

# El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas. "Yuche y los ticunas"

**The Textual-Transpodidactic Model for Learning Languages and Cultures. "Yuche and the Ticunas"**

**O modelo da transpodidáctica textual para a aprendizagem de línguas e culturas. "Yuche e os ticunas"**

Pilar Couto-Cantero\* 



## Para citar este artículo

Couto-Cantero, P. (2023). El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas. "Yuche y los ticunas". *Folios*, (58), 95-110. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16049>

Artículo recibido  
28 • 01 • 2021

Artículo aprobado  
13 • 02 • 2023

|||||  
\* Universidade da Coruña.  
Correo electrónico: pilar.couto@udc.es

## Resumen

La elaboración de este artículo de investigación se enmarca dentro del ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas en contextos educativos, desde una perspectiva global e integradora. El objetivo principal de este estudio consiste en demostrar que el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual resulta efectivo para desarrollar las competencias en comunicación lingüística de forma innovadora, lo cual constituye el aporte principal y original de este artículo. Para ello, se ha diseñado una propuesta empírica contextualizada en una zona geográfica y un nivel educativo concretos (5.º curso de Educación Formal Básica, en Colombia) estableciendo como marco metodológico la investigación-acción en las aulas. Asimismo, se tienen en cuenta cuatro pilares básicos: la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura, tomando como hilo conductor un cuento tradicional colombiano de la literatura oral, “Yuche y los ticunas”, y se proporciona el desarrollo completo de acuerdo con las cuatro fases del citado modelo. El resultado indica que este modelo es válido porque contribuye a facilitar un aprendizaje significativo, contextualizado e innovador. Además, se fomenta la escritura creativa, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo cognitivo. Así, al tratarse de un modelo relativamente novedoso, no hay mucho espacio para la discusión, pero sí se ofrecen referencias y reflexiones que confirman la validez de aquel.

### Palabras clave

transpodidáctica textual; investigación-acción; educación; lenguaje; literatura; cultura; ticunas

## Abstract

The elaboration of this article is framed within the field of teaching and learning languages and cultures in educational contexts, from a global and integrative perspective. The main objective of this study is to demonstrate that the theoretical-practical model of textual-transpodidactics is effective to develop competences in linguistic communication in an innovative way, which constitutes the main and original contribution of this article. For this, a contextualized empirical proposal has been designed in a specific geographical area and educational level (5th year of Basic Formal Education, in Colombia), establishing as a methodological framework the action-research in the classrooms. Likewise, four basic pillars are considered: education, language, literature and culture; taking as a common thread, a traditional Colombian tale of oral literature: “Yuche y los ticunas”. The complete example is provided in accordance with the four phases of the aforementioned model. Results show that this model is valid because it contributes to facilitating meaningful, contextualized, and innovative learning. In addition, creative writing, cooperative learning, and cognitive development are encouraged. As it is a relatively new model, there is not much room for discussion, but references and reflections are offered to confirm its validity.

### Keywords

textual-transpodidactics; action-research; education; language; literature; culture; ticunas

## Resumo

A elaboração deste artigo enquadra-se no campo do ensino e aprendizagem de línguas e culturas em contextos educativos, numa perspectiva global e integradora. O objetivo principal deste estudo é demonstrar que o modelo teórico-prático da transpodidáctica textual é eficaz para desenvolver competências em comunicação linguística de forma inovadora, o que constitui a principal e original contribuição deste artigo. Por tanto, foi elaborada uma proposta empírica contextualizada em uma área geográfica e nível educacional específicas (5º ano de Educação Formal Básica, na Colômbia), estabelecendo como referencial metodológico a pesquisa-ação em sala de aula. Da mesma forma, são levados em conta quatro pilares básicos: educação, língua, literatura e cultura, tendo como fio condutor um conto tradicional da literatura oral colombiana, “Yuche y los ticunas” e o desenvolvimento completo se dá de acordo com as quatro fases do modelo acima mencionado. O resultado indica que este modelo é válido porque contribui para facilitar uma aprendizagem significativa, contextualizada e inovadora. Além disso, a escrita criativa, a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento cognitivo são incentivados. Por se tratar de um modelo relativamente novo, não há muito espaço para discussão, mas são oferecidas referências e reflexões que confirmam sua validade.

### Palavras-chave

transpodidáctica textual; ação de investigação; educação; linguagem; literatura; cultura; ticunas

## Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas tanto maternas como extranjeras es un tema siempre candente que se enmarca en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura y más concretamente dentro de la educación bilingüe-plurilingüe (en adelante EB). Si bien la EB en sí misma no constituye nada nuevo en el panorama educativo, el modo de abordar estos aprendizajes desde una perspectiva holística e integradora sí puede constituir un elemento innovador que facilite la adquisición de las competencias básicas, en general, y de la competencia en comunicación lingüística, en particular. El objetivo primordial de este artículo consiste en presentar un modo diferente de abordar y propiciar un acercamiento a las lenguas, culturas y tradiciones de forma novedosa y atractiva en una comunidad educativa concreta. Esta perspectiva innovadora combina una investigación-acción en las aulas de aprendizaje, centrada en cuatro pilares básicos (la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura), con el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual (Couto-Cantero, 2014), tras considerar que se ajusta perfectamente al diseño y la estructura elaborados. Para poder abordar y contextualizar la propuesta se ha tomado como base un breve cuento tradicional colombiano que ha subsistido en el tiempo a través de la literatura oral y que lleva por título: "Yuche y los ticunas". Desde el primer momento, el argumento de esta historia resulta muy atrayente para conectar los cuatro elementos anteriormente citados con la investigación-acción y con el modelo teórico de la transpodidáctica textual para fomentar así un aprendizaje significativo.

La pregunta de investigación de este estudio se puede articular del siguiente modo: ¿es posible interconectar la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura por medio de la investigación-acción en las aulas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas? Para responder a esta cuestión inicial conviene explicar que los propósitos generales no son otros que demostrar que, efectivamente, gracias a la combinación del marco teórico y el marco metodológico que aquí se presentan, se pueden aprender las

lenguas de forma motivadora y propiciar espacios de reflexión y discusión, siempre partiendo de un hilo conductor —en este caso es el citado cuento— situado en un contexto educativo concreto.

