

**LENGUA Y AGUA DE ARROZ.
UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS *REALIA*
CON ESCRITURA Y SU PERSPECTIVA MULTIMODAL**

Juana Rosa Suárez Robaina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Esta aportación reflexiona sobre el potencial lingüístico, motivacional y competencial de los denominados *realia* con escritura: objetos de nuestro entorno cotidiano más inmediato y que insertan texto o muestras lingüísticas de la lengua en uso junto a otros códigos comunicativos asociados. El propósito general de este estudio es aportar unas reflexiones al hilo de algunas investigaciones aplicadas previamente con profesorado en formación. Se subraya el interés y la oportunidad formativa de estos objetos en la praxis docente en general, y en su aplicación en la materia de Lengua castellana y Literatura, en particular. Se trata de observar la oportunidad didáctica de estos objetos para promover especialmente una reflexión metalingüística desde un enfoque multimodal.

Palabras clave: *Realia* con escritura, enfoque multimodal, motivación docente, reflexión metalingüística, innovación educativa.

Abstract

This contribution reflects on the linguistic, motivational and competency potential of the so-called *realia* with writing: objects from our most immediate everyday environment that insert text or linguistic samples of the language in use together with other associated communicative codes. The general purpose of this study is to provide some reflections on the thread of some research previously applied with teachers in training. The interest and the formative opportunity of these objects in the teaching practice in general, and in their application in the matter of Spanish Language and Literature, in particular, are underlined. It is about observing the didactic opportunity of these objects to especially promote a metalinguistic reflection from a multimodal approach.

Keywords: *Realia* with writing, multimodal approach, teaching motivation, metalinguistic reflection, educational innovation.

1. INTRODUCCIÓN: EL *REALIA* CON ESCRITURA EN EL CONTEXTO DE LOS MATERIALES PARA EL AULA

La reflexión que aquí aportamos explora el potencial didáctico de los *realia* con escritura. Nos referimos con ello a la intervención educativa que se puede desarrollar a partir del análisis, en una primera fase, y del diseño didáctico, en una segunda, de las muestras lingüísticas y de otros códigos comunicativos presentes en multitud de objetos domésticos, cercanos al entorno habitual del estudiante. Se infiere la deuda pedagógica con la práctica educativa llevada a cabo con los *realia* propiamente dichos y con otros materiales como los denominados “auténticos”, de gran recorrido, sobre todo, en el aprendizaje de una segunda lengua. Buena parte de la literatura científica (Álvarez, 2011; Berwarld, 1987; Cancelas, 1998; Fernández, 2000; Gebhard, 1996; Gelabert *et al.*, 2002; Mochón, 2005; Richards, J., Platt, J. & Platt, H, 1992; Suárez-Robaina, 2020) establece conexiones importantes entre estos tres modelos que presentan, no obstante, algunas diferencias entre sí y respecto a los materiales didácticos *per se*:

Tabla 1. Tipología de materiales para el aula

<i>Materiales con fines didácticos</i>	Materiales auténticos	(Objetos) <i>Realia</i>	(Objetos) <i>Realia</i> con escritura
Libros de texto, cuadernos de refuerzo, materiales audiovisuales que acompañan al libro...	Catálogos, mapas, folletos de viaje, trípticos de propaganda...	Objetos cotidianos sin marcas lingüísticas: muñecos, frutas de plástico, monedas, figuras...	Objetos diversos, de naturaleza fundamentalmente doméstica y que aportan texto o muestras de lengua en uso junto a otros códigos comunicativos: servilletas, vasos de yogur, embalajes como bolsas o cajas de zapatos, envases (cartones de leche, botellas de agua...) etiquetas...

Fuente: elaboración propia.

Por materiales con fines didácticos han de entenderse aquellos “específicamente creados para la enseñanza” (Andrijević, 2010, p. 158), tales como los libros de texto al uso, las fichas de trabajo y otros materiales complementarios en formatos audiovisuales (las cintas, CD o audios que completan los manuales). Se trata de materiales que de modo estandarizado sacrifican a menudo la naturalidad del lenguaje a favor de un criterio determinado y establecido *a priori*,

muchas veces rendido a un lenguaje “concentrado en estructuras que se quieren enseñar y lleno de frases perfectas y estructuras que se repiten” (id, p. 158).

