busca una palabra propia de tu lengua materna que no exista en otras lenguas y anótala. Si tienes dos lenguas maternas, selecciona una palabra de la lengua distinta al español. Indica de qué lengua es propia.**

Friolero. Español. (Alonso)

Siesta. Español. (Paul)

Sobremesa. Español. (Marina)

Cabezada. Español. (Aimar)

Duende. Español. (Selene)

Abi. Marroquí. (Roberto)

Madrugar. Español. (Darío)

Cierzo. Español. (Jorge)

Doina. Rumano. (Miguel)

- 1. Anota toda la información que encuentres acerca de la palabra: quién te la ha enseñado y dónde la aprendió esa persona, qué significa, con qué palabra del español la relacionarías, etc. Anota todo el proceso que has seguido hasta encontrarla.**

Es una palabra que solo se utiliza en español y viene de la palabra frío. Friolero quiere decir que eres una persona que a la mínima tienes frío o mucho frío. Me la ha enseñado mi abuelo y a mi abuelo se la enseñaron mis padres. (Alonso)

Esta palabra me la han enseñado en casa, me la han enseñado mis padres. Siesta es una costumbre en descansar algunos minutos o un par de horas después de haber tomado el almuerzo. Se hace con el propósito de reunir energías para el resto de la jornada o resistir una noche larga. Se realiza en el sofá. (Paul)

La he aprendido de escucharla y que solo se dice aquí en Aragón. Sobremesa es una acción de después de comer hablar o contar algún chiste (Marina)

Mi abuelo me ha dicho que se va a echar una cabezada. Corta siesta que suele ser en el sofá. (Aimar)

Esta palabra me la ha enseñado mi abuela. Me dijo que esta no era el duende que todos conocemos, sino ese poder de atracción o encanto que pueden poseer los artistas. (Selene)

Significa padre y esa palabra es del marroquí (árabe). Me lo ha enseñado mi padre. (Roberto)

Madrugar=despertarse muy temprano. (Darío)

Un viento suave que suele ser en las montañas (Jorge)

La *doina* es una es una especie de lirica popular rumana en la cual el ser humano en directa relación con la naturaleza expresa sus sentimientos de añoranza y desconsuelo (Miguel)

2. Anota la categoría gramatical a la que pertenece (Sustantivo, verbo, adjetivo...)

Adjetivo (Alonso)

Sustantivo (Paul)

Aragonés. No sé qué más. Sobremesa=Sustantivo (Marina)

Sustantivo (Aimar)

Es un adjetivo (Selene)

Sustantivo (Roberto)

Verbo (Darío)

Sustantivo (Jorge)

Sustantivo (Miguel)

Anexo 16. Debate sobre la búsqueda de palabras del alumnado (Sesión 3)

Docente: Hoy vamos a poner en común la tarea que se os mandó realizar en casa al final de la clase anterior, ¿Vale? Cada uno de vosotros irá compartiendo la palabra que ha encontrado, su significado, la lengua de la que procede y la categoría gramatical a la que pertenece. El resto iréis anotando en vuestro porfolio lo que diga el compañero que esté hablando. No hace falta que copiéis todo literal, lo podéis copiar de forma resumida o realizando un esquema. ¿Me habéis entendido?

Alumnado: Sí.

Docente: A ver, ¿Quién ha encontrado alguna palabra «intraducible» y la quiera compartir con nosotros

Miguel: Yo tengo una palabra en rumano.

Docente: ¿Y qué palabra has encontrado?

Miguel: *Doina*.

Docente: Cuéntanos qué significa *doina*.

Miguel: La *doina* es una es una especie de lirica popular rumana en la cual el ser humano en directa relación con la naturaleza expresa sus sentimientos de añoranza y desconsuelo (Lee estas dos últimas palabras con dificultad)

Docente: Muy bien, Miguel. Ahora vas a volver a leerlo, pero más alto y despacio para que tus compañeros lo escuchen.

Miguel: La *doina* es una es una especie de lirica popular rumana en la cual el ser humano en directa relación con la naturaleza expresa sus sentimientos de añoranza y desconsuelo (Lo lee mucho más despacio y fuerte y vuelve a leer estas últimas palabras con dificultad)

Héctor: Pero ¿qué significa la palabra?

Miguel: Lo que acabo de decir. Ya está.

Aimar: Lírica popular.

Héctor: Entonces, yo si digo *doina* ¿Qué estoy diciendo?

Docente: (Anota en la pizarra de forma esquemática la definición que acaba de dar Miguel). Miguel ha dicho que la *doina* es una especie de lirica popular, ¿Sabéis qué es la lirica?

Héctor: ¿Lírica popular hay que copiar?

Irene: Lírica popular en el cual... ¿Qué más?

Héctor: Irene, que no tienes que copiar todo. Es de forma esquemática como ha dicho Lucía.

Irene: ¿Quién lo dice?

Aimar: Lucia. Lucia ha dicho que hay que copiarlo de forma esquemática como ella en la pizarra.

Oliver: ¿Yo copio?

Docente: Sí, Oliver. Vamos a sacar una hoja y vamos a copiar lo que pone en la pizarra.

Oliver: Vale, profe.

Docente: A ver chicos...os estaba preguntando que si sabéis lo que es la lírica. ¿Alguien lo sabe?

Aimar: La poesía.

Docente: Muy bien, Aimar. Miguel, ¿Qué más información tienes sobre la palabra *doina*?

Miguel: Que es un sustantivo.

Docente: Muy bien, la *doina* es un sustantivo, ¿Algo más?

Miguel: No.

Docente: Y... ¿Nos podrías decir en qué tipo de contexto se utiliza esta composición? Es decir, si existe una festividad en específico en la que se canten *doinas*. Por ejemplo, aquí se cantan villancicos en Navidad.

Miguel: No. Es un tipo de canción y ya.

Héctor: Es un género.

Aimar: Como el de la lírica.

Irene: Como una jota.

Docente: Lorena, y tú... ¿Sabes lo que significa *doina*?

Lorena: Sí, un nombre.

Miguel: ¿Qué? Es una composición, no es un nombre.

Héctor: Es que Miguel ha buscado palabra en rumano y la primera que le ha salido.

Docente: Bueno... ¿Quién más ha buscado una palabra?

Miguel: Yo tengo otra palabra más.

Docente: ¿Y cuál es la otra palabra que has encontrado, Miguel?

Miguel: Siesta.

Héctor: Eh, yo también tenía esa.

Aimar: Yo la iba a poner... He puesto algo similar.

Marina: Hombre, siesta es dormir ¿No?

Docente: Miguel, y... ¿Qué has apuntado en siesta?

Miguel: Nada, se me acaba de ocurrir.

Paul: Yo también había buscado siesta.

Docente: ¿Y qué has puesto de siesta?

Paul: Que es una costumbre de descansar unos minutos o unas horas después de haber tomado el almuerzo que se hace con el propósito de reunir energías para el resto de la jornada.

Miguel: Un par de horas o más.

Docente: Entonces, la siesta es una costumbre que consiste en descansar un rato, generalmente, después de comer. Descansar unos minutitos para seguir con el día.

Héctor: Entonces es algo rápido.

Docente: Bueno... según ha dicho Paul se puede alargar... pueden ser unos minutos u horas... ¿Creéis que esta costumbre existirá en diferentes partes del mundo?

Irene: Sí, si están cansados dormirán también. Se supone que la siesta es algo rápido, pero luego la gente lo alarga. Es corta, tiene que ser corta, sino no es una siesta.

Marina: Pero tú no programas cuándo vas a despertarte.

Irene: Hombre ya, pero...es corta.

Héctor: Pero luego por la noche duermes poco.

Irene: Pero es corta, no vas a dormir hasta la noche.

Docente: Claro, si la siesta se alarga mucho es probable que por la noche te cueste dormir... Y... ¿En qué lugar soléis dormir la siesta?

Aimar: En el sofá.

Marina: Yo la hago en la cama.

Irene: A ver la costumbre es en el sofá, hija. Si el sofá está ocupado te vas a la cama.

Aimar: Marina, ¿Lo haces en la cama?

Paul: Hace falta que lo copiemos...

Docente: Sí, coged algunas ideas de forma esquemática como estoy haciendo yo en la pizarra.

Aimar: Es que copiarlo no tiene sentido.

Docente: Sí, Aimar. Esto tiene que estar en el porfolio porque es lo que os va a corregir... (Nombre de la tutora del centro) ¿Lo estáis copiando todos? Ya os he dicho que lo podéis copiar de forma esquemática. A ver, ¿Por dónde íbamos? Hemos dicho que siesta es un sueño corto después de comer, que suele hacerse en el sofá, que sirve para reponer energías...

Aimar: Y que es un sustantivo.

Docente: Muy bien, y que es un sustantivo. Paul, y... En vez de siesta ¿no podrías buscar una palabra en rumano que signifique algo original o divertido para enseñárosla al resto?

Paul: No, yo quiero siesta. Es que yo soy español.

Aimar: Yo tengo una palabra, pero es que es muy parecido a siesta.

