



# **Puertas a la Lectura 17**

Universidad de Extremadura • Junio 2004

## **Lecturas y Lenguaje**



Gloria García Rivera  
Juan de Dios Martínez Agudo  
(Coordinadores)

***Puertas a la lectura, n.º 17.***

Junio, 2004

ÍNDICE:

- Presentación
- Le multimedia: pour une nouvelle créativité littéraire ?. Stéphane Benayoun.
- Comunicar es aprender: internet en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Montserrat Casanovas Catalá.
- Dialecto y lectura. El caso del andaluz. Jerónimo de las Heras Borrero.
- Ludoteca las tres campanas. Seminario de lectura de la UEX.
- Le monde sur le bout de la langue. Jean Foucault.
- Déficit léxico y comprensión lectora. María Victoria Galloso Camacho.
- Estructura tecnológica e institucional de Internet. Ana Teresa García Martínez.
- Lectura y lecturas. Planeando la fuga. M.<sup>a</sup> del Mar Campos Fernández-Figares.
- Langue et langage. De l'album pour la jeunesse contemporain. Sophie van der Linden.
- La organización del conocimiento cultural a partir de la ley de patrimonio histórico español. Miguel Ángel López Alonso y Aitana Marcos García.
- El humor a través del lenguaje: *Nonsense* en la literatura infantil de Roald Dahl. Patricia Martín Ortiz.
- El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. Juan de Dios Martínez Agudo.
- Andalucismos y DRAE: su consideración en la "clase de vocabulario". Josefa M.<sup>a</sup> Mendoza Abreu.
- Le baroque: des contes de Perrault à Harry Potter. Surprises du baroque et attention des lecteurs. Jean Perrot.
- Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula. Fernando Poyatos.
- La lectura en la era de la información: hacia un nuevo concepto de competencia lectora. Josefina Prado Aragonés.
- Ética y estética en la comunicación social. Por una lectura crítica de los medios de comunicación. Julián Rodríguez Pardo.
- Religión judeocristiana y divinidades paganas en la película línea mortal (Flatliners, 1990), de Joel Schumacher. Esther Rosado Rodríguez.
- Lectura y nuevas tecnologías. El portal Interzona de la Universidad de Extremadura y el Centro de leitura y el centro de referência de literatura e multimeios de la Universidad de Passo Fundo de Brasil. Tania Rosingeloy Martos.
- Lectura didáctica de el Tuzaní de la Alpujarra. Calderón o la singularidad de la memoria histórica andaluza. Manuel Ruiz Lagos.
- Una puerta a la lectura de "Martín (H)" (1997), filme de Adolfo Aristaráin; la puerta de la "tradición clásica". Francisco Javier Tovar Paz.
- Desaparecen cincuenta y tres referencias a Extremadura de la 21.<sup>a</sup> edición del DRAE. *Quince de las palabras siguen en uso en el habla viva*. Juan Carlos Paniagua Montero.
- La ortografía del español, hoy. Manuel Peñalver Castillo.

# PRESENTACIÓN

Una vez más el Seminario Interfacultativo de Lectura de la Universidad de Extremadura avanza en su trayectoria, consolidando su línea de trabajo y profundizando en la temática de la lectura y en su proyección actual. La Revista *Puertas a la Lectura*, publicación que goza actualmente de un cierto reconocimiento, indaga de nuevo en el valor instrumental de la lectura como herramienta primordial del proceso formativo. Obviamente, su consolidación no hubiera sido posible sin las diversas contribuciones multidisciplinares de ciertos reconocidos especialistas nacionales e internacionales, a los que expresamos nuestra más sincera gratitud, quienes han arrojado una cierta luz en torno a la problemática actual que rodea a la lectura. Se ha anunciado recientemente la existencia de una cierta crisis en la lectura, razón que nos motiva aún más a continuar ahondando en su potencial, ampliando el conocimiento de sus posibilidades y dimensiones reales.

La diferencia más notable de esta nueva edición reside fundamentalmente en su formato que en esta ocasión, por primera vez, surge en versión digital. Sin duda, la influencia de la tecnología informática resulta indiscutible incluso en el sector editorial el cual se ha visto en la necesidad de adaptarse a los nuevos soportes de transmisión de información.

El presente número *Lecturas y Lenguaje* contribuye modestamente una vez más a la promoción de la lectura a través de una serie de artículos cuya temática gira fundamentalmente en torno al fenómeno del lenguaje como pilar de base. Se incluyen una serie de trabajos que pretenden subrayar la importancia y el valor de los nuevos recursos tecnológicos los cuales contribuyen significativamente a canalizar la información, ofreciéndose diversas posibilidades expresivas.

Sin duda, la lectura ha de integrarse forzosamente a las diferentes dimensiones de las Nuevas Tecnologías que plantean nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Por último, quisiera aprovechar esta ocasión para reiterar mi más sincero agradecimiento a los diferentes autores que han colaborado y propiciado la aparición de esta publicación. Sus aportaciones han contribuido una vez más a explorar las dimensiones reales de la lectura.

Gloria García Rivera  
Juan de Dios Martínez Agudo  
Coordinadores del Número

# LE MULTIMEDIA : POUR UNE NOUVELLE CRÉATIVITÉ LITTÉRAIRE ?

**Stéphane BENAYOUN. Institut Charles Perrault.**

Le multimédia, cédérom et Internet, réunit sur un même support les différents médias existants (le texte, le son, l'image et l'animation). Comme si cette prouesse ne suffisait pas, il se permet aussi l'originalité de mélanger tous les genres littéraires et médiatiques (fiction, documentaire, conte, ...). C'est bien la première fois dans l'histoire culturelle qu'un tel mélange technique et rédactionnel s'opère. Face à ce bouleversement, nous sommes en mesure de nous demander : les auteurs multimédia nous proposent-ils une nouvelle approche du récit, une nouvelle façon d'écrire ?

Divers objets se présentent alors à notre attention. Tout d'abord, nous trouvons la reproduction du livre à l'écran ; ainsi les écrits et les images côtoient les sons et les animations dans l'espace d'un livre ouvert : Il s'agit du livre interactif.