Por su parte, los materiales auténticos, también dotados de escritura, incorporan sin embargo textos no nacidos inicialmente para el aula. Proporcionan (Berwarld, 1987) una información o *input* cultural sin duda muy valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma. Acumulan tradición en la praxis docente y ya es proverbial encontrar en los laboratorios docentes y en la escuela multitud de revistas, mapas, folletos, planos del metro, trípticos, por los que el estudiante transita de modo natural encontrando allí muestras “vivas” de la lengua. Obviamente “no no son creados específicamente para los fines didácticos, pero deben ser didácticamente funcionales” (Andrijević, 2010, p. 159).

Con *Realia* nos referimos, sin embargo, a multitud de objetos que carecen de información lingüística pero no por ello ajenos al interés de las aulas. Se han empleado tradicionalmente sobre todo para el aprendizaje de segundas lenguas y como un importante elemento motivador: como ejemplo y apoyo visual (Gebhard, 1996) para animar, alentada por su manipulación, la interacción lingüística desde la estimulación oral. Las aulas se llenan así de juguetes, monedas, frutas de plástico... que inciden en el “aprender tocando” (en puridad, el *learning by doing* de Schank, 2005).

Finalmente, y frente a todo lo anterior, nuestra defensa de la viabilidad del *realia* con escritura comienza por poner el foco, primeramente, en la “cosa”, en el concepto “objeto” que diariamente nos acompaña y que, es, en sí mismo, un potente comunicador que integra, desde la perspectiva multimodal de la comunicación (Kress y Van Leeuwen, 1996), escritura, imagen, formas, flechas, tipografías, uso del color... en una singular amalgama de sistemas semióticos.

Y nos interesa también, en segundo lugar, poner el acento en la fase de descubrimiento y de diagnóstico que revelará al aprendiz de una lengua, y también al futuro docente, cómo reflexionar sobre la lengua misma desde la cotidianidad y cercanía de ese *input* en uso. Esas cosas, aparentemente inconsistentes, las vemos funcionalmente didácticas al hacerlas válidas para propiciar un repaso por los subsistemas lingüísticos de cualquier idioma.

El trabajo con los *realia* con escritura puede atender al unísono las distintas dimensiones o subcompetencias que integran la competencia comunicativa según el MCERL (Consejo de Europa, 2002), desde la lingüística (estadios léxico, gramatical, semántico, fonológico, ortográfico, ortoépico), hasta la sociolingüística (estatus social, cortesía, sabiduría popular, registros, dialecto, acento) y la pragmática (discursiva, funcional, organizativa...) y al mismo tiempo permite un acercamiento a contenidos literarios y artísticos-culturales. Se constata

así que se trata de una metodología que fomenta el “hacer lengua con la lengua”, usarla de forma “real”, a través de la comunicación oral continua y constante que genera las discusiones e interacciones en torno a las “cosas” seleccionadas. Se fortalece de este modo una práctica comunicativa que establece, a partir del manejo directo de los objetos escogidos, un *continuum* entre el aporte lingüístico (al identificar contenidos epistemológicos de la materia de Lengua castellana y Literatura), el aporte lúdico-estratégico (al localizar objetos, tocarlos...) el aporte pragmático (al analizar, por ejemplo, el contenido publicitario y la influencia en el lector-receptor-consumidor...) o el aporte sociocultural (al advertir guiños culturales y referentes o valores incorporados en la escritura pero también en la estética del objeto).

Se observa asimismo la fortaleza transversal e interdisciplinar que puede adquirir el trabajo con los *realia* con escritura en atención a la perspectiva plurisignificativa que los configura: se integran así al potencial de objetos o “artefactos” susceptibles de trabajarse desde la perspectiva de la semiótica multimodal (Jewitt, 2008; Kress y Van Leeuwen, 1996; López, 2020) al ser soportes comunicativos que despliegan múltiples posibilidades para significar y aprender con ellos (Kress, 2010).