Docente: A ver, dinos tu palabra.

Aimar: Cabezada.

Marina: Cabezada tiene dos significados.

Aimar: Tiene más de dos como te he dado una cabezada.

Docente: Y... ¿Qué es una cabezada, Aimar?

Aimar: Siesta corta después de comer. Es aconsejable siempre y cuando no sobrepase los veinte minutos o media hora y es algo que nos sirve para reponer fuerzas para seguir con nuestra rutina el resto del día. Esto lo he copiado, luego lo he hecho con mis palabras.

Marina: Yo tengo otro significado para cabezada.

Aimar: ¿También la tengo que copiar yo?

Docente: No, tú esta no. Entonces, ¿Qué es cabezada? Un sueño corto, ¿No?

Marina: Que te echas a dormir y te duermes. En plan pones la cabeza y te duermes.

Aimar: Muy bien Marina, buena explicación, eh.

Marina: Yo me echo a dormir, pero no duermo.

Docente: Entonces podríamos decir que cabezada es un sueño ligero, corto, que se hace en el sofá...

Marina: También puede ser cabezada de comida.

Docente: Cabezada es un movimiento, ¿Verdad? Es la acción de apoyar la cabeza, como ha dicho Marina, y que te quedas dormido.

Irene: Sí.

Aimar: Una *cabezadica* que lo dice mucho mi abuelo. Diez minuticos.

Marina: ¿Son diez minutos echarte una cabezada?

Aimar: Yo es que si me duermo diez minutos al final son cuatro horas.

Docente: Como ha dicho Aimar, una *cabezadica* son diez minuticos. Sin embargo, Paul ha dicho que una siesta puede alargarse hasta varias horas... ¿Creéis que una *cabezadica* es algo mucho más rápido y ligero que una siesta?

Irene: Sí, porque una cabezada son diez minutos solo. Siesta es más rato.

Docente: Y... como hemos dicho antes, la siesta, generalmente, suele hacerse en el sofá. ¿Creéis que para echarse una cabezada es necesario estar en el sofá o puedes echar una cabezada en cualquier sitio?

Irene: Pues puedes ponerte así (Apoya el codo en la mesa y la cara en la palma de su mano) y quedarte dormido. No necesitas un sitio. Mi abuelo se queda dormido cuando lee el periódico o come el postre.

Miguel: O en la pared.

Docente: Muy bien chicos. Hay matices entre echar una cabezada y echarse una siesta. La siesta es algo más profundo que generalmente suele hacerse en el sofá mientras que una cabezada no requiere de un lugar específico y es mucho más ligero.

Aimar: Voy a apuntarlo para mi palabra.

Docente: ¿Alguien más tiene alguna palabra?

Selene: Yo (levanta la mano). Duende.

Docente: ¿Y qué es duende?

Selene: Es el poder de atracción o encanto que tienen los artistas. Me la ha enseñado mi abuela y es un adjetivo.

Docente: Duende, a parte de un ser mitológico, es un adjetivo que hace referencia a ese poder de atracción o encanto que tienen las personas. No solo tienen por qué ser los artistas aunque es cierto que es muy frecuente relacionar el tener duende con los artistas.

Aimar: El duende del *Clash Royale*.

Irene: ¿Queréis dejar ya el jueguecito ese? Qué pesados...

Docente: ¿Habéis escuchado alguna vez que alguien tiene mucho duende?

Selene: Sí

Roberto: Yo atracción o encanto.

Héctor: ¿Qué es duende? No lo entiendo... Yo prefiero ser guapo.

Docente: Más o menos, tener duende es como tener labia. Ser atractivos, extrovertidos, tener mucho arte con algo, tener carisma, ser embaucadores...

Aimar: Carisma.

Héctor: Claro, que no eres guapo pero atractivo.

Marina: Y si tengo encanto hacia una persona, le digo ¿Tengo duende?

Irene: No, no es solo con una persona, sino que es con muchas personas.

Aimar: Cuando no solo te atrae a ti.

Docente: Muy bien Irene. No es tener encanto hacia una persona, sino que esa persona posee encanto por algún motivo. Por ejemplo, por bailar bien...

Héctor: Por cantar.

Docente: De cierta manera, podemos relacionar el tener duende con tener magia. Alguien con mucho duende es alguien mágico, pero no es un ser mitológico.

Irene: Con ser coqueto. A mí, mi abuela me dice que soy muy majica. Bueno, aunque no es lo mismo...

Docente: ¿Alguien tiene más palabras?

Raül: A mí se me ha ocurrido una en rumano: *colinda*.

Docente: ¿Y qué significa *colinda*?

Raül: *Colinda* igual que un villancico.

Miguel: Entonces sí que tiene traducción.

Raül: ¿Y?

Irene: Oye, a mí se me ha ocurrido el co. El co no tiene traducción. Vete a Madrid a decir el co.

Aimar: El co es una expresión.

Docente: El co es una muletilla y es propio de Zaragoza. Al ser una muletilla no tiene significado como tal, sino que es una palabra que se repite de forma continua por hábito independientemente del contexto.

Irene: Hombre, el co es de Zaragoza porque tú te vas a Calatayud y no dicen co. Y te dicen cómo qué qué es eso.

Héctor: Ardacho ha dicho cierzo.

Irene: Y ¿El pues? Nosotros lo decimos mucho.

Docente: El pues es también una muletilla. Chicos, estaba hablando Raül. Vamos a dejar que Raül nos cuente qué es *colinda* en rumano.

Raül: No sé nada más, se me acaba de ocurrir. *Colinda* es villancico.

Miguel: Ardacho ha puesto cierzo.

Docente: ¿Cómo definiríais entonces el cierzo?

Paul: ¿Y el cierzo por qué?

Aimar: Porque es como aire y solo se dice en Aragón.

Irene: Porque cierzo es zaragozano.

Marina: Cierzo pues como viento, ¿No?

Irene: Como viento, sí. ¿Y el pues? Que nosotros decimos mucho el pues.

Docente: El pues, Irene, igual que el co son muletillas que utilizamos a la hora de hablar. Cuando nos quedamos en blanco, cuando no sabemos qué decir o cómo continuar la frase... son palabras o expresiones en las que nos apoyamos y a las que recurrimos cuando nos faltan las palabras.

Héctor: ¿Qué pasa pues?

Marina: Bro, ey bro. Eso también son muletillas.

Docente: Vamos a retomar la palabra cierzo. Jorge, ¿Qué has puesto de cierzo?

Jorge: Que es un viento suave que no es fuerte.

Irene: ¿Cómo que no es suave?

Aimar: Cierzo es lo contrario.

Selene: Claro, si te vuela hasta la casa.

Docente: El cierzo es un tipo de aire propio de esta zona. En diferentes zonas existen otros fenómenos atmosféricos denominados de otra manera, pero aquí existe un viento muy fuerte, frío, que parece que va a hacer volar la casa tal y como ha dicho vuestra compañera.

Marina: Y el viento flojo, ¿Cómo se llama?

Aimar: Brisa.

Marina: Pero brisa es del mar, ¿No?

Docente: Muy bien. Brisa es un viento suave propio de las zonas costeras. ¿Veis que en cada zona existen fenómenos atmosféricos característicos cuyas denominaciones son también características? Aquí no tenemos mar y, por tanto, no hay brisa. Sin embargo, tenemos un viento muy fuerte y frío.

Aimar: El cierzo es zaragozano.

Docente: Jorge, ¿Has puesto algo más relacionado con esta palabra?

Jorge: No. Que es un sustantivo. No tengo más.

Docente: ¿Quién más quiere compartir la palabra que ha buscado?

Irene: Yo (Levanta la mano). Tengo la palabra recocido. Porque el tiempo está muy recocido.

Docente: Y, ¿Qué has puesto de recocido?

Irene: Nada, se me acaba de ocurrir.

Docente: ¿Alguien más ha buscado alguna palabra «intraducible»?

Héctor: Yo no lo he hecho. No lo he entendido. Si no lo hace ella yo tampoco lo hago.

Irene: Pues vale. Tienes que buscar una palabra que no se pueda traducir a otros idiomas.

Docente: ¿Nadie más tiene alguna palabra?

Sergio: Yo (Levanta la mano). Tengo una palabra que es dar culto a las cosas, por ejemplo, a cosas religiosas.

Docente: Entonces... La palabra que has buscado... ¿Significa el culto a personas religiosas?

Sergio: O a cosas.

Docente: Héctor, ¿Habías escuchado alguna vez esta palabra?

Héctor: No. Porque en mi dialecto al ser distinto al árabe no está.

Aimar: Eso es religión.

Irene: No, religión, no.

Aimar: Pues fe.

Docente: Chicos, vamos a dejar hablar a vuestros compañeros.

Héctor: Es que Sergio esa palabra no la ha escuchado en su vida.

Docente: Y... ¿Luis y Roberto? ¿La habéis escuchado?

Luis y Roberto: No.

Docente: ¿Nadie más tiene palabras?

