

INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS



Editores

Noelia Ibarra
Josep Ballester
Francesca Romero

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA

2016
Vol.1 | Núm.1

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Vol.1, Num. 1

María Luisa Carrió Pastor
(Directora)

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Estudios de Lingüística Aplicada

Vol 1, Núm. 1, 2016

Dirección María Luisa Carrió Pastor

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema doble ciego, siguiendo el procedimiento que se recoge en: <http://www.upv.es/entidades/AEUPV/info/891747normalc.html>

Comité científico (asesor)

Annelie Ädel *Dalarna University*

Guadalupe Aguado *Universidad Politécnica de Madrid*

Francisco Alonso Almeida *Universidad de las Palmas de Gran Canaria*

Pascual Cantos Gómez *Universidad de Murcia*

Miguel Casas Gómez *Universidad de Cádiz*

Malcolm Coulthard *Aston University*

Pedro Fuertes Olivera *Universidad de Valladolid*

Ricardo Mairal Usón *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS

ELA, Vol 1, Núm 1, 2016

Noelia Ibarra
Josep Ballester
Francesca Romero
(Editores)

**EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA**

Estudios de Lingüística Aplicada

Investigación en Enseñanza de las Lenguas y las Literaturas

Editores científicos

Noelia Ibarra
Josep Ballester
Francesca Romero

Edita

Editorial Universitat Politècnica de València, 2016

Ref: 6276_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-441-8 (versión impresa)

Impreso bajo demanda



Estudios de Lingüística Aplicada

Se distribuye bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObra-Derivada 4.0 Internacional.

AUTORES

Francesca Romero Forteza es doctora en Filología catalana y profesora de catalán para fines específicos en la Universitat Politècnica de València. Es especialista en la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Josep Ballester Roca es catedrático del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura en la Universitat de València. Sus investigaciones se centran en aspectos de la educación lingüística, literaria e intercultural.

Noelia Ibarra Rius es profesora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València. Especialista en literatura infantil y juvenil, estudios de género e interculturalidad en ámbitos plurilingües.

ÍNDICE

CÓMO DAR CLASE DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA MEDIANTE TIC A LOS QUE NO QUIEREN	1
<i>Ballester Pardo, Ignacio</i>	
USO DE LAS TIC EN LAS AULAS DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) EN LA CIUDAD DE BADAJOZ. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	13
<i>Bote Santos, Diego; López Pérez, Magdalena</i>	
NUEVA RAZÓN DE AMOR. EN TORNO A LA NECESARIA VERTEBRACIÓN ENTRE LA FILOLOGÍA Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	39
<i>Díaz-Plaja Taboada, Ana; Jiménez León, Marcelino</i>	
FUTUROS DOCENTES ANTE LA LECTURA: HÁBITOS, EXPERIENCIAS Y AUTOPERCEPCIONES.....	53
<i>Felipe, Andrea; Barrios, Elvira</i>	
¿QUÉ APORTAN LAS INSTRUCCIONES A LA INTERACTIVIDAD DE LA TAREA?.....	69
<i>González Argüello, M. Vicenta; Montmany Molina, Begoña; Llobera i Canaves, Miquel</i>	
CULTURA Y SOCIEDAD PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CLE: RASGOS ESPECÍFICOS, PRÁCTICAS Y PROPUESTAS.....	83
<i>Lacueva i Lorenz, Maria; Subarroca Admetlla, Anna</i>	
HERRAMIENTA DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LA ORTOGRAFÍA PREVENTIVA	97
<i>López, Clara; Moltó, Germán</i>	
EL ORDEN DE LOS ELEMENTOS DE LA ORACIÓN EN VASCO: PREFERENCIAS Y RAZONES DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN FORMACIÓN	111
<i>Maia-Larretxea, Julian</i>	
INCLUSIÓN DE LA NARRATIVA AUDIOVISUAL EN EL CANON LITERARIO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	123
<i>Marín Martí, Fernando</i>	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	133
<i>Martínez-León, Patricia</i>	
EDUCACIÓN LITERARIA Y ADAPTACIÓN DE CLÁSICOS MEDIEVALES: EL BLANDÍN DE CORNUALLA EN EL AULA DE INFANTIL	145
<i>Méndez Cabrera, Jerónimo</i>	

Índice

LA ENSEÑANZA DE OTRAS DISCIPLINAS EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA. UNA REVISIÓN DE LOS DIÁLOGOS DE VIVES	161
<i>Rausell, Helena; Hernàndez, Francesc J.</i>	
APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO POR PROYECTOS EN LA FORMACIÓN LITERARIA DEL ALUMNADO DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	171
<i>Rodrigo Segura, Francesc</i>	
FRECUENCIA DE USO Y PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD DE LOS MATERIALES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA	187
<i>Parrales Rodríguez, Aída Bárbara</i>	
HACIA UNA DIDÁCTICA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL NIVEL SUPERIOR. CONCEPTOS CLAVE	209
<i>Sal Paz, Julio César; Maldonado, Silvia D.</i>	
ENSEÑAR LITERATURA INFANTIL HOY EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. EL BLOG COMO HERRAMIENTA DE APROXIMACIÓN A LAS CLAVES DEL DISCURSO	223
<i>Tabernero Sala, Rosa; Calvo Valios, Virginia; Dueñas Lorente, José Domingo</i>	
LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA CARRERA DE LETRAS EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA BRASILEÑA: UN DESAFÍO	237
<i>Teixeira Batista, Maria Luiza</i>	
CULTURA Y E/LE: LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LA CULTURA EN LOS NIVELES C1/C2	247
<i>Tordera Yllescas, Juan Carlos</i>	
EL GRAN RETO DE LA ADQUISICIÓN DE LA ALTERNANCIA INDICATIVO/SUBJUNTIVO EN EL E/LE DE HABLANTES SINÓFONOS	259
<i>Jingtao Zhu</i>	

PROEMIO

María Luisa Carrió Pastor

La colección *Estudios de Lingüística Aplicada* surge con el fin de difundir la investigación que se lleva a cabo, tanto en el ámbito nacional como internacional, sobre los avances en el análisis de la lengua como discurso y métodos de enseñanza. Una colección focalizada en la aplicación de las teorías lingüísticas es necesaria para evidenciar y a la par, transmitir, la importancia de este tipo de estudios aplicados en el panorama científico actual.

En este volumen, el primero de la colección, se han recopilado estudios que tratan sobre las distintas acepciones de la enseñanza sobre las lenguas y las literaturas. Con ello, se ha querido reflejar los estudios aplicados que se realizan en la actualidad sobre la enseñanza de las distintas lenguas y de las literaturas que surgen de éstas, teniendo en cuenta las distintas corrientes de análisis que existen. Los capítulos que incluimos en este volumen reflejan distintos acercamientos a la aplicación de la enseñanza de las lenguas y las literaturas en diferentes contextos y lugares de la geografía española. Pero antes de describir las distintas contribuciones incluidas en este volumen, me detendré a explicar algunos de aspectos relativos a la colección *Estudios de Lingüística Aplicada*.

Tenemos que tener en cuenta que la lingüística aplicada surgió como una forma de análisis científico revolucionario después de que pasaran varios años que sirvieron para la maduración de la lingüística como ciencia teórica. Ya en la década de los 80 se era consciente de este giro hacia la aplicación de las teorías lingüísticas (Crystal, 1981). Son de destacar las diferentes ramificaciones que la lingüística aplicada ha propiciado, como la traducción, los matices intrínsecos del análisis del discurso o los estudios aplicados a la enseñanza, etc.

Al observar el gran despliegue de los campos de estudio que han surgido, se evidencia la evolución de los estudios lingüísticos hacia una aplicación práctica y específica. Se ha de tener en cuenta para observar esta evolución que la lingüística aplicada parte de un concepto de ciencia eminentemente teórico, ya que algunos autores inicialmente no concebían los análisis sobre lingüística desde una perspectiva práctica, si no que se entendían como estudios distintos. Sin embargo, el tiempo ha demostrado que la lingüística aplicada refleja las formas y exigencias de una sociedad en constante evolución, sobre todo los avances y exigencias tecnológicas.

La mayoría de los análisis que se realizan hoy en día desde la perspectiva de la lingüística aplicada se centran en diversas aplicaciones, como en el aprendizaje infantil de una lengua, en el estudio de los rasgos de las lenguas, en el análisis de datos o de los diversos géneros. La lingüística aplicada se ha ido adaptando a las innovaciones sociales y culturales, dejándose influir por las distintas corrientes del pensamiento y la tecnología aplicada a su análisis, acarreando la creación de sub-campos (Crystal, 1982; Widdowson, 1990). Como consecuencia de ello, la lingüística aplicada no se considera como una ciencia pura y teórica, sino que al centrarse en

la realidad y aplicación de una lengua a un mundo vinculado al cambio constante, se clasifica como una ciencia aplicada y que implica cambio e innovación constante.

La diversidad de campos de la lingüística aplicada son prueba de este cambio, como la traducción, el aprendizaje y enseñanza de lenguas y literatura, la lexicografía, la sociolingüística, el análisis del discurso, la psicolingüística, los estudios de corpus, y un sin fin de campos que se pueden observar en las distintas secciones de cualquier congreso sobre lingüística que se celebran en la actualidad. Como fruto de esta diversidad, la presencia de los estudios aplicados dentro de la lingüística es cada vez mayor, como McCarthy (2001: 4) nos apunta, atribuyéndole una gran capacidad para efectuar el análisis de la lengua desde distintos puntos de vista: "Applied linguistics can (and should) not only test the applicability and replicability of linguistic theory and description, but also question and challenge them where they are found wanting". Centrándonos en uno de los campos de especialidad de la lingüística aplicada, el análisis del discurso se desarrolló en dos escuelas distintas, la escuela británica, liderada por Widdowson, y la escuela norteamericana, cuyos instigadores más destacados fueron Selinker, Trimble, Lackstrom y Todd-Trimble. Las postulaciones que se consideran como pioneras son las de Lackstrom, Selinker y Trimble que fueron resumidas posteriormente en el libro de Trimble (1985). En esta obra se establecieron cuatro niveles para organizar un texto: en el nivel A, los objetivos del discurso; en el nivel B las funciones retóricas específicas que hacen falta para desarrollar el nivel A; en el nivel C, las funciones retóricas específicas que desarrollan las generales y en el nivel D, las técnicas retóricas que establecen las relaciones entre las funciones del nivel C (Dudley-Evans y St. John, 1998). Con ello se introdujo la idea de relacionar la forma del lenguaje a la de su uso y convirtió el uso en el criterio básico para el análisis lingüístico. Hutchinson y Waters (1987: 11) nos comentan respecto al propósito de este tipo de análisis y a su estructura "The concern of research, therefore, was to identify the organisational patterns in texts and to specify the linguistic means by which these patterns are signalled", por lo que se presta gran atención a cómo las frases se combinan en el discurso hasta producir un significado concreto.

Específicamente, el análisis del discurso explica la forma en que se establecen los vínculos entre los componentes del lenguaje, pero sin tender a la simplificación para que no se convierta sólo en un hecho que sirve para fines sociales o prácticos (Cook y Seidlhofer, 1995). Por ello, también se deben tener en cuenta todas las demás funciones que comporta el lenguaje, no solamente la comunicativa; ya que, si no, se podrían olvidar las implicaciones que se derivan de su uso. Como bien expresa Gee (1999: 1) "If I had to single out a primary function of human language, it would be not one, but the following two: to scaffold the performance of social activities and to scaffold human affiliation within cultures and social groups and institutions", la producción lingüística encierra en sí misma una riqueza que, aparte de habilitar nuestra comunicación, nos marca nuestro entorno y puede incluso hasta influir en nuestro futuro, según la riqueza o pobreza de nuestro vocabulario.

La producción lingüística, siguiendo el paradigma pragmático, debe ser reconocida como un acto social, ya que cuando hablamos o escribimos, siempre tenemos una cierta perspectiva personal del mundo y a través del lenguaje la comunicamos, intentando convencer e influir a la(s) persona(s) que tenemos más cerca, de nuestras ideologías o forma de pensar. Estamos inmersos en un discurso social integrado dentro de diversas disciplinas, que marca la naturaleza de nuestra expresión, así como nos inclina a perfeccionarla o empobrecerla, de ahí la complejidad de las interacciones que sufre el discurso.

El estudio del análisis del discurso es plural como la misma sociedad, ya que comporta una gran variedad de campos, así como múltiples perspectivas. Hoy en día está cobrando cada vez más importancia, dada la pluralidad de entornos de la lengua y la variabilidad a la que se le somete. Así mismo, nuestro entorno es tan variable y los cambios e innovaciones aparecen tan repentinamente, que cada vez se ha de hacer un esfuerzo superior para poder analizar y tratar todas las variables que surgen de la lengua como medio de comunicación.

A esta variedad incesante del discurso, debemos añadir la interdisciplinariedad que implica el análisis del discurso, ya que los ámbitos que cubre o que se ven afectados por éste son numerosos y se entrelazan entre sí, como por ejemplo, la enseñanza de lenguas. Por ello, no podemos ceñirnos en el análisis del discurso a un solo nivel, es decir, al del uso de la lengua, sino que debemos ser conscientes de las influencias que sufre el lenguaje y que nunca puede, ni ha podido, ser un hecho individual ni desvinculado de la realidad o la sociedad. Específicamente, existe una gran influencia en el discurso según la forma en que se enseña.

La enseñanza de una lengua es un campo que, desde los años setenta, ha interesado a investigadores que tratan de descubrir los mecanismos, pasos y comportamiento de la lengua, tanto sea una lengua materna como una lengua extranjera (Ellis, 1992; 1997; Larsen-Freeman 1986; Larsen-Freeman y Long, 1992). Se pueden identificar una serie de procesos en la enseñanza que se basan en estudios teóricos y experimentales ya existentes con el fin de:

- analizar las interacciones pragmáticas complejas entre hablantes de una lengua;
- estudiar de qué forma la aptitud lingüística se desarrolla, se estabiliza y se pierde;
- realizar un análisis y una interpretación de los aspectos que interaccionan en el aprendizaje de la lengua;
- desarrollar y probar teorías específicas con el fin de explicar y delimitar las múltiples facetas de la producción de los hablantes de una lengua.

Todos estos pasos llevan a conocer los mecanismos que permite enseñar lenguas y con ello, también aprovechar los recursos que nos aportan las literaturas para motivar la adquisición de lenguas (Mendoza Fillola, 2003; Bombini, 2006; Sardi, 2006).

Halliday (1978) explicó que existe una teoría social del lenguaje por lo que enfoca el lenguaje partiendo de una perspectiva social. El concepto significativo y funcional que sustituye a la unidad oracional es el texto, puesto que a través de él se observan las interacciones dentro de la misma lengua. Las aportaciones de Halliday (1985) han mostrado una versión crítica de la lingüística que incluso hasta este momento está teniendo fuertes repercusiones en la enseñanza de las lenguas. Su gramática sistémica y funcional vincula la descripción de rasgos textuales específicos a través de las tres macrofunciones, o sea, el campo, aquellos temas y acciones que el lenguaje suele expresar; tenor, los usuarios del lenguaje, sus relaciones recíprocas y sus finalidades; y el modo, el canal a través del cual se lleva a cabo la comunicación, desembocando en la vinculación entre el texto y su visión social.

Las repercusiones más importantes del modelo funcional en la enseñanza de los idiomas son dos (Manuel Vez, 2000: 138):

1. Los enfoques situacionales o contextuales, en los que se usan las situaciones como instrumento didáctico para encubrir las mismas pautas gramaticales de cualquier otro programa convencional. Se trata de utilizar un contexto o situación determinada que permita el aprendizaje de las formas más idóneas para cubrir las necesidades de los estudiantes de una segunda lengua. Sin embargo, esta aplicación didáctica recibió numerosas críticas por ser demasiado restringida y ser válida en contextos muy específicos, no pudiéndose emplear en cursos generales.
2. La orientación nocional en la metodología de las lenguas. Wilkins (1974; 1976) propone esta orientación para mejorar los programas gramaticales y situacionales del momento. Se organiza la enseñanza desde el punto de vista de la comunicación más bien que desde la forma y presenta las nociones básicas que sustentan la comprensión y expresión lingüísticas. La lógica del discurso la constituye una serie de categorías formales preexistentes con unas entradas semánticas.

Actualmente la enseñanza de lenguas y literaturas se centra en modelos dinámicos basados en el método comunicativo pero ya Widdowson (1978; 1979; 1983) analizó la importancia de la lengua como comunicación y de ahí que se tenían que aplicar un método comunicativo para la enseñanza de lenguas, como también nos indican Osoro Hernández y Lomas (1994).

En este volumen se han incluido un total de diecinueve capítulos que aportan distintas formas de enfocar la enseñanza de las lenguas y las literaturas. El propósito de esta recopilación es transmitir las últimas investigaciones que basan sus análisis aplicados a distintas formas o propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas. El primer capítulo, cuyo autor es Ignacio Ballester Pardo, trata sobre la forma de incorporar la tecnología en la enseñanza de lengua y literatura para motivar a aquellos alumnos que no sienten ningún incentivo en ese proceso de aprendizaje. Plantea en su trabajo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en cuatro pilares: empatía, motivación, aprendizaje cooperativo y enfoque comunicativo y apoyándose en propuestas basadas en blogs, redes sociales y aplicaciones móviles.

En el segundo capítulo, los autores Diego Bote Santos y Magdalena López Pérez explican el trabajo de investigación llevado a cabo en las aulas en las que se enseña lengua inglesa utilizando la tecnología. Se centran en este trabajo en un colegio de Badajoz para realizar su experimento, y mediante cuestionarios, identifican los conocimientos, inquietudes y carencias de los profesores de lengua inglesa respecto al uso de la tecnología en sus clases.

En el tercer capítulo, Ana Díaz-Plaja Taboada y Marcelino Jiménez León reflexionan sobre la vertebración entre la filología y la didáctica de la lengua y la literatura. Se plantean ahondar en los paradigmas de los estudios sobre filología y de didáctica para que se llegue a una vertebración entre estas dos formas distintas de abordar los estudios lingüísticos. Acaban su análisis centrándose en la literatura infantil para evidenciar las complejidades del aprendizaje literario.

El cuarto capítulo, escrito por Andrea Felipe y Elvira Barrios, incluye un análisis de la relación que tienen futuros docentes con la lectura y el modo en que transmiten sus experiencias y percepciones. Se desarrolla un estudio cuantitativo utilizando un método de estadística descriptiva para recopilar los datos de su investigación, cuyos interesantes datos exponen y describen en detalle.

El quinto capítulo describe el papel de las instrucciones en la interactividad de una tarea y sus autores son María Vicente González Argüello, Begoña Montmany Molina y Miquel Llobera Canaves. Realizan un estudio comparativo de las instrucciones que se incluyen en el material digital interactivo así como reflexionan sobre su papel en el proceso de aprendizaje. Para extraer sus conclusiones, se centran en el análisis de materiales de enseñanza de lengua para el aprendizaje del inglés y del castellano en quinto curso de Educación Primaria.

El capítulo sexto, escrito por Maria Lacueva i Lorenz y Anna Subarroca Admetlla, se centra en las referencias explícitas a los aspectos culturales y sociales inherentes al estudio de una lengua extranjera. En este caso, la lengua extranjera que es el centro del estudio es el catalán. Plantean una triple perspectiva: la primera se centra en el perfil y las necesidades específicas del alumnado, la segunda, en las prácticas, contenidos, enfoques y tendencias actuales de los cursos de catalán como lengua extranjera y la tercera, en los recursos que se utilizan.

En el capítulo séptimo, Clara López y Germán Moltó proponen una metodología para el análisis de los errores ortográficos cometidos por los alumnos de un mismo curso académico. Los errores se anotan y se comparan mediante una herramienta que posibilita poder conocer la evolución de los alumnos de forma cualitativa y cuantitativa a los profesores y ser conscientes de los efectos de su enseñanza.

En el capítulo octavo, Julián Maia-Larretxea indica el proceso de adaptación de la lengua vasca al ser utilizada en ámbitos formales. Uno de los efectos que se ha observado y que se describe en este capítulo es el del orden de los elementos de la oración, indicándose las razones que subyacen en las opciones preferidas por los hablantes.

En el capítulo noveno, Fernando Marín Martí aborda la apertura del canon de aula a otros soportes y géneros narratológicos, específicamente la que se refleja en los medios de comunicación.

En el capítulo décimo, Patricia Martínez-León describe la forma en la que los alumnos adolescentes construyen su identidad personal mediante la narrativa. Explica el diseño de este experimento didáctico y a partir de las respuestas que se aportan, analiza el grado de satisfacción alcanzado, ya que ello podría resultar en una propuesta didáctica para ser aplicada en la Educación Secundaria.

El capítulo undécimo, cuyo autor es Jerónimo Méndez Cabrera, expone algunas de las posibilidades didácticas que presenta un texto medieval en la planificación de la educación literaria en segundo ciclo de educación infantil. Basa su propuesta en una metodología participativa y a partir de una experiencia de aula propone una secuencia didáctica que combina un texto medieval con tecnología, educación en valores, actividades y juegos.

Proemio

En el capítulo duodécimo, Helena Rausell y Francesc J. Hernández realizan una revisión de los diálogos de Juan Luis Vives, explicando cómo el humanista valenciano integró el aprendizaje de otras disciplinas en la enseñanza de la lengua. Explican en este capítulo el impacto de este tipo de propuestas en otros humanistas.

En el capítulo decimotercero, Francesc Rodrigo Segura presenta dos experiencias realizadas en la enseñanza universitaria que parten del modelo teórico y metodológico de la educación literaria en la enseñanza de la literatura y se desarrollan mediante la realización de proyectos realizados con metodología cooperativa.

En el capítulo decimocuarto, Aída Bárbara Parrales Rodríguez describe y analiza la frecuencia de uso y percepción del uso de los materiales y actividades relacionados con la enseñanza de la ortografía. Es un estudio empírico en el que participan profesores de Oviedo y que evidencia la falta de concordancia entre la práctica de aula y las creencias de los profesores.

El capítulo decimoquinto explica los conceptos clave de la didáctica del análisis del discurso en la educación universitaria. Sus autores, Julio César Sal Paz y Silvia Dolores Maldonado, explican los resultados de un estudio de caso para describir su experiencia sobre el tratamiento sistemático de nociones operativas, puesto que promueve la relación entre teoría y práctica.

El capítulo decimosexto, escrito por Rosa Tabernero Sala, Virginia Calvo Valios y José

Domingo Dueñas Lorente, trata sobre el acercamiento entre el maestro y la literatura digital.

En el capítulo decimoséptimo, María Luiza Teixeira Batista reflexiona sobre la enseñanza de la literatura española en una universidad brasileña.

El capítulo decimooctavo, cuyo autor es Juan Carlos Tordera Yllescas, analiza el tratamiento y evaluación de la competencia cultural en los niveles C1 y C2 del Instituto Cervantes.

En el capítulo decimonoveno y último, Zhu Jingtao examina la adquisición de la selección modal por hablantes sinófonos con un nivel intermedio- avanzado.

En resumen y ya para finalizar, todos estos capítulos aportan visiones distintas de los estudios lingüísticos, específicamente de la aplicación de metodologías y técnicas didácticas a la enseñanza de distintas lenguas y sus literaturas. Esta combinación hace que este volumen sea de interés para los profesores de educación primaria, secundaria y superior, puesto que incluye una gran variedad de propuestas didácticas y reflexiones sobre distintas lenguas, lo que le infiere una gran valía para los profesionales de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cook, G. y Seidlhofer, B. (1995) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1981) *Directions in Applied Linguistics*. Londres: Academic Press.
- Crystal, D. (1982) *What is Linguistics?* Londres: Edward Arnold. 3ª edición.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. J. (1998) *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1992) *Second language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gee, J. P. (1999) *Discourse Analysis. Theory and Method*. Londres: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language and Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1992) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- Manuel Vez, J. (2000) *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- McCarthy, M. (2001) *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Osoro Hernández, A. y Lomas, C. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Trimble, L. (1985) *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979) "The communicative approach and its applications" en H. G. Widdowson [ed.] *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1974) *Second Language Learning and Teaching*. Londres: Edward Arnold.
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

CÓMO DAR CLASE DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA MEDIANTE TIC A LOS QUE NO QUIEREN

Ballester Pardo, Ignacio

Universidad de Alicante

Resumen: Tras la publicación del libro de Joan Vaello, *Cómo dar clase a los que no quieren* (2007), tratamos de responder a esta pregunta: mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las novedades tecnológicas permiten transformar los modelos educativos e introducir a los alumnos que no quieren (QNQ) en un proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) basado en cuatro pilares: empatía, motivación, aprendizaje cooperativo y enfoque comunicativo; convirtiendo así a los QNQ en QSQ a través de tres propuestas basadas en blogs, redes sociales (en *Twitter*, sobre todo) y aplicaciones móviles. Las TIC son solo una herramienta para cambiar la errónea metodología que alimenta a los QNQ, la cual enseña Lengua y Literatura española desde fundamentos tradicionales que no contemplan el contexto y el intertexto lector de los alumnos, ya nativos digitales; sin aceptar que el fundamento de la enseñanza de la Lengua es su uso: enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir al alumnado; y el de la Literatura la satisfacción del equilibrio entre esfuerzo y recompensa inmediata: enseñar a leer textos con intención literaria. Esta metodología de la “gamificación” es viable en cualquier materia donde se pretenda dar clase a los QNQ: con TIC.

Palabras clave: Gamificación, Twitter, TIC, aprendizaje cooperativo, enfoque comunicativo.