2. METODOLOGÍA: HOJA DE RUTA O *MODUS OPERANDI*

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS OBJETOS *REALIA* CON ESCRITURA

El principio pedagógico que alienta esta propuesta es animar a que el *realia* con escritura favorezca el enseñar a futuros docentes cómo estimular la reflexión sobre la propia lengua materna desde el empleo de muestras de lengua insertadas en la realidad cercana del discente a su cargo. No olvidemos que los materiales que “comunican” lo hacen conectando precisamente el conocimiento lingüístico previo que tiene el alumno con un uso, ahora contextualizado, de la lengua que emplea a diario.

¿Cómo se desarrolla esta metodología? Inicialmente, el proceso puede arrancar a través del acopio de un banco, motivador y específico, de objetos *que hablen*, que comuniquen desde esa perspectiva multimodal ya descrita y que sea puesto en la escena del aula directamente por el docente. Pero, acto seguido, el docente-mediador puede alentar a sus estudiantes a que localicen más objetos idóneos para proceder a la reflexión a partir de ellos. En este proceso es imprescindible garantizar unos requisitos mínimos en esos objetos, requisitos que estén en consonancia con las dimensiones motivacional y metalingüística que lideran esta metodología.

Para la primera dimensión se precisa la cercanía y fácil adquisición del objeto. El discente debe ser capaz de reconocer el material y ubicarlo incluso en su entorno cercano, natural, de vida. Se requiere para ello de un objeto visual, “tridimensional y tangible” (Álvarez, 2011, p. 14). Se identifica, en el caso de que ese discente sea futuro profesorado, la motivación intrínseca que se genera en el acercamiento a estos objetos. Hablamos de aprender nuevos caminos didácticos, nuevos modos de abordar la reflexión sobre la propia L1. Y se trata por tanto de una motivación intrínseca fundamentada en factores internos (desafío, curiosidad, esfuerzo...) al tiempo que en ese interés, derivado del estatus académico como inminentes profesores, por investigar en nuevas metodologías. Recordamos aquí una observación nuestra coincidente con las premisas de Ryan y Deci (2000) según la cual “partir de una elevada motivación intrínseca es, sin duda alguna, partir de un contexto de aprendizaje ideal” (Suárez-Robaina, 2020, p. 4). Por parte del enseñante (nosotros y ellos en un futuro próximo) el desempeño innovador que promueve el uso de los *realia* con escritura activa la motivación extrínseca: al sorprender al aprendiz, al atender a sus intereses y expectativas y, en definitiva, al impulsar el progreso de nuestros estudiantes e inspirarles nuevos modos de *ser docente*.

Para garantizar la segunda dimensión, la metalingüística, el *realia* con escritura debe ser portador de muestras lingüísticas significativas, ejemplos de la lengua viva, en uso, que susciten el interés y fomenten la conversación: “uno de los modos en que aprendemos consiste en hablar de cómo se habla, reflexionar sobre la lengua, darles nombre a formas y funciones [...]” (Pastor, 2004, p. 639). Según el nivel de los destinatarios se pueden incluir objetos que contengan muestras de una segunda lengua. Ello no es difícil pues la tipología textual (fundamentalmente publicitaria y literaria) que con frecuencia habita en los objetos cotidianos abunda en enunciados en otras lenguas. Junto a las muestras específicamente lingüísticas estos objetos que seleccionemos deben portar otros códigos comunicativos, igualmente valiosos para fortalecer la reflexión a partir de ellos. Nos referimos así, en el contexto de la semiótica de la imagen (Dondis, 1991; Floch, 1993; Flores, 2007), a elementos paratextuales icónicos como diagramas, flechas, mezclas de colores, dibujos, gráficas, alternancia tipográfica ... que pugnan por completar la compleja *narrativa* que habita en muchos de estos objetos clave, además, de su funcionalidad publicitaria y mercantil.