Marina: Yo. Tengo la palabra sobremesa. Solo he buscado la palabra. No tengo más información.

Docente: Muy bien, Marina. Sobremesa es una palabra «intraducible». ¿Sabéis lo que significa? Sobremesa hace referencia a ese rato que pasamos alrededor de la mesa hablando, riendo, contando anécdotas, chistes... después de haber comido.

Aimar: Como en Navidad.

Docente: Muy bien Aimar, como en Navidad.

Roberto: Yo tengo la palabra *Abi* y me la ha enseñado mi padre.

Docente: Y... ¿Qué significa *Abi*?

Roberto: Significa padre.

Docente: ¿Crees que esa palabra no existe en castellano?

Roberto: Sí que existe, significa padre.

Docente: Entonces... ¿Consideras que esa palabra tiene traducción?

Roberto: Sí que la tiene.

Docente: La palabra padre podríamos decir que se encuentra en todas las lenguas. Desconozco si existe alguna lengua en la que no exista una palabra.

(La clase comienza a alterarse y la docente anota un par de palabras «intraducibles» para que el alumnado tenga más ejemplos. Seguidamente, comienza a explicar el taller de escritura creativa guiado sobre la palabra «desvelarse» (Anexo 8))

A continuación, se reproduce el debate sobre la palabra «desvelarse»:

Docente: ¿Qué creéis que significa desvelarse?

Jorge: Que te despiertas por la noche.

Aimar: Despertarse.

Héctor: Despertarse a las 3 de la mañana.

Irene: Despertarse y no poderse volver a dormir.

Jorge: Que te despiertas y no puedes volver a dormir.

Héctor: Ahhhh, esto es como si fuese el libro.

Irene: Claro, es que no te enteras.

Aimar: Claro, si lo ha dicho...

Irene: No escuchas...

Paul: ¿Hay que copiar eso?

Docente: Sí. Lo tenéis que copiar en el portfolio (Anexo 17)

Aimar: Pero así todos vamos a tener lo mismo.

Docente: No, porque solo vamos a comentar qué es la palabra. Después cada uno hará sus propias definiciones y su ilustración, dejando que emerger la subjetividad de la que hablábamos el primer día en clase. ¿Os acordáis?

Aimar: Ah, vale...

Docente: Y... ¿Por qué te puedes desvelar?

Roberto: Por dedicar demasiada atención a algo.

Irene: Despertarse a altas horas de la mañana y no poder dormirse. Perder el sueño. A veces te despiertas a las tres de la mañana y dices: uy, ya no me puedo volver a dormir.

Docente: Y... ¿Qué motivos puede haber para desvelarse?

Aimar: Un ruido.

Paul: Una lluvia.

Héctor: Un trueno.

Irene: Sobrepensamientos... eh, no. Mejor, sobrepensar alguna cosa.

Aimar: Lluvia, viento...

Irene: Sobrepensar cosas.

Marina: Llamar a tu timbre.

Irene: ¿Cómo que llamar a tu timbre?

Alonso: Por nervios.

Docente: Por un examen también nos podemos desvelar, por ejemplo.

Irene: Por penas de la vida. Mal de amores.

Raül: Por pesadillas.

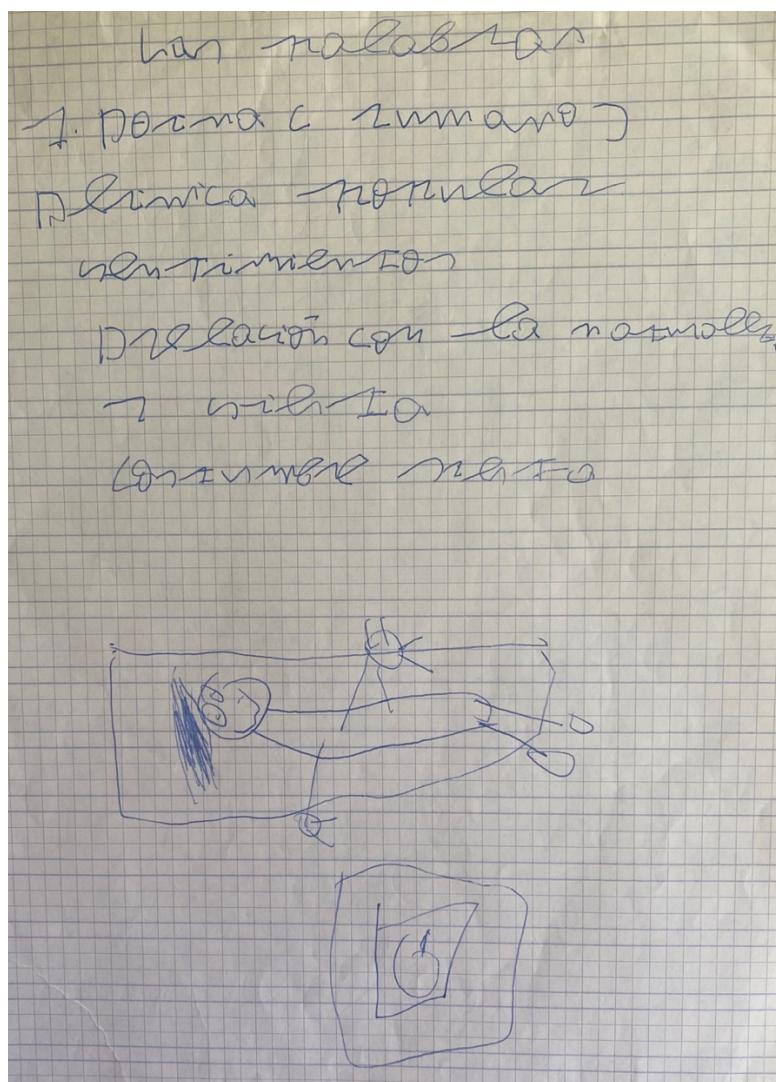
Docente: Muy bien, chicos. (La docente reparte la fotocopia (Anexo 8)). Con toda esta información que hemos comentado y con todo lo que sabemos sobre el libro *Lost in translation*, cada uno debe realizar este taller de escritura creativa. Cada uno debéis elaborar una definición objetiva como si fuese la de un diccionario y otra más subjetiva en la que afloren vuestros sentimientos, emociones... Os acordáis de lo que vimos en la clase anterior, ¿verdad? Además, debéis realizar una ilustración sobre lo que es para vosotros la palabra desvelarse y poner la categoría gramatical a la que pertenece esta palabra. En la plataforma *Clasrrrom* os vamos a colgar una plantilla para que veáis más claramente lo que debéis de llenar. ¿Lo habéis entendido?

Alumnado: Sí.

(Los alumnos comienzan a hacer la tarea y la docente pasa por sus mesas para resolver sus dudas).

Anexo 17. Muestra del porfolio del alumnado

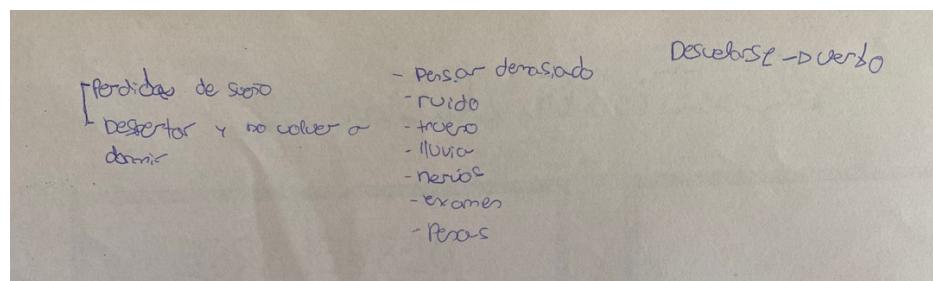
A continuación, se muestran algunas de las anotaciones que el alumnado realizó en su porfolio durante las diferentes sesiones. El porfolio, junto con el resultado final del taller de escritura creativa *¡En busca de lo intraducible!* (Sesión 4), es lo que evaluó la tutora del centro. Por ello y por tema de espacio, simplemente se adjunta una pequeña muestra de lo que el alumnado anotó.