Introducción

Mediante este trabajo tratamos de demostrar la hipótesis de que mediante el uso de las TIC es posible dar clase de Lengua y Literatura española a los que no quieren. A raíz del libro que Joan Vaello Orts publica en 2007, *Cómo dar clase a los que no quieren*, conjugamos la teoría de motivación que aquí se expone con un enfoque comunicativo que atraiga a los que no quieren (QNQ), siempre haciendo hincapié en la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Así pues, tratamos de actualizar la metodología que expone Vaello —hace ya casi diez años— y dar respuesta a la pregunta que titula su libro “¿Cómo dar clase a los que no quieren?”: con ejemplos prácticos de posibilidades que existen actualmente, y antes no, en las TIC. El análisis que presentamos a continuación va dirigido a 4º de ESO por dos motivos: por tratarse del último curso de la educación secundaria obligatoria y por contar con adolescentes que ya manejan con soltura las TIC. Los jóvenes de 15, 16, 17 e incluso 18 años asisten por última vez a clase de forma obligada, por lo que se crean y se enfrentan ambientes conflictivos, fruto de las inquietudes y de las necesidades de cada alumno, lo cual no favorece la enseñanza-aprendizaje (E/A). Mediante tecnologías de la innovación y la comunicación plantearemos una metodología que relacione al alumno con el profesor en torno a un objetivo común: querer aprender, recíprocamente; pues del mismo modo que el alumno crece con los conocimientos por los cuales le guía el docente, también este último se actualiza y forma parte

de la evolución tecnológica que frenéticamente avanza desde los nuevos jóvenes lectores: por los textos (hipertextuales) y la manera de leer (intermitente y colaborativa).

Cómo dar clase de Lengua y Literatura española mediante TIC a los QNQ

Los QNQ son los alumnos que asisten a clase por obligación, y además lo demuestran. No obstante, quizá lo que realmente detestan no es que le de clase en sí, sino que le den clase como acostumbramos a hacerlo. Es decir, están en contra de la metodología: si se actualiza e individualiza el proceso de E/A se conseguirá socializarlo, creando una red a partir de las TIC. Si se cambia el modo de dar clase, acercándose a ellos mediante empatía, motivación, aprendizaje cooperativo y enfoque comunicativo, será posible que cambien de QNQ a QSQ. La empatía es la unión entre el docente y el discente. Ponerse en el lugar del otro permite romper la barrera que tradicionalmente separa los roles de profesor y alumno. Desde cualquier lugar, a través de un dispositivo móvil, el alumno puede aprender del profesor, y viceversa. El docente se acercaría al contexto del alumno y se crearían relaciones amistosas, pero siempre “separando lo personal de lo profesional” (Vaello, 2011: 131). Las “cuñas socioemocionales” de las que habla Vaello ayudan a rebajar esta tensión que dificulta y separa los espacios en el aula. La “irradiación emocional” sirve para presentar las TIC como herramienta útil en el centro educativo. Seguramente, el alumno no conozca (o quizá no se le haya invitado a conocer) las posibilidades educativas: como la búsqueda de textos (cuentos o poemas, por ejemplo) que traten sobre un lugar o personaje que conocen y les apasiona, los concursos literarios en los que se ofrecen succulentos premios o la interacción con películas, videojuegos o cómics que tratan tópicos clásicos del arte y la cultura (“carpe diem”, “tempus fugit”, “locus amoenus”...). De esta manera, conocemos a nuestros alumnos para saber qué les gusta o qué se les da bien (cfr. Vaello, 2011: 133). El hecho de plantear un tema que guste entre el grupo garantiza, como mínimo, la atención. Un debate, póngase el caso, sobre el comportamiento de un cantante con sus fans puede servir para hablar del mito de don Juan que introdujo José Zorrilla. Ponerse en el lugar del otro ayuda a que estos también se acerquen al tuyo. Existe un pacto no escrito al ceder en sus deseos, siempre y cuando, como profesores, sepamos guiar y dirigir el uso de la empatía con los alumnos que no querían que les dieran clase:

El maestro tiene que guiar (dar instrucciones, corregir, aconsejar, etc.) el aprendizaje del alumno, que es quien debe estar verdaderamente activo (hablar, leer, discutir, etc.) en el aula. Por el contrario, los maestros a menudo tenemos la sensación de que cuando hay más silencio y los alumnos están más quietos es cuando la clase va mejor (Cassany, 2002: 16).

Así pues, una manera directa de ponerse en el lugar del otro es hacerlo literalmente, intercambiando los espacios: la disposición del aula “en U” o circularmente logra un ambiente equitativo donde el profesor es uno más en ese proceso de E/A donde el cooperativismo y el enfoque comunicativo avalan el uso adecuado de la lengua. En la E/A partimos de una motivación extrínseca, a raíz del profesor y sus propuestas didácticas mediante TIC, que conduzca al alumno a la intrínseca. “El interés directo por la materia” (Vaello, 2011: 188), y por el aprendizaje, en general, se genera a través de la gamificación: la consideración de la enseñanza como un juego, donde las TIC sirven para lanzar los dados y ayudar a lanzarlos a los que todavía tienen las cuatro fichas en el corral. Asimismo, el aprendizaje cooperativo es consecuencia directa del trabajo de las dos claves anteriores. Un ambiente lúdico para el aprendizaje –teniendo pre-

sentes las programaciones didácticas y los temarios con los que los alumnos deben finalizar la educación secundaria obligatoria en este cuarto curso– está compuesto por alumnos a los que podríamos llamar docentes-discentes por la revisión, renovación, creación, recreación, edición y transmisión de información que se gesta, desarrolla y actualiza con las TIC:

En un contexto en el que las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan posibilidades de interconexión impensables hace unas décadas y con el propósito de fortalecer sinergias educativas y de enriquecer las redes de colaboración académicas entre diferentes universidades [...], se presenta una experiencia de colaboración interuniversitaria para el diseño común de actividades de aprendizaje y evaluación por competencias que se propone como fin último favorecer mejoras cualitativas en los aprendizajes de los alumnos implicados en el proyecto (Agustín Lacruz, Gómez Díaz, y Lopes Fujita, 2011: 75).

Estas sinergias son las que debemos aprovechar como docentes para convertir a los QNQ en QSQ. Después de que Neill, Makarenko, Cousinet, Rousseau, Ferrer o Freinet estudiaran y aplicaran el aprendizaje cooperativo en la enseñanza, Ovejero llega a la conclusión de que la figura del profesor es crucial para guiar esta organización de alumno-alumno. De lo contrario, el número de QNQ puede aumentar. A partir de las teorías de Piaget, Vygotsky o Mead, donde se define al aprendizaje cooperativo como una “técnica privilegiada para mejorar tanto el rendimiento académico de los alumnos como el de sus capacidades intelectuales y sociales” (cfr. Ovejero, 1990: 59-76), se trabajarán las TIC en los QNQ. De este modo, vemos cómo los cuatro aspectos sobre los que se asienta la enseñanza a los QNQ están interrelacionados. La unión de todos ellos se puede plasmar en una propuesta didáctica a partir de herramientas perfectamente compatibles con el blog: “Webquest” (espacio online donde proponer, realizar y evaluar actividades), “Moodle” (plataforma de trabajo web) o “Hot potatoes” (sistema para crear ejercicios educativos). El enfoque comunicativo asienta el proceso de E/A sobre el uso (en nuestra especialidad, de Lengua y Literatura española) y no tanto en la teoría gramatical o histórica, respectivamente. ¿De qué sirve explicar la teoría si esta no se pone en práctica? El fundamento de la enseñanza de la lengua es su uso: enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir al alumnado; el de la literatura: enseñar a leer textos literarios. Hay que reconocer pues el bagaje cultural de estos jóvenes lectores (el “intertexto”, según Mendoza Fillola) para que la literatura sea pragmática y satisfaga competencias cercanas al alumnado lo más rápidamente posible: equilibrando su esfuerzo con la recompensa (educativa, más que calificativa).

Por otro lado, las TIC en la Didáctica de la Lengua y la Literatura española son la herramienta trascendental para llevar a cabo con garantía de éxito el proceso de E/A en nativos digitales. Nos centramos en tres apartados que definen las tecnologías de la información y la comunicación: blogs, redes sociales y aplicaciones móviles. Los blogs sirven para que cada alumno –individual y grupalmente–, lea y escriba (asentando las cuatro destrezas comunicativas que todavía en 4º de ESO es posible que no se dominen: la comprensión y expresión oral y escrita). Estos textos vincularán los temas del aula (Sintaxis o Teatro barroco, por ejemplo) con las necesidades del alumnado; esto es: con sus motivaciones a través de la empatía, el aprendizaje cooperativo y el enfoque comunicativo. Con la herramienta de los blogs, no solo se puede poner en práctica la teoría; sino que se posibilita la interacción en el proceso: principal motivación para la comunicación, base del aprendizaje y del paso de QNQ a QSQ. Mediante las redes sociales se busca mostrar usos didácticos de *Facebook*, *Instagram*, *Tuenti*... y sobre todo de *Twitter*, que seguramente el alumno desconoce. Se trata de aprovechar la presencia diaria

(y podríamos decir que casi horaria) tiene la conexión social en la vida de los nativos digitales a los que damos clase. La creación de *hashtags* y listas conectaría sus mensajes educativos, su postura y respuesta a posibles preguntas; y al mismo tiempo separaría su comunicación cotidiana y ociosa. Existen otras vías que enriquecen y se vinculan con la E/A. Las aplicaciones móviles como *Whatsapp*, RAE o *Evernote*, por ejemplo, pueden enfocarse a la enseñanza. Comunicarse –tal como hemos y seguiremos defendiendo– es la base del proceso. La enseñanza y el aprendizaje (en este orden o en el contrario) mejoran con el envío de texto (en todos los soportes que hemos visto), con la consulta de nuestra lengua y, necesariamente, con la gestión on-line de esta información compartida. En relación con las finalidades que Patricia Florentín Dueñas, Luis Alberto Florentín Dueñas y Pedro José Satústegui Dordá plantean en su artículo “El blog como recurso para la orientación de la enseñanza hacia el aprendizaje”, los objetivos del blog en la DLL serían: garantizar la calidad de los métodos pedagógicos a través de la utilización de las TIC; dinamizar nuestra labor docente mediante la utilización de un blog con el que completar las sesiones presenciales de clase y facilitar su seguimiento; incidir en el aprendizaje de los alumnos proporcionando materiales complementarios de trabajo que promueven la reflexión sobre los contenidos de la asignatura y el autoaprendizaje; y reforzar la lectura multimedia (cfr. Florentín Dueñas, Florentín Dueñas, y Satústegui Dordá, 2011: 137). Un ejemplo de blog que conjuga los temas que pueden interesar a los QNQ es el que llevamos a cabo a través del grupo “EsTICboig”, pero se podría crear uno en el que todos los alumnos, mediante grupos de cinco, publiquen sus ejercicios sobre *El Quijote*, las oraciones subordinadas, los medios de comunicación, la poesía o el teatro del Siglo de Oro, e incluso sus composiciones mediante un concurso literario. Una actividad que suele atraer a los QNQ está relacionada con el cómic, por ejemplo, atendiendo a la reciente publicación de Rob Davis (2013): *Don Quijote*. En relación con esta navegación literaria, a través de *Twitter* se puede debatir, comentar y preguntar sobre los temas que en 4º de ESO los estudiantes deben aprender. Además, los profesores pueden utilizar esta red social para conocer a sus alumnos y mejorar así los cuatro aspectos que mediante TIC permite evolucionar de QNQ a QSQ (empatía, motivación, aprendizaje cooperativo y enfoque comunicativo). Tal como ocurría con el blog, la lectura se actualiza a los nuevos modelos lingüísticos y paratextuales que incluyen enlaces que desarrollan ideas concisas. Esta brevedad nos interesa para concretar la expresión del alumno. El hecho de que *Twitter* no admita mensajes (tuits) con más de 140 caracteres, ayuda (inconscientemente) a que el estudiante utilice las palabras adecuadas y necesarias para comunicarse, de forma tematizada. Durante nuestro estudio, creamos una cuenta de *Twitter* (@ElQuijoteEV) para compartir información o curiosidades al respecto. Además, con el *hashtag* #ElQuijoteEVA o #ElQuijoteEVB (dependiendo del curso A o B) se moderó un debate y una red de trabajo en la que se comentaba lo visto en clase y se proponían aspectos para las próximas sesiones. Esta dinámica, llamada “Concurso tuitero”, concluye con una revisión de los tuits más originales, ofreciendo (a modo del premio por el que tanto preguntaban los alumnos) el manejo de *El Quijote* virtual –una primera edición de la obra de Cervantes digitalizada por la Biblioteca Nacional de España (en su web se puede descargar gratuitamente), donde se adjuntan enlaces sobre el contexto, videos, música o curiosidades–. Finalmente, existen otras aplicaciones móviles que adaptan la DLL a la gamificación. La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Dialnet, Liceus, Wikipedia o Google Scholar nos proporcionan textos de forma rápida y gratuita. Dropbox nos permite compartir archivos con los alumnos, de forma que, antes de clase, se conocen los materiales con los que se trabajarán.

El aprendizaje cooperativo es la base del actual proceso de E/A. El profesor guía a los alumnos a aprender aprendiendo: a escuchar, a hablar, a leer y a escribir (en ese orden: entendiendo

que primero un alumno comprende y se expresa oralmente, mediante el habla, para hacerlo posteriormente de forma escrita). Las cuatro destrezas o habilidades lingüísticas, básicas, se relacionan con las competencias básicas, tan necesarias en la etapa de secundaria. La interacción con el mundo físico y el tratamiento de la información y la competencia digital atraen a los QNQ. Estos dos (mundo físico y competencia digital) son los aspectos (dentro de las competencias) que están presentes en la vida de los alumnos menos motivados en clase. Como hemos defendido en apartados anteriores, las TIC están funcionando continuamente en los adolescentes. Lo mismo ocurre con la curiosidad y la necesidad de conocer. ¿Qué les interesa? Las novedades editoriales (como los cómics) pueden ser una buena forma de actualizar las lecturas y así encauzar el currículum de secundaria, tan poco atractivo para la mayoría de los QNQ. ¿Cómo se puede integrar a los QNQ en un aprendizaje cooperativo? A través de temas que les interesen y motiven, mediante la empatía. De una forma gradual, se puede llegar a cualquier teoría o práctica. ¿Por qué tiene éxito este sistema de educación? Porque el QNQ no trabaja en soledad. Sus hábitos estudiantiles están mermados por la inadecuada tradición educativa. Al interactuar con sus compañeros, entre iguales, se anima y se involucra en el proceso: base para un buen clima de trabajo. "En general, un individuo rinde más cuando trabaja en grupo que cuando trabaja solo" (Ovejero, 1990: 148). El trabajo cooperativo está muy estudiado. Como las TIC, tiene aspectos más y menos positivos. Es importante plantearse esta opción, pero no lo es menos valorar en cada momento qué y cómo se plantea en la clase. Tampoco el aprendizaje cooperativo per se es la panacea universal si no se plantea con un enfoque comunicativo que transforme los modelos educativos de DLL.

Aunque nos basamos en *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional* de Anastasio Ovejero Bernal para fundamentar esta idea, observamos que, como Vaello, se trata de un referente del campo de la psicología, en este caso solo universitaria, y por lo tanto muy alejado de la práctica docente en etapas educativas obligatorias. No es por ello una referencia errónea, pero sí alejada de la realidad educativa del aula. Del mismo modo, pese a no estar de acuerdo con la afirmación de que "los alumnos que fracasan en la escuela [son] "fracasados sociales"" (Ovejero, 1990: 21) –ya que puede darse el caso de éxitos extraescolares y fracasos escolares (fruto del erróneo proceso de E/A)–, es cierto que existe una estrecha relación entre el contexto sociocultural y la actitud del estudiante. La familia es el primero ambiente educativo que conoce el ser humano, y es al que más ligado está durante su vida (especialmente en los primeros años), por lo que la socialización familiar y el autoconcepto son la parte central de las competencias básicas. Tras este acuerdo, es viable empezar a trabajar de forma cooperativa. El aprendizaje cooperativo no implica que sea grupal: "todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo" (Ovejero, 1990: 57). Se puede colaborar en la realización de una propuesta didáctica a través de actividades individuales, compartidas, por ejemplo, en un blog (como desarrollaremos en los próximos apartados). Y del mismo modo, existen trabajos en grupo donde la mala organización o estructura de los miembros impide la cooperación y la retroalimentación del proceso E/A.

La evolución de las TIC en los últimos años obliga a actualizar los sistemas educativos, canalizando la docencia a un espacio conjunto donde sean los alumnos los que diseñen el aprendizaje:

En un contexto en el que las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan posibilidades de interconexión impensables hace unas décadas y con el propósito de fortalecer

sinergias educativas y de enriquecer las redes de colaboración académicas entre diferentes universidades [...], se presenta una experiencia de colaboración interuniversitaria para el diseño común de actividades de aprendizaje y evaluación por competencias que se propone como fin último favorecer mejoras cualitativas en los aprendizajes de los alumnos implicados en el proyecto (Agustín Lacruz, Gómez Díaz, y Lopes Fujita, 2011: 75). Estas sinergias son las que debemos aprovechar como docentes para convertir a los QNQ en QSQ.

Después de que Neill, Makarenko, Cousinet, Rousseau, Ferrer o Freinet estudiaran y aplicaran el aprendizaje cooperativo en la enseñanza, Ovejero llega a la conclusión de que la figura del profesor es crucial para guiar esta organización de alumno-alumno. De lo contrario, el número de QNQ puede aumentar. A partir de las teorías de Piaget, Vygotsky o Mead, donde se define al aprendizaje cooperativo como una "técnica privilegiada para mejorar tanto el rendimiento académico de los alumnos como el de sus capacidades intelectuales y sociales" (cfr. Ovejero, 1990: 59-76), se trabajarán las TIC en los QNQ.

En relación con el apartado de la motivación que apuntábamos anteriormente como clave para convertir los QNQ en QSQ, Ovejero nos dice que:

No es raro que el aprendizaje cooperativo mejore la motivación escolar de los estudiantes dado que ésta posee unos orígenes claramente interpersonales, es decir, la motivación para conseguir metas es principalmente inducida a través de procesos interpersonales, a través de la internalización de las relaciones interpersonales pasadas y a través de las actuales influencias interpersonales (Ovejero, 1990: 193).

De este modo, vemos cómo los cuatro aspectos sobre los que se asienta la enseñanza a los QNQ están interrelacionados. La unión de todos ellos se puede plasmar en una propuesta didáctica a partir de herramientas como "Webquest", "Moodle" o "Hot potatoes" (además del blog, al que le dedicaremos un espacio específico en las páginas siguientes).

Una "Webquest" (WQ) es un espacio online donde proponer, realizar y evaluar actividades. Antonio Díez, Luis F. Güemes, y Jaime Mas desarrollan esta idea en el artículo "¡Viva la Pepa!... Una propuesta de innovación didáctica para el área Sociolingüística en Diversificación curricular", publicado recientemente en la Universidad de Alicante. Aunque este trabajo va dirigido de forma específica a un alumnado de Diversificación, sus características coinciden con los QNQ:

No se trata, como equivocadamente en ocasiones se arguye, de un alumnado con dificultades intelectuales para conseguir los objetivos de la ESO, sino de aquellos alumnos que, por diferentes razones, manifiestan una actitud de desprecio, de dejadez o abandono del esfuerzo educativo, que les lleva a acumular fracasos curso tras curso, poniendo en riesgo las opciones de conseguir los objetivos necesarios para obtener el Graduado en ESO (Díez, Güemes, y Mas, 2013: 1 y 2).

Este "desprecio", "dejadez" y "abandono del esfuerzo educativo" coinciden en el perfil de los QNQ, tal como hemos señalado en las primeras líneas de este apartado 5. Este tipo de alumnado se da y existe en cualquier sistema educativo, no es nuevo; como tampoco lo es el sistema de WQ, ya que actualiza mediante las nuevas tecnologías un "trabajo basado en tareas".

Desde que en 1995 Doge pusiera en marcha las WQ, se han convertido en un recurso frecuente en los espacios educativos que pretenden incorporar las TIC en el aula como un instrumento de renovación fundamentado en el uso didáctico de nuevos instrumentos que demandan modificaciones metodológicas proporcionadas. Tal vez sea interesante dejar sentado desde el primer momento que desde el punto de vista puramente didáctico, el modelo educativo subyacente en una WQ es anterior en el tiempo y responde a un modelo de trabajo que conocemos como “trabajo basado en tareas” o trabajo basado en proyectos, cuya aparición como propuesta innovadora puede rastrearse ya en los años 60 (Díez, Güemes, y Mas, 2013: 3).

Una de las mayores complejidades que ocasiona el uso de las TIC en el aula, y sobre todo con los QNQ, es la forma de evaluación. No obstante, el problema se solucionaría adoptando unos criterios que respondan al nuevo lector hipertextual. Por ejemplo, “cada grupo de trabajo deberá elaborar un informe digitalizado en el que podrán combinar todas las modalidades textuales que ofrecen las TIC, pero que necesariamente deberá tener algún componente textual” (Díez, Güemes, y Mas, 2013: 9). De esta manera, todos los alumnos pueden aprender del resto, ya que todos los trabajos de los compañeros quedan registrados y comentados en la WQ (por el profesor o por los mismos alumnos, de forma cooperativa). Además, –siguiendo el mismo ejemplo– “la valoración final tendrá en cuenta los tres componentes esenciales de la propuesta: procedimiento o actuación en las actividades, integración eficaz en el producto final, capacidad de comunicación de la tarea y sus resultados en la tarea final” (Díez; Güemes; y Mas, 2013: 10). Un ejemplo de WQ –donde aparecen todos estos apartados– puede verse en el siguiente enlace: <https://sites.google.com/site/esticboigtecuentouncuento/>.

En cuanto a “Moodle” y “Hot potatoes”, es posible crear una ruta educativa de forma rápida, fácil, dinámica, gratuita y, por supuesto, cooperativa. “Moodle” es una plataforma web de tipo Ambiente Educativo Virtual, un sistema de gestión de cursos, de creación, organización y distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de aplicaciones tecnológicas también se conoce como LCMS (Learning Content Management System). Cada alumno puede acceder al curso “Moodle” mediante un usuario y una contraseña que el profesor registra previamente. Las opciones de subir archivos (ya sean texto, imágenes, videos o audio, entre otros), compartir debates o foros responden a un modelo preestablecido, por lo que su uso es fácil y cómodo. Se puede utilizar desde cualquier dispositivo móvil con acceso a internet y permite crear un entorno de aprendizaje colaborativo a partir de ejercicios y tareas amenas, que contagien a los QNQ por su estilo atractivo y facilidad de uso (intermitente, desde casa y de creación libre). Un ejemplo de la gamificación que permite esta dinámica es el programa de “Hot potatoes”: un sistema para crear ejercicios educativos (del tipo respuesta corta, selección múltiple, rellenar huecos, crucigramas, emparejamiento o variados) que los alumnos pueden resolver en “Moodle”. Una de las ventajas que convierten estas opciones en garantía de éxito educativo con los QNQ es la posibilidad de editar los archivos del resto de compañeros. Así, es posible completar respuestas y enriquecer el trabajo con nuevas ideas: de forma cooperativa.

A pesar de las facilidades que presentan “Webquest”, “Moodle” o “Hotpotatoes” para el aprendizaje cooperativo en los alumnos de QNQ de 4º de ESO, es posible que la apertura de archivos y su modificación pueda ocasionar problemas en los alumnos que, irrespetuosamente, empeoran adrede los trabajos de otros compañeros para perjudicarlos o a modo de broma. Esto se puede prever por parte del profesorado advirtiendo a los alumnos de los daños que eso puede

ocasionar en el aprendizaje cooperativo o archivando mediante mensajes privados una copia del original de cada uno antes de ser publicado.

Aprovechando que el blog es un sitio web donde uno o varios autores publican cronológicamente sus textos, apareciendo primero el más reciente, cada aula, curso, materia o incluso centro podría disponer de un portal de esta índole para compartir información, en nuestro caso ligada a la Lengua y Literatura española.

Los dos espacios para abrir un blog más demandados (ambos gratuitos) son “Blogger” o “WordPress”. Para la DLL en los QNQ de 4º de ESO quizá sea más aconsejable la primera por su facilidad de uso e interacción en redes sociales. Además, al pertenecer a Google, cada alumno puede acceder fácilmente desde su cuenta Gmail.

En relación con las finalidades que Patricia Florentín Dueñas, Luis Alberto Florentín Dueñas y Pedro José Satústegui Dordá plantean en su artículo “El *blog* como recurso para la orientación de la enseñanza hacia el aprendizaje”, los objetivos del blog en la DLL serían: garantizar la calidad de los métodos pedagógicos a través de la utilización de las TIC; dinamizar nuestra labor docente mediante la utilización de un blog con el que completar las sesiones presenciales de clase y facilitar su seguimiento; incidir en el aprendizaje de los alumnos proporcionando materiales complementarios de trabajo que promueven la reflexión sobre los contenidos de la asignatura y el autoaprendizaje; y reforzar la lectura multimedia (cfr. Florentín Dueñas, Florentín Dueñas, y Satústegui Dordá, 2011: 137).

En conexión con el blog se encuentran las redes sociales. Los adolescentes viven enfrascados en *Facebook*, *Tuenti*, *Instagram* y, sobre todo, *Twitter*, por lo que la DLL puede abarcar a todas ellas desde el blog, y viceversa.

Conclusión

Dar clase mediante TIC a los QNQ acaba con los prejuicios que el alumno puede sentir sobre la materia de Lengua y Literatura española, o alrededor de cualquier disciplina que por su idiosincrasia o contexto no le agrada. El muro entre docente y discente queda destruido por el traslado del primero al lugar del otro, y viceversa. El conocimiento de la persona, y no tanto del tipo o del rol, permite una estimulación para el aprendizaje que se concreta en lo suculento que resulta para los adolescentes el uso de las TIC en el aula. Ahora bien, recordemos: esto no significa usar los dispositivos móviles en clase, sino enfocar los contenidos a actividades dinámicas mediante las atractivas herramientas que ofrecen blogs, redes sociales o aplicaciones, creando así un aprendizaje cooperativo basado en el enfoque comunicativo. El uso es la base del proceso E/A. Lo importante es el camino, no el destino; lo fundamental es el cómo, no el qué. El qué ya ha quedado relegado a un tema arduo y oscuro, atemporal e inútil (para muchos), por lo que las nuevas vías que ofrecen las TIC son una muy buena opción para dar clase a los QNQ. Esto queda demostrado por los protagonistas del proceso de E/A (los alumnos, recordémoslo), tal como se recoge el Apéndice, donde aparecen los comentarios anónimos que nos entregaron a modo de encuesta tras llevar a cabo esta metodología: dando clase a los QNQ.

Una vez analizada la problemática de los QNQ y propuesto el uso de las TIC para darles clase, llegamos a la conclusión de que es posible llevar a cabo con éxito el proceso de E/A siempre

que este se base en la empatía, en la motivación, en el aprendizaje cooperativo y, sobre todo, en el enfoque comunicativo. Mediante blogs, redes sociales o aplicaciones móviles se puede poner en práctica un seguimiento que recrea constante y libremente los modelos tradicionales de educación.