Imagen 1. Mosaico de objetos *realia* con escritura



Fuente: elaboración propia.

2.2. ¿PARA QUÉ CONTENIDOS?

Algunas de las investigaciones, aplicaciones y experiencias de aula dirigidas o desarrolladas directamente por nosotros (Carrasco, 2016; Cazorla, 2013; Gil, 2020; Hernández, 2017; Suárez-Robaina, 2020) han testimoniado la oportunidad de los *realia* con escritura para abordar cualesquiera de los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura.

No es difícil advertir, primeramente, la presencia de aspectos vinculados a los denominados contenidos conceptuales o epistemológicos que a su vez contemplan los subsistemas fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico.

Muchos *realias* con escritura brindan por tanto la oportunidad de repasar los sonidos del español ante juegos deliberados por segmentos aproximados o bien realizar un paseo por los conceptos de campo semántico, el fenómeno de la antonimia, el modo imperativo del verbo, la clasificación de los adverbios o la construcción de oraciones subordinadas, por citar solo algunos ejemplos.

A su vez, constituyen una ocasión magnífica para abordar los saberes instrumentales de los contenidos nociofuncionales que tanto interés suscitan en el aula: el saber abordar la realización de un esquema y las diferencias con un mapa conceptual o un mapa mental, el saber construir una infografía, el saber formular una línea de tiempo o el conocer la estructura de una carta comercial.

Igualmente, estos objetos permiten, en tercer lugar, reflexionar sobre la dimensión sociocultural y pragmática de cualquier idioma junto con sus aspectos culturales y artísticos. Muchos *realias* con escritura incorporan ejemplos evidentes de diversas tipologías textuales (textos publicitarios, textos instructivos, textos literarios...); otros proponen en sus mensajes auténticos guiños y homenajes al patrimonio literario, sea local, nacional o incluso internacional. En ocasiones, incluso, sus textos abanderan aspectos de los denominados ejes transversales (defensa de la equidad, de la paz y la solidaridad, de la coeducación, de la conciencia ecológica, etc.). Motivan, igualmente, la reflexión sobre las rutinas, los valores tradicionales, el folclore, las costumbres...

No es extraño en ellos encontrar, por otro lado, una oportunidad para abordar contenidos específicos de otras disciplinas: vocabulario de otras lenguas, localizaciones geográficas, técnicas plásticas, código matemático, referentes musicales...

Su naturaleza comunicativa multimodal, en definitiva, los convierte en un material de amplísima versatilidad y aplicabilidad docente.

3. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA: EL CASO DEL AGUA DE ARROZ

Para aplicar la fase de demostración, dentro del principio instruccional de Merrill (2002), ilustraremos con un ejemplo: el caso del envase (tetrabrick) YOSOY Bebida de ARROZ.

¿Qué reflexión metalingüística puede surgir tras su observación? ¿Qué contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura pueden trabajarse a partir de este *realia* con escritura? ¿Tiene posibilidades para abordar las perspectivas transversal e interdisciplinar del acto educativo?

Observemos sus cuatro caras y desarrollemos la **fase de diagnóstico o análisis** que permita identificar su rentabilidad pedagógica.

A simple vista, contemplados sus cuatro lados en el sentido de las agujas del reloj, el envase nos proporciona una imagen, intención y organización paratextual diferenciada en cada una de sus caras.

Imagen 2. Lados del tetrabrick *YOSOY Bebida de ARROZ*



Fuente: elaboración propia.

La cara 1 centra su interés en la denominación e identificación del producto y su marca comercial, la peculiar imagen que lo acompaña y alguna información sucinta; es, sin embargo, más que suficiente para permitir un repaso especialmente de contenidos de naturaleza conceptual o epistemológica, como se indica en la imagen 3. El segundo elemento significativo de esta cara 1 del envase (frontal) porta un diseño vegetal ¿un ramo de novia? ¿granos de arroz que caen? que, junto al color rosado (color secundario de todo el envase), parece señalar un perfil del previsible consumidor de este producto. Muchas marcas comerciales persisten aún hoy en señalar a un destinatario diferenciado para su producto con la ya pretérita y sesgada distinción rosa/azul.