Solo con echar un vistazo a las aulas y conocer las percepciones tanto del alumnado como del profesorado en cuanto al abordaje de la enseñanza y aprendizaje de lenguas se confirma, por tanto, que existe una necesidad urgente de revisar el modelo operante en la actualidad. Ahí se encuentra el vacío existente en cuanto a nuevas propuestas e investigaciones, precisamente a las apunta la aportación original de este artículo. Su importancia para el campo objeto de estudio estriba, pues, en el modo innovador de abordar los aprendizajes, pues crea un espacio de investigación intercultural que debe ser aprovechado para propiciar la creación de un debate constructivo en el que surjan propuestas alternativas y soluciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

A continuación, en los siguientes apartados se detallan los pormenores tanto del marco teórico como del marco metodológico, se ofrece un ejemplo concreto que sirve de modelo para facilitar la comprensión de las fases de la propuesta y, por último, se presentan la discusión y las conclusiones más relevantes.

## El modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual

La base teórica de este estudio se asienta en el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual (Couto-Cantero, 2014), tras considerar que se ajusta perfectamente al diseño de la propuesta ofrecida en este artículo. De acuerdo con esta autora, la posibilidad de llevar un modelo teórico a la práctica real en las aulas para ser aplicado a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para una sociedad plurilingüe y pluricultural explica su validez. Asimismo, este modelo se combina perfectamente con el marco metodológico de la investigación-acción en las aulas (Ferrance, 2000; Smith, 2001; Mills, 2011; Mertler, 2012) que ha sido elegido para la elaboración de esta

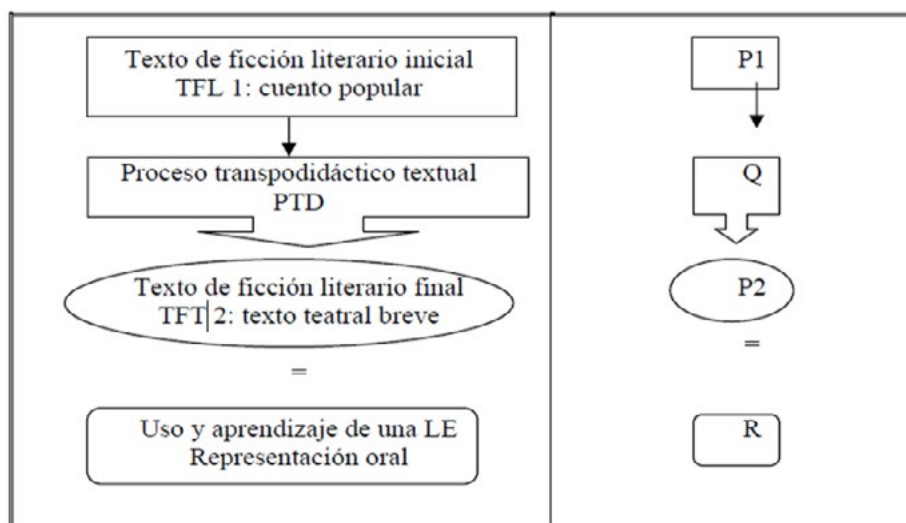
propuesta y del que se dará cuenta en el siguiente apartado.

En líneas generales, se puede resumir que este modelo fue diseñado para facilitar a la comunidad educativa un modo de procedimiento sistemático y útil que sirva de guía para implementar futuras actuaciones relacionadas con el tema objeto de estudio. El modelo de la transpodidáctica textual se vertebró alrededor de cuatro fases importantes. En primer lugar, se propone la transformación de un *texto de ficción inicial* (P 1), previamente estudiado, seleccionado y elegido, en otro *texto de ficción final* (P 2). Existe un paso intermedio y necesario entre los dos anteriores denominado *proceso transpodidáctico* (Q). Esta fase intermedia conecta los textos inicial y final, y está relacionada con todos los aspectos relativos al marco legislativo curricular y contextual en el que se quiere implementar el proceso. Por último, la cuarta fase constituye el resultado final de dicha transformación y tiene la finalidad de contribuir

a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus culturas (R).

Los términos generales de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus culturas abarcan tanto las lenguas maternas (también llamadas *iniciales*), como las lenguas extranjeras. Este artículo se centra concretamente en la lengua española, pero conviene aclarar que cualquier lengua puede ser utilizada durante este tipo de procesos. Incluso, también cabe la posibilidad de usar una lengua de partida (que podría ser cualquier lengua materna) y realizar el texto final en una lengua extranjera (inglés o cualquier otra). Todo ello dependerá del contexto, las necesidades y las posibilidades educativas del profesorado y del centro donde se implemente la propuesta en cuestión. A continuación, en la figura 1 se muestra un cuadro resumen para facilitar la rápida comprensión de las fases del proceso, de acuerdo con el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual al que se ha aludido.

**Figura 1.** Cuadro resumen del modelo transpodidáctico textual



Fuente: Couto-Cantero (2014, p. 110).

Las dos primeras fases desarrolladas en este modelo se centran fundamentalmente en la parte referida a la *investigación*. Habitualmente, por cuestiones de tiempo y experiencia propia, corren a cargo del docente que se ocupa tanto de la selección y elección del texto de ficción literario inicial (P 1)

como del proceso transpodidáctico textual (Q). Por tanto, una vez elegido el texto, el docente se ocupará de adaptarlo al marco curricular, competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc., de la etapa educativa a la que vaya dirigido. Esto no quiere decir que, en un momento dado, el alumnado

(dependiendo del nivel educativo) no pueda ser capaz de intervenir también desde el principio en estas dos primeras fases.

Por su parte, las dos últimas fases de elaboración del texto de ficción literario final (P 2) y de la puesta en escena y representación (R) están claramente concentradas en el alumnado, elemento indiscutible y central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, corresponden puramente a la parte que engloba la *acción* en las aulas.

### Marco metodológico

Esta propuesta se aborda desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción en las aulas de aprendizaje. A continuación, se ofrece un breve resumen de la trayectoria histórica de dicha perspectiva. El primero en acuñar el término y hablar de *investigación-acción* a mediados de la década de 1940 fue K. Lewin. El modelo de Lewin (1946) fue formulado como consecuencia de su propio interés por dirigir la investigación con la finalidad de poder actuar para resolver problemas sociales. Más adelante, uno de los pioneros en utilizar la investigación-acción en temas concretos relacionados directamente con la educación fue S. Corey durante los años cincuenta en Estados Unidos. De acuerdo con Corey (1954), la aplicación de un método científico en ambientes educativos podría llevar a cabo un cambio muy positivo debido al hecho de que el educador se convierte al mismo tiempo en el agente que realiza la investigación y que aplica los resultados obtenidos tras ella.