Un texto ya no se encierra en un folio impreso. Los enlaces que posibilitan las TIC permiten un universo de posibilidades. No por ello todas deban visitarse y estudiarse, pero ofrece un abanico que saciará las curiosidades de los alumnos que necesitan y se sienten empujados a conocer más sobre un tema que les atrae; o bien –y este es un nuestro propósito en este trabajo–: animará a los QNQ a querer interesarse por este texto que póngase el caso tiene relación con su canción, cómic o videojuego favorito.

Los modos de lectura están cambiando, y por ello también los de escritura. Si no actualizamos el proceso de E/A crecerá el número de QNQ, ya que se sentirán desconcertados ante un modelo caduco, que nada tiene que ver con la realidad en la que viven. El camino para evitarlo comienza con la empatía. Solo en el momento en el que el docente consiga entender al alumno, atreviéndose a ponerse en su lugar, se alcanzará la senda que, esta vez, sí se ha de volver a pisar: tantas veces como sea necesario; pues recordemos que lo importante no es el destino, sino el camino: y sin caminantes que apuesten por las TIC no se hará el camino, al andar. Un juego de este tipo servirá para despertar el interés de los QNQ, es decir, para motivarlos. Una vez sientan la fuerza y el ánimo para desempeñar una tarea, esta se llevará a cabo. Podrá salir bien o mal, no importa: la clave es que empiecen, que cambien de dinámica, de rol, que anden. El paso de QNQ a QSQ creará una red de propuestas, distintas y acordes a la variedad del alumnado: el aprendizaje cooperativo. Los trabajos se agruparán en debates y *feedbacks* que mantendrán vivos y en constante movimiento tanto los textos como el proceso de E/A en los alumnos. Y esto no sería posible sin una metodología que atiende al uso, a la práctica, a la realidad de una sociedad cambiante, como los modelos educativos. El enfoque comunicativo responde a la frecuente pregunta de: "¿y esto para qué sirve?". La métrica de un poema, los tipos de palabras o la lectura de un texto de hace 500 años tienen su vinculación con el contexto del alumno a partir del uso de unas tecnologías de la información y la comunicación acordes con su espíritu de rapidez, multifunción e intertexto.

El uso de blogs, redes sociales y aplicaciones móviles permite asentar los cuatro elementos que deben existir en un aula donde se desea dar clase a los QNQ. El alumno siente la importancia de la escritura al publicar textos en la web. Piensa en la repercusión de su expresión y en las consecuencias que conlleva hacerlo bien. Aprender a esquematizar las ideas en borradores que conformarán la respuesta final ahorrará insomnios en futuras etapas académicas. El hecho de pensar en el proceso de creación de algo, ya sea lingüístico-literario o de cualquier índole, permite conocer e introducirse en las razones que fundamentan la decisión de elegir una u otra manera de hacer que otro comprenda lo que uno intenta expresar. La brevedad de los mensajes y la universalidad de las redes sociales hacen madurar a un alumno QNQ, muchas veces vergonzoso y cohibido por el mundo al que pertenece. El uso de las TIC se acomoda a los dispositivos móviles. Los QNQ le sacarán partido a la conexión a internet, y aprenderán sin darse cuenta, a través de una propuesta que acabe con la problemática de no querer recibir clases.

Con este trabajo intentamos responder a Joan Vaello. ¿Cómo dar clase a los que no quieren? Mediante TIC. Actualmente existen medios que deberían evitar la existencia a los QNQ; ahora

bien, el uso erróneo de estas innovaciones tecnológicas puede ocasionar todo lo contrario. De ahí que resulte urgente la actualización del proceso de E/A tanto en la Lengua y Literatura española como en cualquier disciplina que utilice esta problemática propuesta.

Referencias bibliográficas

- Agustín Lacruz, María del Carmen, Gómez Díaz, Raquel, & Lopes Fujita, Mariângela Spotti (2011). *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2010*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Barberá, Elena; Mauri, Teresa & Onrubia, Javier (coords.) (2010). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel; Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, pág. 257. URL: <http://docentes.leer.es/2009/10/19/6-criterios-para-ensenar-lengua-oral-en-la-educacion-obligatoria-montserrat-vila-i-santasusana/> [25/05/2014].
- Cisneros, Javier (2014). "¿Twitter en el aula?". *Enredando* URL: <http://empezandoconlasredes.blogspot.com.es/2014/05/twitter-en-el-aula.html> [10/13/14].
- Díez, Antonio; Güemes, Luis F. & Mas, Jaime (2013). "¡Viva la Pepa!... Una propuesta de innovación didáctica para el área Sociolingüística en Diversificación curricular". Cancelas, Lucía P. & Romero, Manuel (coords.) (2013). *Aportaciones del Constitucionalismo española a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*. Granada: GEU, pp.: 105-116. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/aportaciones-del-constitucionalismo-espanol-a-la-educacion-linguistica-y-literaria-1812-2012/> [03/06/2014].
- Esticboig¹ (2013). *Esticboig* (blog). Alicante: Universidad de Alicante. URL: <http://esticboig.blogspot.com.es/> [05/24/14].
- (2014). *Tecuentuncuento* (Webquest sobre el cuento en 1º de ESO). Alicante: Universidad de Alicante. URL: <https://sites.google.com/site/esticboigtecuentuncuento/> [05/23/14].
- Florentín Dueñas, Patricia; Florentín Dueñas, Luis Alberto & Satústegui Dordá, Pedro José (2011). "El blog como recurso para la orientación de la enseñanza hacia el aprendizaje". *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2010*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Girón Lozano, Carlos (2014). "Qué puedo enseñarle a mis alumnos con Twitter". *CGL*. URL: <http://www.cgironlozano.com/2014/05/03/que-ensenar-con-twitter/> [10/13/14].
- Mendoza Fillola, Antonio (coord.) (2008). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/> [10/13/14].
- Moll, Santiago (2013). "7 razones por las que las nuevas tecnologías te hacen mejor docente". *Justifica tu respuesta*. URL: <http://justificaturespuesta.com/7-razones-por-las-que-las-nuevas-tecnologias-te-hacen-mejor-docente/> [10/13/14].
- Ovejero Bernal, Anastasio (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- Vaello Orts, Joan (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

¹ Grupo de trabajo de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante formado durante 2013 y 2014 por: Roseli Rodrigues, Silvia García, Rosa Moreno, Mónica Ibáñez, Fátima Casanova e Ignacio Ballester.

Apéndice

“Son clases en las que el alumnado interactúa y se involucra en el temario haciéndolas más llevaderas además de interesantes”.

“Se prepara muy bien las clases y nos motiva con cosas originales como los del *Twitter*, los del diálogo, etc.”.

“Creo que es interesante incluir las redes sociales (en este caso *Twitter*) para captar la atención y ayudarnos a interesarnos por la materia”.

“Participa mucho con el alumno y hace que nos enteremos más”.

“Me parece importante el hecho de realizar clases interactivas en las que participan el profesor y el alumno, este aspecto está muy bien enfocado”.

USO DE LAS TIC EN LAS AULAS DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) EN LA CIUDAD DE BADAJOZ. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Bote Santos, Diego; López Pérez, Magdalena

Universidad de Extremadura

Resumen: Con este trabajo de investigación, pretendemos conocer si realmente las nuevas tecnologías tienen cabida en las aulas de inglés de los colegios de Badajoz. Asimismo, también pretendemos estudiar la predisposición de los profesores de Primaria para utilizar las nuevas tecnologías tanto diariamente como cuando sean requeridas. Para ello, estableceremos el marco teórico en base a la información de los ejemplos más conocidos de uso de las TIC en el aula y analizaremos la situación actual de la provincia de Badajoz. Partiendo de un caso concreto de un colegio de la ciudad de Badajoz, a modo de ejemplo introductorio, pasaremos a analizar, posteriormente, la situación actual estudiando los datos que hemos extraído de un cuestionario realizado en distintos colegios con profesores de inglés. Los datos obtenidos nos han proporcionado información clara y específica sobre sus conocimientos, inquietudes, carencias y el modo en que valoran y utilizan las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases.

Palabras clave: *Tecnologías, educación, inglés, Badajoz.*

Introducción

Hoy en día resulta casi impensable pensar en algún aspecto de nuestra sociedad donde las nuevas tecnologías no estén presentes y es obvio que la educación no es la excepción. A lo largo de los años hemos contemplado cómo la educación en España ha ido evolucionando de muchas maneras y concretamente la enseñanza-aprendizaje del inglés ha pasado por muchas fases, desde una metodología enfocada en la gramática y las traducciones (*Grammar Translation Method*) hasta métodos más centrados en la comunicación oral (*Communicative Language Teaching*).

Tanto por la aparición de nuevos métodos de enseñanza como por las propias necesidades educativas, las nuevas tecnologías y en especial internet, se conciben como una ayuda fundamental para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, para fomentar aún más la comunicación y para conseguir alcanzar esa motivación que siempre se desea en el alumnado.

Éstas han sido las razones de comenzar este trabajo de investigación y con el que confiamos poder ofrecer un análisis útil y con propuestas reales y valiosas para fomentar el uso de estas TIC no solo en la ciudad de Badajoz, sino en toda la región, de modo que sea de utilidad para cualquier profesor o alumno interesado en la enseñanza a través de las nuevas tecnologías.

Técnicas más comunes de trabajo con las TIC

Entendemos como TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) al conjunto de sistemas electrónicos y digitales que pueden utilizarse como apoyo para el profesorado dentro del contexto educativo y que permiten crear, almacenar, analizar o presentar todo tipo de información ya sea mediante audio, imágenes u otros medios.

Es un hecho innegable que hoy en día las nuevas tecnologías han adquirido un rol fundamental en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, no sólo por sus múltiples aplicaciones sino porque, junto con internet, abren un inmenso abanico de recursos y posibilidades que facilitan una gran riqueza de materiales y herramientas educativas. Tal y como señala Domínguez y Fernández (2006: 15), "estos nuevos medios de comunicación están constituyéndose como nuevos contextos comunicativos que ofrecen múltiples posibilidades en el campo de la educación y que se están convirtiendo en un potente recurso que facilita el aprendizaje autónomo".

Debido a este enorme potencial educativo, creemos que es fundamental difundir su uso y en especial ayudar a que sean conocidas las diferentes estrategias y recursos actuales que se pueden utilizar especialmente en el aula de Inglés, donde debido a la diversidad de habilidades que hay que desarrollar (escucha, habla, escritura y lectura) resulta complicado y poco productivo dar una clase solo con la ayuda de la pizarra y el libro de texto.

A continuación, revisaremos algunas de las herramientas y recursos que podemos utilizar mediante las TIC e Internet en el aula. Es importante señalar que no son ni mucho menos todas las disponibles en la red pero sí algunas de las más conocidas y manejables con las que un profesor novel puede ir desarrollando su competencia digital. Consideramos necesario incidir en un importante detalle que no podemos olvidar en ningún caso y es, tal y como indican Domínguez y Fernández, el hecho de que "las tareas que se desarrollan en el ordenador no pueden considerarse un complemento o añadido al currículum, sino que deben ser parte integrante de esto" (2006: 15).

En el ámbito de internet, hay dos medios que han revolucionado enormemente el panorama informativo: los blogs y las wikis. Respecto a los primeros, lo habitual es verlos más orientados a la labor informativa del centro junto con la web de la escuela, en ocasiones más enfocados en mostrar los trabajos de los alumnos (incluso con algunos de los alumnos más aventajados publicando en ellos) pero rara vez enfocados a la labor docente en el aula. Hay sin embargo multitud de actividades que se podrían realizar mediante blogs y enfocadas al trabajo cooperativo de los alumnos en el aula de inglés, motivarlos a trasladar de forma escrita, diferentes eventos o actividades que hayan tenido lugar en la clase, realizar entrevistas entre ellos o a otros compañeros o incluso subir imágenes y fotografías que puedan suscitar debate y animarlos a comentar y dialogar entre ellos son solo algunos ejemplos.

En cuanto a las wikis, "una wiki es una serie de páginas webs enlazadas que cualquiera puede editar contribuyendo con información directamente desde y en la red" (Domínguez & Fernández, 2006: 73), en este aspecto, las posibilidades son muchas y diversas, aunque tal vez a la hora de su creación sean necesarios más conocimientos por parte del profesor acerca del funcionamiento de estos espacios.

Sin embargo, actividades como búsquedas (orientadas como una “caza del tesoro” donde a los alumnos se les pide encontrar algo y se les ofrece una serie de Wikis en inglés donde buscar información) o elaboración de pequeños trabajos presentados por ejemplo en *Prezi* o *Power Point* pueden ser muy motivadoras.

Continuando con estas herramientas, nos gustaría mencionar también al gran *boom* de internet, las redes sociales, ya que en un primer momento podrían entenderse como un entretenimiento más que como herramientas, pero cabe señalar que se han desarrollado iniciativas muy interesantes sobre su adaptación al ámbito educativo como bien explican Pinner (2012) o Fletcher (2012) en sus artículos en los que muestran diferentes técnicas mediante las que utilizar Facebook para la enseñanza del inglés, ya sea aprovechando la interacción tan directa y personal que se puede hacer, como sacando partido de la creación de grupos en los que podemos subir información y fomentar debates y charlas por escrito. Analizaremos estos casos más adelante.

Respecto a otras herramientas más actuales, nos gustaría también enseñar dos tipos de actividades que cada vez tienen más y mejor acogida en el aula, las *Treasure Hunts* (o búsquedas del tesoro) y las *Webquest*. En el caso de las primeras, como su propio nombre indica, consisten en ofrecer una pregunta u objetivo principal a los alumnos y una serie de objetivos o preguntas secundarios que deberán responder o solucionar mediante la búsqueda en distintas webs, blogs o videos que ofrecerá el profesor en clase.

Las *webquest* suponen una propuesta muy parecida, pero en este caso se estructuran en una introducción seguida de la tarea en sí a realizar y posteriormente también se ofrecen los recursos y webs donde buscar la información, además de una explicación de cómo se llevará a cabo la evaluación, lo que realmente hace de esta herramienta una actividad interesante para ofrecérselas al alumnado de un modo motivador.

Tampoco podemos olvidarnos de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, otra herramienta digital que cada vez tiene un mayor peso en la educación y que facilita el contacto entre profesores y alumnos. La mayoría de definiciones se centran en considerar estos sistemas como “contenedores de recursos que, además, incorporan herramientas de comunicación y seguimiento del alumnado” (Ruiz, Sánchez y Palomo, 2008: 105).

Si bien estas plataformas son mucho más comunes en el ámbito universitario, su aplicación, tarde o temprano, podría llegar a resultar provechosa dentro del entorno escolar. Además, existen interesantes entornos virtuales enfocados a la formación del profesor como *EducaLab*, donde los profesores pueden inscribirse en un curso y documentarse y autoevaluarse siguiendo las indicaciones de otros profesores y con una gran cantidad de material y videos que estos suben a la plataforma.

Por último, nos gustaría hacer también una referencia a algún tipo de metodología o estrategia relacionada con las TIC y la motivación. En este caso nos gustaría hablar más detalladamente de la ‘gamificación’. Mediante la gamificación, se intentan simular estas estrategias en el aula de modo que los estudiantes también vean el estudio y el aprendizaje como una prueba donde nada resulte imposible con un poco de esfuerzo, ofrecer tareas en las que se transmita *feedback* positivo adaptadas al nivel de los alumnos al igual que hacen muchos videojuegos,

incrementando progresivamente el nivel de dificultad y el interés de las tareas y con la posibilidad de colaborar con otros compañeros para realizar dichas tareas. Aunque es una tendencia muy reciente y de la que apenas se hace eco en nuestro país, nos llamó la atención esta propuesta a raíz de varios artículos y charlas como la de Jane McGonigal, una diseñadora de videojuegos que ha hablado en varias ocasiones sobre cómo extrapolar la motivación que provocan los videojuegos a la vida real y sobre todo a ámbitos como la educación.

Una posible forma de adaptar esto al aula sería creando una serie de cromos o tarjetas de recompensa que se entregarían a los alumnos cada vez que obtuviesen una buena nota, realizaran un trabajo especialmente bueno o se comportasen correctamente, estos cromos se entregarían al azar y habría varios tipos de ellos, de modo que los alumnos tratarían de completar la colección consiguiendo destacar lo máximo posible en clase. Además, podríamos hacer los cromos inspirados en la cultura inglesa de modo que si, por ejemplo, recibiesen uno con los dioses anglosajones, el alumno sintiese la curiosidad por saber más acerca de su cromo. No es más que un sistema de modificación de conducta pero actualizado a algo que llegue más a los niños que simples pegatinas rojas y azules.

Además de estas herramientas, podemos encontrar infinidad de proyectos con TIC llevados a cabo con éxito en aulas de todo el mundo, buen ejemplo de ellos son los que podemos ver recogidos la revista *Modern English Teacher* donde encontramos desde algunos que aprovechan el impacto de las redes sociales o *Facebook* en nuestro beneficio (Pinner, 2012), (Fletcher, 2012) o las *Flipped classroom* o “clases del revés” (Stannard, 2012) donde propone la posibilidad de ofrecer todo el input que normalmente se da en las explicaciones orales de un modo totalmente digital, en video y con diferentes recursos digitales, de modo que la clase se reservaría íntegramente para la práctica. Otro interesante ejemplo son los proyectos de Da Silva (2012: 40-43) con Flickr u Olga Kozar (2012: 38-43) con Skype en las aulas e incluso las técnicas de BYOD (*Bring Your Own Device*), que propone Nick Hockly (2012: 44-45), una propuesta que ha sido probada en diversos proyectos pilotos y consiste en pedir a los alumnos que lleven a clase sus propios aparatos electrónicos para hacer uso de ellos dentro del proceso de aprendizaje.

Las TIC en Extremadura y Badajoz

Como señalan Pons, Area, Valverde y Correa (2010: 10), “la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la sociedad en general, y de forma específica al mundo de la educación, hoy se percibe a nivel global como una necesidad evidente sobre la que además es necesario avanzar”. De hecho, a lo largo de los últimos años hemos visto cómo desde la Junta de Extremadura y la Consejería de Educación se ha hecho un esfuerzo considerable para invertir en el uso de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo tanto mediante cursos de formación como económicamente con proyectos para que las escuelas públicas puedan adquirir ordenadores y quipo informático. Pese a todo, el grado en que se utilicen estos recursos en el aula de inglés dependerá única y exclusivamente de la implicación y el interés del profesorado y el modo en que se utilicen también será su competencia por lo que para ello es fundamental remarcar la importancia de los cursos de formación, especialmente para que el uso de las TIC no se reduzca actividades con poca incidencia en la didáctica y poco relevantes para la formación de los alumnos y para que además, los propios profesores tengan información y recursos que les sirvan en el aula. Esta formación la llevan a cabo la mayor parte de asesores de las Nuevas Tecnologías en los CPR (Centros de Profesores).

También se ofrece formación docente a distancia dirigida al profesorado con destino en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, siempre que sea en el ámbito de la enseñanza no universitaria y también para el personal especializado docente que pertenezca a los servicios educativos de la Conserjería de Educación.

Así mismo, desde 2001, se comenzó a trabajar en el proyecto de la Red Tecnológica Educativa de Extremadura junto con el sistema operativo gnuLinEx (abandonado en 2013 debido a la crisis financiera y a la falta de fondos para mantenerlo) con el que se ha pretendido dotar a los centros extremeños de una red interconectada, acceso a internet y un gran número de ordenadores para las aulas. Los cuatro pilares fundamentales de este proyecto en su creación eran la infraestructura tecnológica y la adecuación de la arquitectura en los nuevos centros construidos por el gobierno autónomo, creación de un software libre y propio y finalmente formación y generación de contenidos.

El proyecto ITER, iniciado en 2005, busca con sus acciones una mejora significativa en el rendimiento escolar así como mejorar la comunicación entre agentes pedagógicos e integrar las TIC en todas las áreas curriculares. El reto que se plantea es extender el alcance de la escuela a los hogares, realizar software y contenidos multiplataforma y fomentar la red de redes como medio de comunicación y de acceso a los recursos educativos. ITER es un programa de actuación, abierto, vivo y flexible, que nace bajo unos principios y con unos objetivos determinados, es un plan en constante evolución, que intenta anticipar necesidades y ofrecer soluciones a las problemáticas que todo cambio conlleva (Consejería de Educación, 2005).

Tampoco podemos olvidar el proyecto Atenea, dirigido a centros públicos de educación infantil y primaria entre otros, cuyo objetivo original ha sido facilitar el acceso a las TIC y ha evolucionado hasta la generación de materiales curriculares electrónicos.

Como podemos ver, la preocupación por las TIC en nuestra región es alta, y si bien no todos los proyectos han dado el resultado esperado, al menos podemos ver que hay interés en que las escuelas públicas dispongan de buenos recursos tecnológicos para su uso en las aulas.

Investigación en Centros de Badajoz

Con la intención de poder estudiar con más detenimiento las opiniones y conocimientos de los profesores de inglés en la ciudad de Badajoz, hemos llevado a cabo el siguiente caso práctico. En primer lugar, hemos elaborado un cuestionario con diferentes preguntas (37 en total) sobre la opinión, el uso y los conocimientos en TIC que puedan tener los profesores de inglés en primaria. Posteriormente, la hemos repartido entre distintos profesores de varios centros educativos y, finalmente, hemos analizado los resultados para ver qué conclusiones podemos extraer de ellos (Véase apéndice 1).

Cabe destacar que la encuesta se hizo inicialmente basada en otra realizada Solís y Solano (2013). Mantuvimos algunas de sus preguntas y modificamos o añadimos algunas propias para que se adecuase mejor a nuestros objetivos. Después, solicitamos a varios profesores de la UEX que las valorasen y validasen quedando finalmente el modelo que a continuación vamos a analizar.

Creemos que el resultado final es una encuesta perfectamente adaptada a nuestros objetivos y que nos ayuda a evaluar de un modo bastante preciso tanto las opiniones de los profesores de Badajoz sobre las TIC como parte de sus conocimientos de modo que podamos tener una impresión aproximada a la pregunta de si están preparados para utilizarlas correctamente en un aula.

Muestreo e instrumentos utilizados

Nuestra muestra se ha obtenido exclusivamente de centros procedentes de la ciudad de Badajoz, ya que resulta casi imposible abarcar más durante el periodo de prácticas. El instrumento ha sido la encuesta ya mencionada y parte de las mismas se han rellenado durante el *Teacher's day*, organizado por la Editorial McMillans en el Instituto de Lenguas Modernas de Badajoz, al que asistieron gran parte de los profesores de inglés en Primaria de nuestra ciudad.

Para poder analizar mejor los datos, dividimos los cuestionarios en varias secciones: la primera enfocada a la información de los profesores y de sus centros; la segunda, sobre sus conocimientos acerca de las TIC; la tercera sobre el uso que les dan, y una última parte centrada en el ciclo de Primaria donde imparten clase. Dado que algunas preguntas se responden únicamente con "Sí" o "No", hemos hecho gráficas para reflejar bien los contrastes de las mismas. Sin embargo, las preguntas que se responden con un intervalo de "nada/poco/regular/mucho/muchísimo" han sido agrupadas asignando un número a cada opción y hemos realizado la media y los porcentajes de las respuestas, varianza y desviación típica para después hacer correlaciones entre todas las preguntas y analizar qué preguntas están más relacionadas, utilizando, para ello, el programa de estadística SPSS versión 19.0. También en este apartado hemos realizado gráficas con los porcentajes de respuesta pero le hemos dedicado algo más de tiempo porque creemos requieren de un análisis detallado. Hemos asignado un número a cada encuesta y hemos separado las que indican el centro del resto de encuestas que no indican nada para tener constancia de este apartado. Después hemos recogido todos los datos en un documento de Microsoft Excel para su posterior análisis.

Recogida de datos

Las encuestas son anónimas y las hemos recogido de manera personal al entregárselas directamente a los profesores o a través de compañeros de prácticas que se las han entregado a sus tutores para que éstos las rellenasen.

Estudio de los resultados

Dado que la gran mayoría de datos obtenidos mediante nuestro cuestionario son de tipo numérico, los hemos recogido todos en utilizando diversas tablas y gráficos y los analizaremos directamente pregunta a pregunta, buscando posteriormente relaciones entre ellas

La primera parte de nuestro cuestionario es referente a los profesores y a los centros educativos. Lo primero que nos gustaría señalar es que la encuesta ha sido realizada por 54 profesores de 22 centros diferentes aunque doce de ellos no mencionaron su centro en el cuestionario. Los centros son: Guadiana, Salesianos, Compañía de María, Santa María, Ramón Izquierdo,

Guadalupe, Pedro de Valdivia, Juan XXIII, Nuestra Señora de Botoa, General Navarro, Luís Vives, Los Glacis, Nuestra Señora de la Asunción, Francisco Rodríguez Perea, Nuestra Señora de Fátima, Pedro de Valencia, Espronceda, Enrique Segura Covarsí, Arias Montano y Santo Tomás de Aquino.

Si nos centramos en los profesores, lo primero que observamos es que prácticamente una cuarta parte de ellos trabaja en un centro público y además, casi la misma proporción de ellos son hombres. Tenemos por lo tanto una mayoría de centros públicos y de mujeres, algo que además se corresponde con la realidad educativa de la ciudad.