— On en donnera deux exemples avec *Le livre de Lulu* et *La Reine des Neiges* (Romain Victore Pujebet) : Parallèlement au texte écrit, les images sont des animations qui racontent une seconde fois le récit. Parfois obligatoires et incontournables pour passer à la suite (Ainsi il faut cliquer sur le reflet du diable dans le miroir pour pouvoir ouvrir le livre de *La Reine des Neiges*), elles sont bien

souvent facultatives et n'empêchent pas la progression de l'histoire. En fait, le livre est entièrement reproduit et simulé à l'écran, et l'on entend même le bruit de la page que l'on tourne. Le récit y a deux supports, la calligraphie et l'image animée.

Dans une autre perspective, *Polar Express* (HMI) nous propose l'adaptation d'un livre dont le texte est totalement oral et absent à l'écran ; seules photos et animations sont le support visuel du récit. Ici, il s'agit d'une machine à raconter des histoires, comme peut l'être le cinéma.

Ces trois exemples appellent deux remarques. La première : en respectant la diégèse (continuité espace-temps du récit), ces cédéroms respectent la dynamique du récit, mais ne se distinguent pas des autres médias. La deuxième : on ne lit pas un texte sur écran de la même façon que sur papier (quand la concentration est sollicitée, la lecture sur papier est bien plus appropriée).

Y a-t-il alors d'autres façons de présenter le texte et le récit en multimédia ?

— *Le Petit Prince* (Romain Victore-Pujebet) associe deux parties : Le livre interactif qui est la reproduction fidèle de l'écrit et des illustrations de Saint-Exupéry ; on peut y lire le texte, mais aussi l'écouter en voyant les dessins s'animer et même les animer soi-même. L'Univers qui est l'interprétation que l'adaptateur fait du texte, et la déambulation de l'utilisateur lui confère un rôle d'explorateur tout comme le Petit Prince. Dans le livre, le Petit Prince vit un parcours initiatique que l'adaptateur propose de faire vivre à l'utilisateur à travers l'exploration de l'Univers, l'appivoisement du Renard ou la prise en charge de la Rose.

Ici, une notion fondamentale se clarifie : lire avec un livre stimule une image mentale ; avec le multimédia et son interactivité, une sensation physique se trouve ajoutée (geste avec la souris). Dans certains cas, l'interactivité peut aussi favoriser l'imagination créatrice.

— *Il était une fois...3 contes* (Pingel / Pietracci) propose ainsi trois contes connus : Le Petit Chaperon Rouge, Blanche Neige et Hansel & Gretel. On a la possibilité de changer le cours des histoires et donc les contes peuvent se terminer de diverses façons, avec en prime le croisement possible des histoires : Blanche Neige, se retrouvant dans la maison de la grand-mère du Petit Chaperon Rouge, est mangée par le loup. En suivant les flèches blanches, on peut créer sa propre histoire à partir d'une combinaison d'options que l'adaptateur met à sa disposition ; avec les flèches jaunes, on peut suivre l'histoire originale. Ainsi, lors de la navigation, en laissant les guides apparents (flèches), cela permet d'explorer l'ensemble des solutions.

Là, nous voyons l'utilisateur s'improviser auteur. S'il peut le faire, c'est parce que l'adaptateur l'a prévu dans l'écriture du cédérom. Prendre en compte l'interactivité, l'exploration de l'écran et la navigation est une nouvelle façon d'écrire, propre au multimédia.

Enfin *Le Théâtre de Minuit* (Ksvéta Pacovska / Lefèvre) offre à l'utilisateur une participation totale en l'invitant à créer son propre spectacle avec les personnages du Théâtre qu'il fait jouer : en plus d'être auteur, l'utilisateur est metteur en scène. La navigation et les mouvements de la souris étant particuliers à

chaque utilisateur, le cédérom devient lui aussi unique ; il y a donc autant de cédéroms que d'utilisateurs ; en somme, une multitude de cédéroms dans un même cédérom. L'album original de Pacovska favorisait déjà la participation active du lecteur ; le cédérom en est l'accomplissement par son écriture interactive et par la rupture de la linéarité du livre.

En poussant un peu plus loin cette façon d'écrire, le récit peut être totalement désarticulé donnant l'impression que l'histoire n'est plus présente et que seuls les personnages persistent : c'est l'exploration et le cheminement dans le cédérom qui construit l'ensemble de l'histoire.

*Avec Alice aux Pays des Merveilles* (Sandrine Mariette), le parti pris était de faire éclater la linéarité du récit et d'y installer le maximum d'interactivité, tout en respectant l'esprit de Lewis Carroll. Ainsi, c'est le cheminement parmi 10 activités ludiques, relatant des moments importants de l'œuvre originale, qui permet de redécouvrir l'histoire. Aucune obligation à connaître le récit originel, cependant cette connaissance permet de mieux comprendre les choix de l'adaptation. Dans le livre, la souris raconte une histoire aussi longue que sa queue et le lecteur lit un calligramme (texte dont la disposition forme un dessin en rapport avec le sujet) en forme de queue. Dans le cédérom, c'est l'utilisateur qui, en passant le curseur le long de la queue sinueuse de l'animal, fait raconter l'histoire à la souris ; le calligramme écrit est ici représenté par la queue elle-même qui devient un calligramme oral. Autre exemple, les mots de Lewis Carroll nous ont permis d'imaginer Alice, une petite fille réelle, dans un monde merveilleux. La technologie nous a permis de voir sur le cédérom une Alice en chair et en os dans des décors

loufoques, grâce à la technique de l'incrustation filmique. Ce qu'ajoute le numérique contrairement au cinéma, c'est le fait de jouer avec Alice, c'est l'interactivité. Ce qu'avait imaginé les auteurs du livre et du cédérom avec des lettres (codification calligraphique) formant des mots, les réalisateurs et programmeurs l'ont fait avec le numérique (codification binaire faite d'une succession de 0 et de 1) formant l'interactivité.

C'est ici que réside une nouvelle conception de l'écriture. On ne demande pas à un écrivain de connaître les rotatives d'imprimerie, ni même de s'en préoccuper ; par contre, on demande à un auteur multimédia de prendre en compte les contingences techniques. L'écriture d'une œuvre multimédia ne peut se faire sans le regard, l'apport, voire l'avis du réalisateur, ce que nous a confirmé Sandrine Mariette lors d'un entretien.