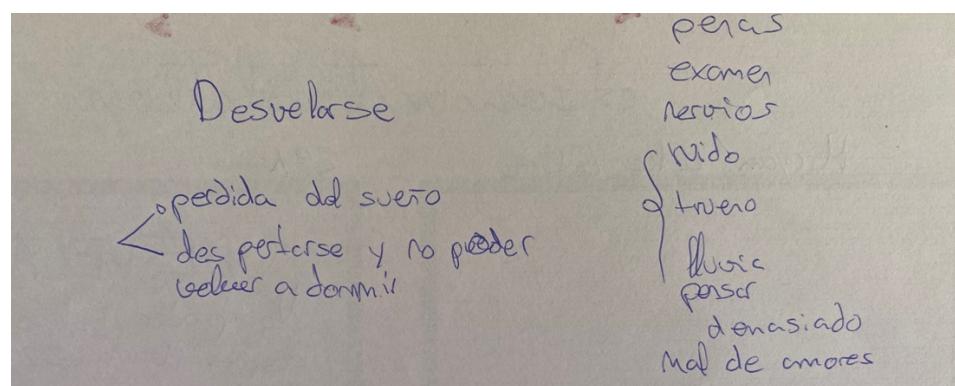
Oliver

Despertarse y no poder volver a dormir
Pens, nervios, pesadillas,

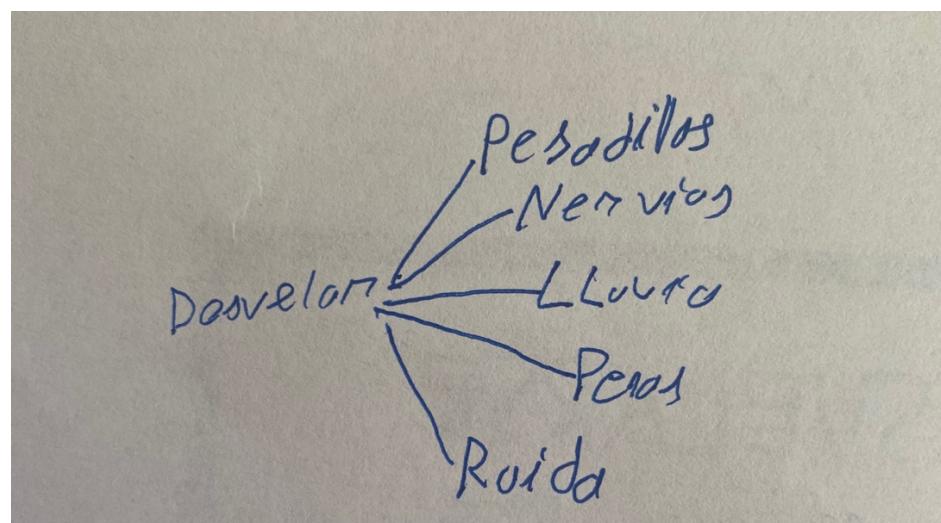
Darío



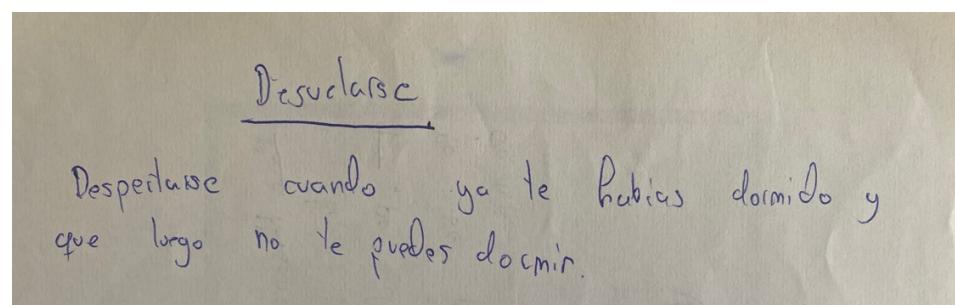
Selene



Marina

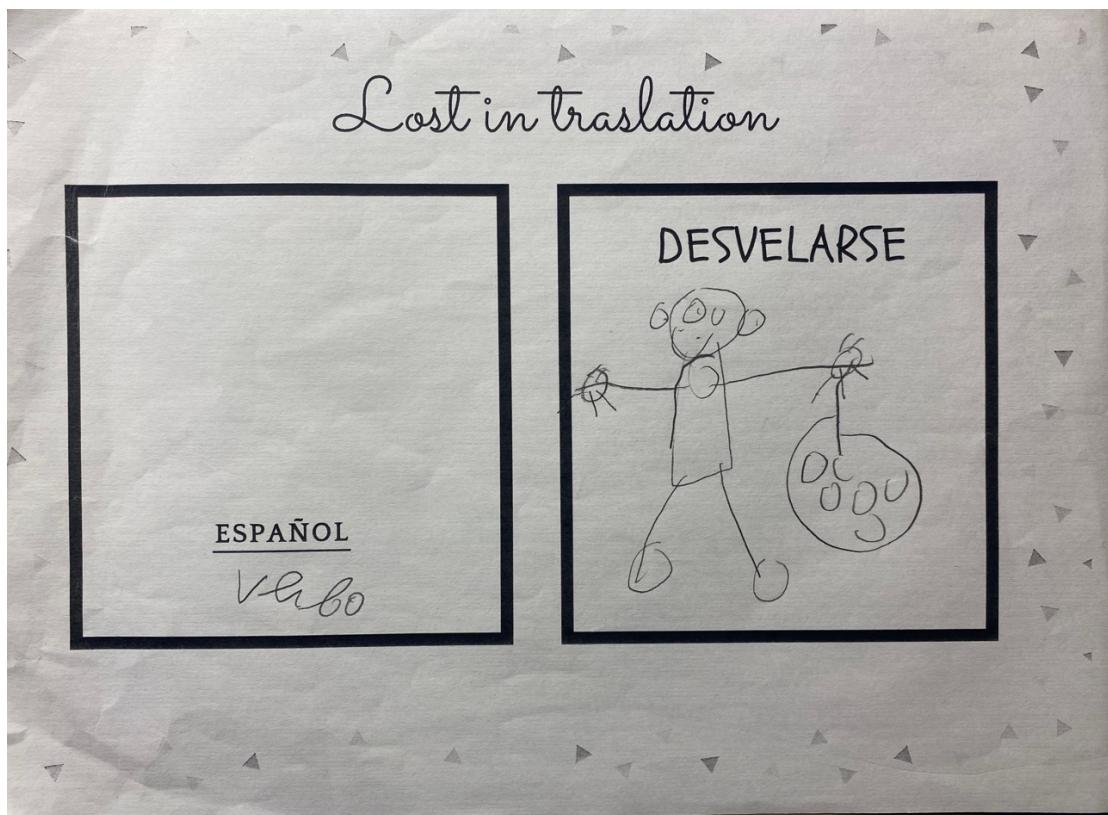


Jorge



Paul

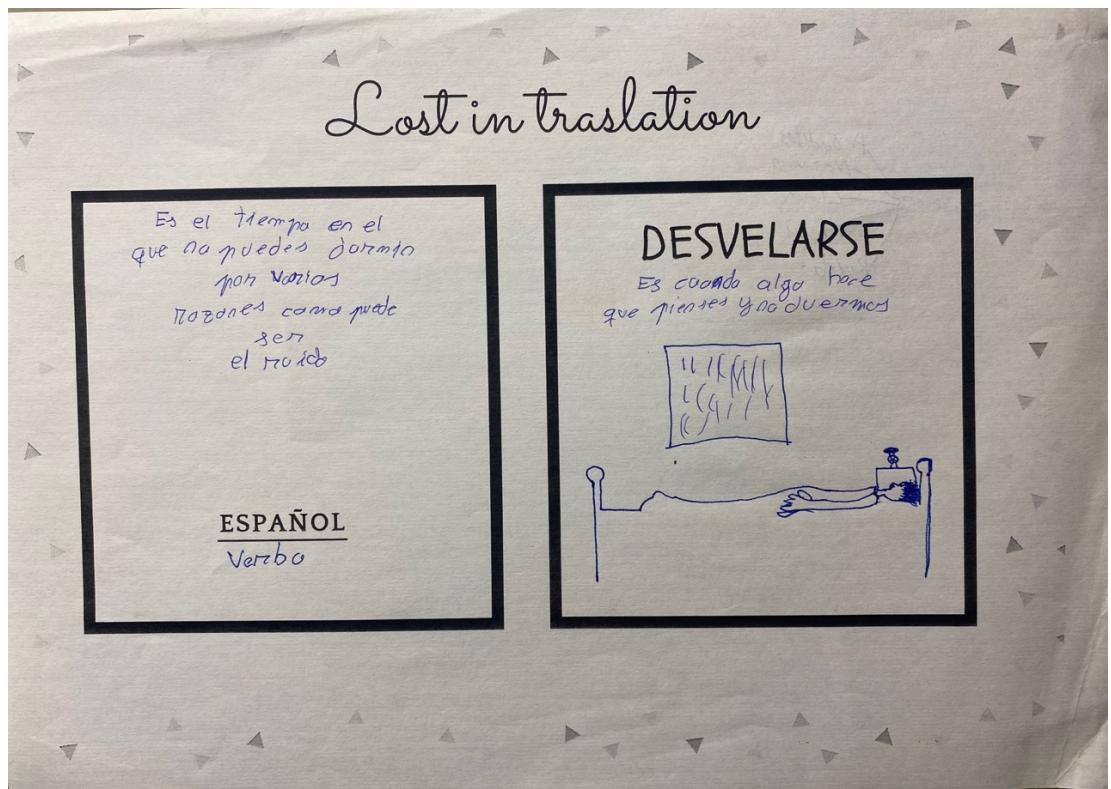
Anexo 18. Resultados del taller de escritura creativa «desvelarse» (Sesión 3)