Tipo de Centro

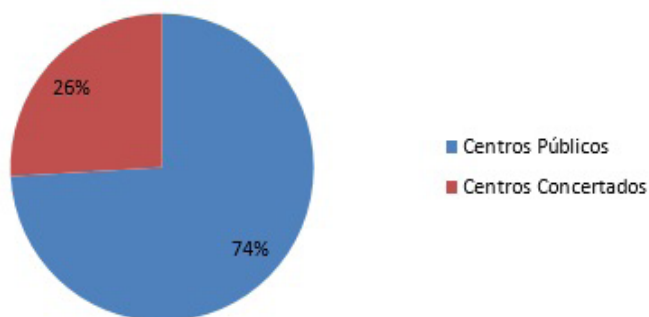


Gráfico 1. Tipo de centro

Sexo

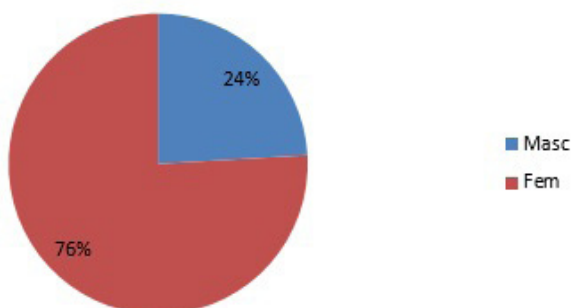


Gráfico 2. Sexo de los encuestados

La edad de los encuestados sin embargo varía mucho y hemos podido seleccionar una muestra bastante variada, como se puede ver a continuación. La gran mayoría de encuestados tienen una edad comprendida entre los 30 y los 50 años, suponiendo todos estos un tercio del total:

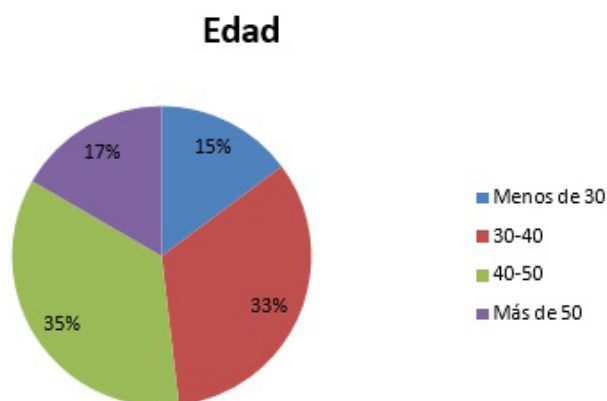


Gráfico 3. Edad de los encuestados

El número de alumnos por clase es un tanto dispar pero predominan las aulas grandes con más de 25, siendo las inferiores a 20 una clara minoría. También el número de profesores de inglés es elevado aunque lo habitual suele ser tres y cuatro profesores por centro o incluso más, algo lógico en una ciudad mediana como Badajoz.

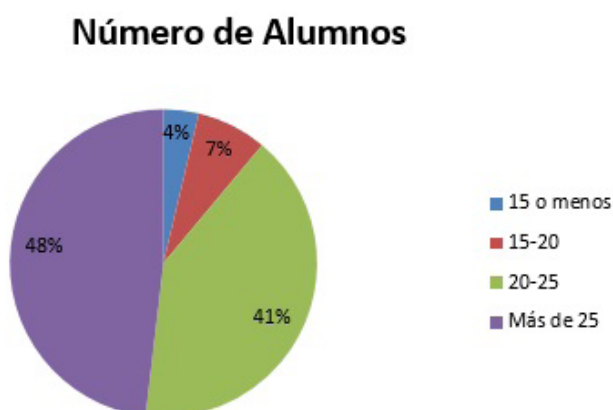


Gráfico 4. Número de alumnos de los docentes por clase

Número de profesores

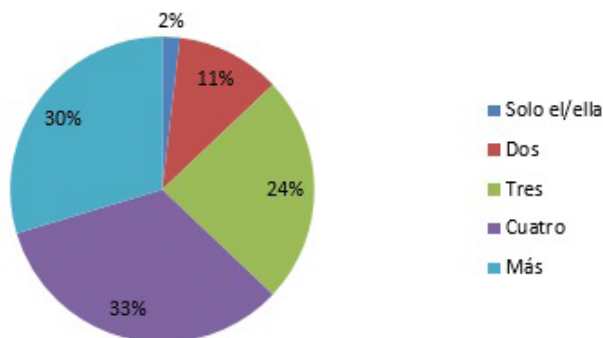


Gráfico 5. Número de profesores de inglés por centro

Por último, en este apartado es importante añadir que la mayoría de centros cuenta con secciones bilingües aunque también hemos recogido en la muestra colegios totalmente bilingües o centros que no lo son. Creemos que la muestra está bastante bien repartida y se corresponde con la realidad. Además, resulta útil para nuestro estudio ya que pretendemos analizar no solo los centros donde hay profesores que dan clase en bilingüe sino también aquéllos donde no los hay.

¿Es un centro Bilingüe?

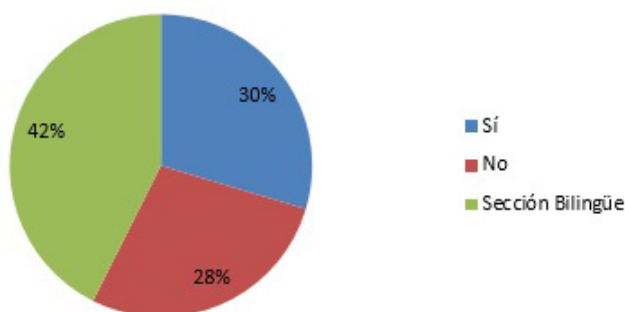


Gráfico 6. Centros bilingües o con sección bilingüe

Siguiente con nuestro análisis, prácticamente todo los centros cuentan con aula de informática aunque sólo algunos disponen de pizarras digitales disponibles para las clases de inglés. En muchos casos, las pizarras digitales suelen correr a cargo de alguna editorial (como regalo por comprar sus libros) por lo que es comprensible que solo algunos de los centros más grandes se puedan permitir ese lujo salvo que las obtengan mediante alguna subvención.

¿Aula de informática en el centro?

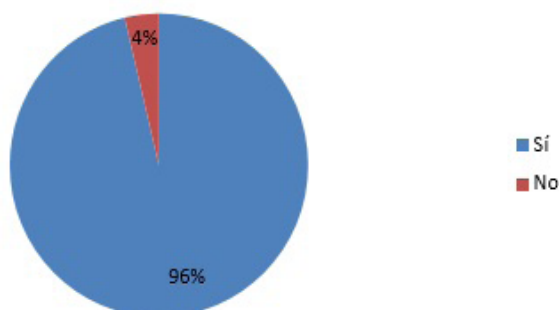


Gráfico 7. Aula de informática en el centro

¿Pizarras digitales en el centro?

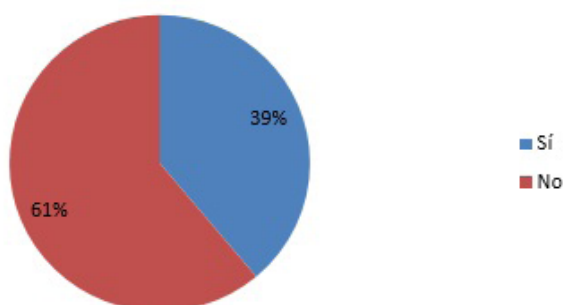


Gráfico 8. Pizarras digitales en el centro

El siguiente apartado de nuestro cuestionario es referente al conocimiento de las TIC por parte de los profesores. Para analizar este apartado hemos enumerado las opciones del 1 al 5 de acuerdo al grado de interés o conocimiento que tienen los encuestados y hemos realizado la media en cada una para así saber el término medio de conocimiento o interés en los encuestados, siendo "1=Nada" y "5=Muchísimo". Los resultados han sido los siguientes:

Pregunta	Media
1. Me interesan las TIC	4,28
2. Instalo software y hardware en el ordenador	2,85
3. Sé manejar de un modo básico programas de ofimática tipo Word, Excel o Power Point	3,63
4. Sé manejar a un nivel avanzado programas de ofimática tipo Word, Excel o Power Point	2,89
5. Accedo y navego por internet regularmente	4,37
6. Sé cómo buscar y obtener recursos de internet y guardarlos de forma adecuada	4,20
7. Dispongo de criterios para evaluar la fiabilidad de la información encontrada	3,67
8. Sé elaborar páginas web sencillas	2,26
9. Sé utilizar software educativo relacionado con mi especialidad	3,61
10. Elaboro mis propios materiales educativos usando las nuevas tecnologías o herramientas como cámaras digitales	2,91

Si procedemos, a continuación, a analizar dichos datos de manera individual, podemos observar que, en primer lugar, la gran mayoría de encuestados tiene mucho o muchísimo interés en las TIC. Son pocos los que se sienten un tanto indiferentes y apenas quienes tienen poco interés. De hecho, en base a los resultados obtenidos, la conclusión más directa que podemos extraer es que los profesores de inglés de la ciudad de Badajoz tienen una alta predisposición al uso de las TIC y, por lo general, mantienen una actitud muy favorable ante ellas.

Me interesan las TIC

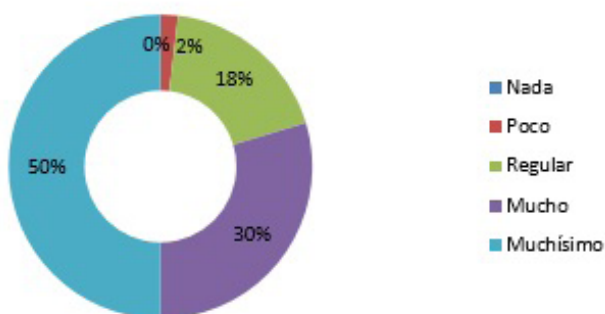


Gráfico 9. Interés en las TIC

En cuanto a instalar software, la respuesta más común es que los profesores no son capaces de hacerlo; casi un tercio tiene problemas para ello aunque el resto de opciones tienen una proporción similar y casi uno de cada cinco domina esta destreza. Sin embargo, creemos que este apartado debería tener unos resultados más altos debido a que instalar software es algo fundamental para poder trabajar con TIC de un modo eficiente, descubriendo nuevas aplicaciones y aprendiendo a utilizarlas.

Instalo software y hardware en el ordenador

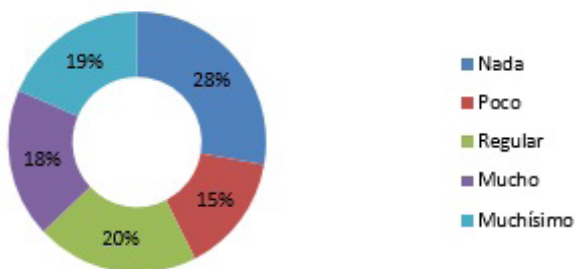


Gráfico 10. Instalación de software y hardware en el ordenador

En cuanto al manejo de programas de ofimática tipo Word, Excell o Power Point, la mayoría no parece tener problemas utilizándolos de un modo básico (aunque hay un preocupante sector que sí) pero si preguntamos a nivel avanzado, los valores de “Nada” y “Muchísimo” prácticamente se invierten de una pregunta a otra y son más en este segundo caso quienes tienen poco o ningún conocimiento.

Sé manejar de un modo básico programas de ofimática

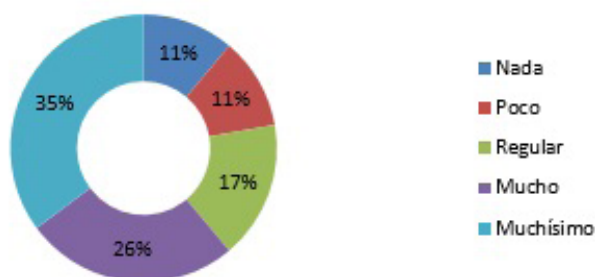


Gráfico 11. Manejo de programas de ofimática a nivel básico

Sé manejar a un nivel avanzado programas de ofimática

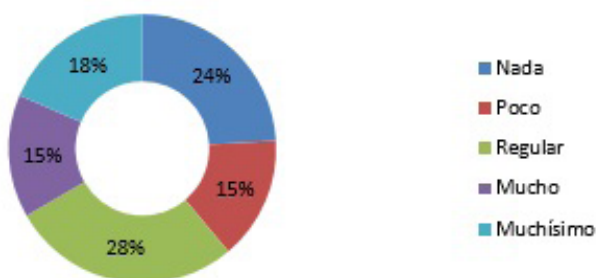


Gráfico 12. Manejo de programas de ofimática a nivel avanzado

Por otro lado, navegar por internet no parece ser un problema para los maestros pacenses y casi el 60% lo usa a diario y absolutamente todos lo usan aunque sea poco. Además, más del 75% sabe cómo obtener y guardar recursos de la web, algo muy importante en la labor docente. Sin embargo, aunque sepan manejarse por internet, es imprescindible poder valorar la información que obtenemos, especialmente si vamos a utilizarla en una clase de primaria. En este aspecto, los profesores de Badajoz también se muestran capaces de superar dicho problema y casi el 90% afirma estar entre “regular” y “muchísimo”.

Dispongo de criterios para evaluar la fiabilidad de la información

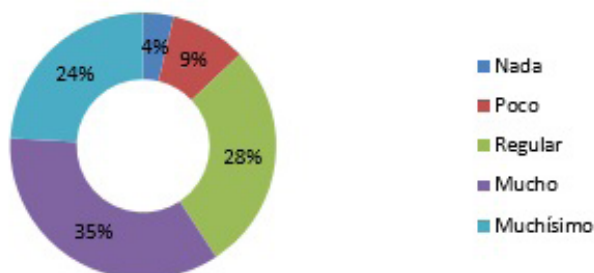


Gráfico 13. Disponibilidad de criterios para evaluar la fiabilidad de la información

En el siguiente apartado, queríamos comprobar las destrezas de los profesores en la creación y elaboración de páginas web. En este caso, más del 40% de los encuestados se considera incapaz de ello, aunque el 20% sí que sería capaz de hacerlas al menos en una interfaz sencilla.

Sé elaborar páginas web sencillas

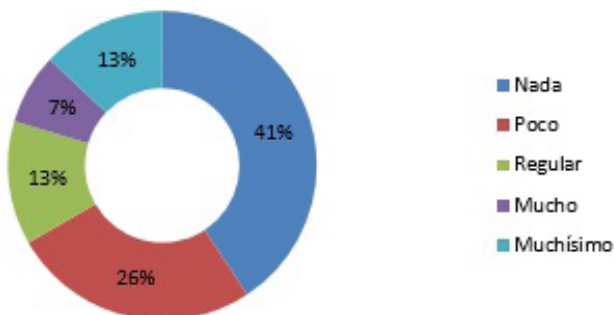


Gráfico 14. Elaboración de páginas webs

En cuanto al software educativo la mayoría de los encuestados no parece tener dificultades para utilizarlo. De hecho, solo un 15% se encuentra con grandes dudas al respecto.

Sé utilizar software educativo relacionado con mi especialidad

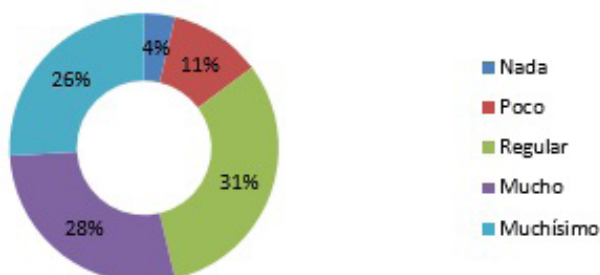


Gráfico 15. Utilización de software específico para la docencia

Terminamos esta parte tratando de ver cuáles de nuestros encuestados podían no sólo buscar información sino también elaborar sus propios materiales educativos mediante el uso de TIC. Aquí los resultados son muy similares y todos oscilan en torno al 20%, por lo que es un punto que podría mejorarse dentro de la formación recibida y probablemente sería un gran aspecto positivo que pudieran aprender unos de otros.

Elaboro mis propios materiales educativos con TIC

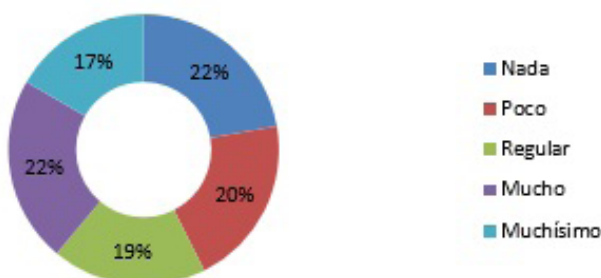


Gráfico 16. Elaboración de materiales propios educativos con TIC

Después de analizar estas respuestas, hemos calculado la correlación entre las 10 preguntas con el objetivo de ver si en base a los resultados hay algún tipo de relación entre algunas de ellas. Los resultados han sido los siguientes.

Por lo general, la correlación entre la gran mayoría de preguntas es media, lo que quiere decir que los resultados en una no suelen tener mucha relación con los resultados en otra. Eso también implica que no han respondido a todas con la misma respuesta. Además, en ningún caso

se ha dado una correlación muy alta ni muy baja así que se puede afirmar que las preguntas en este apartado eran lo suficientemente variadas como para dar resultados diversos.

La pregunta dos, que recogía información sobre instalar software y hardware presenta, sin embargo, poca correlación con la número seis, que preguntaba sobre la obtención de recursos en red mientras que sí tenía correlación alta con la número ocho, acerca de la elaboración de páginas web. La pregunta cinco por su parte, relacionada con navegar con internet, presenta una baja correlación con las preguntas ocho y nueve (elaboración de webs y uso de software educativo).

Finalmente, las preguntas tres y cuatro son las que tienen la correlación más alta (0,81), algo coherente ya que ambas se refieren al uso de programas de ofimática. Ocurre algo parecido con las preguntas seis y siete, referidas a la búsqueda de recursos en la red.

Una vez terminado el anterior apartado de nuestro cuestionario, nos centraremos en el uso de las TIC por parte de los profesores de Primaria. En primer lugar, absolutamente todo el profesorado cree que las TIC ayudan en la labor docente y esto supone un fantástico punto de partida, ya que nos muestra un punto de vista muy positivo incluso para los más reacios o con más dificultades para utilizarlas. Además, podemos partir de la base de que en nuestra ciudad, los maestros valoran el uso de las TIC de un modo positivo.

¿Utiliza las TIC en su trabajo diario como maestro especialista en inglés?

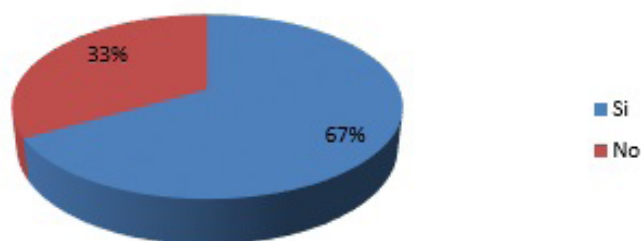


Gráfico 17. Uso de las TIC en la labor docente

Pese a lo positivo de la anterior respuesta, uno de cada tres profesores no las utiliza diariamente. No deja de ser una minoría y en todo caso se entiende que no siempre puede ser necesario utilizarlas con tanta frecuencia, además influye mucho el alumnado y la edad de estos.

En cuanto a la formación, la gran mayoría de los encuestados cree que necesita más. Con esto podemos observar una buena voluntad por parte de los profesores para mejorar sus conocimientos y adquirir otros nuevos así como una predisposición a mejorar su formación.

¿Cree que necesitaría más formación o información al respecto?

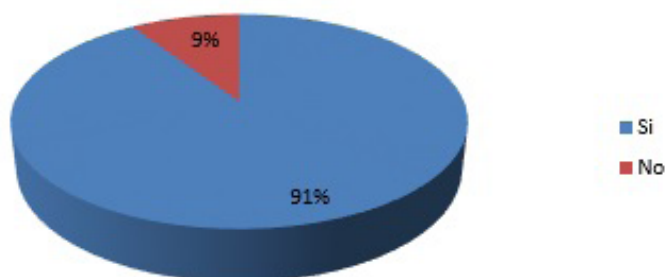


Gráfico 18. Formación sobre TIC

En la siguiente pregunta nos encontramos con una mayor disparidad de opiniones. Más de la mitad de profesores cree que los maestros en general están preparados para utilizar las TIC en el aula pero un importante porcentaje opina lo contrario.

¿Cree que en general los maestros de inglés están preparados para utilizar las TIC en su ámbito profesional?

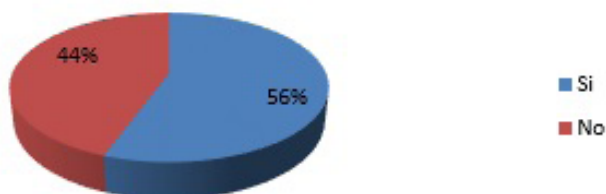


Gráfico 19. Preparación de los docentes para usar las TIC en las aulas

A la hora de valorar la oferta formativa actual en TIC, algo más de la mitad de los encuestados (56%) considera que no la hay, mientras un 44% cree que sí.

¿Cree que existe una buena oferta formativa para maestros de idiomas sobre cómo utilizar las TIC en sus aulas?

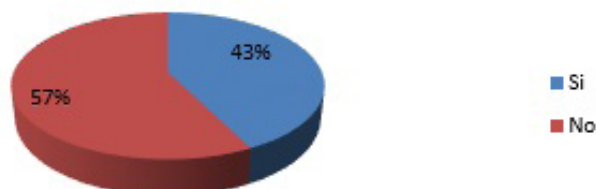


Gráfico 20. Oferta formativa sobre TIC para docentes

A la hora de diseñar materiales propios para las clases, hay más profesores que se consideran capaces que profesores con menor seguridad, pero, aun así, el número de los segundos roza el 50%.

¿Se siente capacitado para diseñar material para sus clases mediante recursos informáticos y multimedia?

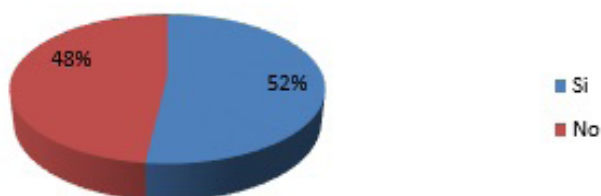


Gráfico 21. Capacitación para diseñar materiales propios

Finalmente, llegamos al último apartado que se centra en los ciclos y, más específicamente, en las técnicas para el uso de las TIC. Primeramente, mostraremos la distribución de profesores por ciclo. En un muestreo aleatorio resulta muy complicado hacer una distribución exacta pero creemos que la obtenida es bastante buena y, aunque en el segundo ciclo el número es ligeramente menor, en general, los tres tienen una buena representación.

Ciclo al que pertenece

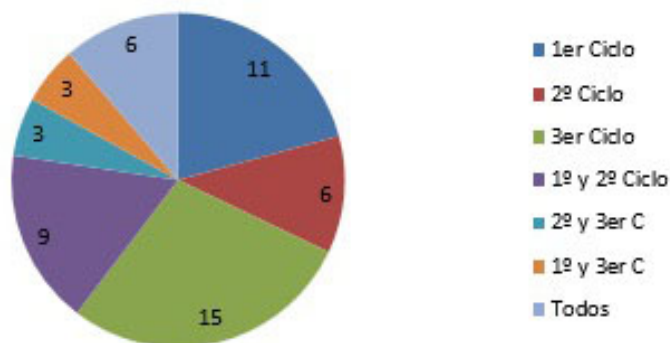


Gráfico 22. Ciclo de pertenencia

La primera pregunta busca un objetivo similar que la que realizamos previamente sobre si los profesores encuestados están interesados en las TIC. Aquí, el 26% de las respuestas negativas se corresponde con los resultados anteriores, donde los profesores se mostraban positivos sobre el uso de las TIC pero no todos pueden permitirse el utilizarlas a menudo.

¿Utiliza las TIC regularmente en este ciclo?

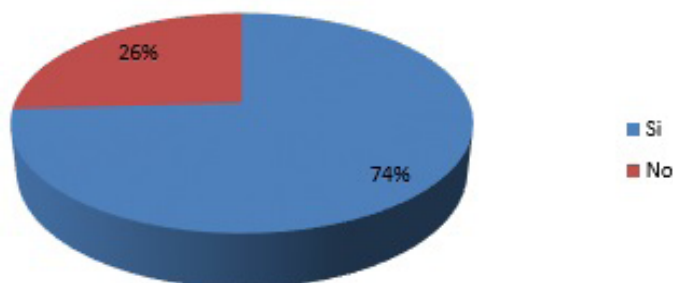


Gráfico 23. Uso regular de las TIC

Los resultados de la siguiente pregunta nos parecen muy positivos ya que uno de los modos de obtener un *input* variado y de calidad es utilizar audios nativos para que los niños acostumbren el oído. Si relacionamos esta pregunta con la anterior donde los profesores afirmaban ser capaces de buscar correctamente los recursos TIC, consideramos que esto es un gran punto a favor.

¿Utiliza grabaciones de textos para que sus alumnos escuchen?

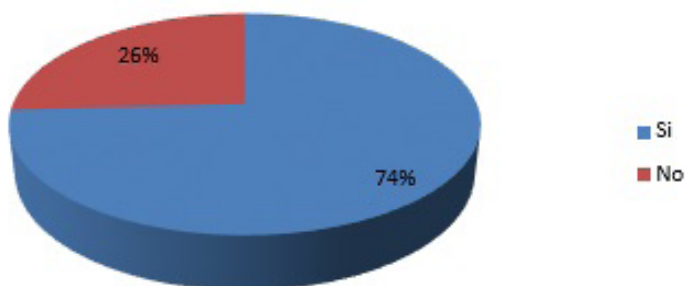


Gráfico 24. Uso de grabaciones de textos en clase

Algo más de la cuarta parte no utiliza sus propios recursos, mientras que más del 60% sí los utiliza. Esto muestra un elevado interés en las TIC y buenos conocimientos en la selección de información a la hora de buscar.

¿Crea usted su propio material para que los alumnos practiquen las destrezas básicas?

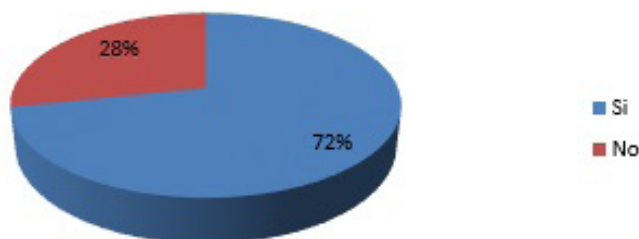


Gráfico 25. Creación de materiales propios

Como cabe esperar, más del 90% de los encuestados utiliza material disponible en internet. Aquí nuevamente es imprescindible el saber buscar y sobre todo entender qué materiales son útiles y cuáles no.

¿Utiliza material de Internet o multimedia para que los alumnos practiquen las destrezas básicas?

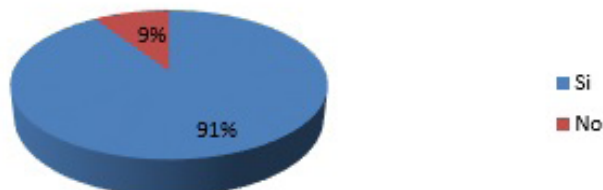


Gráfico 26. Búsqueda de material en internet

Vamos a analizar ahora el uso de las TIC en casa por parte de los alumnos. Los resultados son algo altos, ya que hablamos de una simple búsqueda de información, algo cada vez más recurrente entre el alumnado.