Ces trois derniers exemples révèlent bien l'état d'esprit des usagers du multimédia qui n'a plus rien à voir avec ceux du livre, de la télévision, du cinéma, du théâtre, ... : L'imagination interactive s'ajoute à l'imagination mentale. Quand l'utilisateur prend un cédérom, il s'attend immédiatement à être actif physiquement.

En somme, avec le multimédia, l'utilisateur ne lit et n'écrit pas de la même façon, parce qu'on n'imagine et ne pense pas de la même façon. En prenant en compte l'investissement de l'utilisateur dans l'œuvre et les spécificités que sont l'interactivité, l'exploration et la navigation hypertextuelles, il a généré un ensemble d'œuvres issues d'une nouvelle façon d'écrire.

Finalement, en mélangeant les genres technologiques et littéraires, le multimédia a amené une conception inédite de l'écriture qui est en passe d'engendrer une littérature spécifique, dont il importe encore de définir les nouveaux traits.

# COMUNICAR ES APRENDER: INTERNET EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Montserrat CASANOVAS CATALÁ

Universidad de Lleida

La introducción de los ordenadores en la enseñanza de las lenguas no maternas no puede considerarse una novedad de estos últimos años, sino que, de hecho, la tecnología, en sentido genérico, se ha incorporado a la didáctica de los idiomas desde los años 60. Desde esa década tanto los presupuestos como los objetivos del uso de las herramientas informáticas en el aula han variado sustancialmente de la mano las distintas corrientes metodológicas que se han ido sucediendo.

Así, en los años 60 y principios de los 70 a la introducción de la tecnología como medio didáctico subyacía un modelo behaviourista de aprendizaje, fundamentado en el sistema de estímulo y respuesta. Esta concepción, unida a la teoría audiolingual del aprendizaje de la lengua, enfatizaba la adquisición de un idioma a través de procesos de adquisición de hábitos y valoraba la práctica repetitiva como medio de adquisición lingüística. Ello condujo al modelo del *ordenador como tutor* (Taylor 1980), según el cual el principal cometido del ordenador en el aula era servir de vehículo para poner al alcance del alumno materiales de instrucción basados en la repetición sistemática de unidades y estructuras. Se veía, pues, a la máquina como a un profesor incansable que ofrecía al aprendiz una posibilidad de práctica del idioma –siempre repetitiva– sin límites.

La perspectiva comunicativa, adoptada mayoritariamente en la didáctica de la lengua desde finales de la década de los setenta y los ochenta, surgió como una reacción a esta aproximación behaviourista. La principal diferencia entre ambas propuestas era que mientras desde el behaviourismo se entendía la lengua como un conjunto de elementos discretos que debían aprenderse a manejar desde la repetición y la manipulación de las formas aisladamente, la óptica comunicativa

hacia hincapié en que aquello realmente relevante en el aprendizaje no era la destreza en el manejo de unas formas lingüísticas determinadas, sino en el *uso significativo* de dichas formas. De ahí que se entendiera que la gramática había de enseñarse implícitamente y que los alumnos debían generar producciones de lengua originales, en lugar de manipular estructuras prefabricadas fuera de contexto. Detrás de estas propuestas se hallaban las teorías constructivistas que reconocían que el aprendizaje era un proceso creativo de descubrimiento, expresión y desarrollo personal. De acuerdo con estos presupuestos teóricos cambiaron sustancialmente los objetivos de la aplicación de la tecnología y el papel del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje abandonó el lugar periférico que le otorgaba el behaviourismo para pasar a ser considerado un elemento activo y reactivo. El progreso técnico contribuyó así mismo a este cambio, puesto que las herramientas informáticas permitían, cada vez más, mayores posibilidades para un trabajo individual en el que la elaboración, la creatividad y el individuo devenían centrales.

Esta relevancia del uso del lenguaje en un contexto comunicativo real y significativo ha ido aumentando en las últimas décadas y se ha promocionado un uso de la tecnología que busca la integración tanto de las distintas destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) como de las herramientas informáticas desde un punto de vista global en el aprendizaje del discente (Warschauer/Healey, 1998). En este cambio han resultado fundamentales los avances técnicos producidos en los últimos tiempos, que han permitido que el ordenador pasara de ser instrumento para computar y ordenar a convertirse la herramienta para la comunicación humana por excelencia. La posibilidad del establecimiento de redes de ordenadores que facilitan la libre circulación de información ha sido el punto de inflexión que ha abierto la puerta a posibilidades de implementación didáctica antes impensables. Internet, la red global que conecta ordenadores de todo el mundo, es la mejor muestra de ello.

Internet forma parte de las denominadas *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), que pueden definirse como el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento,

procesamiento y transmisión digitalizados de la información (González *et alii* 1996: 413).

Internet no es nada fácil de definir para los que no somos informáticos, pues convergen en ella dos de los mundos tecnológicamente más complejos: el desarrollo informático y los sistemas de redes. Tratando de simplificar, es posible describirla como un gran conjunto de redes de ordenadores interconectadas, de ahí las denominaciones *red de redes* o *telaraña*, empleadas a menudo para referirse a ella. Una de sus principales características es, como nota Levinson (2001: 5), ser un nuevo medio que integra otros medios anteriores, como el teléfono, la radio o la televisión, hoy digitalizados, que pasan a ser una parte de su contenido.

Internet es, pues, una red que permite la conexión de millones de ordenadores en todo el mundo mediante la línea telefónica. Sus aplicaciones están basadas en una relación entre un servidor y un cliente, en la que el ordenador personal es el cliente y un ordenador remoto, el servidor. Cuando queremos acceder a cualquier tipo de información a través de cualquiera de los canales de la red, nuestro PC demanda los archivos necesarios, los recibe y formatea de modo que puedan localizarse. Dichos archivos están almacenados en un ordenador remoto, que los transmite vía línea telefónica. Cualquier ordenador moderno puede conectarse a la red y, por ejemplo, las escuelas y las universidades acceden normalmente a ella vía sus propios servidores educativos.