Llama poderosamente la atención que el “ramo” solo vuelva a aparecer justamente en la cara opuesta o trasera del envase, la cara 3, que pone además el foco, lingüísticamente hablando, en aspectos de las denominadas dimensión pragmática-discursiva y sociocultural, y donde la deixis hacia el imaginario femenino es harto significativa: “la publicidad no utiliza imágenes inocentes” (Cárdenas & Palacios, 2017, p. 416), como comentaremos en la información referida a la imagen 5.

La cara 2 del envase coloca el foco en la dimensión pragmática-discursiva con el “Manifiesto” que rítmicamente (marcado con la alternancia tipográfica) advierte de las ventajas y bondades del producto. Así, en una tipografía menor, las supuestas preguntas o dudas que el consumidor podría hacerse respecto al “sabor”, “calidad”, (naturaleza) “vegetal”, “aditivos” y “bienestar” quedan resueltas en contundente respuesta (tipografía destacada): “auténtico”, “toda”, “100%”, “ninguno”, “nunca”, “siempre”. Completan la declaración de intenciones de este lado del envase el pseudopareado y otros contenidos (señalados junto a la imagen 4).

La cara 3 del tetrabrick, como ya se ha adelantado, explota especialmente las dimensiones pragmática-discursiva y sociocultural. Y es, en esta línea, la que más presencia del color secundario del envase (el rosado) muestra.

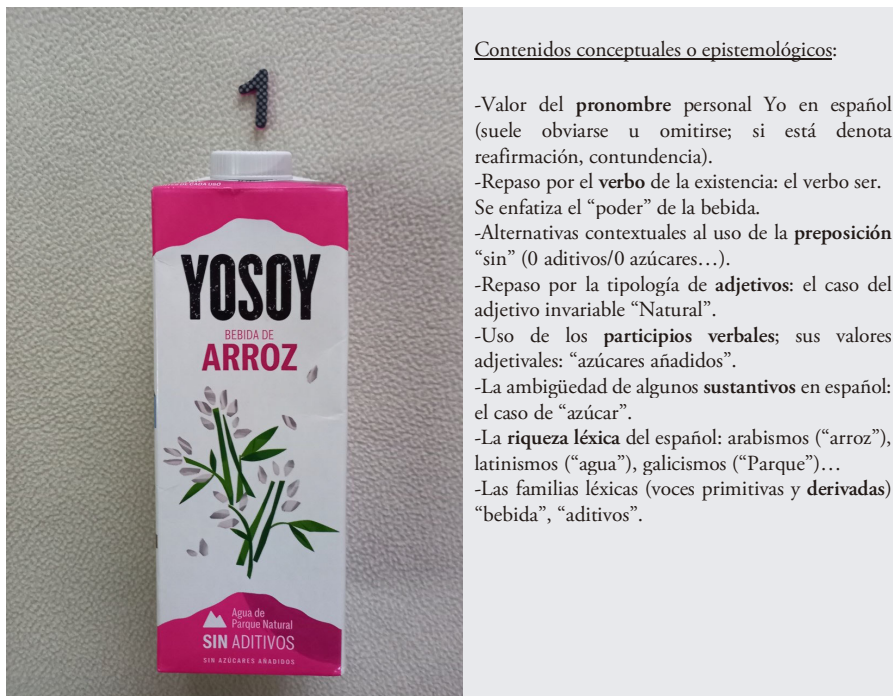
La apelación directa al consumidor (DI)GESTIÓNATE, “Tu abuela”...da paso a toda suerte de información: ingredientes, aspectos nutricionales, advertencias, recomendaciones de salud... en español y otras lenguas (interdisciplinariedad).

Y se completa esta cara con los logos que evidencian el compromiso “transversal” de este producto (conciencia ecológica en el reciclado, vida saludable...).