En el Reino Unido, entre los años setenta y ochenta, L. Stenhouse (1985) y J. Elliot (1991) abanderaron el movimiento que ponía en el mismo nivel al profesor y al investigador (*teacher-as-researcher*). De este modo, los educadores comenzaron a cuestionarse seriamente la aplicabilidad de las metodologías y diseños de investigación científicos para resolver problemas educativos reales en las aulas de aprendizaje. A partir de la década de 1980 y a lo largo de los noventa, el movimiento de investigación-acción en la educación se fue extendiendo gracias a las investigaciones y publicaciones de J. Whitehead

(1980, 1983) y J. McNiff (1995). Otros, como Oliver (1980), argumentaban que la investigación-acción se había ido promocionando como una alternativa diferente a la típica formación permanente del profesorado en activo. Su mayor beneficio consiste en que fomenta un proceso continuo de desarrollo profesional en un ambiente en el que el profesorado no solo plantea sus preguntas de investigación, sino que también tiene la oportunidad de evaluar y valorar sus propios resultados. Años más tarde, McNiff (2002) continuó con esta línea de investigación y trató de potenciar la investigación-acción tanto en contextos formales como no formales, al considerar que lo más importante para el educador es intentar mejorar su trabajo y desarrollo profesional desde el punto de vista del propio aprendizaje de su educando.

Desde Australia, Kemmis y McTaggart (1988), y años más tarde Masters (1995) con todo su equipo de investigadores, profundizaron en la consideración de la investigación-acción como un proceso que implica reformas educativas desde la colectividad, mas no como un proceso de cambios en las prácticas individuales de forma aislada. Por último, en esa misma línea de investigaciones se pronunciaron Wallace (1998) y concretamente Mertler (2013). Este último propuso lo que denominó *classroom-based action research*. Considera la investigación-acción como un proceso cíclico desarrollado en cuatro fases: 1) planificación, 2) acción sobre el plan, 3) desarrollo del plan de acción para ciclos futuros y 4) reflexión sobre el proceso. También realiza una interesante reflexión sobre si el profesor es o no la persona que mejor sabe si las cosas funcionan adecuadamente en el aula con sus estudiantes:

The best way to know if something will work with your students or in your classroom is to try it out, collect and analyze data to assess its effectiveness, and then make a decision about your next steps based on your direct experience. I often ask educators the following somewhat-rhetorical question: Why would you want to try to answer *your* questions or solve *your* problems about *your* students and *your* teaching by using *someone else's* methods, data, and results? (Mertler, 2013, p. 39)

Para finalizar, estudios como los de Clauzet *et al.* (2008) y Burns (2010) incidieron notablemente en la definición de la metodología de la investigación-acción. Posteriormente, Pérez-van-Leenden (2019) los caracterizó como “una estrategia transformadora de la práctica docente tanto en el ámbito escolar como en el contexto universitario” (p. 188). Con una firme base en todas estas consideraciones metodológicas y entendiendo que se debe dar paso a una docencia y formación del profesorado en la que los discentes sean los agentes activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, la *investigación* abre el camino a la *acción*. Esta acción toma fuerza, por tanto, para propiciar un cambio que ayude a resolver el problema inicial que suscitó la pregunta de investigación. En este caso concreto, la elaboración de la propuesta de un nuevo texto de ficción

literario final que previamente ha pasado por un proceso transpodidáctico textual. El docente actúa como guía durante el proceso y propone alternativas basadas en la programación anual, los bloques temáticos, los contenidos, los estándares de aprendizaje, etc., siempre dentro del marco contextual en el que se sitúe la intervención didáctica en cuestión.

El resultado final concluye siempre con unos resultados positivos en los que los participantes afirman, por medio de los instrumentos de evaluación, estar mucho más motivados, además de indicar que aprenden más y mejor. También consideran que les resulta más fácil fijar los conceptos y contenidos; en definitiva, se realiza un aprendizaje significativo y de calidad. A continuación, mostramos en la tabla 1 un cuadro ilustrativo en el que se han hecho confluir las coordenadas del marco teórico y metodológico.

**Tabla 1.** *Coordenadas del marco teórico y del marco metodológico*

Modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual				Proceso cíclico de investigación-acción	Marco teórico	
Marco metodológico	Investigación-acción en el aula					
		Investigación	Docente		1. Planificación	1. Selección y elección del texto de ficción literario inicial (p 1)
				2. Acción sobre el plan	2. Proceso transpodidáctico textual (q)	
	Acción	Discente		3. Desarrollo del plan de acción	3. Elaboración del texto de ficción literario final (p 2)	
				4. Reflexión sobre el proceso	4. Puesta en escena y representación teatral (r)	

Fuente: elaboración propia.

## “Yuche y los ticunas”. Desarrollo y resultados

En este apartado se presentan, paso a paso, las cuatro fases por las que transcurre el proceso transpodidáctico-textual objeto de este estudio —que tiene en cuenta todos los elementos incluidos y desarrollados en los apartados anteriores—. Para cumplir este objetivo, se facilita un ejemplo concreto cuya base central es un cuento tradicional colombiano que lleva por título: “Yuche y los ticunas”. Asimismo, por medio de los cuatro grupos de trabajo que se han diseñado (tabla 2) para realizar las tareas están presentes en todo momento los cuatro pilares

mencionados: la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura —que, sin duda, constituyen la base de una educación completa y equilibrada—. Por último, conviene subrayar que las cuatro fases por las que transcurre el modelo de la transpodidáctica textual coinciden con las cuatro fases sobre las que se sustenta el proceso cíclico de investigación-acción, tal y como se observaba en la figura 2.

### **Planificación. Selección y elección del texto de ficción literario inicial (p 1)**

Para la selección del texto inicial se realizó una búsqueda entre distintas fuentes documentales

prestando especial atención a las posibilidades que hoy en día ofrecen las nuevas tecnologías y los recursos en la *web*, puesto que estos ya forman parte de las competencias digitales que todo ciudadano del siglo XXI debería desarrollar en mayor o menor medida. Después de realizar una búsqueda pormenorizada sobre posibles textos de ficción apropiados para iniciar esta propuesta concreta, decidimos acotar nuestra selección dentro de una biblioteca virtual de tradición oral<sup>1</sup> en la que se facilitan todo tipo de cuentos tradicionales y populares divididos, primero, por continentes y, después, por países. Así, seleccionamos "América" y posteriormente "Colombia" para encontrar el texto que reproducimos a continuación y que constituye la base de este estudio.

De un modo parecido a los libros del Génesis de nuestra tradición occidental, en los que se describe también de una forma popular el origen y la creación del mundo, este cuento tradicional colombiano, que lleva por título "Yuche y los ticunas", narra de forma muy sencilla el nacimiento del pueblo ticuna y el modo en que este pobló las tierras de la selva amazónica.