La aparición de Internet ha supuesto una revolución en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana y ha cambiado algunos hábitos de comportamiento relacionados, sobre todo, con el consumo y la transmisión de la información: las cartas se han convertido en *e-mails* (bautizados castizamente como *emilios*) y las conversaciones telefónicas han sido sustituidas por *chats* (sustantivo del que se han derivado, incluso, un verbo, *chatear*). Esta diferente forma de entender el intercambio no sólo personal sino también profesional se está convirtiendo, progresivamente, en el vehículo de relación y comunicación más importante de nuestra época.

Este cambio social sustancial producido por el advenimiento de las TIC (Castells 1997, Lévy 1997) debe tener una repercusión en los planteamientos

educativos de igual dimensión. Las características actuales de la sociedad, con una visión global del mundo y una relevancia radical del manejo de la información, van a exigir a nuestro alumnado que sea capaz de manejar (y evaluar) una gran cantidad de información, así como de comunicarse más allá de las lenguas y las culturas.

El planteamiento integrador de las tecnologías digitales en el aula de lengua extranjera enfatiza, precisamente, estos presupuestos mediante la exposición de los estudiantes a medios en los que pueden comunicarse libremente con otros aprendizajes o con hablantes nativos de la lengua meta. Las posibilidades de Internet permiten, por ejemplo, combinar el procesamiento de la información, la comunicación auténtica, el uso de lenguaje real y la autonomía del aprendiz como constructor de su propio proceso de aprendizaje, presupuestos clave en la mayoría de las teorías sobre aprendizaje y la enseñanza de lengua de esta última década: los alumnos se han de convertir en participantes activos en su proceso de aprendizaje y, si la escuela debe preparar para la vida, el maestro debe empujarles a ser exploradores y creadores de lengua más que receptores pasivos.

La necesidad de incorporar la red a la didáctica de las lenguas no maternas se ve apoyada, desde nuestro punto de vista, por sus dos capacidades principales: la posibilidad de almacenamiento de información y su uso como lugar de aprendizaje.

Si nos ceñimos al primer aspecto, Internet ofrece la oportunidad de descubrir múltiples materiales para el aula. Tales materiales se hallan, generalmente, en la *World Wide Web* (WWW), que es el canal de Internet que aloja el conjunto de páginas *web*. Una idea de la capacidad de contención de información de la WWW puede darla los más de 605 millones de páginas censadas en septiembre de 2002.

De este volumen se desprende la multiplicidad de sus contenidos y posibilidades. La WWW puede ser fuente, entre otras cosas, de ejercicios (para realizar con conexión o para ser impresos) sobre cualquier destreza lingüística y cualquier nivel educativo, de materiales sobre muy diversos contenidos curriculares, o de recursos adicionales para la elaboración de actividades

complementarias que aborden cuestiones relacionadas con la cultura de la lengua meta. Tales materiales pueden haber sido elaborados específicamente con fines didácticos (materiales didácticos) o no (materiales auténticos o *realia*).

Por lo que se refiere a los primeros, ha de tenerse en cuenta que cada vez más las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, así como empresas y particulares relacionados con la educación, ven en Internet un lugar en el que alojar materiales y servicios de muy diversa índole, para ser explotado en línea o sin conexión. Así, pueden hallarse en la red un buen número de portales educativos y centros de recursos virtuales que ofrecen una amplia gama de servicios y recursos, como, por ejemplo, el portal Edu365 [<http://www.edu365.com>] dependiente del *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya* en el que pueden hallarse materiales para distintas áreas curriculares de la Educación Primaria y Secundaria.

En cuanto al material auténtico, es muy variado y se ofrece en muy distintos formatos, desde versiones electrónicas de publicaciones periódicas en la lengua meta, hasta emisiones en directo de canales de radio o televisión. Esta *realia* virtual de Internet tiene, como ventaja añadida, además de su disponibilidad –es accesible las 24 horas del día, 7 días de la semana, en el aula y fuera de ella–, su bajo costo. Pensemos en las dificultades que podría tener, por ejemplo, un profesor de español en Australia para conseguir publicaciones periódicas en la lengua meta con una cierta celeridad. Ello puede subsanarse fácilmente en la red, puesto que gran parte de los medios de comunicación tradicionales editan sus periódicos, revistas, etc. también en formato digital.

Tanto en un caso como en otro, otra cuestión destacable por lo que a los materiales se refiere es que pueden hallarse en la red materiales adicionales sobre cuestiones culturales. Ya nadie pone en duda la relevancia que el conocimiento de la cultura meta tiene en el aprendizaje de una lengua. Internet puede, en este sentido, facilitar un contexto de relación con la lengua óptimo, a partir tanto de materiales y servicios específicamente diseñados para la enseñanza de lenguas, como de aquellos recursos que no han sido pensados para dicho fin.

Por lo que se refiere al segundo aspecto señalado más arriba, las capacidades comunicativas de Internet, la red permite múltiples posibilidades de interacción. Como hemos notado al inicio de este artículo, la preocupación constante desde los presupuestos comunicativos en la didáctica de las lenguas no maternas ha sido crear un ambiente de comunicación efectiva en el aula, ya sea a través de situaciones reales o simuladas. Las aplicaciones de la comunicación telemática ofrecen la posibilidad de que esa comunicación efectiva se produzca, de forma puntual, periódica o constante, a través de los diversos canales de comunicación que Internet aloja. Por primera vez los aprendices pueden comunicarse, entre ellos o con hablantes de la lengua meta, sin intermediarios, de manera económica, veinticuatro horas al día, siete días a la semana, desde la escuela o desde cualquier otro lugar.

Este sistema de interacción se conoce como *Comunicación Asistida por Ordenador* (CAO), o, simplemente, *comunicación electrónica*, amplio epígrafe en el que se incluyen diversas aplicaciones comunicativas. De acuerdo con la temporalización de las interacciones, definida como el tiempo de demora entre el envío y la recepción del mensaje, podemos distinguir entre comunicación electrónica sincrónica y comunicación electrónica asincrónica. En el contexto de Internet, una comunicación sincrónica, o simultánea, es aquella en la que el mensaje llega al receptor conforme el emisor lo va construyendo, de modo similar a las interacciones presenciales, y, en cambio, en la comunicación asincrónica existe un desfase temporal entre el momento en el que se envía el mensaje y su recepción y, por lo tanto, la interacción no se produce simultáneamente, razón por la que también se conoce como *comunicación diferida*. Este es el caso del correo electrónico, que puede ir dirigido a un solo interlocutor o a varios. También es diferida la comunicación que se produce entre diversos interlocutores en las listas de distribución y los foros de discusión. Los canales sincrónicos son, dado que se precisa la presencia del interlocutor, de destinatario múltiple, como es el caso de los *chats* o las videoconferencias.