Finalmente, la cara 4 del envase supone un nuevo cambio de estilo. Se diversifican ahora las imágenes y se añaden nuevos elementos visuales emulando un esquema que sintetiza los tres argumentos a favor de este producto: la montaña cómplice que guiña un ojo (personificación) y que remite al escenario natural, fuente y origen del agua (ingrediente base del producto); la mano ¿femenina? que refiere la ausencia de procesado artificial (fruto natural) y las tuercas que remiten al innovador tratamiento (“tecnología de licuado único”) que mejora la calidad del producto.

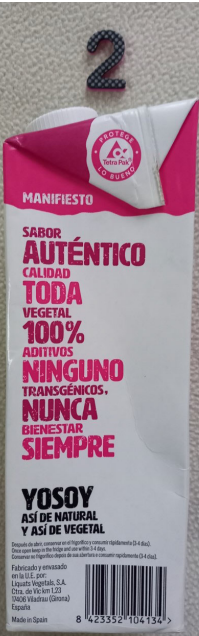
Acercamos a continuación la mirada y ejemplificamos con una selección de contenidos detectados:

Imagen 3. Cara 1 del envase



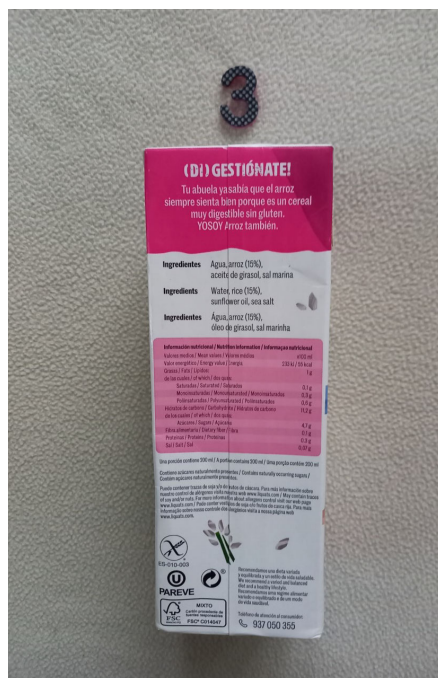
Fuente: elaboración propia.

Imagen 4. Cara 2 del envase

<p><u>Dimensión pragmática-discursiva:</u></p> <p>-Tipologías textuales: el “Manifiesto”, (texto declarativo, de intenciones...).</p> <p>Se apoya en este caso en expresiones totalmente contundentes: “auténtico”, “toda”, “100%”, “ninguno”, “nunca”, “siempre”.</p> <p>Se refuerza el poder de la marca y del producto.</p> <p>-La Deixis: “Protege lo bueno” (uso del imperativo).</p> <p>-Concepto de lema o eslogan</p> <p style="text-align: center;">YOSOY ASÍ DE NATURAL Y ASÍ DE VEGETAL</p> <p>Se refuerza con la tipografía diferenciada y con la redundancia en el pseudopareado rimado que precede a la información (“Después de abrir, conservar en...”), un ejemplo de Texto instructivo.</p> <p><u>Contenidos conceptuales o epistemológicos:</u></p> <p>-Los valores del pronombre indefinido “Ninguno” y de los adverbios “nunca”, “siempre”, “así” (énfasis).</p> <p>-La complejidad de valores de “toda” en español.</p> <p>-La riqueza léxica del español: Neologismo “Transgénicos”.</p> <p>-Las familias léxicas: Palabra compuesta, “Bienestar”.</p> <p><u>Interdisciplinariedad:</u> enunciados en otras lenguas, lenguaje matemático.</p>	
--	--

Fuente: elaboración propia.

Imagen 5. Cara 3 del envase



Dimensión pragmática-discursiva:

-Tipologías textuales:

el texto informativo (todas las indicaciones y aclaraciones del producto),

el texto instructivo (resto de recomendaciones),

-La Deixis y el juego de palabras:

(DI) GESTIÓNATE

Dimensión sociocultural:

“Tu abuela ya sabía...” Apelación a las abuelas como referentes del cuidado (proveedoras) familiar. Sesgo ¿Producto dirigido a público femenino?