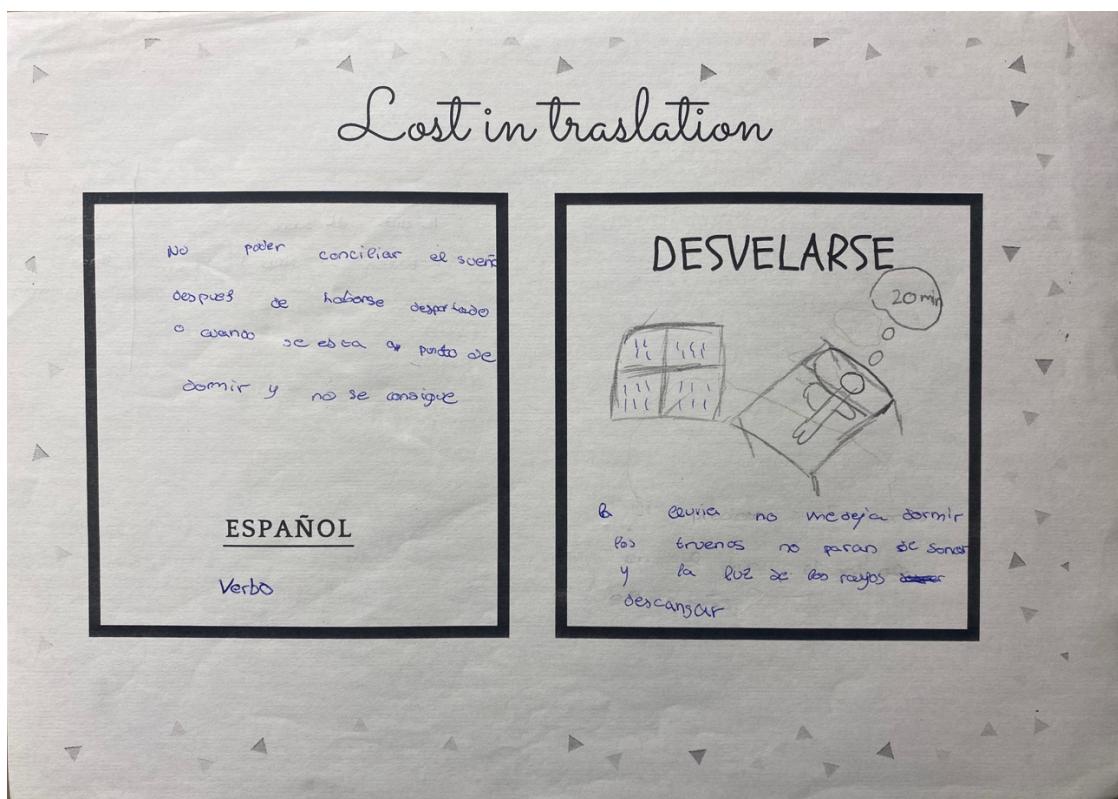
Oliver



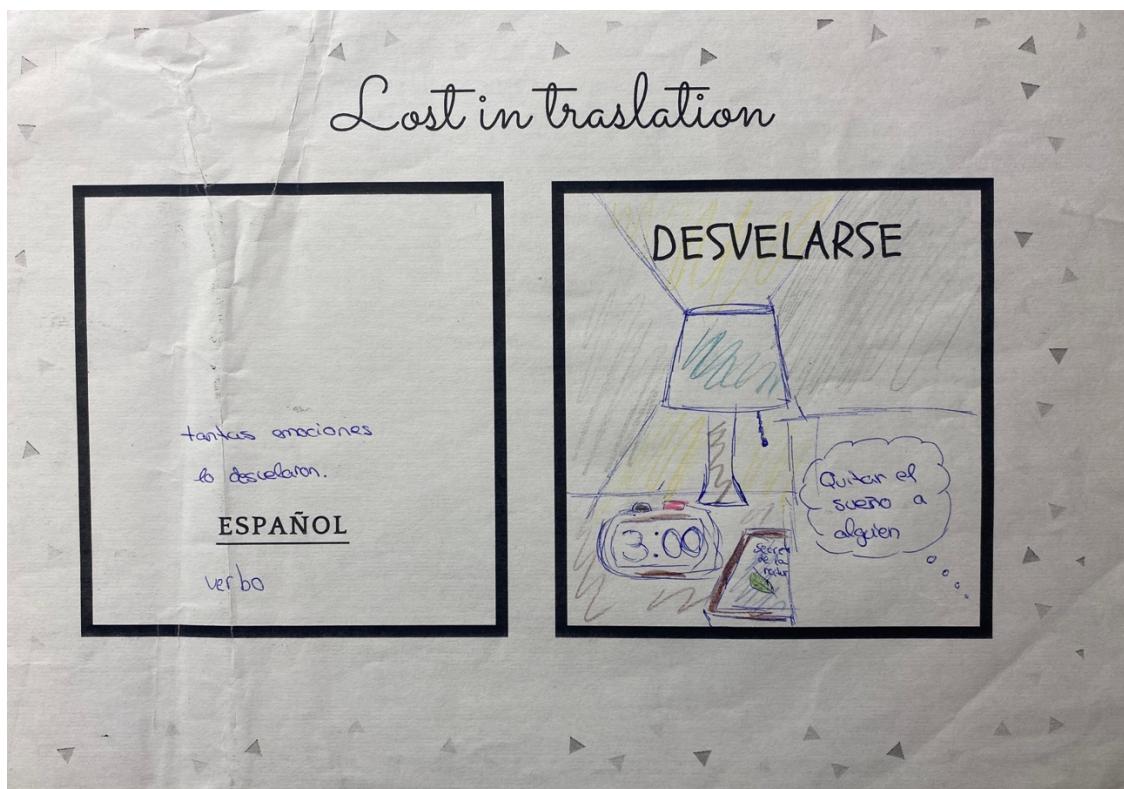
Paul



Jorge



Aimar



Irene



Marina

Lost in translation

• No poder conciliar el sueño después de haberse despertado o cuando se está a punto de dormir y no se consigue.

• "No poder volver a dormirse después de despertarse, puede ser por sus pensamientos.

ESPAÑOL

verbo

DESVELARSE



Miguel

Lost in translation

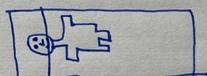
Desvelarse = perder el sueño a altas horas de la noche por natiros de pesadillas o nervios