#### *Yuche y los ticunas*

Yuche vivía desde siempre, solo en el mundo. En compañía de las perdices, los pajujiles, los monos y los grillos había visto envejecer la tierra. A través de ellos se daba cuenta de que el mundo vivía y que la vida era tiempo y el tiempo... muerte.

No existía en la tierra sitio más bello que aquel donde Yuche vivía: era una pequeña choza en un claro de la selva y muy cerca de un arroyo enmarcado en playas de arena fina. Todo era tibio allí; ni el calor ni la lluvia entorpecían la placidez de aquel lugar.

Dicen que nadie ha visto el sitio, pero todos los ticunas esperan ir allí algún día.

Una vez Yuche fue a bañarse al arroyo, como de costumbre. Llegó a la orilla y se fue introduciendo

en el agua hasta que estuvo casi enteramente sumergido. Al lavarse la cara se inclinó hacia adelante mirándose en el espejo del agua y por primera vez notó que había envejecido.

El verse viejo le entristeció profundamente.

- Estoy ya viejo... y solo. ¡Oh!, si muero, la tierra quedará más sola todavía.

Apesadumbrado, despaciosamente emprendió el regreso a su choza. El susurro de la selva y el canto de las aves lo embargaban ahora de infinita melancolía.

Yendo en el camino sintió un dolor en la rodilla, como si lo hubiera picado algún insecto; no pudo darse cuenta, pero pensó que había podido ser una avispa. Comenzó a sentir que un pesado sopor lo invadía.

— Es raro cómo me siento. Me acostaré tan pronto llegue.

Siguió caminando con dificultad y al llegar a su choza se recostó, quedando dormido... Tuvo un largo sueño. Soñó que mientras más soñaba, más envejecía y más débil se ponía y que de su cuerpo agónico salían otros seres.

Despertó muy tarde, al otro día. Quiso levantarse, pero el dolor se lo impidió. Entonces, se miró la inflamada rodilla y notó que la piel se había vuelto transparente. Le pareció que algo en su interior se movía. Al acercar más los ojos vio con sorpresa que, allá en el fondo, dos minúsculos seres trabajaban; se puso a observarlos.

Las figurillas eran un hombre y una mujer: el hombre templaba un arco y la mujer tejía un chinchorro. Intrigado, Yuche les preguntó:

— ¿Quiénes son ustedes? ¿Cómo llegaron ahí?

Los seres levantaron la cabeza, lo miraron, pero no respondieron y siguieron trabajando.

Al no obtener respuesta, hizo un máximo esfuerzo para ponerse de pie, pero cayó sobre la tierra. Al golpearse, la rodilla se reventó y de ella salieron

<sup>1</sup> Un cuento tradicional (Biblioteca Virtual de Tradición Oral, s. f.).

los pequeños seres que empezaron a crecer rápidamente, mientras él moría.

Cuando terminaron de crecer, Yuche murió.

Los primeros ticunas se quedaron por algún tiempo allí, donde tuvieron varios hijos; pero más tarde se marcharon porque querían conocer más tierras y se perdieron.

Muchos ticunas han buscado aquel lugar, pero ninguno lo ha encontrado. (Biblioteca Virtual de Tradición Oral, s. f.)

Además del texto en cuestión, que contiene muchos elementos que podrían relacionarse con la corriente literaria del realismo mágico<sup>2</sup>, también se aporta como objeto de estudio complementario un documental dirigido por Gustavo de la Hoz (2009) titulado: *Mangutangu Aru Ngoechiga: El origen del pueblo tikuna*. Este documental fue producido por la Corporación Horizontes Colombianos, tiene una duración de aproximadamente una hora, está basado en la tradición oral tikuna y fue realizado con la etnia tikuna de Nazareth (Amazonas). Su elección no fue casual. Este documental ha sido galardonado con varios premios: Premio TIC 2008 del Ministerio de Cultura de Colombia y Best Prime Opera The Big Apple Latin Film Awards New York City, 2009; también Selección Oficial: Premio Anaconda, La Paz-Bolivia, 2009, y VI Festival Internacional de Cine de los Derechos Humanos Suere-Bolivia 2010. Contó con el apoyo de la institución universitaria Politécnico Grancolombiano. Dada la larga duración del documental, se optó por realizar un recorte<sup>3</sup> de un minuto y medio de duración en el que se refleja el momento climático que coincide con el del cuento anteriormente citado y también se incorpora ese mismo momento en la figura 2, que sigue a continuación:

<sup>2</sup> Sobre este tema se podría profundizar en niveles educativos superiores.

<sup>3</sup> Recorte del documental con el momento climático (1:38'). <https://vib.by/v/Xyd5xlbm>

**Figura 2.** Captura del momento climático



**Fuente:** Hoz (2009).

Una vez hecha la selección y posterior elección del TFL 1 que, como ya se ha indicado en el apartado anterior, corresponde a la parte más pura de la investigación y se desarrolla en su mayor parte por el docente, se da paso a la descripción del proceso transpodidáctico textual. Por supuesto, no sin antes indicar que los discentes podrían perfectamente formar parte también de la búsqueda y el acopio de información necesarios en esta parte del proceso. Todo ello dependerá del nivel educativo, del número de estudiantes, del tiempo disponible, de la finalidad a la que vaya dirigida la propuesta, etc.

### **Acción sobre el plan. Proceso transpodidáctico textual (o)**

El proceso transpodidáctico textual comienza cuando se inicia el camino de transformación del texto inicial adaptándolo al marco legislativo vigente que corresponda para poder dar paso a la elaboración del texto final y su posterior representación. Es importante recordar que siempre se debe tener en cuenta la etapa educativa a la que irá dirigida la intervención didáctica desde el momento inicial de la selección-elección textual. Por ello, pongamos como ejemplo que esta propuesta se plantea para un nivel de educación formal básica de 5.º (entre 10 y 11 años) y tiene en cuenta los objetivos y contenidos específicos para este periodo de tiempo de acuerdo con la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación dentro del sistema educativo colombiano.