¿Utilizan sus alumnos las TIC para buscar información sobre temas conocidos?

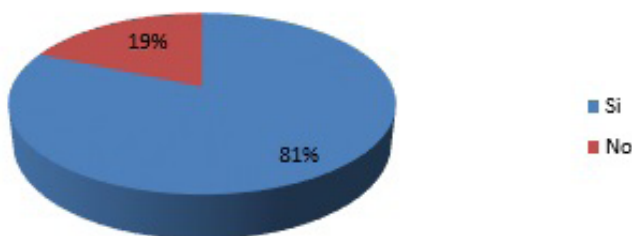


Gráfico 27. Uso de las TIC para buscar información

Terminamos nuestro cuestionario con una pregunta polémica: el choque entre las TIC y los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. El resultado parece estar claramente a favor de las TIC aunque casi una cuarta parte de los profesores que realizaron la encuesta está en contra. Comprendemos que esta pregunta es muy complicada de responder con sólo un "SÍ" o un "NO", puesto que abarca muchos factores y necesitaría una respuesta larga. Sin embargo, para nuestro estudio concreto, podemos afirmar que la mayoría de profesores en la ciudad de Badajoz muestra una actitud favorable hacia las nuevas tecnologías y comprende que pueden ser muy valiosas para su labor en el aula de Educación Primaria.

¿Cree que el uso de las TIC en educación es más productivo que los métodos tradicionales?

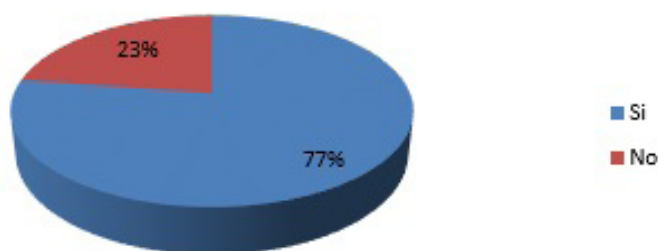


Gráfico 28. Productividad del uso de las TIC frente a los métodos tradicionales de enseñanza

Antes de terminar este apartado, nos gustaría mencionar los comentarios que han realizado al final de sus cuestionarios algunos de los profesores encuestados. La mayoría de comentarios se refieren a lo complicado que resulta poder usar las TIC, siendo las causas muy variadas: algunos encuestados opinan que el elevado ratio de alumnos en las clases hace difícil salirse de los métodos más tradicionales; otros creen que son necesarios ordenadores y pizarras más modernos y, en general, la mayoría de contratiempos van relacionados con los materiales ya obsoletos de que disponen debido a que éstos, a menudo, no funcionan correctamente. A esto se suma que en algunos centros necesitan disponer de un aula especial que no siempre está disponible. Otros comentarios defienden que estos nuevos métodos deben de ser algo complementario a los tradicionales ya que es importante no perderlos. Así mismo, creen que las nuevas generaciones suelen estar mejor preparadas para trabajar con las TIC. Finalmente, cabe destacar dos comentarios especialmente valiosos ya que nos informan de estudios realizados donde han llegado a la conclusión de que muchos alumnos aprenden igual mediante las TIC que con otros medios tradicionales y que algunos incluso son más productivos sin ellas. Creemos que es importante tener en cuenta todo esto y recomendaríamos tratarlo más a fondo en futuros estudios.

Conclusiones

Desde aquí, y analizando estos resultados, recomendaríamos ofrecer más formación al profesorado comenzando por la base, los recursos más conocidos e indispensables como procesadores de texto o herramientas de búsqueda y continuando por la divulgación de nuevas técnicas o experiencias realizadas en otros lugares que hayan tenido éxito, como las que hemos mostrado anteriormente.

Es imprescindible también, remarcar la importancia de que el profesorado sea capaz de desarrollar sus propios recursos, ya sean webs, blogs, presentaciones o actividades digitales. Para ello, es necesario enseñar a manejar herramientas sencillas como las wikis o los entornos

virtuales de aprendizaje de modo que no solo se aprenda a trabajar en dichos entornos, sino que además se aprenda a crearlos y sacarles provecho dentro de las aulas.

Otra de las conclusiones que pudimos sacar mediante el cuestionario fue que un porcentaje significativo de profesores que no conocía actividades pedagógicas como las *webquests*.

Finalmente, tras realizar también la correlación entre varias de las preguntas y revisar los comentarios a final de algunos cuestionarios, creemos poder afirmar que no es la edad o el sexo lo que influye en la predisposición de un profesor a usar las TIC sino que son las circunstancias y las necesidades de estos el factor verdaderamente importante.

Además, como cabe esperar, quienes han dado cursos de formación muestran más problemas a la hora de crear materiales pero sin embargo dichos cursos no parecen muy determinantes en cuanto a la formación de los profesores ya que quienes han mencionado haber realizado algunos también tienen problemas con las pizarras digitales y algunos también creando materiales. Esto refuerza nuestra afirmación de que es necesario ofrecer una mejor y más específica formación en TIC para el profesorado pacense ya que todos ellos parecen dispuestos e interesados en recibirla.

Referencias bibliográficas

- Consejería de Educación. (2001). "Proyecto ITER". URL: <http://v2.educarex.es/web/guest/iter1;jsessionid=A64C40909D3735CFA81F1FBED574D695.liferay1> [23/05/15].
- Curnick, L. (2012): Using technology to improve pronunciation. *Modern English Teacher*, 22,2: 38-41.
- Da Silva, R. (2012). "Thinking outside the page: Writing with Flickr". *Modern English Teacher*, 20,3: 40-43.
- Domínguez, A. & Fernández M. (2006). *Guía para la integración de las TIC en el aula de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fletcher, L. (2012). "Can Facebook improve students' exam writing?". *Modern English Teacher*, 21,1: 42-45.
- Hockly, N. (2012). "Tech-savvy teaching: BYOD". *Modern English Teacher*, 21,4: 44-45.
- Kozar, O. (2012): Teaching ESOL via Skype: 101. *Modern English Teacher*, 21,4: 38-43.
- McGonigal, J. (2010). *Gaming can make a better world*. URL: http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world [23/05/15].
- Pinner, R. (2012). "Teaching with social networks". *Modern English Teacher*, 20,3: 37-39.
- Pons, J.P., Area M., Valverde, J., Correa, J. M. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: GRAÓ.
- Ruiz, J., Sánchez, J. & Palomo, R. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI*. Madrid: Eduforma.
- Solís Becerra, J.A. y Solano Fernández, I.M. (2013). "El uso de las TIC en el currículo de inglés de Educación Primaria por parte del profesorado novel". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25: 315-331.
- Stannard, R. (2011). "A virtual class revolution". *Modern English Teacher*, 20,3: 35-36.
- Stannard, R. (2012). "The flipped classroom or the connected classroom?". *Modern English Teacher*, 21,1: 35-37.

Apéndice 1



CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DEL USO DE LAS TIC EN MAESTROS DE INGLÉS

Este cuestionario tiene como finalidad analizar el uso y la valoración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en las aulas de inglés de distintos colegios de Badajoz. Gracias a su información, esperamos poder obtener unas conclusiones que ayuden a comprender mejor el efecto de las nuevas tecnologías en la Educación y cómo mejorar su aplicación. No dude en añadir cualquier aclaración en los recuadros correspondientes.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

I. Información del profesor:

1. Edad: ☐ Menos de 30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ Más de 50
2. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer
3. ¿Ha participado en algún proyecto educativo relacionado con las TIC? ☐ SI ☐ NO

II. Información sobre el centro.

1. Nombre del centro:
2. Tipo de centro: ☐ Público ☐ Concertado ☐ Privado ☐ Otro
3. Número aproximado de alumnos: ☐ 15 o menos ☐ 15-20 ☐ 20-25 ☐ Más de 25
4. Número de maestros de inglés en primaria, contando con usted: ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ Más
5. ¿Es un centro bilingüe? ☐ SI ☐ NO ☐ Sección Bilingüe
6. ¿Dispone su centro de aula de informática? ☐ SI ☐ NO
7. ¿Hay en su centro pizarras digitales disponibles para las clases de inglés? ☐ SI ☐ NO

III. Competencias TIC

Este apartado tiene como objetivo obtener una idea sobre sus conocimientos acerca de las TIC. Complete la tabla según este criterio: 1=Nada, 2=Poco, 3=Regular, 4=Mucho y 5=Muchísimo.

	1	2	3	4	5
1. Me interesan las TIC	☐	☐	☐	☐	☐
2. Instalo software y hardware en el ordenador	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sé manejar de un modo básico programas de ofimática tipo Word, Excel o Power Point	☐	☐	☐	☐	☐
4. Sé manejar a un nivel avanzado programas de ofimática tipo Word, Excel o Power Point	☐	☐	☐	☐	☐
5. Accedo y navego por internet regularmente	☐	☐	☐	☐	☐



6. Sé cómo buscar y obtener recursos de internet y guardarlos de forma adecuada ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7. Dispongo de criterios para evaluar la fiabilidad de la información encontrada ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8. Sé elaborar páginas web sencillas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. Sé utilizar software educativo relacionado con mi especialidad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. Elabo mis propios materiales educativos usando las nuevas tecnologías o herramientas como cámaras digitales ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

IV. TIC en la enseñanza del inglés en primaria (Se contesta con SI / NO)

1. ¿Cree que las TIC ayudan en la labor docente del maestro? ☐ SI ☐ NO
2. ¿Utiliza las TIC en su trabajo diario como maestro especialista en inglés? ☐ SI ☐ NO
3. ¿Cree que necesitaría más formación o información al respecto? ☐ SI ☐ NO
4. ¿Cree que en general los maestros de inglés están preparados para utilizar las TIC en su ámbito profesional? ☐ SI ☐ NO
5. ¿Cree que existe una buena oferta formativa para maestros de idiomas sobre cómo utilizar las TIC en sus aulas? ☐ SI ☐ NO
6. ¿Estaría dispuesto a formarse en el uso de las TIC? ☐ SI ☐ NO
7. ¿Se siente capacitado para diseñar material para sus clases mediante recursos informáticos y multimedia? ☐ SI ☐ NO
8. ¿Sabe qué son los podcast? ☐ SI ☐ NO
9. ¿Sabe qué son las webquest? ☐ SI ☐ NO
10. ¿Sabe manejar adecuadamente una pizarra digital? ☐ SI ☐ NO

Los siguientes apartados están relacionados con los tres ciclos de educación primaria, responda primero con el ciclo (o los ciclos) donde esté actualmente impartiendo docencia.

Ciclo/-s: ☐ PRIMERO ☐ SEGUNDO ☐ TERCERO

1. ¿Utiliza las TIC regularmente en este ciclo? ☐ SI ☐ NO
2. ¿Utiliza grabaciones de textos para que sus alumnos escuchen? ☐ SI ☐ NO
3. ¿Utiliza los recursos informáticos y multimedia suministrados por las editoriales? ☐ SI ☐ NO
4. ¿Crea usted su propio material para que los alumnos



- practiquen las destrezas básicas (listening/speaking/reading/writing)? ☐ SI ☐ NO
5. ¿Utiliza material de Internet o multimedia para que los alumnos practiquen las destrezas básicas? ☐ SI ☐ NO
6. ¿Utilizan sus alumnos el ordenador en casa para algún tipo de actividad? ☐ SI ☐ NO
7. ¿Utiliza la pizarra digital para que los alumnos lean información o trabajen? ☐ SI ☐ NO
8. ¿Utilizan sus alumnos las TIC para buscar información sobre temas conocidos? ☐ SI ☐ NO
9. ¿Cree que sus alumnos disfrutan con el uso de las TIC en el ámbito educativo? ☐ SI ☐ NO
10. ¿Cree que el uso de las TIC en educación es más productivo que los métodos tradicionales? ☐ SI ☐ NO

Puede incluir a continuación cualquier tipo de información que quiera añadir tras haber realizado el cuestionario (por ejemplo, comentarios sobre algunos apartados, obstáculos para utilizar las TIC en su centro y otras cuestiones relacionadas). Puede continuar tras el folio o no añadir nada aquí.

NUEVA RAZÓN DE AMOR. EN TORNO A LA NECESARIA VERTEBRACIÓN ENTRE LA FILOLOGÍA Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Díaz-Plaja Taboada, Ana; Jiménez León, Marcelino

Universitat de Barcelona

Resumen: A partir de la implantación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, la necesaria colaboración, o el ajuste de métodos y enfoques entre docentes provenientes del mundo de las facultades de Filología y los que se adscriben a la Facultad de Formación del Profesorado –desde el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura- ofrece aspectos de reflexión desde los puntos de vista docente o discente. La implementación de este Master exige, más que nunca, ahondar en el debate en torno a los paradigmas que rigen las áreas de Filología y de Didáctica de la Lengua y la Literatura y su necesaria vertebración. Este es el objetivo fundamental de nuestro trabajo. Para ello, en primer lugar, observamos los fundamentos de estas dos disciplinas de reconocida solvencia, la filología y la didáctica de la lengua y la literatura, aunque esta última ha visto reconocido su estatuto de área de conocimiento en fecha tardía. En segundo lugar, abordamos los aspectos de interrelación entre una y otra. Para terminar, nos centramos en un ámbito –la literatura infantil- que pone de manifiesto las complejidades del aprendizaje literario y las interrelaciones entre Literatura general y Literatura infantil.

Palabras clave: *Filología, didáctica lengua y literatura.*

Las razones del debate

La implantación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la Universitat de Barcelona ha supuesto desde el curso 2009-2010 la necesaria colaboración, con el consiguiente ajuste de métodos y enfoques, entre docentes procedentes del mundo de las facultades de Filología y los que se adscriben a la actual Facultad de Educación –desde el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLL). Dicha colaboración se ha mostrado más que fructífera, tanto para docentes como para discentes. Se trata de dos disciplinas, una muy antigua y otra mucho más joven (al menos desde el punto de vista administrativo), que han de colaborar forzosamente y que, sin embargo, a veces colisionan. En el caso que presentamos, el hecho de que algunos de los profesores de ambas facultades hubieran coincidido en proyectos de investigación facilitó mucho las tareas de coordinación académica. Hay, sin embargo, también recelos: en muchas ocasiones no por razones de definición de disciplinas, sino por atribución de competencias administrativas, que tienen que ver frecuentemente con la obtención de recursos o con el siempre espinoso tema de plazas de profesorado.

De los orígenes a la situación actual (breve repaso histórico)

La Filología como disciplina es casi tan antigua como su propio objeto de estudio, aunque el nombre administrativo de las facultades en las que se imparte haya ido variando. Por otra parte, es evidente que la preocupación por la enseñanza de la Literatura no es, obviamente, una preocupación nueva o inexistente antes de la aparición de los departamentos de DLL. Solo situándonos en el siglo XX, la preocupación de profesores vinculados a los planteamientos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza encontró ecos en Pedro Salinas y otros profesores. Tras la Guerra Civil, las aportaciones de José Manuel Blecha o Fernando Lázaro Carreter (por citar dos ejemplos señeros) son un buen ejemplo. Así, el primero, en dos artículos publicados en 1951 denunciaba la ausencia de tradición didáctica y se aprestaba a señalar cómo se puede conseguir una didáctica. Después, el resto de su trayectoria como filólogo demuestra ese compromiso firme con el rigor y la didáctica, tanto en sus estudios como en el aula. Lo mismo cabe decir de Fernando Lázaro Carreter, que marcó un hito al respecto con el volumen titulado *Literatura y educación* (cuya reedición sería hoy muy conveniente) y con su infatigable dedicación a los manuales de enseñanza secundaria. También sería el caso de Guillermo Díaz-Plaja, antes y después de la Guerra Civil (Díaz-Plaja, 1939 y González García, 2014). Pondremos otro ejemplo, ahora fuera de nuestras fronteras, de que en la década de 1970 la filología y la didáctica veían como estrechamente unidas: se trata del volumen de homenaje al profesor Hans-Karl Schneider (Navarro, Studemund, y Haarman, 1975), significativamente titulado *Filología y didáctica hispánica*.

Todo empieza a cambiar en la década de 1980, cuando la Didáctica de la Lengua y la Literatura toma carta de naturaleza en nuestro país, al crearse los primeros departamentos (vinculados a escuelas universitarias). De hecho, en 1986 se crea en la Universidad de Barcelona el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En 1988 se celebran las primeras Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura española (auspiciadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura), cuyas actas (publicadas en 1991) arrancan con un artículo de F. Lázaro Carreter titulado "La enseñanza de la literatura". En las actas de las IV Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura española (celebradas en 1994 pero publicadas en 1997, al cuidado de González Calvo y Terrón González) aún se aprecia una estrecha vinculación entre Filología y Didáctica. La Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura se funda en Sevilla en 1990 y se empiezan a celebrar congresos internacionales. A partir de 1991 esta sociedad publica la revista *Lenguaje y Textos*. También otras revistas, como *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* o *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, recogen trabajos académicos desde la perspectiva del área. En algunas universidades (como la Autónoma de Madrid) se mantiene la vinculación al menos desde el punto de vista departamental (con marbetes como "Departamento de Filologías y su Didáctica"), pero en otras, como en la Universidad de Barcelona, la distancia física entre los campus en que se ubican la Didáctica y la Filología aumenta todavía más la falta de comunicación entre ambas disciplinas. En cualquier caso, resulta significativo que a comienzos del siglo XXI surjan ya voces que reclaman una mayor vertebración entre Filología y DLL, como la de A. Berns (2004: 426-427): "aunque me temo que por varias razones será difícil -al menos a corto plazo- unir ambas áreas (es decir, la Filología y la Didáctica), creo que se debería, a pesar de todo, intentar un mayor acercamiento entre ellas, de manera que se conviertan en áreas complementarias".

En definitiva, la didáctica delimita su estatuto científico partir de las disciplinas que la alimentan, pero de las que se diferencia. En este sentido, son esenciales las aportaciones del primer

catedrático de universidad de DLL en España, el Dr. Antonio Mendoza (Mendoza, López, Martos, 1996: 89-144). La Didáctica es una disciplina aplicada (el destino de cuyos estudiantes es la docencia), pero que ha creado campos de investigación que le son propios. La esencia de una formación en DLL parte de una sólida formación filológica a la que se añade el conocimiento del marco educativo y que tiene como eje vertebrador la retroalimentación con la experimentación en el aula.

Algunos puntos de debate

A continuación nos centramos en una serie de puntos que, a nuestro entender, determinan las relaciones entre la DLL y la Filología.

El corpus literario: delimitación desde una y otra disciplina

Se analizan aquí los textos preceptivos en la enseñanza, su justificación filológica y el tipo de dominio que debe tener sobre ellos el futuro profesor.

Uno de los objetivos de la Filología es sancionar un corpus que configure las coordenadas estéticas e ideológicas de una época determinada. La calidad y la excelencia de los textos son, en este sentido, criterios prioritarios, como también lo son el establecer nexos de unión entre los textos y un análisis con suficiente aparato crítico que legitime un texto o una opción de clasificación.

En cambio, la Didáctica puede tener como punto de partida el corpus filológico, pero solo en parte, o sabiendo que se dirige a un lector que carece de referencias literarias. Es decir, que ha de conjugar la el valor de un texto con la forma en que un texto puede ir creando un intertexto de base (Mendoza, 2001a). Para el estudio de la recepción, además de apoyarse en los aspectos reflexivos de la teoría de la recepción o del concepto de intertextualidad, el especialista en DLL ha de conocer de qué mensajes estéticos se alimenta el lector en formación. Estos mensajes no se limitan al texto literario, sino que traspasan el medio y se traducen a otros lenguajes (imagen, cine, música, etc.). En este sentido, el Corpus de la DLL tiene una mayor amplitud de espectro, porque no se basa únicamente en el criterio de calidad, sino en todo aquello que pueda ayudar a construir un marco de referencia al lector incipiente. Es un corpus de y en formación, una escala de aprendizaje (Colomer, 1998).

Canon filológico y formación lectora

Conviene señalar la diferencia entre el concepto de *formación filológica* y el de *formación en educación literaria*, así como sus concomitancias y diferencias. El juicio crítico y valorativo es un elemento esencial en las herramientas de trabajo crítico de un filólogo, que debe reinterpretar la historia, para darle nuevos puntos de vista que valoran, descubren, redescubren y redistribuyen aspectos de la ciencia y de la historia literaria. En cambio, el especialista en Didáctica, al contemplar la literatura no en sí misma, sino en su aplicación a unos "aprendices", debe tener en cuenta los textos imprescindibles pero muy difíciles de leer para unos lectores en formación; los textos que son en principio inaceptables por el canon, pero que son leídos por estos mismos lectores; y, finalmente, los que, sin ser imprescindibles ni inaceptables, son adecuados

para un aprendizaje. De ahí surgen diferentes cánones, que amplían el campo estrictamente filológico e incorporan nuevos ámbitos, especialmente el de la Literatura infantil y juvenil, como esenciales para la formación del lector literario. Diversos autores (Mendoza, 1999; 2001b; Bloom, 2001; Pagés, 2006, García Padrino, 2000 a y b) se han planteado el alcance de estos clásicos y su relación con los consagrados, estrictamente, por la Filología.

Filología y Didáctica: desplazamiento de los objetivos

El objetivo de aprendizaje para un filólogo es, obviamente, la propia literatura. Para una persona formada en Didáctica de la Literatura el objetivo se desplaza: no es tanto el conocimiento de la literatura (con su historia, sus métodos, sus formas de análisis), como la capacidad de comprensión, disfrute y aprehensión del fenómeno literario. Es decir, de la lectura y de la formación del lector literario (Colomer, 1998). Obviamente, este objetivo no se puede alcanzar plenamente sin un conocimiento profundo de la literatura como disciplina; sin embargo, las fuentes y estrategias empleadas para la construcción de un lector en formación difieren de las empleadas en la formación de un experto en literatura.

Cabe señalar, también, que el especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura –nos referimos al profesor universitario adscrito a esta área y que forma docentes- realiza su trabajo en dos niveles: primero, el del estudiante de grado o máster que tiene ante sí, y segundo, el futuro alumno -niño o adolescente- al que su estudiante universitario formará cuando ejerza su profesión. Esta doble perspectiva le enseña a discernir entre lo que debe saber el docente en cuanto a conceptos y bases de una disciplina y la forma de transmisión de esta disciplina a un futuro alumno inexperto y al inicio de su itinerario lector. En este sentido, son esenciales los conocimientos acerca de los problemas de lector en formación, o del proceso de adquisición de la competencia lectora. Es inexplicable que en las facultades de Filología –salvo honrosas excepciones- no se conozcan trabajos de perspectiva didáctica en secundaria, importantes para unos alumnos (los de Filología) cuyo destino muy probable es la enseñanza en este ciclo educativo (Díaz-Plaja y Bordons, 2004; Jover, 2008; Colomer, 2008; Lluch, 2010; Manresa, 2013).

Aprender Literatura desde la Literatura infantil: tensión entre conceptos filológicos y nuevas disciplinas

Conviene dedicar un breve apartado a la consideración filológica de la literatura infantil y juvenil. Desde un punto de vista epistemológico, es preceptiva su pertenencia a un ámbito filológico, que delimite sus aspectos históricos, formales, genéricos y críticos. Sin embargo, desde un punto de vista disciplinario, prácticamente ninguna Facultad de Filología acoge en su seno estos estudios, que quedan recogidos por las facultades de Formación del Profesorado o las de Biblioteconomía (Saddler y Knoepfmacher, 1992; Rudd, 2006; también Díaz-Plaja, 2009). Conciernen a los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura acoger estos estudios en su seno y mantener un equilibrio entre su vertiente filológica y sus aplicaciones prácticas (Colomer, 2002 a). También es fundamental establecer los nexos de unión entre ambos corpus –el que establece la Filología canónica, y el que constituye la literatura infantil y juvenil. Así se desvelarían mecanismos de creación del intertexto lector, así como aspectos compartidos

desde el punto de vista temático, morfológico, histórico o crítico, tal como los esboza C. Guillén (1985).

Puntos de partida

La enseñanza de la literatura -como ya hemos dicho- tiene un estatuto bien definido en los estudios universitarios a través de las carreras de filología o humanidades. El perfil de sus estudiantes suele mostrar a personas interesadas en diversos aspectos de la historia de la cultura y de la lengua, sea cual sea después la orientación profesional que elijan. Sin embargo, en el caso de los alumnos de LIJ existen unos matices diferenciales que conviene considerar.

- El alumno de literatura general coincide con los destinatarios de la materia que aprende. Por el contrario, el alumno de literatura infantil parte de textos destinados al público infantil. Como estudiante en formación ha de desdoblarse su capacidad de recepción y aplicar aspectos conceptuales y metodológicos complejos.
- Mientras el estudiante de literatura general se enfrenta a textos literarios que desconoce y a los que ha de aplicar su mirada crítica, el estudiante de literatura infantil parte, en líneas generales, de textos que leyó, o le contaron, cantó o recitó en su infancia, y que ahora ha de juzgar desde una nueva perspectiva teórica y metodológica. Esto a veces le desconcierta. "The new reading amends, complicates and even disturbs the memory of earlier perceptions. Because those earlier child perceptions are powerfully reanimated, however, the student is forced to recognize a conflict in reader positions that need to be accommodated." (Sadler, 1992: 1).
- La literatura infantil suele estudiarse en Facultades de Educación, Formación del Profesorado o bien en las de Biblioteconomía. Sus estudiantes generan unas expectativas prácticas, puesto que el maestro, el profesor de secundaria, el bibliotecario, se acercan a la LIJ con la intención de *utilizarla* en clase o en la biblioteca, sea como recurso para enseñar lengua, o valores, o para crear afición a la lectura. Este aspecto práctico crea unas ciertas resistencias para desarrollar una aproximación de tipo más teórico, cultural o filológico.
- Por "enseñanza de la literatura infantil" pueden a veces entenderse aspectos muy diferentes. Como indica Watkins, "Children's literature is taught at all levels of education, from kindergarten to doctoral level" (Watkins, 1996: 606). La variedad de alcances y enfoques y la dispersión de la materia es considerable. Así, las orientaciones actuales en los estudios de grado que tratan de introducirla a través de sólidos planteamientos metodológicos, suelen convivir con enfoques basados en prácticas de aula de dinamización lectora, oralización o escritura creativa. Simultáneamente, los cursos de doctorado o máster presentan monográficos de temas muy específicos, de alto nivel de concreción o de planteamientos teóricos sofisticados (Cerrillo y Utanda, 2000; Sánchez y Moreno, 2000; Mañá y Casas, 2000; Colomer, 2002 b).