Estas dos grandes capacidades de la red permiten que puedan llevarse a cabo tres tipos distintos de actividades:

- 1 **Actividades de recepción** (o actividades pasivas): en ellas, los propios aprendices son la audiencia auténtica. Dada la amplitud de formatos que es capaz de alojar Internet, la tipología de las tareas que pueden realizarse es muy amplia y van desde la lectura de documentos electrónicos o la escucha de grabaciones en línea, hasta el uso de motores de búsqueda y directorios temáticos.
- 2 **Actividades de elaboración** (o activas): los alumnos se dirigen a una audiencia auténtica como productores. El nivel de complejidad de sus elaboraciones es, también, harto variado y los discentes pueden, por ejemplo, crear textos breves y cerrados, como una postal electrónica que, además, nos dará opción a enlazar la actividad con contenidos culturales, o crear páginas *web*.
- 3 **Actividades de relación** (o actividades interactivas) los discentes son receptores y productores, puesto que participan en un proceso de comunicación auténtica bidireccional. Éste es el caso de los proyectos que se basan en el uso del correo electrónico o de la videoconferencia, por ejemplo.

Estas (y muchas otras) propuestas llevan al estudiante al contacto real, hasta ahora difícil de lograr, con la lengua y los usuarios (nativos o no) de esa lengua a partir de contextos comunicativos significativos. Ha de tenerse en cuenta que, a pesar del énfasis que las teorías de aprendizaje lingüístico otorgan a la comunicación, el esquema comunicativo de las clases de lengua se reduce, muy a menudo, a un único emisor (el docente) y a varios receptores pasivos (el alumnado). La introducción de Internet en el aula nos brinda, pues, la oportunidad de traspasar barreras espaciales y temporales y de acercar a nuestros alumnos a un entorno en el que esa comunicación significativa pueda producirse.

### **Bibliografía citada**

CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge, Mass.: Blackwell.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- GONZÁLEZ SOTO, A. P./GISBERT, M./GUILLEN, A./JIMÉNEZ, B./LLADÓ, F./RALLO, R. (1996). "Las nuevas tecnologías en la educación", en J. Salinas *et alii*, (eds.), *Redes de comunicación, redes de aprendizaje. EDUTEK'95*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 409-422. También disponible en: <<http://www.uib.es/depart/gte/grurehidi.html>>Grabe, M. y Grabe, C. (19982). *Integrating technology for meaningful learning*. Boston: Houghton Mifflin.
- LEVINSON, P. (2001). *Digital McLuhan: A Guide to the Information Millenium*. Londres: Routledge.
- LÉVY, P. (1997). *Cyberculture*. Luxembourg: Éditions Odile Jacob/Éditions du Conseil de l'Europe.
- TAYLOR, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. Nueva York: Teachers College Press.
- WARSCHAUER, M./HEALY, D. (1998), "Computers and language learning: an overview", *Language Teaching*, 31, 57-71.

# **DIALECTO Y LECTURA. EL CASO DEL ANDALUZ**

Jerónimo DE LAS HERAS BORRERO

Universidad de Huelva

Si entendemos por identidad “aquello que es común a un colectivo y, en consecuencia, lo identifica y con lo que se identifican sus miembros” (LACOMBA, 2001: 15), no cabe la menor duda, por un lado, de que España tiene una identidad prurilingüe – v.gr.: un conglomerado de lenguas, dialectos históricos, modalidades lingüísticas y hablas de tránsito conforman su mapa lingüístico – y pluricultural, y, por otro, de que todas las variedades lingüísticas son formas de comunicación y de identidad de las personas y de comunidades humanas; variedades, además, que intuitivamente nos inducen a situar geográficamente a nuestro interlocutor, a partir de sus rasgos lingüísticos (realizaciones fonéticas, entonación, vocabulario y sintaxis...), acompañados incluso, a veces, de comunicación gestual típica. Identidad lingüística plural, por cierto, expresamente recogida en la legislación educativa, donde se reconoce “la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España” (LODE, 1985).

En efecto, el problema de la consideración de lenguas y/o dialectos dentro de los sistemas educativos es, en primer lugar, un problema político, aunque, por supuesto, de política lingüística – entendida ésta como la toma de decisiones (leyes, regulaciones, planteamientos...), en relación con su inclusión en las distintas etapas, ciclos y/o niveles de enseñanza -, competencia, pues, de los gobiernos de las naciones (y de sus asesores); en otras palabras, “la planificación en materia de lenguas y variedades lingüísticas pertenece por su propia naturaleza, en primer lugar, al dominio de la política, no de la ciencia” (VILLENA, 1990: 346).

Pero también es – una vez tomada la opción de considerar la “diversidad lingüística” dentro del currículum del Área de Lengua y Literatura en los diferentes tramos educativos – un problema lingüístico y sociolingüístico, y tiene que ver con las decisiones sobre qué enseñar, cuánto enseñar (en nuestro caso, obvio es, en