Con respecto a la adquisición de competencias, conviene indicar en cuáles se ha incidido especialmente para contribuir al desarrollo e implementación de esta propuesta: la competencia en comunicación lingüística, la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística y la competencia para aprender a aprender. Así pues, se parte de una supuesta clase homogénea<sup>4</sup> en un centro educativo cualquiera en la que hay alrededor de una veintena de estudiantes aproximadamente. De los quince objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, de acuerdo con el artículo 21 de la citada ley, se seleccionan concretamente estos dos, el c) y el d):

c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética. (Ley 115 de 1994, art. 21)

Para dar cuenta de los contenidos y poder incorporarlos, se ha consultado el Portal Educativo de Colombia, en el cual se reflejan los: "Contenidos para básica primaria del nivel de grado 5.º para el área de Lenguaje". Se selecciona concretamente el

<sup>4</sup> En el caso de tener alumnado con necesidades educativas especiales o de tener que prestar especial atención a la diversidad en el aula, se remite al gabinete de orientación y a los especialistas oportunos para elaborar un plan alternativo y complementario al inicial.

derecho básico de aprendizaje n.º 10, específicamente el que corresponde a la "comparación de textos narrativos, líricos y dramáticos". Dentro de estos recursos digitales también está disponible la guía del docente, una introducción, los objetivos, el desarrollo, un resumen, una tarea y una última pestaña con actividades listas para imprimir. Llegados a este punto, conviene indicar que, debido a la falta de espacio y a las limitaciones de este artículo, la comparación se restringe únicamente a los textos narrativos y dramáticos, y se dejan para otra ocasión los no menos interesantes textos líricos.

Precisamente, con respecto a las tareas y actividades a desarrollar para estructurar este proceso de aprendizaje de acuerdo con los cuatro pilares básicos, se propone establecer cuatro grupos de trabajo formados por cinco alumnos, de modo que cada grupo esté centrado en uno de estos aspectos. La dinámica del trabajo grupal se puede plantear bajo dos modalidades: 1) cada grupo trabaja en uno de estos aspectos concretos y luego se realiza una puesta en común con toda la clase para extraer conclusiones y ofrecer el resultado final; 2) los cuatro grupos irán rotando por cada uno de estos aspectos hasta completarlos todos, de modo que, al finalizar todas las tareas, se obtendrían cuatro resultados finales. La elección de una u otra modalidad dependerá del tiempo disponible, cronograma, planificación curricular del curso y todos aquellos factores e imprevistos a tener en cuenta habitualmente en un centro escolar. Para una mejor comprensión de estas ideas, se facilita a continuación en la tabla 2 un cuadro resumen en el cual se aporta un ejemplo de la modalidad 1 con algunas posibles tareas diseñadas para esta opción.

**Tabla 2.** Cuadro resumen de la modalidad 1

Modalidad 1. Grupos de trabajo			
Puesta en común. Todos los grupos			
TFL 1	<b>Grupo cultura</b>	TFL 1	<b>Grupo lenguaje</b>
	Tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar sobre la cultura ticuna.</li> <li>• Ver el documental referenciado.</li> <li>• Hacer un dibujo sobre la temática del cuento.</li> <li>• Extraer conclusiones.</li> </ul>		Tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listar sustantivos y adjetivos.</li> <li>• Buscar las preposiciones en el cuento.</li> <li>• Escribir un resumen del cuento.</li> <li>• Extraer conclusiones.</li> </ul>
TFL 1	<b>Grupo literatura</b>	TFL 2	<b>Grupo educación</b>
	Tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y analizar la estructura del cuento: inicio, nudo y desenlace.</li> <li>• Indicar los personajes del cuento.</li> <li>• Localizar el tiempo y el lugar.</li> <li>• Extraer conclusiones.</li> </ul>		Tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir el tipo de texto dramático: tragedia, comedia o drama.</li> <li>• Proponer los personajes del TFL 2.</li> <li>• Realizar las tres escenas.</li> <li>• Extraer conclusiones.</li> </ul>
Puesta en común. Todos los grupos			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar el espacio y los elementos teatrales: escenografía, utilería, vestuario, maquillaje, música e iluminación.</li> <li>• Distribución de los personajes y asignación de papeles.</li> <li>• Representación teatral.</li> </ul>			

Fuente: elaboración propia.

Conviene aclarar que las tareas propuestas, que solo son un ejemplo de las muchas posibilidades existentes, se englobarían en la totalidad del proyecto. Por ejemplo, en el Grupo lenguaje se intentaría utilizar estrategias que permitan establecer relaciones entre la lista de términos para explorar su pertinencia en el texto seleccionado y poder compararlos con otros posibles textos.

De acuerdo con la modalidad anteriormente elegida, como ejemplo se procede ahora a mostrar la distribución de las actividades y tareas asignadas a cada uno teniendo en cuenta tanto el espacio físico en las aulas, como el tiempo y la planificación curricular. Para ello, se pone a disposición en la tabla 3 una posibilidad de entre las muchas existentes que

sirve de guía para ser adaptada a las necesidades de cada docente.

Se distribuyen las tareas en seis sesiones de cincuenta minutos cada una. Las cinco primeras sesiones se llevan a cabo en las aulas de aprendizaje y todas ellas están divididas a su vez en tres momentos: bienvenida (*warming up* de duración breve), actividades principales (*main phase* de larga duración) y despedida (*calming down* de duración breve). La última sesión tiene lugar en el salón de actos del centro educativo, reservado previamente para la ocasión. A continuación, por motivos de espacio, en la tabla 3 se ofrecen únicamente ejemplos de tres de las sesiones, concretamente la 1, la 3 y la 6 respectivamente.

**Tabla 3.** Plan de trabajo y ejemplo de las sesiones 1, 3 y 6

Sesión 1	Tiempo (50')
<b>Bienvenida.</b> Todos. Escribo un proverbio típico en la pizarra. Presentación. Distribución de los grupos y asignación de tareas.	5 10
<b>Actividades principales.</b> Trabajo en grupo. Supervisión del profesor. <b>Grupo cultura.</b> Investigar sobre la cultura ticana.	25
<b>Grupo literatura.</b> Leer y analizar la estructura del cuento: inicio, nudo y desenlace.	25
<b>Grupo lenguaje.</b> Listar los sustantivos y adjetivos del cuento.	25
<b>Grupo educación.</b> Decidir el tipo de texto dramático: tragedia, comedia o drama.	25
<b>Despedida.</b> Todos. Tormenta de ideas para comprobar la comprensión de las tareas asignadas.	10

Sesión 3	Tiempo (50')
<b>Bienvenida.</b> Todos. Pedimos un deseo para Yuche y lo echamos en el pozo de los deseos (se improvisa un objeto que sirva de pozo).	5
<b>Actividades principales.</b> Trabajo en grupo. Supervisión del profesor. <b>Grupo cultura.</b> Hacer un dibujo sobre la temática del cuento.	30
<b>Grupo literatura.</b> Localizar el tiempo y el lugar. Debate.	30
<b>Grupo lenguaje.</b> Escribir un resumen del cuento. Lectura y discusión.	30
<b>Grupo educación.</b> Realizar las tres escenas.	30
<b>Despedida.</b> Todos. Puesta en común. Discusión. Propuestas de mejora.	15