A partir de estas cuestiones ¿Qué debe saber un estudiante de literatura infantil y juvenil? ¿Son aplicables los principios de la didáctica de la literatura en general o hay que situarla en otro marco epistemológico? ¿Debe enseñarse como una herramienta fundamental en la formación lectora de los niños, o bien debe enseñarse para que el futuro enseñante forme unas bases de conocimiento y unas actitudes intelectuales respecto a ella? No hay unanimidad de criterios. En los últimos años, la cuestión de la formación de los estudiantes universitarios en LIJ ha generado diversas reflexiones, especialmente en el ámbito anglosajón (Watkins, 1996; Sadler, 1992: 114-211; Butler, 2006: 189-205).

Aspectos clave en la enseñanza y aprendizaje de LIJ

Presentamos a continuación una relación de aquellos aspectos de formación de los futuros docentes de todos los niveles educativos.

a) Dominar los conceptos básicos de la literatura infantil en el marco de la literatura general.

Los estudiantes de LIJ han de situarse en el marco general de la literatura, acogerse a los conceptos que define la teoría literaria: pertenencia a géneros, tradición histórica o aspectos esenciales del lenguaje literarios. Además, en el caso de la LIJ, como indica Rudd (2006: 30) hay que situarla, en tres perspectivas fundamentales:

- Pre-texto, es decir, la consideración de la infancia y adolescencia como destinataria de una literatura especializada y compartimentada, a partir de ciertas premisas históricas y conceptuales.
- Con-texto, entendiendo por tal la forma en que la literatura infantil y juvenil refleja la realidad de niños y adolescentes, y, paralelamente, influye en ella, como muestran ciertos análisis ideológicos y metodológicos de enfoques diversos (crítica marxista, feminista, postcolonialista, etc.)
- Post-texto, que hace referencia a la formas de recepción de los textos infantiles en los lectores y, asimismo, a las diferentes formas de difusión de los textos infantiles a través de la imagen, los audiovisuales o los canales comerciales (Rudd, 2006: 31-47).

La formación en literatura a partir de la LIJ

Los conceptos clave en la literatura infantil y juvenil se mueven en un terreno contradictorio. Por un lado, el estudiante debe desarrollar conocimientos literarios tales como la delimitación de un corpus, el establecimiento de géneros y subgéneros, la evolución histórica, el concepto de autoría y de destinatario, el de contactos entre literaturas, entre otros. Estos conceptos han de quedar afianzados como elemento *innegociables* para entender la dimensión literaria de la disciplina estudiada. Pero por otro debe conocer los contrapuntos y puntos de fuga de estos mismos principios, la existencia de elementos de difícil ajuste en un esquema rígido y la mutabilidad de dicho esquema. Esto le permitirá comprender la complejidad de una disciplina en continua evolución y en relación dialéctica con otras áreas y campos del saber. Presentamos,

casi a modo de un juego, estos conceptos clave divididos en dos recuadros: a la izquierda, la certeza de la que partimos. A la derecha, su mentís o contrapunto.¹

Delimitación del corpus literario infantil	
Un corpus textual definido, agrupado en los tres géneros literarios clásicos: narrativa, poesía y teatro. Cada uno de estos grupos comprende múltiples subdivisiones tanto por lo que respecta a su extensión (cuento o novela, en el caso de la narrativa) como por su origen (tradicional o anónimo frente a “de autor”); como por su tema (un bestiario, en poesía; una novela de aventuras, en narrativa); como por su tratamiento formal (novela epistolar, en narrativa; o un haikú en poesía), o por su relación con el lenguaje gráfico (cómic, novela gráfica, álbum); como por su vinculación o la música y el juego (nana, canción de cuerda); como por el tipo de dramaturgia (teatro de títeres, teatro visual u otras propuestas formales). Estos tres grandes géneros están sujetos a evolución interna y externa: hay subgéneros eternos, como una canción de cuna, o una novela de aventuras; sin embargo, otros caen en el olvido o se reformulan.	Unas zonas limítrofes en las que el esquema de género literario presenta límites demasiado estrechos y se diluye en diversas propuestas lectoras de la LIJ especialmente en la actualidad. Así, en los textos para primeros lectores, la síntesis entre narrativa y didáctica, en la que un hilo conductor narrativo y un protagonista de ficción sirve de pretexto para conocer el entorno del niño. O la fusión entre narrativa y lírica del esquema encadenado propio de los primeros cuentos. También se sitúan en zonas limítrofes algunos álbumes en que el pacto texto/ilustración trasciende la mera narración o el poema. También rompen la frontera de los géneros algunas colecciones sobre el mundo del arte, o de la reflexión ética, o de comportamiento, con unos planteamientos textuales argumentativos, o combinando fórmulas mayéuticas de preguntas y respuestas, o la mezcla de ficción y no ficción en obras para lectores adolescentes.

¹ Una ampliación de estas ideas puede leerse en A. DíazPlajay M. Prats “Literatura infantil y formación de docentes” (inédito).

Aspectos filológicos y aspectos comunicativos	
Un corpus literario definido, centrado en los tres grandes géneros, con cuestiones filológico-literarias a precisar (rastreo de origen en textos folklóricos, relación entre textos populares y de autor; aspectos de intertextualidad y de comparatística), aspectos de genología a desarrollar (la delimitación de géneros, la propia definición del área como género) y una historiografía que requiere una continua revisión de métodos, límites y alcance (contornos teóricos, delimitación de lenguas y culturas; géneros y recepción).	Una dispersión del corpus literario que tiende a fragmentarse en productos de consumo infantil en los que se desdibuja lo genuinamente literario, que sin embargo, lo sustenta. La literatura infantil llega frecuentemente a sus destinatarios a través de adaptaciones cinematográficas, de juegos virtuales o reales, de gadgets, de adaptaciones libres, de parques temáticos, de espectáculos de diverso calado. Así el corpus literario se banaliza, pero, paradójicamente, es la literatura la que sustenta gran parte de los productos de consumo y ocio dirigidos a niños.

Literatura infantil: de la obra única a la reescritura	
Una literatura de unidades discretas, entendiendo por tal la literatura infantil y juvenil “de autor”. Se trata de obras perfectamente delimitadas, escritas por un único autor, que crea una obra definida, con una edición autorizada, que debe mantenerse inalterada y que se reconoce como única. Los clásicos de autor de la literatura juvenil, por ejemplo <i>Robinson Crusoe</i>, de D. Defoe, o <i>Veinte mil leguas de viaje submarino</i>, de J. Verne, parten de una primera versión, reconocida por sus autores o por los estudiosos, a la que deberían remitirse las adaptaciones que de ellas se derivan. La LIJ actual —es decir, toda la literatura de autor desde el siglo XIX a nuestros días— responde a estos parámetros y no debería admitir otra variación que las adaptaciones o ediciones autorizadas.	Una literatura de unidades continuas, es decir, de estructuras narrativas, arquetipos de personajes o tramas argumentales que pueden rastrearse en diversos textos infantiles de géneros y épocas diferentes. Podemos hablar de una presencia transtextual en muchos textos que mantienen relaciones entre sí de diversos grados. Así, el parentesco genérico y estructural entre el cuento maravilloso, la novela de aventuras y la novela de iniciación, o también el trasvase de motivos folklóricos entre cuentos, leyendas, mitos o ritos. También hay que considerar los textos infantiles que forman una especie de <i>hipotexto universal</i> reescritos en infinitos hipertextos, tanto literarios como no literarios. Los medios de reescribir pueden ser la transgenerización (a cine, a cómic, a musical, a narrativa), la adaptación (reducción, síntesis) o las reescrituras hipertextuales que la literatura infantil actual emplea con propósitos lúdicos, críticos o metaliterarios.

Lector infantil, lector adulto. El doble destinatario	
Una delimitación de la literatura en función de su destinatario, que es el lector infantil. Así, a partir del siglo XIX los autores se dirigen al lector infantil, con clara indicación en los paratextos (p. ej., en el título, o a través de colecciones infantiles, etc.). Paralelamente, este destinatario también puede definirse por un desplazamiento del público a quien iba destinado: las novelas de aventuras del siglo XIX –Verne, Stevenson, etc.–, paradigma de clásicos juveniles, no fueron pensadas para un público juvenil sino para lectores sin precisión de edad. También los cuentos tradicionales fueron redirigidos hacia los lectores infantiles en el XIX.	Una falta de determinación de destinatario, que ha creado un corpus abierto, en el que se cuestionan las categorías de “destinatario infantil” o “destinatario adulto”. En algunos casos, la consideración de un texto como infantil depende del historiador de la literatura o del momento histórico, o incluso la política editorial. En otros, hablamos de destinatario infantil en textos <i>elegidos</i> para los niños por adultos mediadores. (Prats: 2008). También podemos situar aquí textos cuya efectividad literaria reside en la creación de dobles destinatarios –el adulto y el niño–, especialmente en la construcción de la ironía, o en la aparición de claves intertextuales.

Universalidad y particularidad de la LIJ	
Una particularidad en la literatura infantil de cada lengua, cultura o nación, que explica su origen, posee claves para su propia evolución, recibe las influencias y los condicionantes socioculturales y políticos de cada momento. Esta particularidad permite explicar el desigual desarrollo de las literaturas infantiles contemporáneas según su país de origen, así como las áreas de influencia de la literatura infantil occidental. Cada literatura parte de su propio folklore, de sus peculiaridades sociohistóricas y de la capacidad –o posibilidad– de asimilación o rechazo de modelos foráneos. También es importante el silencio o desconocimiento de muchas literaturas de culturas marginadas, que por aislamiento internacional o por cuestiones socioeconómicas permanecen en el desconocimiento del público occidental.	Una universalidad que a través de diversos aspectos: a) desde la folklorística, que permite rastrear motivos y estructuras argumentales en diversos países, lenguas y culturas; b) desde los criterios de la literatura comparada –tematología, genología, historiografía, morfología– de los conceptos de influencia e imitación (Guillén: 1986), y c) por las relaciones intertextuales que caracterizan la literatura contemporánea, verdadera fuente de reescrituras y de vasos comunicantes entre textos, y d) por la permeabilidad entre diversas literaturas de los países desarrollados; asimismo, y e) por la preeminencia de ciertas literaturas sobre otras, debido diversos factores que facilitan su expansión.

El canon: permanencia y mutabilidad de los clásicos	
Una inmutabilidad de los clásicos o del canon de calidad a partir de las selecciones de obras que han de constituir el referente, basándose en criterios de: a) calidad literaria; b) representatividad de una cultura, o c) grado de aceptación por los lectores; c) fuerza de difusión. Los esfuerzos por construir el canon o los diversos cánones de las literaturas europeas, nacionales o sectorializados, lo avalan, así como la permanencia en el imaginario colectivo de obras que se consideran “clásicas” del género.	Una variabilidad en la valoración de los clásicos o en la construcción del canon dependiendo a) de los valores literarios, ideológicos e incluso institucionales de cada momento; b) los naturales vaivenes del sistema literario que recupera o arrumba subsistemas dependiendo de los factores estéticos, ideológicos y sociológicos; c) los criterios de vigencia temática, empatía con el lector actual, o legibilidad a partir de los modelos literarios de la propia época

Conclusión

En definitiva, ambas disciplinas son complementarias y, si se analiza el problema desde la perspectiva histórica, se aprecia cómo en una fase inicial la relación era muy estrecha, pero poco a poco, víctimas de la hiper especialización y la burocratización (sin olvidar la parte que corresponde a la particular condición humana), se han ido separando, con el consiguiente perjuicio para todos. En realidad, desgraciadamente no es algo que haya sucedido únicamente entre la Filología y la DLL, sino que ha pasado algo similar también entre la Filología y la Teoría de la Literatura o la Literatura Comparada. De hecho, lo que pretendemos desde aquí es fomentar una reflexión de conjunto sobre el tema, porque la experiencia en nuestro Máster demuestra que el intercambio entre la Filología y la DLL es hoy más necesario que nunca, (sobre todo en un momento como el actual, de profundos cambios en la estructura organizativa de nuestras universidades). Conviene, pues, superar posibles reticencias y desconfianzas mutuas y eliminar los obstáculos administrativos que muchas veces dificultan o impiden esta colaboración. Y para ello, concluiremos proponemos tres posibles vías de actuación:

- supresión de las barreras administrativas que impidan una verdadera transdisciplinariedad universitaria (por ejemplo, permitiendo la libre circulación de profesorado entre las diversas facultades).
- fomentar la participación de profesorado de ambas disciplinas en equipos de investigación, y celebración de seminarios y otro tipo de actividades académicas y formativas conjuntamente.
- establecimiento de plataformas informáticas que permitan la retroalimentación constante entre ambas disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Baró, M.; T. Colomer y T. Mañà (2007). *El patrimoni de la imaginació*. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Berns, A. (2004). "Filología y didáctica: ¿dos maneras diferentes de ver y entender la literatura?". *Estudios Filológicos Alemanes*, nº 6, 419-428.
- Blecua, José Manuel (1951). "Ausencia de tradición didáctica", *El Heraldo de Aragón*, 12-12-1951, p. 8 y "Cómo se pudo conseguir una didáctica, II", *El Heraldo de Aragón*, 23-12-1951, p. 12. Ambos artículos están recogidos como apéndice del capítulo de Jiménez León, Marcelino (2012). "Apuntes sobre la enseñanza de la literatura española en la Universidad de Barcelona (1900-1968)", en Vila Rubio, Neus (ed.) (2012). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*. Berna-Lérida: Verlag Peter Lang-Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida, 241-248.
- Bloom, H. (2003). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama (2001).
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.
- Butler, Ch. (ed.) (2006). *Teaching Children's Fiction*. London: Palgrave Macmillan.
- Camarena, J. (1995). "El cuento popular". *Anthropos*, nº 166-167, mayo, 30-33.
- Cerrillo, P.C. y Utanda, M.C. (2000). "Literatura infantil y universidad". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil [CLIJ]*, nº 123, enero, 24-29.
- Cerrillo, P.C; García Padrino, J. y Utanda, M.C. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cano Vela, A.G. y Pérez Valverde, C. (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (1996). "La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria*. Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer T. (2002 b). "Els estudis sobre literatura infantil i juvenil", en Colomer, T. (ed.). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: ICE/UAB, 227-243.
- Colomer, T. (2002 a). "Nueva crítica para el nuevo siglo". *CLIJ*, nº 145, enero, 7-17.
- Colomer, T. (2008). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Díaz Armas, J. (2008). "Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre texto y su lector", en Mendoza, A. (comp.). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori, 177-190.
- Díaz-Plaja, A. (2005). "De la gran a la petita literatura: un camí d'anada i tornada", en AAVV. *Personatge a la vista. Llibres que fan lectors*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 40-49.
- Díaz-Plaja, A. (2009). "Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años". *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 51, abril, 17-28.
- Díaz-Plaja, G. (1939). "Lección de primero de octubre". *La ventana de papel*. Barcelona: Ed. Apolo, 173-190.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. "Literatura infantil y juvenil y formación de docentes" (artículo inédito).
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (1998): "Literatura infantil y juvenil, en Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, 191- 214.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (1999). "La Literatura Infantil y Juvenil como material impreso en Primaria". *Educación y biblioteca*, nº. 98, febrero, 38- 42.

- Díaz-Plaja, A.; Prats, M. y Postigo, R.M. (2003). "Libros para niños en la formación de maestros, en Mendoza, A. y Cerrillo, P. (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 337-372.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Duran, T. (2007). *Album i altres lectures*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Equipo Peonza (2004). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.
- García Padrino, J. (2000 a). "Los clásicos en las lecturas juveniles", en Llorens, R. (ed.). *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Universidad de Alicante/Caja de Ahorros del Mediterráneo, 69- 92.
- García Padrino, J. (2000 b). "Clásicos de la Literatura Infantil Española", en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 67-92.
- González Calvo, J.M. y J. Terrón González (eds.) (1997). *IV Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua española: sintaxis*. Salamanca: ICE-Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura.
- González García, Juana María (2014). "Guillermo Díaz-Plaja: la enseñanza de la lengua y la literatura en Cataluña en el contexto de la JAE", en López-Ocón, Leoncio (ed.) (2014). *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*. Madrid: Universidad Carlos III, 287-317.
- Guillén C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- Jover, G. (2008). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Lázaro Carreter, Fernando (ed.) (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Lázaro Carreter, Fernando (1991). "La enseñanza de la literatura, en Terrón González, Jesús; Blázquez Entonado, Florentino (coords.). *Actas de las I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas (noviembre-diciembre 1988)*. Salamanca: ICE Universidad de Extremadura, 11-32.
- Lluch, G. (1998). *El lector model*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para el nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat
- Mañá, T. y Casas, I. (2000): "La investigación en LIJ: análisis bibliográfico". *CLIJ*, nº 123, enero, 44- 49.
- Mendoza, A. (1998). "Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Formación de Profesores". *Didáctica*. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, nº 10, 233- 269.
- Mendoza, A. (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", en Cerrillo, P. y García Padrino, J. *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 11-54.
- Mendoza, A. (2001 a). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2001 b). "La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria." Granada: *Actas del VI Congreso Internacional de la SEDLL. El reto de la lectura en el siglo XXI*, 21-38.
- Mendoza, A; López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Navarro, José María; Studemund, Michael; Niederehe, Hans-Josef y Haarmann, Harald (eds.) (1975). *Filología y didáctica hispánica: Homenaje al profesor Hans-Karl Schneider*. Hamburg. Helmut Buske.

- Pagès, V. (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Pinsent, P. y Reynolds, K. (2006): "Children's literature at postgraduate Level in the United Kingdom", en Butler, Ch. (2006). *Teaching Children's Fiction*. London: Palgrave Macmillan, p. 172-180.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- Prats, M. (2008). "De poesia infantil, encara". *Faristol*, nº 61 (juliol 2008) 7-10 y nº 62 (novembre 2008), 25.
- Rovira, T. (1988). "La literatura infantil i juvenil". En M. de Riquer; A. Comas y J. Molas: *Història de la literatura catalana*, vol. 11, Barcelona: Ariel, 460- 471.
- Rudd D. (2006). "Cultural studies", en Butler, Ch. (ed.). *Teaching Children's Fiction*. London: Palgrave Macmillan, 29-59.
- Sadler, G.E. y U.C. Knoepfmacher (1992). *Teaching Children's literature. Issues, Pedagogy, Resources*. New York: The Modern Language Association of America.
- Sánchez, Lourdes y Moreno, Antonio (2000). "30 años de LIJ en las universidades españolas". *CLIJ*, nº 123, enero, 14-23.
- Silva Díaz, M^a.C. (2001). "La formación de maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico" 1 y 2, *Cuatrogatos*, nº 5 (enero-marzo) y nº 6 (abril-junio).
- Tusón, J. (2004). *Patrimoni natural*. Barcelona: Empúries.
- Vázquez, L. y Osoro, K. (2007). "Proyecto de lectura para centros escolares". *CLIJ*, nº 207, septiembre, 57-60.
- Watkins, T. (1996) "Teaching Children's Literature in Higher Education". En Hunt, P. (ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London and New York: Routledge, 606-614.

FUTUROS DOCENTES ANTE LA LECTURA: HÁBITOS, EXPERIENCIAS Y AUTOPERCEPCIONES

Felipe, Andrea; Barrios, Elvira

Universidad de Málaga

Resumen: En esta contribución se pretende presentar una investigación sobre la relación que tienen futuros docentes con la lectura, el modo en el que perciben varios factores en torno a ésta (como su perfil lector, la satisfacción que asocian a ella, la implicación de otras personas en su desarrollo lector...) y sus experiencias y formación lectoras. Para obtener los datos relativos a las percepciones del alumnado se administró un cuestionario a una muestra de 197 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga en el año académico 2013-2014. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva. En los resultados obtenidos se aprecia que la satisfacción que obtienen de la lectura los informantes es insuficiente; un porcentaje considerable afirma que no le gusta la lectura o que lee de forma esporádica. Los participantes del estudio perciben sus primeras experiencias lectoras como positivas, a pesar de que el énfasis puesto en su formación lectora fue deficiente y de que la mayoría considera que ninguno de sus maestros logró transmitirle el interés por la lectura. Los informantes afirman, asimismo, que son los maestros/profesores y los padres/madres los más capacitados para influir positivamente en su hábito lector. Entendemos que los resultados son preocupantes por tratarse de futuros docentes de Educación Primaria que en pocos años tendrán la gran responsabilidad de promover y consolidar el hábito lector en sus alumnos.

Palabras clave: *lectura; estudiante para profesor; formación de profesores; didáctica de la lengua de la L1*

Introducción

Cabría pensar que los estudiantes que han llegado hasta el nivel universitario tienen una relación consolidada con la lectura, que son lectores motivados y comprometidos, y que leen con regularidad de una manera entusiasta guiados por una variedad de propósitos (Guthrie & Anderson, 1999; Applegate & Applegate, 2004). No obstante, la realidad es muy diferente, se ha observado que un número creciente de estudiantes universitarios son “aletrados” (en inglés, idioma en el que se acuñó, *aliterate*), es decir, que eligen no leer por carecer de motivación intrínseca a pesar de que tienen la habilidad cognitiva para comprender información (Asselin, 2004). Harris y Hodges (1981: 11, citados en Scott, 1996: 195), definen *aliteracy* como una “lack of the reading habit; especially, such a lack in capable readers who choose not to read”. Este fenómeno adquiere una particular relevancia en el caso de los maestros en formación, ya que estos tendrán la responsabilidad de ser modelos a seguir por sus alumnos.

El perfil lector de un docente afecta sin duda a sus prácticas en el aula. Un profesor que no disfrute de la lectura, que la considere tan sólo un medio necesario para lograr resultados académicos, aunque se esfuerce por realizar actividades de fomento de la lectura, difícilmente podrá transmitir a sus alumnos un amor por la lectura que no comparte. Asimismo, si los profesores no han sido instruidos en una postura comprometida con la lectura por sus maestros, ellos no la poseerán y no la pondrán en práctica con sus alumnos, convirtiéndose este fenómeno en un bucle sin fin (Applegate & Applegate, 2004; Applegate et al., 2014). Este ciclo se caracteriza por el hecho de que el sistema genera estudiantes poco entusiastas y escasamente interesados por la lectura, algunos de los cuales se convertirán en docentes a quienes se responsabiliza del fomento de un gusto por la lectura que personalmente no experimentan (Draper, Barksdale-Ladd & Radencich, 2000; McKool & Gespass, 2009; Powell-Brown, 2003; 2004).

Esta discordancia entre la misión que se encarga a los docentes de transmitir a sus alumnos el entusiasmo por la lectura y su propio grado de motivación y hábitos de lectura fue bautizado por Applegate y Applegate en un artículo de 2004 como “el efecto Pedro”, en alusión a la historia bíblica en la que apóstol Pedro respondió a un mendigo que le solicitaba una limosna que no podía dar aquello de lo que carecía (Hechos 3: 5-7). Como sostiene Michèle Petit (1999: 168), “para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado”. En este sentido, existe un consenso unánime entre los expertos en la convicción de que docentes que no aman la lectura difícilmente podrán transmitir entusiasmo por la lectura a sus alumnos (p. ej., Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Benevides & Peterson, 2010; Draper et al., 2000; Granado, 2014). Applegate et al. (2014: 125) argumentan esta dificultad:

only highly skilled actors can convey to children a love of reading that they do not possess, and as any seasoned teachers will note, their students are often incisive and brutally honest critics, certainly capable of discerning insincerity versus true affection for reading.

Estas consideraciones llevaron a plantear como objetivo principal de nuestra investigación la profundización en las percepciones que tienen futuros docentes sobre diferentes aspectos de su relación con la lectura: la satisfacción que obtienen al leer, cómo consideran la formación lectora que han recibido y cómo recuerdan sus experiencias lectoras (particularmente en cuanto a la influencia del colegio/instituto/universidad, el profesorado y la familia).

Hasta el momento, son escasos los estudios en nuestro país que se han centrado en la investigación de estos aspectos entre futuros docentes de Educación Primaria (cf. Granado, 2014); entendemos, en consecuencia, que nuestro estudio puede arrojar luz en un área de investigación apenas estudiada hasta la fecha.

Docentes en formación y en ejercicio ante la lectura

Los estudios existentes sobre los hábitos lectores de profesorado en ejercicio y en formación coinciden en identificar a este colectivo con un perfil de lector “débil”; en este sentido, la investigación, de manera consistente, viene evidenciado desde la década de los años 70 del pasado siglo que la lectura personal y de ocio no representa una actividad prioritaria entre el

profesorado (p. ej., Mueller, 1973; Mourn, 1977; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008; Powell-Brown, 2003; 2004).

También se confirma –tanto fuera como dentro de nuestras fronteras– que los futuros docentes mantienen una relación frágil con la lectura y que carecen de unos hábitos lectores sólidos (Applegate & Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Benevides & Peterson, 2010; Cremin, Bearne, Mottram & Goodwin, 2008; Granado, 2014; Granado & Puig, 2014; Gupta, 2004; Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008; Nathanson et al. 2008); en nuestro contexto, un dato significativo es el que revela el estudio de Granado (2014) con estudiantes de Magisterio de las universidades de Sevilla, Cádiz y Huelva, en el que sólo un 36,4% se declara lector habitual o empedernido. Una investigación sobre la forma en que futuros docentes abordan la lectura apunta, incluso, que estos adoptan estrategias que los autores denominan de “pseudolectura” y que su conducta lectora se asemeja a la de quienes presentan auténticas dificultades al leer (Lesley, Watson & Elliott, 2007).

De otro lado, los expertos coinciden en la importancia de que los docentes practiquen las conductas lectoras que recomiendan (p. ej., Applegate & Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; McKool & Gespass, 2009; Mour, 1977); se ha sugerido, asimismo, la necesidad de motivar a los docentes a leer más frecuentemente con la esperanza de que transmitan este valor a sus estudiantes (Dillingofski, 1993; Dreher, 2002).