relación con la modalidad lingüística andaluza, en sus distintos modos de realización) y cuándo hacerlo (los distintos Decretos de enseñanza de nuestra Comunidad han optado por un “modelo longitudinal”, que va de lo actitudinal – Educación Infantil – hasta lo conceptual ESO y, sobre todo, Bachillerato), y, al mismo tiempo, es un problema pedagógico y didáctico, concerniente a cómo debe de llevarse a cabo la formación lingüística de los escolares, la educación lingüística en las aulas, ya que “las lenguas están siempre cambiando para adaptarse al entorno en que se usan” (ALCOBA, 2000:29), y que hay que plantear obviamente de acuerdo con la adecuada teoría científica – y es bien sabido que en el campo de la pedagogía lingüística, de la enseñanza de lenguas e idiomas, las ideas, reflexiones y propuestas superan a la práctica como en ningún otro ámbito de estudio y/o reflexión, marcando una gran diferencia entre los planteamientos teóricos y las realizaciones prácticas en el aula -, a la luz de las consideraciones sociolingüísticas, psicolingüísticas y pedagolingüísticas actuales, y que afecta – como no podía ser de otra manera – a la actividad docente y/o quehacer educativo del profesor/a, pero, fundamentalmente a cómo enseñar la lengua materna en comunidades dialectales – en nuestro caso, obviamente, en Andalucía -, que “no puede hacerse – como venía en general (aunque alguna excepción sí hubo<sup>1</sup>, sucediendo hasta ahora – de espaldas a los usos lingüísticos que se producen en comunidades y entornos socioculturales concretos” (MORENO, 1998: 329), por lo que “la enseñanza de la lengua – enfocada desde una perspectiva procedimental e instrumental en el aula – ha de partir del nivel comunicativo que el alumnado trae” (CEC, 2002: 11543), siendo “el propio discurso del alumno el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevarlo a un conocimiento reflexivo de su lengua, a la valoración y uso de su modalidad lingüística y a su utilización creativa” (CEC, 2002: 11543).

En este sentido, los avances de la Lingüística Aplicada – mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, pues “la teoría científica que no es práctica no es teoría, sino utopía. La práctica que no tiene teoría no es práctica, sino rutina (BLANCO, 1930:69) – desde el Segundo Congreso Internacional del

---

<sup>1</sup> Cfr. Equipo de lectura “Rosa Sensat”, *Element por al estudi de las dificultats d’aprenentatgo de la lengua escrita* (3ª ed.).



## El Rocío

¿Van muchas carretas este año, di?

Una barbaridá. Va la de André el Pelao, que lleva su familia. Va la del Mogueleño, que dicen que la van a poné echando jumo, de corchas blancas, de farolillos a la veneciana, de mantones de Manila, de lazos de colores, y de tó y por tó. Va la de Pijanca, la de Mariquita Gómez que va tó los años, tres de la calle San Sebastián, cinco de la Vega, dos de las colonias, la de la hermandá, la de los músicos, que por un lao dice: ¡Viva la Virgen del Rosío! Y por el otro una cosa de la Mónica.

¡Filarmónica, trocho!

¡Bueno...eso! y mira tú si van... que ma dicho el tuerto Gilabé, que sabe de esto más que un abogao, que hay veinticinco carros con promesa, y luego, los coches de los zeñoritos, y luego eche V. y no se errame de caballos, mulas y burros y pa llevá la carrosa las bestias de Juanito García que le curó la Virgen un burto más grande que un melón... y la cara e Dió, compare de mi arma, así, que yo... ¡miála por estas cruses! que reviente como un triquitraque si yo me queo en casa este año. ¡Viva la Virgen del Rosío!

## Copla

La Virgen me lo trajo,  
Regalo de ella,  
Paloma del Rosío  
Bendita sea

## Carreta choquera

Que llueva, que ventee  
Que haga frío  
Las carretas compuestas  
Van al Rocío.

Más aún. Las normas que rigen el intercambio comunicativo en los actos de habla abarcan también, como es sabido, además de los signos verbales, signos no

verbales: kinésicos (gestos, posturas, maneras...) y proxémicos, por lo que hay que “introducir al alumnado en el marco general del lenguaje (y de los signos verbales y no verbales) como instrumento fundamental de comunicación” (CEC, 2002: 11550). Sírvanos, como ejemplo ilustrativo de lo que estamos diciendo, el siguiente texto:

### Charla<sup>3</sup>

¿Te vas a enfadá, mujé?

Pué, mía este... ¡Que enfao, ni que ocho cuarto!...

¿Entónces, porqué no me haces un lao en el carro, niña?

Pues... porque...

¿Porqué?

No, si no es por ná... pero... mira... solamente... con una condición te dejaría yo ir en mi carreta.

Venga eso al momento, chiquiya.

Pues... que me dijeras que promesa es esa que vas tú a hacerle a la Virgen.

Ahora mismo te lo digo: le iba a prometer a la Virgen... un sacrificio más grande que el mundo... una cosa atroz... le iba a hacer la promesa de casarme contigo. ¿Que te parece?...

Hombre que no has estao malo del tó... Y si no fuera porque ... pero... ¡peliyos a la má!... Puede contá su real persona con un asiento en mi carro.

Como se puede comprobar en este texto, parece evidente que “el habla andaluza se opone a la castellana en una serie de caracteres que comprenden la entonación, más variada y ágil; el ritmo, más rápido y vivaz; la fuerza espiratoria, menor; la articulación, más relajada, y la posición fundamental de los órganos más

---

<sup>3</sup> Extraído de *La Romería del Rocío*, op. cit. ut supra, p.p. 37-38.

elevada hacia la parte delantera de la boca. La impresión palatal y aguda del andaluz contrasta con la gravedad del acento castellano” (LAPESA, 1980: 508-510). Pero veamos otro ejemplo:

#### El charrán<sup>4</sup>

Con mi gusto, mare mía  
Este ofisio bien está:  
Vendo al probe y al uzía  
En el barrio y la siudá.  
¡Ay!... toz oyen mis pregones...  
Boquerones!  
¿quén quié más?  
Que me najo,  
Que me escurro,  
¿quién quié más?  
Porque espera la Curriya  
En la playa a zu charrán.

En consecuencia, al ser la expresividad lingüística – según hemos tenido ocasión de ver en los textos anteriores – la resultante de los factores aquí mencionados, parecería de “lógica didáctica” que, en el aula, se trabajase la lectura expresiva, de acuerdo con la norma sociolingüística, en relación con la variedad dialectal, y con la norma académica, respecto de la variedad estándar (HERAS, 1999: 342), con el fin de que el alumno, al tiempo que toma conciencia de la viabilidad de los procedimientos fonéticos de su modalidad de habla para la comprensión del texto, sienta la necesidad de una dicción cuidada; y todo ello, a su vez, dentro de “una entonación adecuada: acentos, velocidad de elocución, nitidez vocálica...” (CEC, 2002: 11547).