Sesión 6	Tiempo (50')
<b>Bienvenida.</b> Todos. Presentación del TFT 2.	5
<b>Actividad principal.</b> Todos. Representación de la obra en el salón de actos del centro escolar.	40
<b>Despedida.</b> Agradecimientos y despedida.	5

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la metodología empleada durante la implementación del proceso transpodidáctico textual que nos ocupa en este apartado, quedan claramente evidenciados la existencia de un aprendizaje activo, el trabajo en equipo y colaborativo, y el fomento de la creatividad. En todos estos conceptos destaca el alumno(a) como un elemento central y participante activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando que este sea significativo. El docente actúa como guía, mediador o facilitador y participa también activamente desde el comienzo hasta el final del proceso.

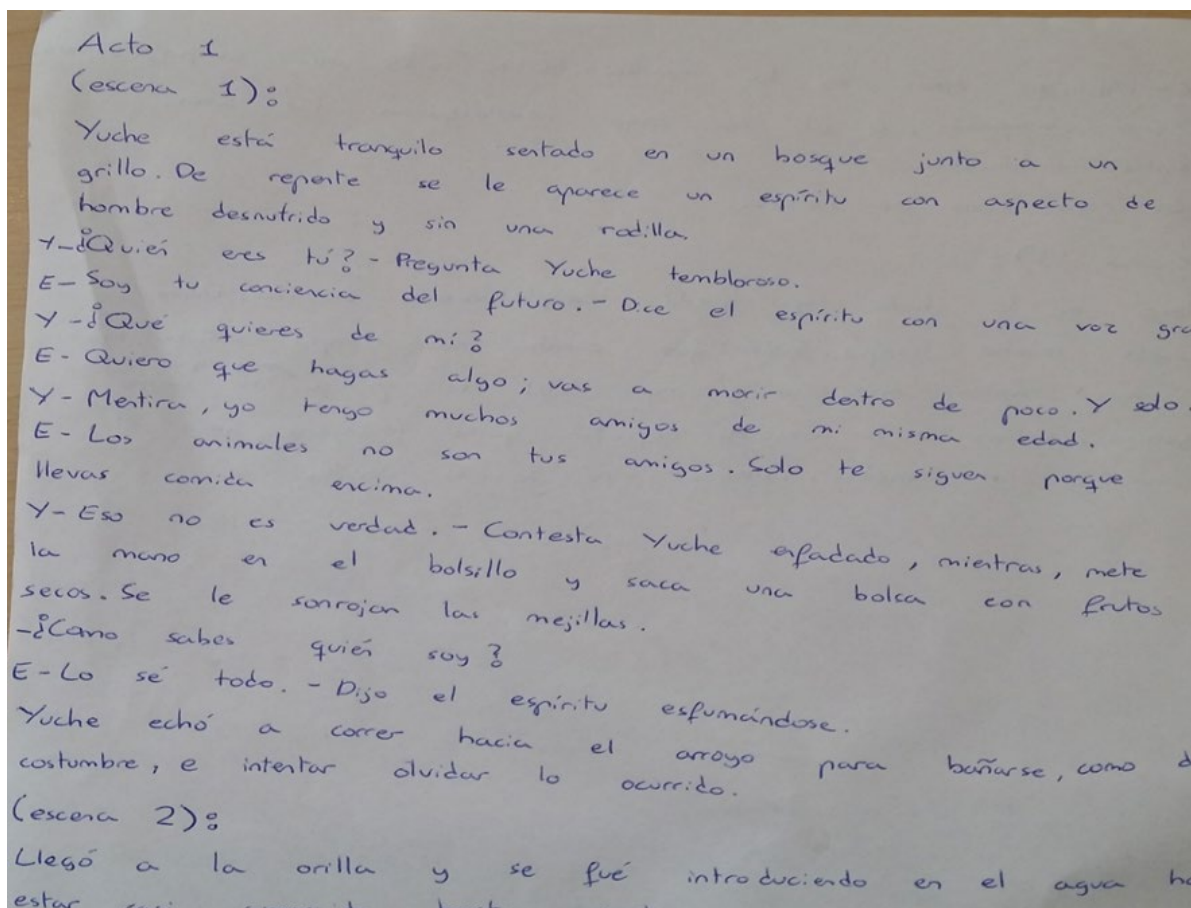
Con respecto a la evaluación se presentan muchas posibilidades, desde la realización de rúbricas para valorar la adquisición de los contenidos, hasta pruebas orales, escritas o test de conocimiento, etc. Pero la evaluación más importante en este tipo de propuestas es la propia representación final del producto elaborado por el alumnado y todo el aprendizaje realizado durante su elaboración. Se considera, por tanto, una evaluación sumativa y continua que se aprecia ya en el transcurso del proceso y se refleja también en el momento final de la representación.

### Desarrollo del plan de acción. Texto de ficción literario final (p 2)

Como consecuencia de la aplicación de las indicaciones de los apartados anteriores, procede a continuación incluir algún ejemplo del resultado de la implementación del proceso transpodidáctico

textual que, tal y como se ha indicado, constituye en sí mismo un instrumento de evaluación. En la figura 3 se ofrece un ejemplo de los resultados obtenidos. Se trata del acto 1, escena 1, de la representación teatral que lleva por título: “Yuche y su espíritu”.

Figura 3. Ejemplo de TFT 2. “Yuche y su espíritu”



Fuente: estudiante voluntario.

Esta estudiante voluntaria creó su propia interpretación del cuento tradicional convirtiéndolo en una obra de teatro. Como se puede observar, se crea un personaje no existente en el cuento original que es, ni más ni menos, “su propio espíritu”, una especie de conciencia o ente omnisciente que todo lo sabe y que discute con el protagonista. Por lo tanto, con un ejemplo tan sencillo como este, no solo se observa el fomento del aprendizaje de la lengua y la cultura objeto de estudio, sino que es fácil entrever

el gran potencial que esta propuesta innovadora proporciona.