--Mensaje subliminal: mayor concentración del color rosado respecto al total del envase

--apelación a las abuelas

--mención de las propiedades digestivas del producto para paliar las dificultades estomacales; estas son una enfermedad feminizada en la publicidad.

--¿Ramo de novia con los granos de arroz?

Contenidos conceptuales o epistemológicos:

-De nuevo, uso de los adverbios para enfatizar “ya”, “siempre”, “bien”, “muy”, “también”.


-Empleo de las abreviaturas.

-Uso de tecnicismos.

Transversalidad: Educación ambiental, Educación para el consumidor. Interdisciplinariedad: enunciados en otras lenguas, lenguaje matemático.

Fuente: elaboración propia.

Imagen 6. Cara 4 del envase

<p><u>Dimensión pragmática-discursiva:</u></p> <p>-Tipología textual: el texto expositivo-argumentativo relatando y justificando las bondades del producto. Presentado en formato esquema, con enumeración de argumentos.</p> <p>-Apelación al consumidor</p> <p><u>Interdisciplinariedad:</u> Ciencias Sociales</p> <p><u>Otros contenidos conceptuales o epistemológicos:</u></p> <p>-Grados del adjetivo</p> <p>-Oraciones subordinadas</p> <p>...</p> <p><u>Recursos estilísticos:</u></p> <p>Interrogación retórica (“¿No prefieres...?”), juego de palabras (“para hacer tu yosoy”), hipérbaton (“Igual de honestos somos”), antítesis (“naturaleza / tecnología”), repetición (“Nada de aditivos, nada de transgénicos”).</p>	
--	--

Fuente: elaboración propia.

En una **segunda fase de creación o diseño** podemos, inspirados por el objeto seleccionado, generar dinámicas y actividades de aula, eso sí, haciendo ahora hincapié en lo lúdico, motivacional, dialógico y creativo. Superada ya la fase de diagnóstico y con ella el análisis metalingüístico realizado, el *realia* con escritura puede ser un estratégico elemento inspirador... para conseguir otros fines.

YOSOY Bebida de ARROZ puede ir, de mano en mano, y generar un improvisado *brainstorm* sobre lo que *queremos ser*, y acompañar el resultado con una argumentación sobre las fortalezas de nuestra nueva identidad; podemos rediseñar el envase desde una perspectiva diferente, si acaso más coeducativa (sin sesgo) e intercultural (manos que evoquen distintas razas); se puede organizar una cata de bebidas similares, sin que estén identificadas previamente y, a partir de ellas, describir su contenido sin desvelar la palabra clave (*tabú*); podemos, a reloj, improvisar concursos para contabilizar el máximo de productos que contengan arroz; elaborar un *quiz about* a partir del contenido trabajado en el envase; escribir un tuit con la información sintética del producto; rapear un tema con variaciones sobre la información del tetrabrick (una cara a cada grupo); compartir con los abuelos sus recetas favoritas, con arroz, y con-

feccionar un recetario ilustrado; diseñar una infografía con los contenidos del envase; elaborar un glosario con definiciones creativas de diez conceptos clave presentes en el envase; investigar sobre el alcance de los cultivos transgénicos y organizar un debate, a favor y en contra; crear un microrrelato cuyo protagonista sea un grano de arroz; customizar el envase en una hucha solidaria... las posibilidades, como los platos preparados con arroz, casi infinitas.

4. CONCLUSIONES

El trabajo con los *realia* con escritura fomenta la visión instrumental de la lengua meta. Invita al estudiante a interrogarse sobre su propia lengua, a reconocer el estado latente de esta, su naturaleza móvil y sus tendencias. Es, en este sentido, una respuesta a la exigencia curricular (RD 83/2016) que insiste en la necesidad de una práctica comunicativa más reflexiva y contextualizada:

[...] aprender lengua significa avanzar en el conocimiento implícito y explícito que un hablante posee sobre su propio idioma, durante el proceso de su desempeño comunicativo, cuando habla, conversa, escucha, lee o escribe, en un contexto de uso social o cultural determinado (p. 878).