Algunos estudios han constatado la relación entre los hábitos lectores del profesorado y sus prácticas de enseñanza (Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; McKool & Gespass, 2009). A este respecto, Applegate et al. (2014) refieren que, entre los futuros docentes catalogados como lectores entusiastas de su estudio, el 75% declaró haber tenido maestros que favorecían el hablar sobre libros en clase y analizarlos. Asimismo, el 64,6% de quienes fueron categorizados como lectores entusiastas se refirió a un profesor como una fuente inspiración para él como lector.

La propia biografía y experiencias lectoras del docente es uno de los factores que influye en las creencias y concepciones que sostiene, en su práctica en el aula en torno a la lectura y en su trayectoria lectora (Manna & Misheff, 1987; Munita, 2014; Pascual Díez, 2007). En un estudio que utilizó autobiografías escritas por docentes en formación como fuente de datos, Manna & Misheff (1987) encontraron que la mayoría de los maestros manifestaba una actitud positiva hacia la lectura a raíz de sus experiencias familiares y escolares (aunque un nada despreciable 28% expresó albergar experiencias negativas hacia la lectura). Manna & Misheff (1987) concluyen, en la misma línea que otros autores (Applegate & Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Petit, 1999; Powell-Brown, 2003; 2004), que difícilmente podrá un docente del tipo de lector reducido modelar comportamientos que favorezcan el desarrollo de una afición por la lectura en el alumnado.

Se ha constatado, además, el predominio de una percepción negativa entre los estudiantes de Magisterio sobre su propia experiencia escolar de lectura en cuanto a, por ejemplo, lecturas obligatorias y evaluación de las mismas (Munita, 2014; Pascual Díez, 2007).

Dentro del marco escolar, el docente, como es esperable, se ha identificado en investigaciones al respecto como uno de los agentes más influyentes en el desarrollo del hábito lector y de la

motivación por la lectura (Nathanson et al., 2008; Sanacore, 2002; Sweet, Guthrie & Ng, 1998; Munita, 2014). El ambiente de lectura en el seno familiar es otro de los elementos que repercuten en las prácticas y hábitos de lectura (Nathanson et al., 2008; Morawski & Brunhuber, 1995); por ejemplo, autores como Trelease (1995) y Shapiro & Whitney (1997) sugieren que la *aliteracy* puede tener su origen en el ambiente de lectura previo a la escolarización formal. De hecho, los modelos lectores del entorno familiar que tuvieron en su infancia los estudiantes de Magisterio, es uno de los factores –junto con otros de índole personal, social y escolar– cuya incidencia en el tipo de lector constata el estudio de Munita (2014). A este respecto, aunque el autor interpreta que el porcentaje de hogares favorecedores de un hábito lector podría estar sobredimensionado en las declaraciones de los participantes, admite, sin embargo, la importancia del entorno familiar en la iniciación a la lectura del niño y en su trayectoria posterior como lector, aunque ésta no represente una garantía de lector fuerte en la edad adulta.

Diseño del estudio

Tipo de estudio

Nuestro trabajo adopta una metodología mixta de investigación que ha conllevado la recogida y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2010).

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados de manera no aleatoria e intencionada. Tomaron parte en el estudio un total de 197 sujetos, estudiantes de segundo ($n = 108$) y tercer curso ($n = 89$) del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga en el año académico 2013-2014, de edades comprendidas entre los 19 y 51 años (media: 21,51; moda: 20). De la muestra, el 70,56% ($n = 139$) son mujeres y 29,44% ($n = 58$), hombres.

Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Se elaboró un cuestionario de experiencias y hábitos lectores basado en el cuestionario de lectura de Applegate y Applegate (2004), que fue traducido del inglés al español y al que se le incluyeron algunas modificaciones. A las 6 preguntas que se emplearon de este cuestionario se le añadió una pregunta procedente de la investigación llevada a cabo por Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2009) y otras 2 preguntas de elaboración propia. Asimismo, se incluyeron ítems para solicitar a los alumnos información de tipo demográfico. De las 9 preguntas que solicitaban a los encuestados información sobre su relación con la lectura, 7 son abiertas y 2, cerradas.

Procedimiento de análisis de datos

La información obtenida mediante preguntas abiertas se sometió, primeramente, a análisis del contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 2004), con el fin de categorizar los datos recabados para, más adelante, analizar las categorías resultantes mediante estadística descriptiva (con

el programa SPSS v.22). A este respecto, la información aportada por los encuestados en cada una de las preguntas se analizó separadamente para identificar temas, los cuales, conforme se avanzaba en el análisis, se iban contrastando y codificando en categorías provisionales (Goetz & LeCompte, 1985; LeCompte & Preissle, 1993). Una vez obtenidas las categorías, se contabilizaron la frecuencia y el porcentaje de su presencia en los datos. Por su parte, con los datos recogidos mediante las preguntas cerradas se calcularon también la frecuencia y el porcentaje.

Resultados y discusión

Satisfacción asociada a la lectura

Es incuestionable que la persistencia que requiere la adquisición y el mantenimiento de la lectura como hábito está relacionada con la obtención de alguna forma de satisfacción (Larrañaga & Yubero, 2005); por ello, se solicitó a los alumnos que caracterizaran el grado de satisfacción que asocian con la lectura mediante una pregunta abierta inspirada en una del mismo tipo incluida en el cuestionario de Applegate y Applegate (2004). Las respuestas fueron categorizadas en una escala que varía desde "Ninguna satisfacción" a "Mucha satisfacción".

De los resultados obtenidos se desprende que un preocupante 14,72% de los sujetos manifiesta no obtener satisfacción u obtener poca satisfacción cuando lee, un 18,27% considera que asocia una satisfacción media y un 62,43% afirma que asocia bastante o mucha satisfacción con la lectura. Un 4,59% de los informantes dejó en blanco esta pregunta (Figura 1).

Con respecto a los resultados obtenidos en esta pregunta es importante señalar que es probable que los informantes hayan respondido de la forma en la que lo han hecho para producir una impresión socialmente deseable (Larrañaga & Yubero, 2005). Este efecto de la deseabilidad social es, de hecho, una limitación asociada a las medidas de autoinforme tales como cuestionarios o entrevistas.

Los futuros docentes de nuestro estudio declararon obtener más satisfacción con la lectura que los participantes en el estudio de Nathanson et al. (2008); de estos últimos, un 17% declaró no obtener ninguna o poca satisfacción y el 47% de los informantes se calificaba a sí mismo como lector entusiasta o muy entusiasta.

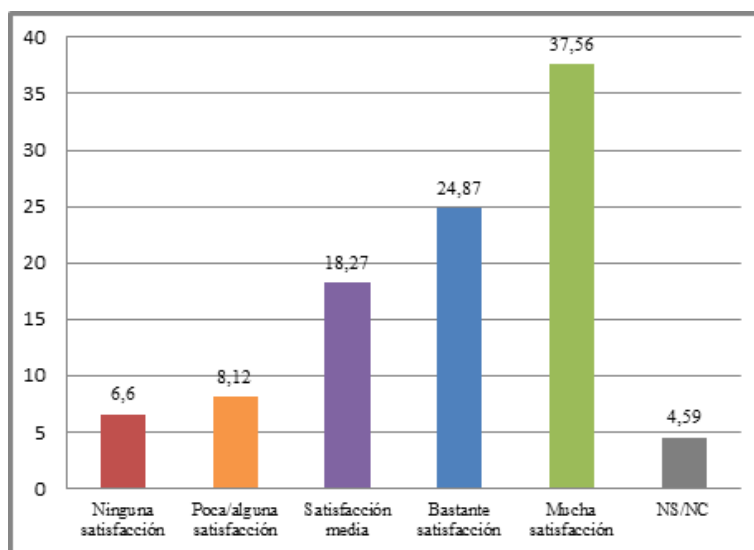


Figura 1. Satisfacción asociada a la lectura (en porcentajes)

Autoconcepto de perfil lector

Mediante una pregunta cerrada extraída de la investigación de Granado et al. (2009), se requirió a los futuros maestros que escogiesen entre cinco opciones el perfil lector con el que se sentían más identificados ("No me gusta la lectura", "Lector/a ocasional", "Lector/a de vacaciones", "Lector/a habitual" y "Lector/a empedernido/a").

El 28,43% de los sujetos dice considerarse lector habitual frente a un 57,26% que se percibe como lector esporádico (ocasional o de vacaciones). Tan sólo un 6,09% de los informantes se considera a sí mismo como lector empedernido. Un porcentaje pequeño pero preocupante es el 6,6% de futuros maestros que declara que no le gusta la lectura (Figura 2). Estos datos guardan cierta similitud con los obtenidos por Granado (2014), también con estudiantes de Magisterio, en los que un 6,9% se declara lector empedernido, un 6,1% admite que no le gusta la lectura, el 37,9% se califica como lector ocasional, el 29,5% como lector habitual y el 37%, como lector de vacaciones. Por su parte, el estudio de Larrañaga et al. (2008) en el que participaron estudiantes de Magisterio de 10 universidades españolas, concluye que menos de uno de cada diez futuros maestros (en concreto, el 7,7%) es lector habitual y cuatro de cada diez está entre los no lectores y los denominados "falsos lectores", es decir, entre quienes, carentes de hábitos de lectura consolidados, "han rebajado el nivel de consideración que definiría al sujeto lector, para encajar ellos mismos dentro de esta categoría" (Larrañaga & Yubero, 2005: 55)

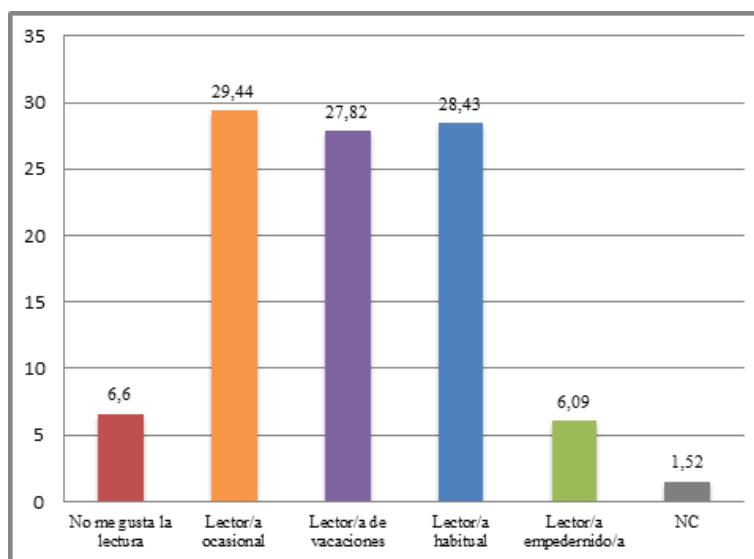


Figura 2. Autoconcepto de perfil lector

Clasificación en tipos de lectores según Applegate et al. (2014)

Con la intención de averiguar el compromiso con la lectura que tienen los futuros maestros, clasificamos a los sujetos en seis categorías, que pueden agruparse, a su vez, en dos macrocategorías: lectores entusiastas y lectores no entusiastas, siguiendo la tipología que proponen Applegate y Applegate (2004), ampliada en Applegate et al. (2014). Para realizar esta categorización se usó la respuesta que dieron los informantes a la pregunta cerrada anterior sobre su autoconcepto de perfil lector, además de la información que aportaban en tres preguntas abiertas, en las que se les interpelaba sobre las lecturas que habían realizado el pasado verano, la satisfacción que asociaban a la lectura y la justificación que realizaban de su elección del perfil lector.

Los lectores entusiastas (en inglés, *enthusiastic readers*) manifiestan una actitud positiva hacia la lectura y han realizado alguna lectura en verano. Este grupo de lectores entusiastas se clasifica en tres tipos: lectores apreciativos, lectores monotemáticos y lectores implicados y ávidos. Los lectores apreciativos (en inglés, *appreciative readers*) son los que dicen leer como mínimo un libro en verano, se consideran lectores habituales y muestran aprecio por la lectura y bastante satisfacción al leer. Los lectores monotemáticos (en inglés, *focused readers*) también declaran tener bastante satisfacción por la lectura y considerarse lectores habituales pero muestran entusiasmo tan solo por un género y/o autor concreto. Los lectores implicados y ávidos (en inglés, *engaged & avid readers*) son los que expresan amor por la lectura, declaran haber hecho numerosas lecturas el pasado verano y se consideran a sí mismos como lectores empedernidos que asocian mucho disfrute a la lectura.

Los lectores no entusiastas (en inglés, *unenthusiastic readers*), por el contrario, asocian poco o ningún disfrute con la lectura y no le dedicaron apenas tiempo a ésta el verano pasado. Los lectores no entusiastas se dividen en tres categorías: lectores desafectos, lectores reticentes y lectores reacios. Clasificamos como lectores desafectos (en inglés, *lukewarm readers*) a aquellos que expresan poco entusiasmo por la lectura y manifiestan haber leído poco y también a los que, a pesar de manifestar que les gusta la lectura, dicen no haber tenido tiempo de leer un solo libro completo en todo el verano. Los lectores reticentes (en inglés, *reluctant readers*) expresan abiertamente que no obtienen ninguna satisfacción de la lectura, por lo que no leen nada por placer sino sólo por obligación. Los lectores reacios (en inglés, *unwilling readers*) desprecian sin tapujos la lectura y tratan de excluirla siempre que les sea posible de su vida académica y personal.

La metodología utilizada para efectuar esta clasificación –que no únicamente contempló la información que aportaron los participantes en preguntas de cuya respuesta tiene el informante el control total sino que incorporó otras con menos control, como la relativa a las lecturas que los estudiantes manifestaron haber realizado el verano previo a la recogida de datos o la justificación que realizaban de su elección del perfil lector– permitía reducir el efecto de deseabilidad social que se ha identificado como una de las limitaciones de las preguntas de autoinforme (cf. Larrañaga & Yubero, 2005).

Un ejemplo de este fenómeno es el descrito por Munita (2014), en un estudio en el que participaron 317 estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona. Del 85% de la muestra que autoevaluó su nivel lector, el 50,5% se identificó como lector fuerte, el 41%, como lector mediano y sólo un 8,5% se autocalificó como lector débil. No obstante, cuando se analizaron las prácticas cotidianas de lectura mencionadas por ellos, el panorama de tipología de lector entre estos estudiantes varió notablemente, pues, tras este análisis, la categoría de lectores fuertes descendía al 15,8%, mientras se incrementaba el porcentaje categorizado como lector mediano (58,5%) y lector débil (25,7%). Munita (2014: 465) interpreta de este modo esta incoherencia entre nivel lector declarado y hábitos de lectura reales: “El fenómeno descrito confirma el peso que ostenta el valor social de la lectura y su influencia en las declaraciones de los estudiantes, en las que se observan abundantes huellas de un discurso oficial aprendido ...”. Esta interpretación es consistente con los resultados del estudio realizado por McKool y Gespass (2009) con sesenta y cinco docentes de Primaria, en el que se encontró que, aunque los docentes valoran la lectura como actividad de ocio, únicamente algo más de la mitad de la muestra –el 58% de los participantes– leía más de 10 minutos al día en su tiempo libre, ocupando la lectura el penúltimo lugar entre las ocho actividades de ocio por las que se les preguntaba.

Applegate y Applegate (2004), en el estudio piloto descrito en su influyente artículo “The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers”, realizado con 195 estudiantes de programas de formación de profesorado estadounidenses de Educación Primaria, encontraron en la muestra un 45,7% de lectores entusiastas frente a 54,3% de lectores no entusiastas. En un estudio posterior (Applegate et al., 2014), casi la mitad de los 348 futuros docentes –este estudio incluía futuros docentes de todas las etapas preuniversitarias– el porcentaje de lectores entusiastas se situaba en el 51,1% (entre el profesorado de los niveles correspondientes a la Educación Primaria en nuestro país, el porcentaje fue del 49,53%).

Por su parte, McKool y Gespass (2009) encontraron que el 79% de los 65 profesores de Educación Primaria participantes en su investigación se autocalificaba como lector extremadamente o muy comprometido; no obstante, uno de cada cinco admitió que era un lector algo o poco comprometido.

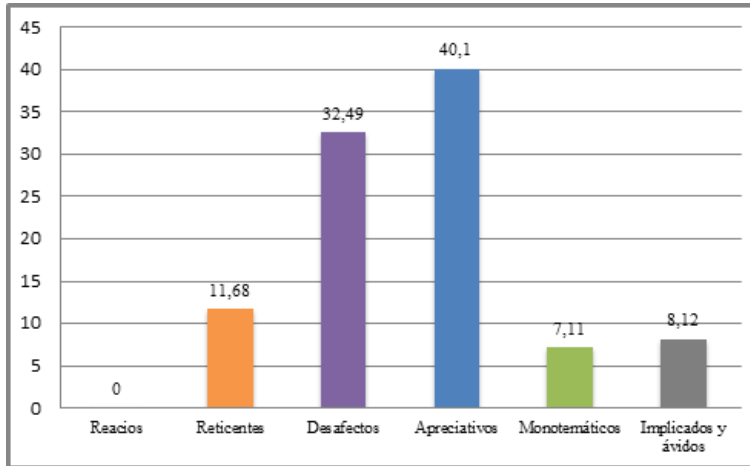


Figura 3. Tipología de lectores

Énfasis de la formación lectora recibida

Para conocer la percepción que tienen los sujetos sobre la formación en lectura que han recibido en las distintas etapas educativas, se les presentó una pregunta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004), a la que se añadió la etapa universitaria y el aspecto “Eventos literarios y actividades lúdicas”. El alumnado debía caracterizar el énfasis puesto en una serie de tareas relacionadas con la lectura en una escala de tipo Likert, cuyos puntos iban desde “Ningún énfasis” hasta “Mucho énfasis”.

Si analizamos los datos obtenidos en cuanto a la formación lectora (Figura 4), podemos observar que los encuestados perciben que el énfasis puesto en los diferentes aspectos (“Recordar los detalles de lo que lees”, “Tu propia reacción hacia o interpretación de lo que lees”, “Discutir tus reacciones e interpretaciones con compañeros de clase o profesores”, “Completar tareas o trabajos asociados con lo que lees”) va en aumento a medida que avanzan en su formación, de “Algún énfasis” en Primaria a casi un “Énfasis considerable” en la Universidad. El único aspecto que no sigue esta tendencia, sino que, por el contrario, tiene una evolución negativa, es el de “Eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura (Día del Libro, visitas de escritores, juegos y concursos literarios)”, que obtiene su máxima puntuación en Primaria (tan sólo “Algún énfasis”) y va disminuyendo hasta la etapa universitaria (“Poco énfasis”).

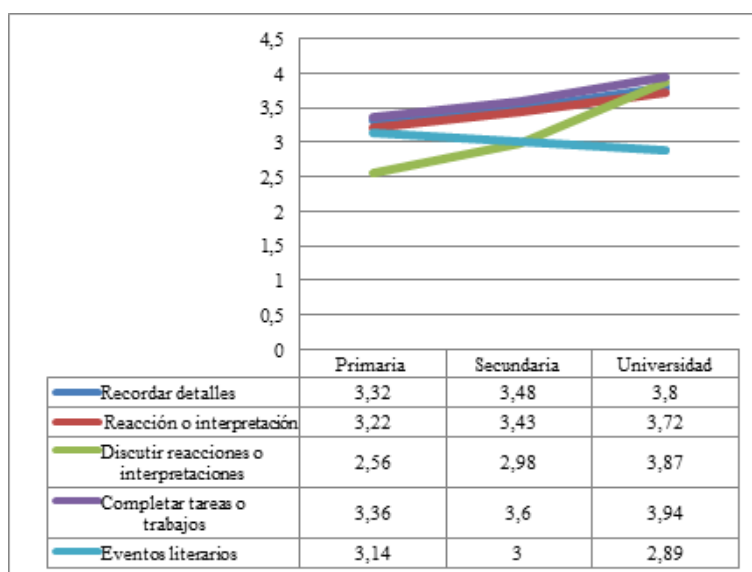


Figura 4. Evolución de las medias del énfasis percibido en la formación lectora en las distintas etapas educativas

Consideración de las primeras experiencias relacionadas con el aprendizaje de la lectura

Mediante una pregunta de respuesta abierta semidirigida se solicitó a los informantes que valorasen sus primeras experiencias lectoras escolares, expresando si las recordaban ante todo como positivas, negativas o neutras (pregunta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate, 2004).

Un 51,27% de los futuros maestros del estudio admitió recordar sus primeras experiencias lectoras en el colegio como esencialmente positivas mientras un preocupante 57,36% las considera como negativas o neutras. Un 3,55% manifestó que sus experiencias habían sido en ocasiones positivas y en ocasiones negativas y un 5,58% declaró no recordar en absoluto sus primeras experiencias lectoras. Un 1,02% de los encuestados no respondió a esta pregunta (Figura 5).

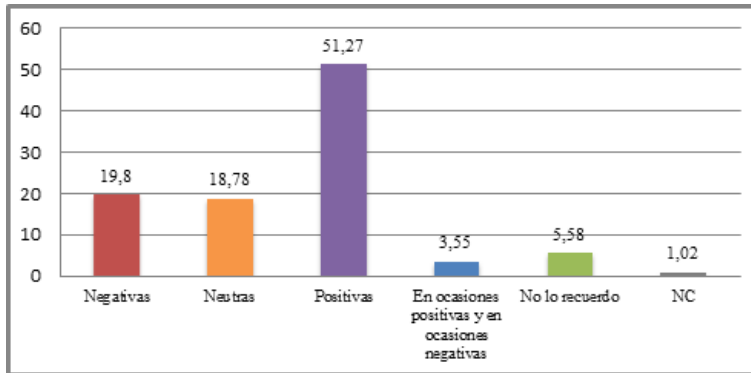


Figura 5. Consideración de las primeras experiencias escolares relacionadas con el aprendizaje de la lectura (en porcentajes)

Se indagó en nuestro estudio, asimismo, sobre las similitudes y las diferencias entre las experiencias con la lectura en el colegio y en casa mediante una pregunta de respuesta abierta (extraída del cuestionario de Applegate & Applegate, 2004).

La mayoría de los encuestados que respondieron a esta pregunta (un 52,28%) expresó que consideraba las experiencias lectoras en casa mejores que en la escuela. Un 37,06% manifestó considerarlas iguales (igualmente positivas, negativas o regulares) y tan sólo un 6,6% afirmó que sus experiencias domésticas fueron peores que las escolares, y lo justificó por el hecho de que sus padres no eran lectores o no habían dedicado tiempo suficiente a acercarles a la lectura. Un 5,58% manifestó no recordar esas experiencias y un 1,52% de los informantes dejó en blanco esta pregunta (Figura 6).

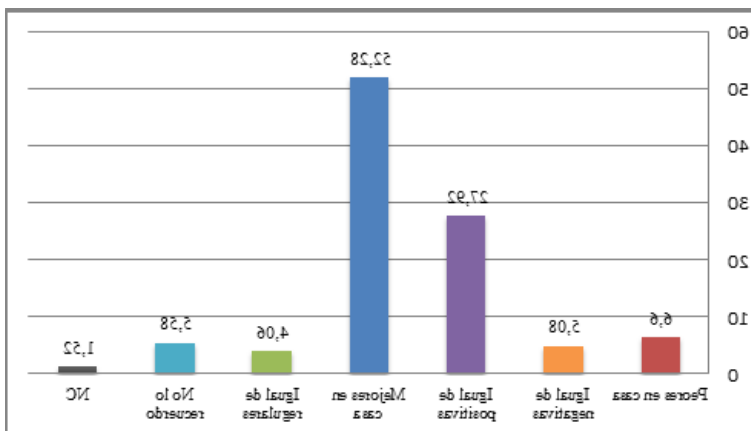


Figura 6. Contraste entre las experiencias de lectura escolares y domésticas

Los datos de nuestro estudio coinciden con los obtenidos en el estudio de Nathanson et al. (2008), quienes también encontraron que una notable diferencia entre las experiencias de lectura escolares y domésticas, materializada en una preferencia muy destacada por estas últimas.

En el estudio de Munita (2014), entre los participantes –estudiantes de Magisterio– que incluyeron en su relato de vida lectora desde su infancia una valoración del entorno familiar como factor de influencia en su iniciación a la lectura (casi la mitad de la muestra), el 79,7% guarda un recuerdo positivo de la misma frente al 11,8% que lo recuerda de manera negativa (un porcentaje que representa algo menos de la mitad que en nuestro estudio). Aunque, como reconoce este investigador, el dato de experiencias domésticas de lectura favorables a la práctica de la lectura podría estar distorsionado en las declaraciones de los estudiantes para transmitir un bagaje de lectura más abundante, los datos permiten reconocer la importancia de estas experiencias en la trayectoria lectora posterior.

Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector

Mediante un pregunta de respuesta abierta se solicitó a los informantes qué o quién creen que podría haberles ayudado a leer con más frecuencia. La mayoría de los alumnos encuestados considera que son sus maestros y profesores (32,49%) y sus padres (31,98%) los más capacitados para influir positivamente en su hábito lector (Tabla 1).

Tabla 1. Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector (en frecuencia y porcentaje)

CÓD.	RESPUESTAS	N
0	NS/NC	16 8,12
1	Nadie / Yo solo/a	17 8,63
2	Tener más tiempo	8 4,06
3	Libros	4 2,03
4	Maestros / Profesores	64 32,49
5	Amigos / Compañeros	12 6,09
6	Madre / Padre / Padres	63 31,98
7	Hermanos/as	7 3,55
8	Novio/a	1 0,51
9	Otros familiares	7 3,55
10	Familia en general	20 10,15
11	Escuela	14 7,11
12	Otros	2 1,02

Igualmente, a través de una pregunta abierta, se consultó a los sujetos si alguno de sus maestros/as o profesores/as había conseguido compartir con ellos el amor por la lectura. Un preocupante 53,8% respondió que ninguno de sus profesores lo había conseguido, frente a un 33,2% que afirmó que sí lo habían hecho. Un 1,3% no respondió a esta pregunta.

Como se ha explicado, el docente es uno de los agentes más influyentes en el desarrollo del hábito lector y de la motivación por la lectura. El estudio de Nathanson et al. (2008) mostró que el 56% de los lectores poco entusiastas (en inglés, *unenthusiatic readers*) no habían tenido un profesor que compartiera con ellos el amor por la lectura mientras que el 64% de los lectores calificados como entusiastas sí que habían gozado de la experiencia de un profesor amante de la lectura. Asimismo, en el estudio de Munita (2014) el docente es percibido por los futuros maestros participantes como un factor propiciador del hábito y el gusto por la lectura.