De cualquier modo, “la existencia de variedades (sociales, dialectales – como en nuestro caso -) no puede ser soslayada en la enseñanza de primeras lenguas” (cfr. MORENO, 1998: 320), y ello es debido a que “it is particularly through linguistic communication that the attitudes, beliefs and cultural patterns of

---

<sup>4</sup> Texto extraído de *Poesías andaluzas*, de Rodríguez Rubí, Madrid, 1841, p.p. 33-36.

communities and individuals are formed” (TRIM, 1992: 16), por lo que “instead of being ingored... the dialect should actually be used as a basis for teaching oral and written standard language” (STEWART, 1969: 184). En nuestro caso, también, el mandato legal es inequívoco y, ciertamente, explícito: “se trata, en definitiva, de la enseñanza de la lengua materna – en el caso que nos ocupa del contenido “lectura expresiva” – en Andalucía” (CEC, 2002: 11543). Pese a esto, “no parece exagerado afirmar que en Andalucía se carece prácticamente de una planificación lingüística entendida en sus justos términos; esto es, como una programación de la enseñanza de la lengua materna sistemática y científicamente formulada, tanto en lo que atañe a su incardinación dentro de la más rigurosa y evolucionada lingüística aplicada, como de lo concerniente a la base empírica a partir de la que debiera orientarse” (MORALES, 1995: 70).

En consecuencia, las nuevas metodologías deberían tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, “las particularidades regionales del habla de los alumnos” (MORA, 1988:45), y adaptar los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar (cfr. MORENO, 1998: 320), para que “a partir de la lectura y estudio de los textos literarios se desarrolle el conocimiento y aprecio del hecho literario como hecho lingüístico producto de un modo de comunicación específico” (CEC, 2002: 11544):

León<sup>5</sup>

VOY yo con Platero, lentamente,... cuando de pronto siento que alguien más está con nosotros. Al volver la cabeza, mis ojos se encuentran con las palabras: don Juan... y León da una palmadita...

Si es León, vestido ya y perfumado para la música del anochecer, con su saquete a cuadros, sus botas de hilo blanco y charol negro, su descolgado pañuelo de seda verde y, bajo el brazo los relucientes palillos. Da una palmadita y me dice que a cada uno le concede Dios lo suyo: que si yo escribo en los diarios... él, con ese oído que tiene es capaz... ya v’osté don Juan, loj platillo... El ijtrumento más difisi... El uniquito que ze toca zin papé... si él quisiera fastidiar a Modesto, con ese oído, pues silbaría, antes que la banda las tocara las piezas nuevas. Ya v’osté... ca cuántié lo zuyo... ojté ejcribe en loj diario... yo tengo ma juersa que Platero... Toqu’ust’aquí... (JIMÉNEZ, 1979:231).

---

<sup>5</sup> Modalidad andaluza.

### Una historia de Pepe Monagas<sup>6</sup>

- Qué, ha llovío argo?
- Sí... – me dijo con un sí esmayao - .

Una jarujilla ha caío... Me percaté de que venía serrado de negro de arriba abajo. ¿Por quién es el luto usté? – voy y le pregunto.

- Por mi padre; que en pas descanse...

(ALVAR, 1960: 606)

### La experiencia<sup>7</sup>

Ven p'acá, hija mía,  
Que yo soy ya vieja  
Y ya di ese paso que tú das agora,  
Y viví esa vida que llamamos güena,  
Y estrujé mis ahorros pa secame el llanto,  
que a juerza de llanto m'entró la experiencia.

(CHAMIZO, 1963: 51)

Esta metodología es la comunicativa o dialectal (HERAS, 1992: 11-22), que, en sus fundamentos psicopedagógicos, propone el “arranque de la realidad ambiental”, partir del propio ambiente cultural del alumno, ya que cada grupo de alumnos y alumnas, dentro de su lengua, en función de la modalidad de habla que emplea, tiene necesidades comunicativas distintas por lo que deberá aprender funciones y recursos lingüísticos diferentes. Sin embargo, la investigación sobre este punto de España no ha alcanzado, ni de lejos, un interés ni unos logros similares a los norteamericanos (MARCOS, 1984: 19). No obstante, las conclusiones de las investigaciones que se han realizado sobre algunas variantes dialectales del idioma inglés son extensibles a situaciones análogas, v.gr.: la modalidad andaluza, en relación con la lengua española.

En este sentido, y con estudios contrastivos *ad hoc*, me he venido ocupando (HERAS, 1987; HERAS, 1989; HERAS, 1991; HERAS, 1992; HERAS, 1994; HERAS, 1995; HERAS, 1996; HERAS, 1997 ...), fundamentando, pese a la incomprensión de

---

<sup>6</sup> Modalidad canaria.

<sup>7</sup> Modalidad extremeña.

algunos (GARCÍA, 1997), y el desconocimiento de otros (VERA, 1997: 9-28) del porqué de una Didáctica de la Lengua Española – especialmente en sus contenidos “comunicación oral”, “lectura” y “ortografía” – contextualizada para escolares andaluces, hablantes dialectales, con su propia y específica modalidad de uso de la lengua: el habla andaluza, en sus distintas realizaciones.

A partir de aquí, vamos a ocuparnos de cómo enfocar el quehacer docente – discente en nuestra “clase de lectura dialectal” con adolescentes andaluces de ESO. El modelo de clase que proponemos – como posible guía didáctica a los profesores y profesoras de Lengua y Literatura de esta Etapa – comprende cinco fases:

1ª. Aproximación al texto. En esta fase, se llevarán a efecto las siguientes actuaciones:

- a. Observación, y descripción de fenómenos lingüísticos, o sea, rasgos semejantes/diferentes que aparecen reflejados explícitamente en los textos de las distintas modalidades lingüísticas y/o lenguas.
- b. Análisis del léxico dialectal (vocablos, giros, locuciones...) que dichos textos puedan contener, en relación con la lengua española común.

En esta primera fase, que llamamos “táctica”, se trabajarán, respecto de los textos objeto de consideración, sobre todo contenidos actitudinales, puesto que “el enfoque didáctico de la diversidad sociolingüística es básicamente actitudinal” (CASSANY *et al.*, 1994: 458):

- Actitud crítica ante el uso de la lengua oral que implique, entre otros aspectos, discriminaciones de comunidades de habla.
- Interés por la lectura y/o audición de leyendas de la tradición oral andaluza, así como de hechos históricos, protagonizados por hombres y mujeres andaluces.
- Autoestima de la propia forma de expresión en la modalidad lingüística andaluza, tomando conciencia, y asumiendo la lealtad lingüística, como hablantes andaluces.