Fortalece no solo la actitud reflexiva sobre los propios conocimientos (Lima, Andrade y Costa, 2020) sino que pone el foco mismo en lo que el aprendiz sabe y sabe indentificar a partir de ese objeto cotidiano, ventajoso frente a la a veces excesiva artificialidad del libro de texto. Es por tanto una metodología que se nutre de los principios de la *practicidad* del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewey, 2007) y del enfoque ya señalado del *learning by doing* (Schank, 2005).

En nuestra experiencia de “entrenamiento” de futuro profesorado (de las etapas tanto de Primaria como de Secundaria y Bachillerato), hemos comprobado la necesidad de revitalizar el modelo de formación de los futuros docentes, modelo que pasa, también, por la revisión constante de los materiales pedagógicos que pueden servir de apoyo al aula, ahora desde una visión quizá algo más crítica y transgresora; nos anima, en definitiva, este enfoque a sentirnos un poco más cerca de aquella idea, mítica ya, de Biggs (2005), referida al aprendizaje como una forma, también, de *interactuar* con el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2011). Objetos valiosos en la clase de ELE. *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*.
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias*, 1, p. 157-163.
- Berwarld, J. (1987). *Teaching foreign languages with realia and other authentic materials*. Washington, DC: Eric.
- Biggs, JB. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cancelas y Ouviaña, L.P. (1998). Realia o material auténtico. ¿Términos diferentes para un mismo concepto? en Creación de materiales para la Innovación educativa con nuevas tecnologías. EDUTEC '97, (pp. 391-394).
- Cárdenas, G. & Palacios, A. (2017). "Quiero sentir tu sabor". Análisis de un anuncio publicitario de Coca-Cola. *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, Año XXI, 72.
- Carrasco, A. (2016). *Los objetos también hablan: didáctica de materiales realia en el aula de secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Repositorio UPGC (Trabajo Fin de Máster).
- Cazorla, L. de los Á. (2013). *Del aula a la despensa: lectoescritura de andar por casa*. Las Palmas de Gran Canaria: Repositorio UPGC (Trabajo Fin de Grado).
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/IC/Anaya.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 15 de julio de 2016, núm. 136.
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos_eso_lomce.html
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dondis, D. (1990). *Sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fernández, C. (2000). Selección de manuales y materiales didácticos. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 27, p. 17-43.
- Floch, J-M. (1993). *Semiótica, marketing y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Flores, R. (2007). De cuerpos, brillos y transparencias. Análisis semiótico de una imagen publicitaria. *Escritos Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 35-36, pp. 07-40.

- Gebhard, J. G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Gelabert, M. J. et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco.
- Gil, L.M. (2020). *Realías con texto o cómo fortalecer la escritura desde el juego: propuesta de programación didáctica para 3º de la eso*. Las Palmas de Gran Canaria: Repositorio ULPGC (Trabajo Fin de Máster).
- Hernández, J. (2017). *Realía: la realidad de las cosas. Investigación y actuación didáctica para las aulas de 5º y 6º de primaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Repositorio ULPGC (Trabajo Fin de Grado).
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, New York, v. 32, n. 1, p. 241-267.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London: New York: Routledge.
- Lima, I. S., Andrade, A. y Costa, N. M. (2020). La práctica pedagógica en la formación inicial de docentes en Cabo Verde: perspectivas de los supervisores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 03-26.
- López, Z. (2020). El análisis multimodal del anuncio publicitario audiovisual para el aula de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 3, e2839.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, v. 50, n. 3, p. 43-59. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Mochón, A. (2005). *Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española*. FIAPE, I Congreso Internacional El español, lengua del futuro.
- Pastor, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*.
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54-67.
- Schank, R. (2005). *Lessons in Learning, e-Learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*. Santiago de Chile: Pfeiffer.

Suárez-Robaina, JR. (2020). *Realia* con escritura: motivación y reflexión metalingüística sobre la L1 en la formación del profesorado. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 1, e3613, doi <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3613>