ESPAÑOL

Verbo

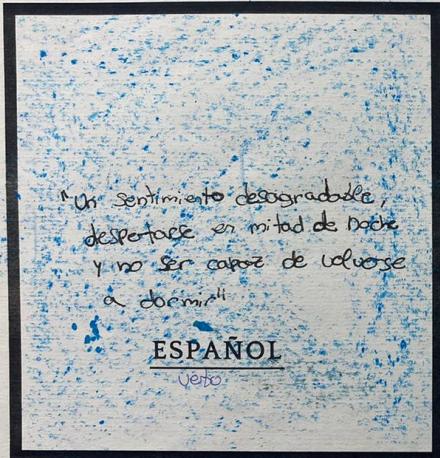
DESVELARSE

Perder el sueño a altas horas de la noche



Darío

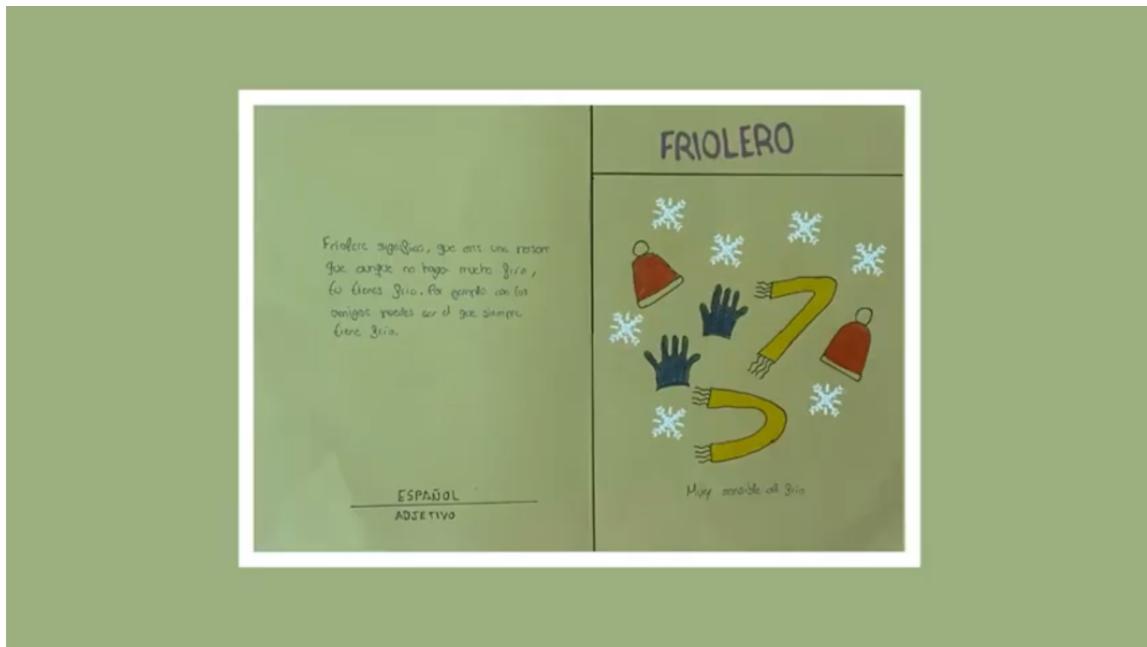
Lost in translation



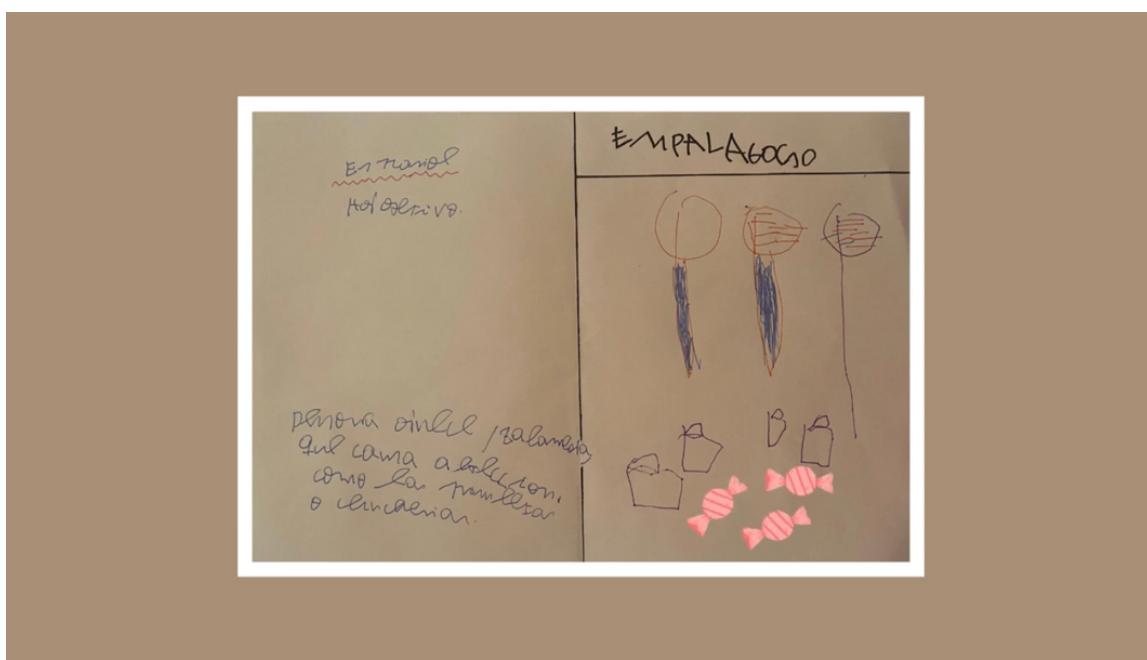
Selene

Muchos alumnos, a pesar de realizar la tarea en clase, decidieron no entregársela a la docente ya que no la habían terminado. En la siguiente sesión, la docente volvió a pedirles la tarea y muchos de ellos pusieron la excusa de no tenerla o no haberla terminado aún. Por ello, aquí, simplemente consta la tarea de aquellos alumnos que sí la entregaron.

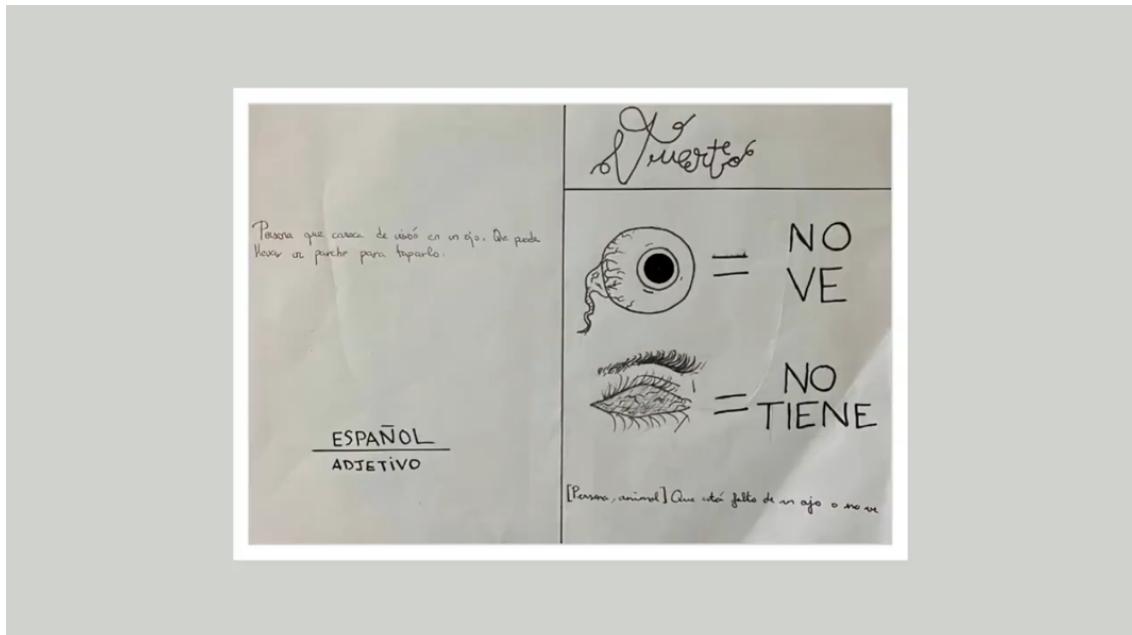
Anexo 19. Resultados del taller de escritura creativa ¡En busca de lo intraducible!
(Sesión 4)