También conviene detenerse a determinar en qué medida intervienen otros elementos tan interesantes para un proceso educativo como pueden ser la escritura creativa, el uso de diversos géneros literarios, el uso de las convenciones lingüísticas de ortografía, la puntuación, las reglas de la semántica, etc. En todas las sesiones se incluye un apartado de despedida y es ahí precisamente cuando se propicia el espacio

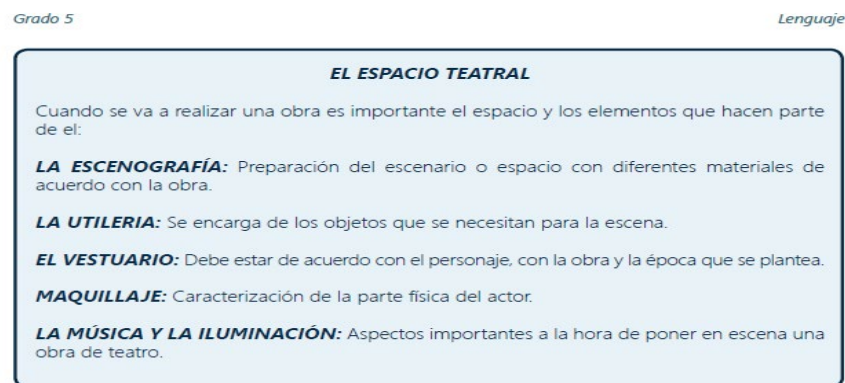
necesario para proponer una puesta en común y posterior discusión que aborde todos los aspectos mencionados anteriormente y los ponga en relación con el texto analizado y con cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas, con la literatura y sus géneros literarios, con la interculturalidad y con la intertextualidad.

### Reflexión sobre el proceso. Puesta en escena y representación teatral (R)

Las sesiones cinco y seis de esta propuesta se dedican a la puesta en escena y posterior representación

teatral. La actividad tres, "Vamos al teatro infantil", de la unidad 4, del grado 5.º, dedicada al lenguaje, titulada "Comparación de textos narrativos, líricos y dramáticos" (Portal Educativo de Colombia, 23 de junio del 2017, pp. 9-16) —a la que ya se ha aludido anteriormente—, ha servido como fuente de inspiración para llevar a cabo la puesta en escena de acuerdo con los conocimientos y el nivel que corresponde al alumnado. Véase como ejemplo, en la figura 4, una captura relacionada con los elementos del espacio teatral de acuerdo con la citada unidad.

Figura 4. Captura de los elementos del espacio teatral



Fuente: Portal Educativo de Colombia (23 de junio del 2017).

En esta fase, además de los ensayos, utilería, vestuario, etc., para la puesta en escena, convendría aclarar ciertos conceptos básicos de terminología teatral, así como tener en cuenta aspectos relacionados con la dramatización. Se promocionan también las destrezas orales y productivas, por lo que se fomenta el uso de la lengua oral con todos sus matices. Por ello, parece conveniente proponer previamente ejercicios de respiración y juegos con la voz. Con respecto al reparto de los personajes, es fundamental que todos los miembros del grupo participen; cada uno lo hará de un modo u otro siempre atendiendo a sus necesidades y rasgos de carácter<sup>5</sup>. Como recurso para los más tímidos o los menos motivados, es interesante apuntar que,

<sup>5</sup> Para ampliar información y profundizar en este apartado véase Couto-Cantero (2014, pp. 122-123).

además de los personajes individuales, existen los personajes colectivos —que pueden admitir un gran número de participantes—. Otra opción interesante consiste en incluir entre escena y escena el número de narradores que fuese necesario. Pero lo verdaderamente importante es que todos participen dentro o fuera del escenario y sientan que forman parte de un proyecto común y de una comunidad.

Puesto que el enunciado de este apartado se titula "Reflexión sobre el proceso", de nuevo, al final de la última sesión, se plantea un espacio para la puesta en común y discusión con el objeto de buscar justificaciones por medio de preguntas y respuestas al alumnado participante. La intención es explorar los espacios narrativos frente al espacio dramático o la interculturalidad frente a la crítica cultural; incluso la introducción de otros posibles textos de ficción

literarios finales relacionados con la competencia digital, por ejemplo.

## **Discusión y conclusiones**

En este apartado se refrendan los resultados obtenidos puesto que dan respuesta a los objetivos iniciales trazados en esta investigación. El enfoque conceptual, el marco teórico y los planteamientos metodológicos dan respuesta a la pregunta de investigación que constituía la base de este estudio y que se proyectó al inicio de este artículo: ¿es posible interconectar la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura por medio de la investigación-acción en las aulas de aprendizaje de lenguas? La respuesta es afirmativa tras argumentar, sin lugar a dudas, que no solo es posible sino también deseable. Por su parte, se ha dado cuenta de los cuatro términos (cultura, lenguaje, literatura y educación), que constituyen los cuatro pilares necesarios para la formación de los futuros hombres y mujeres del mañana, y conforman además una base sólida y necesaria para crear una sociedad competente, desarrollada y equilibrada, capaz de resolver cualquier situación o conflicto con una actitud positiva.

En este mismo apartado se han recogido las conclusiones más importantes que constituyen, pues, nuestra contribución al tema abordado. El tiempo y los investigadores interesados en esta línea de investigación confirmarán si el modelo planteado en este artículo además de original es pertinente, causa impacto y supone una innovación en el campo objeto de estudio.

Para el desarrollo de este artículo se ha seguido el marco metodológico de la investigación-acción y, de acuerdo con el modelo teórico práctico de la transpodidáctica-textual, se propuso un ejemplo concreto que parte de un cuento de la tradición oral colombiana. En esta intervención pedagógica innovadora, los aprendices forman parte activa del proceso al colaborar en grupos y resolver actividades, tareas y problemas de modo que se fortalezca el aprendizaje significativo. Por tanto, el trabajo en equipo, el aprendizaje significativo, la potenciación de la motivación, la mejor asimilación de los con-

tenidos, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la creatividad, etc., son solo algunos de los resultados positivos a los que se puede aludir con este tipo de intervenciones pedagógicas e innovadoras.

Con respecto a posibles inconsistencias, solo la puesta en marcha de intervenciones como la que se propone en este artículo servirán para dar cuenta de ellas y poder mejorar el modelo propuesto en el futuro. Tampoco es posible, al menos en este momento, realizar valoraciones ni comparaciones con lo que otros investigadores hayan podido presentar al respecto, puesto que este modelo es relativamente joven y todavía se está poniendo en marcha en la actualidad. En todo caso, poco a poco han aparecido investigaciones en este sentido (Fernández, 2015; Leira, 2016; Couto-Cantero y Leira, 2017; Casanova, 2018; Fraga, 2021; Meléndez-Luces, 2021; Meléndez-Luces y Couto-Cantero, 2021).