La finalidad de esta etapa es, pues, de una parte, asumir y tomar conciencia de la existencia de la diversidad lingüística en la realización oral de la lengua española: y, de otra, valorar el hecho diferencial lingüístico andaluz, dentro de la pluralidad lingüística y cultural de España.

- 2ª. Comentario lingüístico del texto. Las tareas de esta etapa consisten en:
- a. Explicitación, y/o explicación, de los rasgos dialectales que aparecen expresamente reflejados en los textos – ya orales, ya escritos – propuestos.
  - b. Análisis, y comentario de los dialectalismos, diferenciándolos de los vulgarismos que, en su caso, pudiera presentar el texto, desde la perspectiva de la sociolingüística andaluza.

En esta segunda fase, que denominamos “científica”, llevaremos a cabo, con los alumno/as en el aula, tareas relacionadas especialmente con contenidos conceptuales:

- Pluralidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos en el Estado español.
- El mapa lingüístico andaluz. Configuración dialectal y sociolingüística de las hablas andaluzas. Rasgos de la modalidad lingüística andaluza en sus distintos niveles de descripción: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. La/s norma/s lingüística/s en Andalucía.
- Modalidades orales de la lengua española, aproximación a la caracterización de sus distintas formas.
- Diversidad de uso en la forma de hablar la lengua ejemplar. Las normas lingüísticas.
- Aspectos kinésicos<sup>8</sup> (gestos, posturas, maneras...) en la modalidad andaluza: su reflejo en el perfil psicolingüístico y expresividad lingüística del hablante andaluz.
- La cohesión textual: análisis en textos orales andaluces y/u otras modalidades del español.
- Correspondencia/diversificación grafema/fonema, desde la consideración de la modalidad lingüística andaluza.

3ª. Reflexión lingüística, a partir del texto. En esta tercera fase – llamada “creativa” - de nuestra propuesta metodológica, se trabaja, con los alumnos y alumnas, los contenidos procedimentales, concluyendo así el tratamiento de los distintos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), pero

---

<sup>8</sup> Quinésicos, cinésicos.

ordenados coherentemente, de acuerdo con nuestro propósito e intención: cómo trabajar la lectura dialectal con adolescentes andaluces, tales como:

- Relación de la modalidad andaluza con las otras modalidades lingüísticas, especialmente la canaria, de la lengua española (extremeña, murciana...).
- Memorización de los giros, locuciones y/o expresiones andaluzas, objeto de estudio y reflexión.
- Audición de grabaciones orales, con el fin de discriminar a hablantes de distintas lenguas y/o modalidades del español, y/u otras lenguas de España.
- Reconocimiento de aspectos kinésicos en los usos de hablantes de distintas modalidades lingüísticas, con especial atención a los manifestados por los hablantes andaluces.
- Elaboración de retahílas, adivinanzas, trabalenguas, canciones-juego..., en relación con la cultura y tradición oral andaluzas.
- Invención de historias, a partir de dibujos, ilustraciones... donde participen personajes que se expresen en andaluz y/u otras modalidades del español.

4<sup>a</sup>. Preparación al acto lector. En esta cuarta fase, denominada “elocutiva”, el adolescente realiza las tareas previas a la propia lectura expresiva – incluida la lectura del texto varias veces (MORALES, 198: 125) -, al acto lector en sí mismo, tales como:

- Ejercicios para perfeccionar la pronunciación<sup>9</sup> - especialmente en cuanto a la vocalización y nitidez, a la hora de emitir los distintos fonemas -, la acentuación y la comprensión de lo que se lee.
- Ejercicios para informar sobre el significado y/o valor de los llamados signos de puntuación, ya que sirven para marcar las pausas, el ritmo, el tono de las frases y las inflexiones de la voz.
- Ejercicios de análisis valorativo de las ideas, puesto que el énfasis tiene el cometido de acentuar lo que ofrece más interés, de llamar la atención de los que escuchan sobre lo que es objetivamente más interesante.

---

<sup>9</sup> Obviamente, en relación con las de enseñanza de la comunicación oral.

- Ejercicios dirigidos sobre esquemas fonológicos, esto es, ejercicios donde se presentan frases acompañadas de flechas o enmarcadas en trigramas; estos signos indican las flexiones de la voz. Mediante ellos, el alumno sabe cuándo tiene que subir la voz, o bajarla,. Ejercicios en los que, además, se analizará el tipo de entonación que corresponde a la expresión de cada sentimiento.
- Ejercicios de captación de los sentimientos expresados en el texto. Se trata, en verdad, de ejercicios imprescindibles para llegar a una lectura auténticamente expresiva.

5ª. Lectura oral, en voz alta del texto. En esta última fase, denominada “humanista”, el adolescente realiza, a través de una profunda manifestación de todo su ser (personalidad, sensibilidad, creatividad...) el acto vital de la lectura: la lectura expresiva del texto, de acuerdo con la modalidad – estándar y/o andaluza, u otra – del fragmento (literario, o de otra tipología textual) seleccionado, como los, aquí, propuestos, u otros que cada profesor/a pudiera estimar conveniente, en función de los intereses de sus alumnos y alumnas.

Como la lectura es el vehículo más adecuado para subjetivizar la cultura, será precisamente la Cultura Andaluza, en sentido amplio, la que constituya el mejor recurso para guiar y orientar la selección y organización – por ciclos y/o cursos, según corresponda – de los textos literarios en clase, puesto que los adolescentes desarrollan mejor la afición lectora cuando pueden identificarse con el contenido y situaciones que presentan sus libros; en consecuencia, los textos que el adolescente lea han de ofrecer situaciones que estén próximas a su propia experiencia:

### CARNAVAL

¡QUÉ guapo está hoy Platero! Es lunes de Carnaval, y los niños que se han disfrazado vistosamente de toreros, de payasos y de majos, le han puesto el aparejo moruno, todo bordado en rojo, verde, blanco y amarillo, de recargados arabescos...

Cuando hemos llegado a la plaza, unas mujeres vestidas de locas, con largas camisas blancas, coronados los negros y sueltos cabellos con guirnaldas de hojas