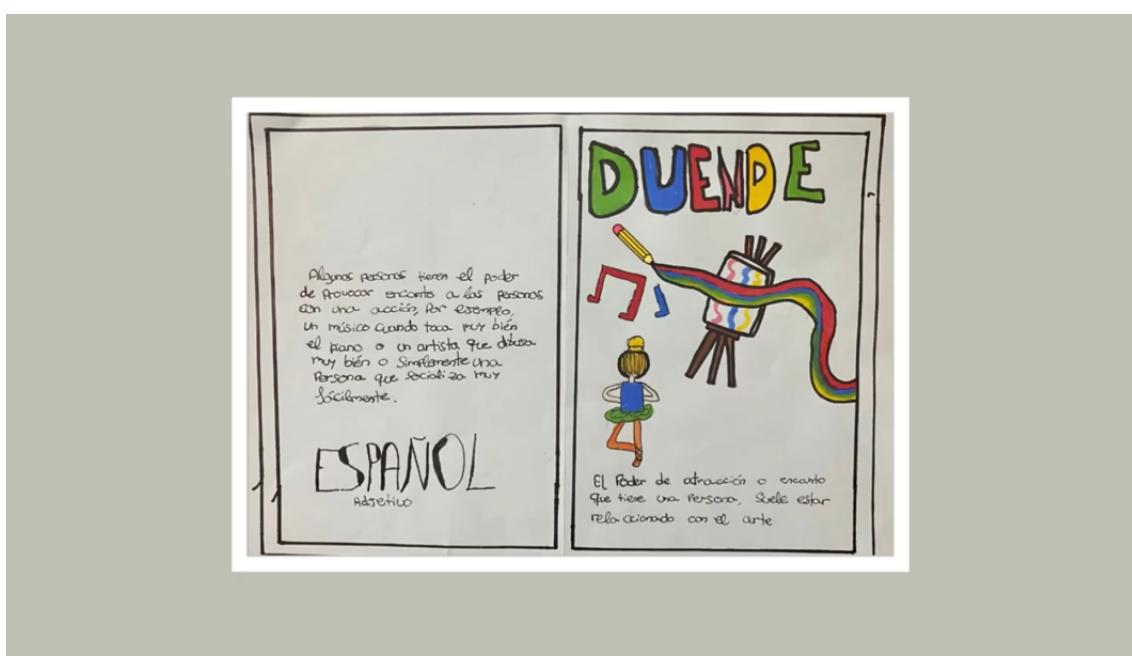
Alonso



Oliver



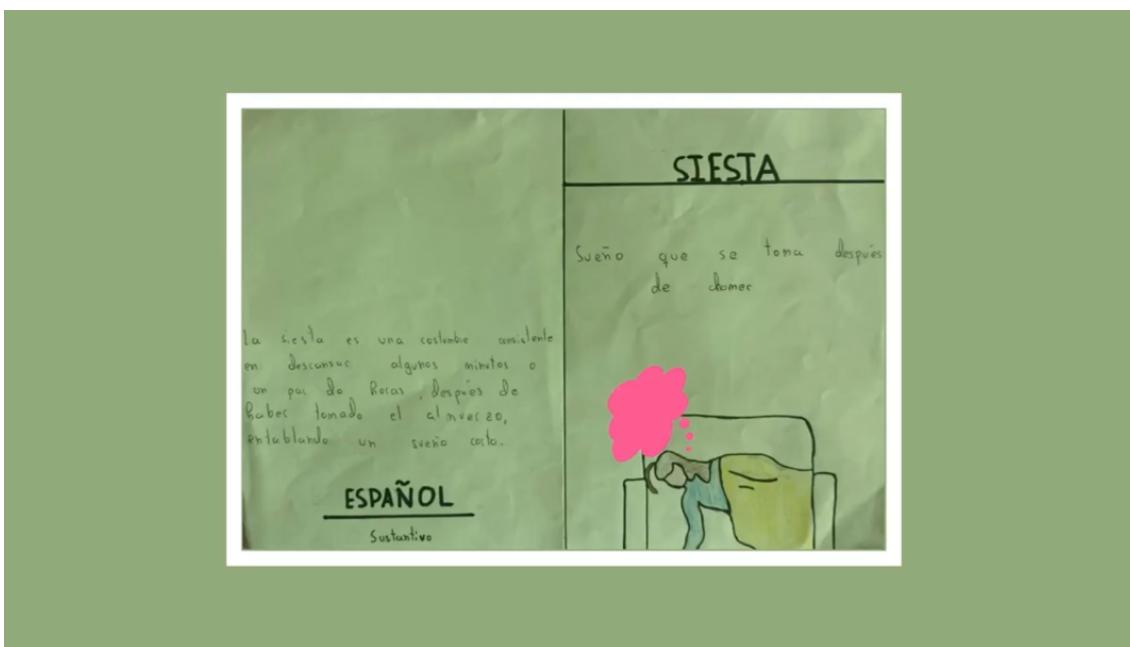
Álvaro



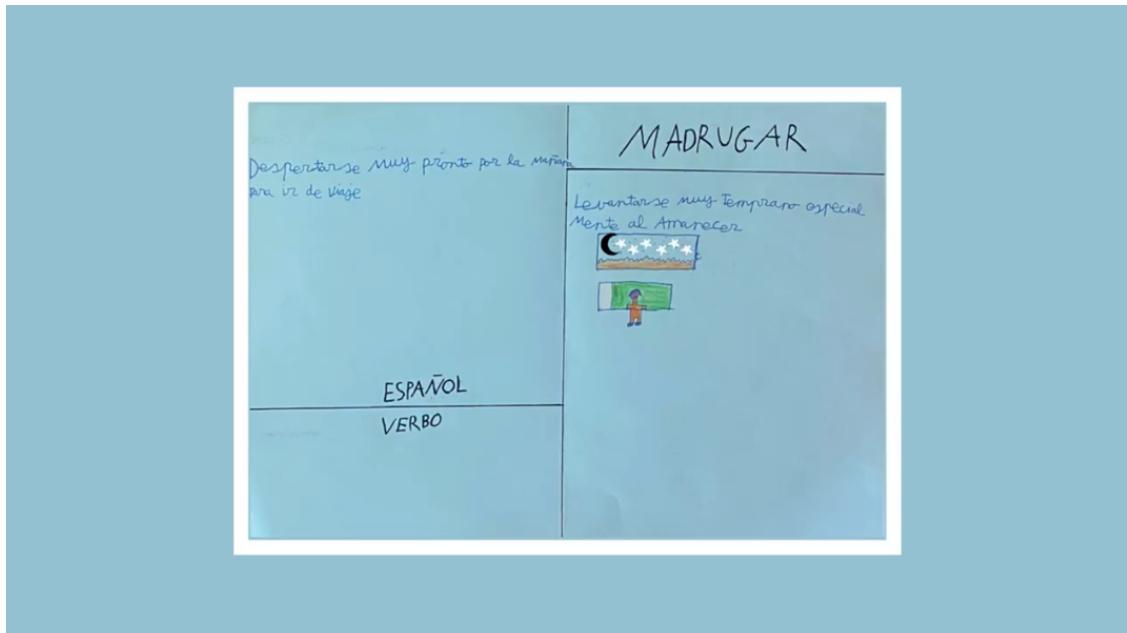
Selene



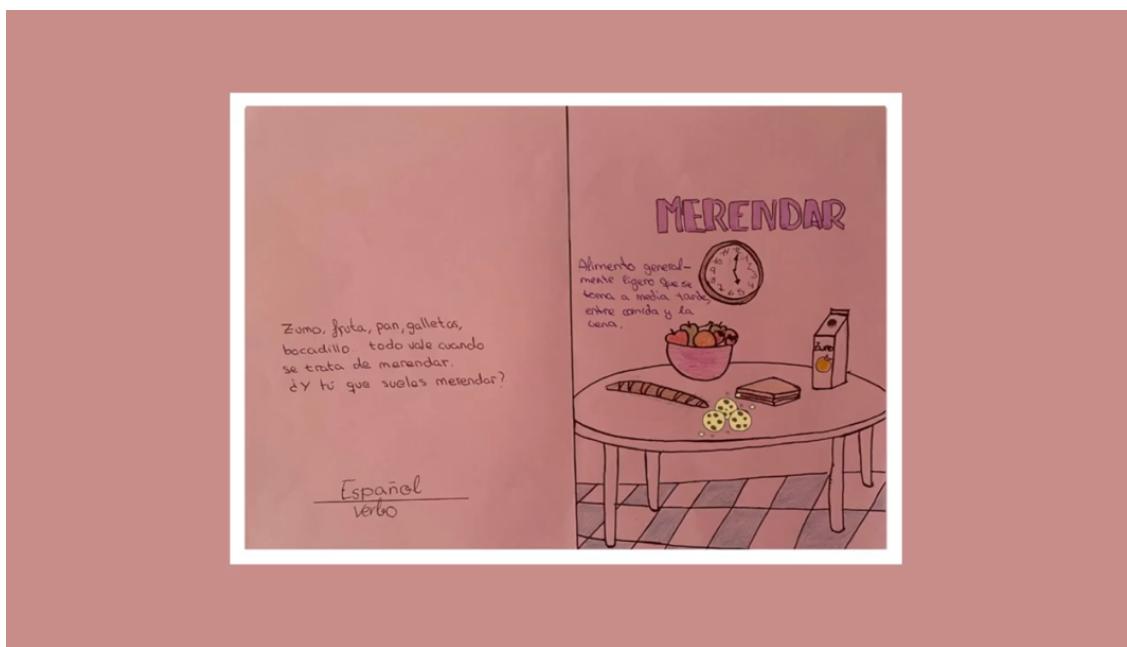
Aimar



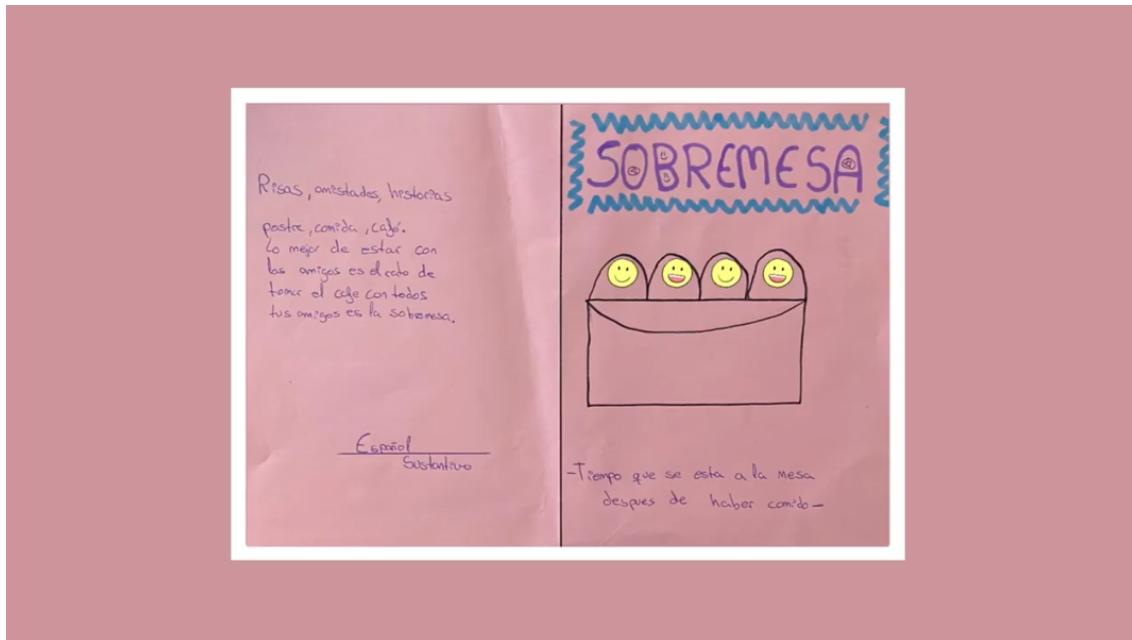
Paul



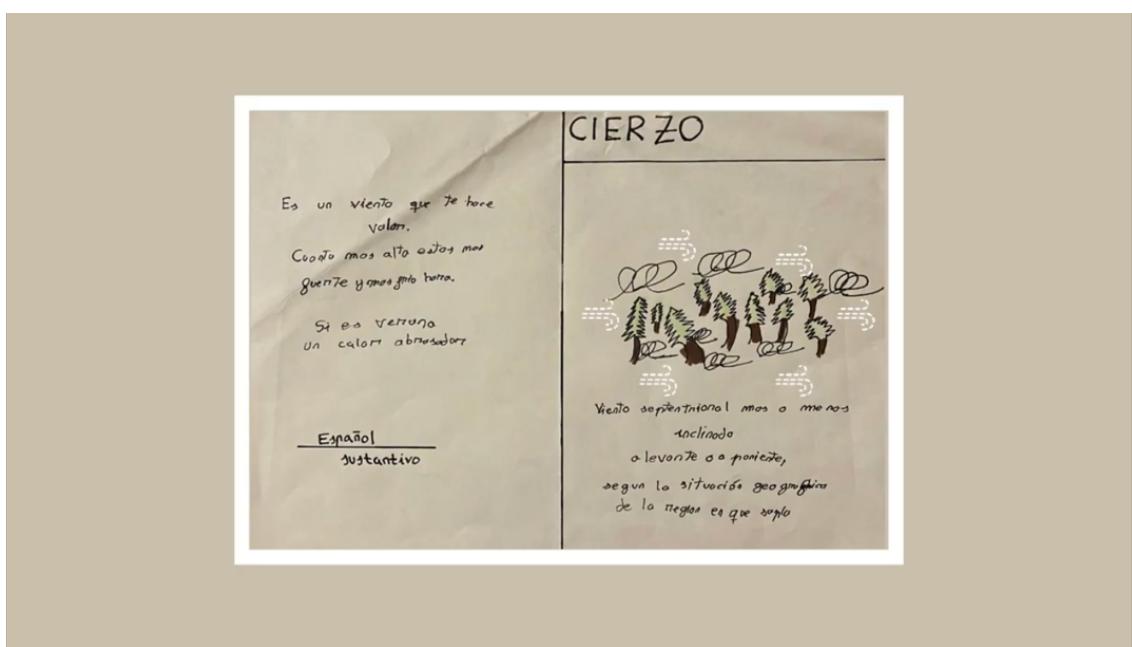
Darío



Irene



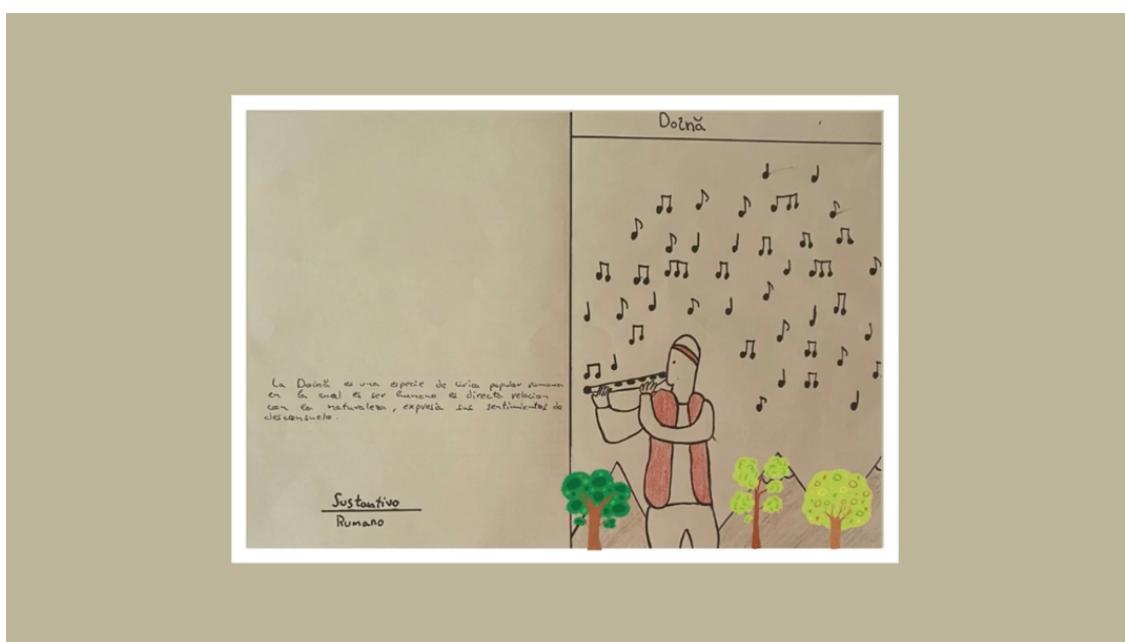
Marina



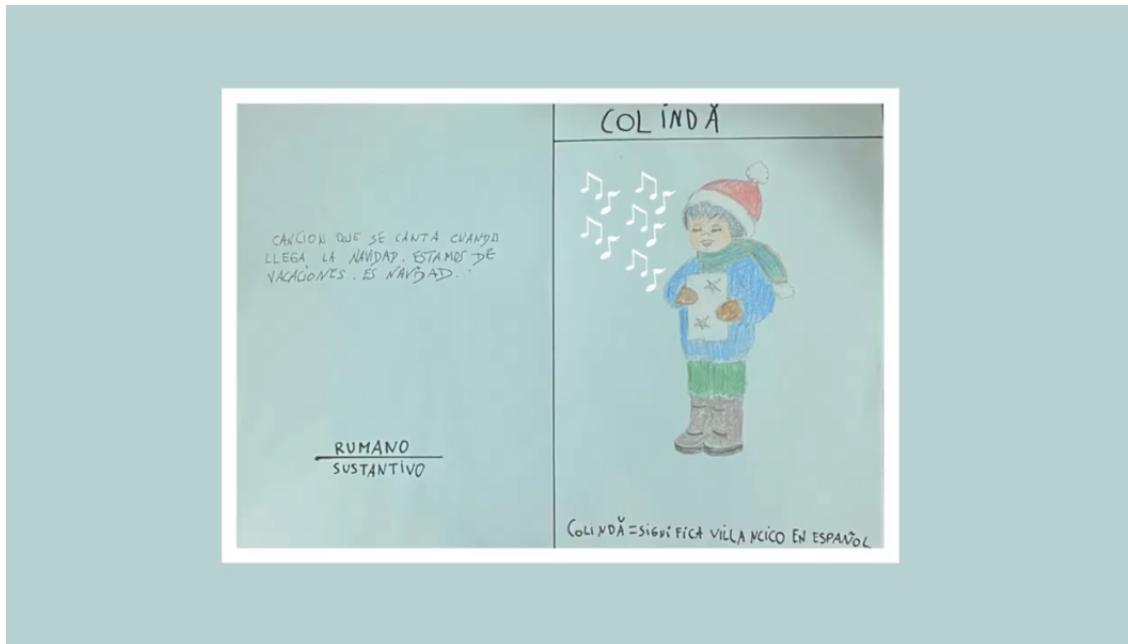
Jorge



Roberto



Miguel



Raül

La tarea final, no fue realizada por todo el alumnado. Aquí consta la tarea final de aquellos alumnos que sí la realizaron.

Anexo 20. Respuestas cuestionario final (Sesión 5)

1. ¿Cuál es tu opinión sobre el libro *Lost in translation*? ¿Y sobre el book-trailer (Vídeo que vimos el primer día en clase)?

Está muy bien (Roberto)

Es muy bonito ya que hay palabras que no sabía (Aimar)

Me han parecido muy interesantes (Darío)

Me gusta mucho el libro porque se puede aprender muchas cosas (Paul)

2. Resume brevemente en qué ha consistido el proyecto planteado por la profesora.

En buscar una palabra en nuestra lengua materna que no tenga traducción al castellano y luego en un papel de color escribir la palabra elegida y dibujarla poniendo también su definición y la nuestra (Roberto)

Hemos hecho el libro con los idiomas que había en clase (Aimar)

De escribir palabras que no tienen traducción en otros países (Darío)

Tienes que buscar una palabra que no se podía traducir a otro idioma y explicarla (Paul)

3. ¿Qué piensas que pretendía la profesora realizando esta propuesta en clase?

A que sepamos otras palabras de otras lenguas (Roberto)

Darnos a aprender más palabras (Aimar)

De enseñarlos palabras que en otros países no tienen traducción (Darío)

Hacer la palabra, dibujarla y explicarla (Paul)

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto? ¿Y lo que menos?

El libro que nos ha enseñado Lucía (Roberto)

Hacer el dibujo (Aimar)

Todo (Darío)

La primera hoja (Paul)

5. ¿Qué piensas sobre tu trabajo en el proyecto? ¿Qué has aprendido con el proyecto?

Mi trabajo ha estado bien y he aprendido otras palabras que no conocía (Roberto)

He aprendido que no todas palabras tienen traducción (Aimar)

Que hay palabras que en otros países no tienen traducción (Darío)

He aprendido palabras en otros idiomas que antes no conocía (Paul)

El resto del alumnado no respondió al cuestionario.