Con respecto al valor de esta contribución al campo objeto de estudio, se confirma la originalidad del modelo teórico-práctico propuesto, que, además, supone una innovación en cuanto a la perspectiva o enfoque en la enseñanza y aprendizaje de lenguas que no se había verificado de este modo hasta la fecha. Si a todo lo citado anteriormente se le añade una perspectiva holística —en la que existe la posibilidad de incluir términos como la interculturalidad, el plurilingüismo, la transversalidad temática, la educación inclusiva o la interdisciplinariedad, por ejemplo—, se puede afirmar que se obtendrían incluso mayores beneficios. Dejamos aquí apuntadas estas consideraciones con el ánimo de que sean discutidas en futuras investigaciones.

Como no puede ser de otro modo, este artículo es limitado espacialmente y, por ende, el estudio que aquí se presenta también. Se parte, por tanto, de un caso particular concreto en un nivel educativo concreto como ejemplo puntual para materializar y facilitar la comprensión del modelo teórico-práctico propuesto que, sin embargo, es universal. Se podría potenciar, por tanto, una lectura intertextual, multimodal e incluso la interdisciplinariedad (tal

y como se indicaba anteriormente) para estimular la motivación y la discusión durante el trabajo de construcción del texto final. Asimismo, resultaría muy conveniente consolidar el fortalecimiento de las habilidades de lecto-escritura y su articulación con el ámbito de la multimodalidad. De este modo, se atiende a la diversidad de intereses del alumnado participante y se facilita la posibilidad de construir alternativas textuales colectivas a la vez que se fomenta la escritura creativa frente al texto original.

Por último, y con respecto a la proyección y continuidad de este trabajo, parece indiscutible afirmar que, tras partir de este ejemplo se podrían implementar tantas propuestas como ideas y educadores quieran intentarlo. Por tanto, la propuesta es claramente transferible a otros entornos y niveles educativos. Todos aquellos aspectos que puedan suscitar interés para el campo educativo dentro del área de conocimiento y siempre de acuerdo con la población destinataria a la que va dirigido el proceso de enseñanza-aprendizaje serán bienvenidos. Finalizo este artículo afirmando que las posibilidades permanecen siempre abiertas y son infinitas, e invito a sus lectores a que conviertan, dentro de sus entornos educativos, esta *ficción-investigación* en una *realidad-acción*.

## Referencias

- Biblioteca Virtual de Tradición Oral. (Sin fecha). "Yuche y los ticunas". <https://www.uncuentotradicional.com.ar/yuche-y-los-ticunas>
- Burns, A. (2010). Action Research: What's in It for Teachers and Institutions? *International House Journal of Education and Development*, 29, 3-6.
- Casanova, A. (2018). English Language in the Classroom: A Text Dramatization Experience in Galicia. *Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 5, 52-69. <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.4988>
- Clauset, K., Lick, D. y Murphy, C. (2008). *Schoolwide Action Research for Professional Learning Communities: Improving Student Learning through the Whole-faculty Study Groups Approach*. Corwin.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. DO: 41 214. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>
- Corey, S. (1954). Action Research in Education. *The Journal of Educational Research*, 47(5), 375-380. <https://bit.ly/3bSANmp>
- Couto-Cantero, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 105-129. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46836](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46836)
- Couto-Cantero, P. y Leira, D. (2017). Estudio comparativo-textual sobre la figura del Coco: "The Boogeyman" (S. King, 1973), "Damnable" (I. Evans-Amoah, 2013). *Illuminazioni*, 40, 43-82. <https://bit.ly/3BUsrW9>
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3.ª ed.). Morata.
- Fernández, J. (2015). Análisis narratológico-semiótico y filmico de "Casa tomada" (J. Cortázar, 1946; L. Presa 2006). Estudio comparativo textual y aplicación didáctica. En S. Bouso, P. Couto-Cantero, R. Núñez y J. Paz (eds.), *La pantalla ficticia. Literatura y tecnologías de la comunicación* (pp. 497-538). Sial Pigmalión.
- Ferrance, E. (2000). Action Research. En *Themes in Education* (series). Brown University; Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Fraga, N. (2021). "Peter and the Fox": una propuesta interdisciplinar basada en el modelo de la transpodidáctica textual. En R. Chao-Fernández, F. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders y R. Álvarez (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (pp. 175-179). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>
- Hoz, G. de. (Dir.). (2009). *Mangutangu Aru Ngoechiga. El origen del pueblo Tikuna* [documental]. Corporación Horizontes Colombianos. <https://www.youtube.com/watch?v=cN-SG6nASLQ>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Leira, D. (2016). El patrimonio inmaterial para el fomento de la interculturalidad en las aulas de aprendizaje: el Coco. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 16, 157-174. <https://bit.ly/3o8whpJ>
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. En Hughes (ed.), *Action Research Electronic Reader*. University of Sydney. <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>

- McNiff, J. (2002). *Action Research for Professional Development: Concise Advice for New Action Researchers* (3.ª ed.). September Books. [www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/AR%20Booklet.doc](http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/AR%20Booklet.doc)
- Meléndez-Luces, J. (2021). The Roma-Gypsy Anthem as a Pedagogical Tool for Inclusion within the EFL Classroom. En R. Chao-Fernández, F. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders y R. Vicente-Álvarez (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (pp. 95-100). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>
- Meléndez-Luces, J. y Couto-Cantero, P. (2021). Engaging Ethnic-Diverse Students: A Research Based on Culturally Responsive Teaching for Roma-Gypsy Students. *Education Sciences*, 11, 739. <https://doi.org/10.3390/educsci11110739>
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (3.ª ed.). Sage.
- Mertler, C. (2013). Classroom-Based Action Research: Revisiting the Process as Customizable and Meaningful Professional Development for Educators. *Journal of Pedagogic Development*, 3(3), 38-42.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (4.ª ed.). Pearson.
- Oliver, B. (1980). Action Research for Inservice Training. *Educational Leadership*, 37(5), 394-395.
- Pérez-van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- Portal Educativo de Colombia. (23 de junio del 2017). *Estudiantes*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/estudiantes2016>
- Smith, M. (13 de marzo del 2001). *Kurt Lewin: Groups, Experiential Learning, and Action Research*. <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1980). In-Service Education: The Knowledge Base of Educational Theory. *British Journal of In-service Education*, 6(2), 89-92.
- Whitehead, J. (1983). The Use of Personal Educational Theories in In-Service Education. *British Journal of In-service Education*, 9(3), 174-177.