Experiencias lectoras en la Universidad

Mediante una pregunta de respuesta abierta semidirigida se requirió a los informantes que evaluaran sus experiencias lectoras universitarias, expresando si las consideraban esencialmente positivas, negativas o neutras (pregunta extraída del cuestionario de Applegate & Applegate, 2004).

Más de un 50% de los informantes señaló que percibía positivamente sus experiencias lectoras en la Universidad, mientras que aproximadamente un 35% manifestó, en cambio, que las veía como negativas o neutras y un 8,12% como heterogéneas (en ocasiones positivas y en ocasiones negativas). Un 5,58% de los encuestados no respondió a esta pregunta (Figura 7).

En términos de catalogación como lectores entusiastas y no entusiastas y de experiencias lectoras en la Universidad, en el estudio de Applegate et al. (2014) el 54% de quienes percibían estas experiencias como positivas había sido categorizado como lector entusiasta (frente al 43,2% y el 25% de quienes las valoraron como neutras y negativas, respectivamente).

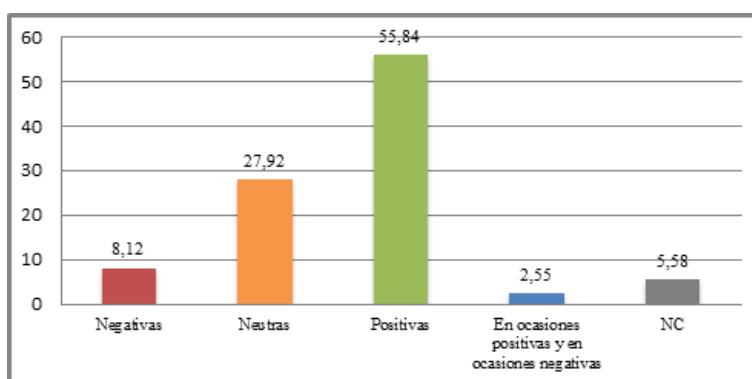


Figura 7. Consideración de las experiencias lectoras en la Universidad (en porcentajes)

Conclusiones

Esta contribución pretendía presentar una investigación sobre las percepciones que tienen futuros docentes del Grado de Educación Primaria en torno a algunos aspectos de su relación con la lectura, como son sus experiencias y formación lectoras y la satisfacción que asocian a ésta.

Del estudio se concluye que un alto porcentaje (un 32,99%) de futuros maestros aprecia que obtiene una reducida satisfacción cuando lee (entre ninguna satisfacción y una satisfacción media). Este dato se confirma con un inquietante 63,86% de los sujetos que afirma que no le gusta la lectura o que lee de forma esporádica. No es de extrañar que, a pesar de que la mayoría (un 64,47%) de los sujetos encuestados considera que son los maestros y los profesores (junto con los padres) los que están en una posición más privilegiada para inculcar en ellos el hábito lector, un 53,8% manifestó considerar que ninguno de sus docentes había conseguido transmitirles su amor por la lectura.

Asimismo, en la etapa de Primaria, donde ha de afianzarse el hábito lector de los niños, los futuros maestros participantes aprecian que su formación lectora fue deficiente. Sin embargo, perciben que el énfasis puesto en la mayoría de los aspectos analizados ha ido en aumento a lo largo de su formación académica y un 55,84% percibe positivamente sus experiencias lectoras en la Universidad.

Aproximadamente la mitad de los informantes declaró recordar sus primeras experiencias lectoras en el colegio como positivas y también la mitad de los sujetos afirmó considerar las experiencias lectoras en casa mejores que en la escuela, posiblemente porque los libros leídos en casa eran de elección propia.

Entendemos que estudios como el que aquí se presentan contribuyen a la reflexión sobre un problema que afecta en gran medida a nuestra sociedad, que debe ser corregido cuanto antes para paliar las consecuencias negativas en las futuras generaciones. Los datos son realmente alarmantes si tenemos en cuenta que los informantes no son sólo estudiantes universitarios, sino que, además, son maestros en formación que en pocos años ejercerán su docencia y recaerá en ellos la responsabilidad de estimular, alentar y afianzar el hábito lector en sus alumnos y de transmitirles el amor por la lectura.

Referencias bibliográficas

- Applegate, A.J. & Applegate, M.D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6): 554–563.
- Applegate, A.J., Applegate, M.D., Mercantini, M.A., McGeehan, C.M., Coob, J.B., DeBoy, J.R., Modla, V.B. & Lewinski, K.E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3): 188–204. doi: 10.1080/19388071.2014.898719
- Asselin, M. (2004). Supporting sustained engagements with texts. *Teacher Librarian*, 31(3), 51–52.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido* (Trad. de César Suárez). Madrid: Akal Universitaria.

- Benevides, T. & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302. doi: 10.1080/02607476.2010.497375
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8–23. doi: 10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A., & Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40, 185–203.
- Dreher, M. J. (2002). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338–340. Recuperado de <http://littvdsb.edublogs.org/files/2014/09/Being-LEad-REader-195a324.pdf>
- Dillingofski, M. (1993). Turning teachers into readers: The teachers as readers project. *School Library Journal*, 39, 31–33.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación / Culture and Education*, 26(1): 44–70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Granado, C. & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93–112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Granado, C., Puig, M. & Romero, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: Hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora*. Proyecto de investigación de la Universidad de Sevilla financiado por el Pacto Andaluz del Libro y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67–78.
- Guthrie, J.T., & Anderson, E. (1999). “Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers” in J. T. Guthrie & D.E. Alvermann (eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (17–45). New York: Teachers Colleges Press.
- Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1981). *A dictionary of reading and related terms*. Newark DE: International Reading Association.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de ‘falsos lectores’. *Ocnos*, 1, 43–60.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- LeCompte, M.D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Lesley, M., Watson, P., & Elliot, S. (2007). “School” reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150–162.
- Manna, A. L., & Misheff, S. (1987). What teachers say about their own reading development. *Journal of Reading*, 3(1), 160–168.

- McKool, S. S. & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264–276.
- Morawski, C., & B.S. Brunhuber (1995). Teachers' early recollections of learning to read: Applications in reading teacher education in the content areas. *Reading Research and Instruction*, 34, 315–31.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S., & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81–100. doi: 10.1080/19388079909558280
- Mour, S.I. (1977). Do teachers read? *The Reading Teacher*, 30, 397–401.
- Mueller, D. L. (1973). Teacher attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 17, 202–205.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69–87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 6(3), 448–475. doi: 10.1080/11356405.2014.965449
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313–321.
- Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P. C. Cerrillo, C. Canamares & C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (421–428). Cuenca: Ediciones UCLM.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 284–288.
- Sanacore, J. (2002). Questions often asked about promoting lifetime literacy efforts. *Intervention in School and Clinic*, 37, 163–168. doi: 10.1177/105345120203700305
- Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons*, 36, 195–213.
- Shapiro, J., & Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology*, 18, 343–370. doi: 10.1080/02702719770180402
- Sulentic-Dowell, M. M., Beal, G. B., & Capraro, R. M. (2006). How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27, 235–255.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., & Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210–223. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.210
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). "Current developments and emerging trends in integrated research methodology" in A. Tashakkori, A. & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd Edition) (803–826). Thousand Oaks, CA: Sage.

¿QUÉ APORTAN LAS INSTRUCCIONES A LA INTERACTIVIDAD DE LA TAREA?

González Argüello, M.Vicenta; Montmany Molina, Begoña; Llobera i Canaves, Miquel

Universitat de Barcelona

Resumen: ¿Son homogéneas las instrucciones en el material digital interactivo (MDI)? ¿Hasta qué punto son un elemento clave en el proceso de aprendizaje las instrucciones? ¿Existe relación entre la complejidad de la tarea y las instrucciones? Especialmente, nos interesa indagar qué aportan al proceso de aprendizaje en relación a la interacción que se establece entre los agentes que intervienen en dicho proceso. Es con este fin que se ha procedido al análisis de materiales de enseñanza de lengua para el aprendizaje del inglés y del castellano en 5º curso de Educación Primaria.

Para intentar dar respuesta a estas preguntas, partimos del siguiente marco teórico: el análisis del discurso (Sinclair y Coulthard, 1975), la tipología textual (Polanco, 2014) y la didáctica de la lengua (Harmer, 1998). De la primera perspectiva tenemos en cuenta las características del discurso que potencialmente se puede generar en los procesos de enseñanza (Llobera, 2008); de la textual nos interesan las secuencias predominantes y la descripción de los enunciados que vehiculan las instrucciones en los materiales con el objetivo de indagar si existen patrones predominantes; de la didáctica, nos centramos en las recomendaciones existentes acerca de cómo deben ser las instrucciones que se presentan en los materiales de enseñanza, y en los objetivos del proceso de aprendizaje que persiguen alcanzar las actividades propuestas por los materiales.

Palabras clave: *Tecnologías e innovación educativa, enseñanza de lenguas, instrucciones.*

Introducción

El interés de nuestro trabajo viene dado por la aparente sencillez de las instrucciones en el MDI a diferencia de lo que sucede en el discurso didáctico que se genera en el aula en la situación de enseñanza. Es por ello por lo que nos proponemos adentrarnos en este tipo de material para la enseñanza de lenguas e indagar qué parte de su potencial interactivo se pone de manifiesto a través de las actividades que presentan y, específicamente, a través de las instrucciones para llevarlas a cabo. Partimos del supuesto de que los nuevos materiales han de aportar a través de los diferentes modos de interacción que establecen mayores posibilidades para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, para ello pretendemos acercarnos desde diferentes perspectivas a estos nuevos materiales¹.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto EDU 2012-38049, *La interactividad en los materiales digitales de lengua: análisis para el desarrollo de la competencia en primaria y ESO*.

Si nuestro objetivo es establecer las características de los diferentes modos de interacción que pueden establecerse en el proceso de enseñanza con el MDI, es imprescindible saber más acerca de cómo se dan las instrucciones en estos materiales como elemento clave de la interacción que se establece en los contextos de enseñanza aprendizaje. Entendiendo las instrucciones como el único discurso que requiere de la comprensión de los alumnos con el objetivo de que estos puedan realizar las tareas de aprendizaje. Como afirma Díaz (2014), tanto los autores de materiales como los redactores que trabajan en las editoriales coinciden en que las instrucciones representan un desafío para ambos.

Desde el principio, deben acordarse todos los aspectos relacionados con las meta-funciones ideacionales, interpersonales y textuales. Y estas decisiones deben mantenerse lógicamente a lo largo de todo el manual en aras de la coherencia interna del libro. Una tarea que se complica, como ya hemos mencionado anteriormente, por el hecho de que el instrumento de comunicación es a la vez el objeto de estudio. Además, nadie es ajeno al hecho de que el libro de texto es un vehículo ideológico y plasma lo que se ha denominado como “currículum oculto”, es decir, una visión muy concreta del mundo con sus creencias, valores y actitudes. (Díaz, 2014: 22)

Así, pues se entiende que dar instrucciones claras que posibiliten al alumno de lenguas llevar a cabo las actividades de aprendizaje no es tarea sencilla, es por ello por lo que es necesario arrojar más luz que nos ilustre sobre cómo se llevan estas a cabo en los materiales de enseñanza.

En este trabajo, entendemos por instrucciones las secuencias discursivas que contienen el conjunto de reglas para la realización de una actividad. Estas reglas pueden perseguir una reacción tanto lingüística (escribir, hablar, escuchar o leer) como no lingüística (hacer cualquier tipo de actividad de aula como pintar, recortar, etc.). Podemos encontrar estos tipos de enunciados en dos entornos en el material digital didáctico:

- a) en el marco de la actividad (sea en actividades de presentación, práctica, síntesis o evaluación) y su objetivo es dar información acerca de lo que ha de hacer el alumno para la realización de la actividad.
- b) en el marco de la interfaz, al margen de la actividad, en las zonas marginales de la pantalla y su objetivo es ofrecer información al alumno sobre las posibilidades de navegación del material.

En este estudio nos centramos en las instrucciones que ofrece el material para la realización de actividades y no se analizarán las características de las instrucciones de la interfaz en la que se presentan las actividades. Si se deja de lado este último aspecto no es porque no nos parezca digno de ser estudiado, sino que entendemos que es el aspecto en el que menos posibilidades de acción tienen los autores de materiales, al ser este un elemento de la interfaz que con frecuencia viene dado por los editores.

Objetivos

El análisis de las secuencias discursivas presentes en los MID nos ha de llevar a ver qué procedimientos y estrategias son las que siguen los autores de estos materiales para conseguir que los alumnos pasen a la acción en los procesos de aprendizaje llevados a cabo a través de las actividades; específicamente nuestros objetivos son dos:

- El primer objetivo está centrado en las instrucciones en sí mismas: Establecer las características discursivas y didácticas de las instrucciones en los MID
- El segundo objetivo está relacionado con los procesos didácticos que activan los enunciados que vehiculan las instrucciones y su relación con las actividades propuestas por los materiales.

La consecución de estos dos objetivos nos ha de permitir establecer qué aportan las instrucciones al proceso de enseñanza en relación a la interacción. Si como decíamos líneas más arriba, las instrucciones son el único discurso genuino que requiere de la comprensión del alumno para llevar a cabo el aprendizaje, es necesario ver qué tipo de interacción propician entre el estudiante y los materiales de aprendizaje.

Marco teórico

El análisis de las secuencias instruccionales lo hemos llevado a cabo siguiendo la tradición existente de numerosos trabajos previos que han reflexionado sobre el lenguaje instruccional desde tres vías fundamentalmente: los estudios sobre funciones del lenguaje instruccional (Sinclair y Coulthard, 1975; Sinclair y Brazil, 1982; Stubbs, 1983; Holmes, 1983; Cazden, 1988, González, 2001; Riestra, 2004; Bayés y Montmany 2012); los trabajos que parten del análisis del discurso instruccional (Polanco, 2014), analizando específicamente las formas lingüísticas incluidas en las secuencias para dar instrucciones (Tapper, 1994; Díaz, 2014). En este apartado también se tendrán en cuenta los estudios previos en los que se han analizado las instrucciones desde la perspectiva de la gramática descriptiva (González, 2001). Y, por último aquellos trabajos centrados en los consejos para mejorar la efectividad de las consignas del profesor en el aula (Parrot, 1993; Ur, 1996; Harmer, 1998; Watson, 1998; Alonso, 2000); teniendo en cuenta también los objetivos del proceso de aprendizaje que persiguen las actividades planteadas (Anderson y Krathwohl, 2001).

Perspectiva funcional

El análisis de los actos de habla predominantes en el discurso instruccional se ha llevado a cabo siguiendo la categorización de Sinclair y Coulthard (1975); para ello se han tomado los dos conceptos que previsiblemente podrán aparecer en el MDI. Esta previsión se corresponde con la función predominante en los enunciados que vehiculan instrucciones en el discurso didáctico generado en el aula, la elicitación (González, 2001); y la predominante en el discurso aportado por los materiales publicados en papel (Díaz, 2014, Cruz y Sánchez, 2015), las directivas. Siguiendo a Sinclair y Coulthard (1975), la elicitación se corresponde con los enunciados que, frecuentemente, a través de preguntas intentan que el alumno reacciones

ofreciendo respuestas verbales. Las directivas, en cambio, son los enunciados que persiguen que el alumno realice una acción ya sea lingüística o no lingüística, normalmente están ligadas a la realización de actividades de aprendizaje.

3.2. Perspectiva discursiva

Una primera aproximación al discurso instruccional pasa por el análisis de sus características pragmáticas y lingüísticas, por ver cómo se estructuran las secuencias que contienen las instrucciones y qué estrategias utilizan sus autores para conseguir que los destinatarios realicen las acciones propuestas (Polanco, 2014).

Este tipo de discurso se caracteriza por ser emitido por un emisor experto que se supone que ha de ayudar a facilitar la tarea a un destinatario que no posee conocimientos suficientes para poder realizar la tarea. Eso implica que las instrucciones se den de forma explícita a través de verbos en modo imperativo, perífrasis de obligación (tener+que+infinitivo), futuros o perífrasis modales (poder+infinitivo). Polanco (2014) afirma que las formas más frecuentes en los discursos instruccionales prototípicos son el imperativo y el futuro. Además esas formas se incluyen en secuencias en las que se sigue el orden lógico de realización de la actividad a través de enunciados precisos que se han de ajustar a los pasos y procedimientos que se han de realizar. Así, en el caso que nos ocupa, instrucciones para la realización de actividades de aprendizaje, la secuencia instruccional ha de ser coherente y ajustarse al nivel de complejidad de la tarea, teniendo en cuenta los procesos cognitivos que el alumno habrá de realizar para su consecución.

Investigaciones llevadas a cabo con el objetivo de establecer cuáles son las características lingüísticas de las secuencias instruccionales en el discurso didáctico oral (González, 2001), indican que en ese tipo de discurso específico, en la situación de aula, las instrucciones se alejan de las formas prototípicas al no contener imperativos y ser las formas predominantes las perífrasis incoativas (ir+a+infinitivo). Otros estudios que se han centrado en el análisis de las instrucciones escritas en libros para la enseñanza de español como lengua extranjera (comparando libros publicados en el contexto español y publicados en el contexto alemán), como el llevado a cabo por E. Díaz (2014), sí que confirman que la forma predominante es la que vehicula las instrucciones a través del modo imperativo. En cambio, el trabajo de investigación de las instrucciones en manuales de enseñanza de español llevado a cabo por O. Cruz y A. Sánchez (2015: 14) llegan a la conclusión de que, "los enunciados de las actividades que conforman el corpus estudiado son heterogéneos y tienden a identificarse con dos tendencias discursivas hasta cierto punto contrapuestas: la consigna, breve y cercana al mandato, y la presentación de la instrucción dentro de otras secuencias dominantes que poseen una función contextualizadora. Esta elección parece venir condicionada por el tipo de actividad propuesta, no tanto por la orientación metodológica del manual." Nos parece especialmente interesante la idea aportada por estos autores y que retomaremos más adelante: las características de las instrucciones viene condicionada por el tipo de actividad propuesta.

Ante la disparidad de resultados en los estudios previos, es necesario el análisis de estas secuencias en el MDI para poder establecer si mantiene las mismas características que en el discurso generado en el aula o por el contrario coincide con el discurso aportado ofrecido por los libros tradicionales, editados en papel.

3.3. Perspectiva didáctica

Los expertos en didáctica de lenguas aconsejan a los profesores sobre cómo mejorar la eficiencia en la comunicación de las instrucciones y coinciden en tres aspectos fundamentales. Estas han de formularse a través de enunciados que sean breves y sencillos; además, han de incluir ejemplificaciones o ilustraciones que ayuden a entender a los alumnos la actividad que han de realizar. Y por último, se aconseja que antes de la realización de las actividades haya un espacio para comprobar si se ha entendido bien la tarea. (Harmer 1998, Alonso 2000).

Si tenemos en cuenta la información que nos proporciona en relación con las instrucciones el Marco Común Europeo de Referencia (2001), en este documento marco se expone que para llevar a cabo los objetivos de enseñanza

“De ellos [profesores y diseñadores de materiales] se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje” (MCER, pág. 139).

Así pues se insiste en la importancia de las instrucciones para poder alcanzar los objetivos de enseñanza, pero a lo ya presentado hasta ahora solo podríamos añadir que estas han de ser detalladas.

Si se quiere establecer la relación entre instrucciones y actividades, es necesario, también, tener en cuenta qué actividades se espera que los alumnos puedan llegar a hacer a través de los materiales; para ello, a pesar de las críticas recibidas, seguiremos la taxonomía de Bloom, actualizada en en Anderson y Krathwohl (2001). Este autor nos aporta un listado de acciones distribuido en seis niveles de complejidad que involucran las habilidades y procesos cognitivos que se activan en la producción de actividades de aprendizaje. Esos niveles son conocer, comprender, aplicar, analizar, crear y evaluar. A cada uno de estos niveles le corresponde a su vez una serie de acciones expresadas en infinitivos como mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Actualización de la taxonomía de Bloom

Nivel	Descripción	Verbo
Conocer	Observación y recuperación de la información	definir, listar, nombrar, denominar, identificar, localizar, repetir, describir
Comprender	Entender la información, trasladar el conocimientos a nuevos contextos, interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir causas, predecir consecuencias	Predecir, asociar, estimar, diferenciar, resumir, interpretar, discutir, contrastar, explicar, parafrasear, ilustrar, comparar
Aplicar	Hacer uso de la información	Aplicar, usar, producir, demostrar, completar, ilustrar, mostrar, examinar, modificar, relatar, cambiar, resolver, clasificar, experimentar, descubrir, usar, resolver, construir, calcular
Analizar	Encontrar patrones	Separar, ordenar, explicar, conectar, seleccionar, inferir, categorizar, organizar,
Crear	Usar viejas ideas para crear nuevas	Combinar, integrar, reordenar, substituir, planear, diseñar, inventar, desarrollar, reescribir
Evaluar	Comparar y discriminar entre ideas	Decidir, establecer, recomendar, valorar, criticar, apoyar, convencer, concluir, argumentar

La tabla 1 nos muestra las acciones (en términos de forma verbal en infinitivo) que se aplicarán en el análisis de los datos de nuestro corpus con el fin de establecer qué objetivos, en términos de habilidades y procesos cognitivos se espera de los alumnos en relación a la propuesta de actividades de aprendizaje presentes en los MDI.

Metodología de la investigación

Los diferentes estudios previos sobre las instrucciones en los discursos orales y escritos presentes en la enseñanza de lenguas (González, 2001; Bayés y Montmany, 2012; Díaz, 2014; Cruz y Sánchez, 2014; González, Montmany y Pujolà, 2015) y con los discursos instruccionales escritos (Polanco, 2014), nos ha permitido crear una categorización para el análisis del corpus que a priori recoge todas las posibilidades que el MDI puede ofrecer. Así, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

¿Qué aportan las instrucciones a la interactividad de la tarea?

1. Modo o canal de transmisión: visual, oral, ambos. Esta categoría nos ha de informar del modo de transmisión predominante en cada una de las actividades.
2. Objetivo de la actividad. El objetivo de la actividad lo entendemos en los términos de habilidad o proceso cognitivo que activa en los alumnos.
3. Lugar de aparición en la actividad: al inicio de la misma, durante su desarrollo, ambos. El lugar de aparición de las instrucciones puede ser relevante en relación a la complejidad de las actividades.
4. Forma lingüística predominante: imperativo, futuro, perífrasis incoativa, perífrasis modal, etc. La forma o modo verbal que incluye el enunciado que vehicula las instrucciones nos informa de su relación con los enunciados propios del discurso didáctico oral o con un discurso escrito formal.
5. Función comunicativa predominante: invitar a la acción o requerir una acción. La función comunicativa que persigue el enunciado instruccional en relación con el objetivo de la actividad y la forma lingüística nos permitirá poder tener una fotografía objetiva de las características de este tipo de enunciado.
6. Información sobre procedimiento o remisión a algún tipo de enlaces que ofrezca ayuda al alumno para la realización de la actividad: explícito o implícito. Entendemos que el MDI aumenta las posibilidades de aportar ayudas a modo de enlaces al propio material (glosarios, conjugaciones verbales, apéndice gramatical, etc.) o a material externo (diccionarios, gramáticas, etc.)

Corpus objeto de estudio

El corpus analizado es el MDI de dos editoriales de amplia implantación en el estado español para la enseñanza de la lengua castellana como L1 (Lengua primera) y la enseñanza del inglés como LE (Lengua extranjera para el curso 5º de Educación Primaria). El material centrado en la enseñanza del español es de la editorial Santillana, *Lengua castellana*, 5º de Primaria, (http://es.santillanacloud.com/url/libromediaonline/es/610749_U32_U1). Se ha seleccionado la unidad 1 que presenta 14 actividades interactivas de práctica de los objetivos de enseñanza (este material se presenta codificado como M1U1). El material seleccionado para la enseñanza de inglés es el Libro *Tiger*, para 5º de Primaria, unidad 1 de la editorial Macmillan (<http://tiger.macmillan.es/>). Esta unidad presenta 10 actividades interactivas (este material se presenta codificado como M2U1).

Análisis

Analizar la presencia de cada uno de los aspectos mencionados líneas más arriba en las actividades que ofrecen los MDI es lo que nos permitirá caracterizar las secuencias instruccionales de este tipo de material con el fin de poder establecer si esas secuencias facilitan la interacción del alumno con los materiales, entendiendo que de ese modo propiciará el aprendizaje.

Si atendemos al primer apartado mencionado, el que se centra en el modo o canal de transmisión de las instrucciones, se puede afirmar que el modo predominante es el modo visual, en el que las instrucciones se presentan por escrito. Y esto es así, aunque el material tenga la posibilidad de incluir documentos de voz en la misma actividad. Veamos, a modo de ejemplo, una actividad extraída de MDI para la enseñanza de español como L1 (véase imagen 1).



Imagen 1: MDI para la enseñanza del español como L1

Las instrucciones se presentan solo en el modo visual, al principio con el verbo en imperativo, con la función de requerir una acción y no hay indicaciones sobre cómo debe proceder el alumno.

A continuación presentamos una actividad extraída de MDI para la enseñanza del inglés como LE (véase imagen 2). En esta actividad se puede apreciar claramente como el material puede presentar las instrucciones tanto de modo visual (escrito) como oral al pedir a los alumnos que escuchen las palabras objeto de aprendizaje de la actividad para repetirlas. Este potencial que tiene este tipo de material queda desaprovechado al no incluir las instrucciones en el documento sonoro.

¿Qué aportan las instrucciones a la interactividad de la tarea?



Imagen 2: MDI para la enseñanza del inglés como LE (Canal de transmisión)

Tabla 2. Modos o canales de transmisión

Modos o canales de transmisión			
	Visual	Oral	Ambos
M1U1	14	0	0
M2U1	10	0	0

Así, tras la revisión de las 14 actividades presentes en el material para la enseñanza del español (M1U1) y las 10 actividades presentes en el material MDI para la enseñanza del inglés (M2U1), todas se caracterizan por incluir un solo canal de transmisión el visual o escrito. Ninguno de los dos libros presenta las instrucciones de modo oral y por lo tanto tampoco ninguno intenta incluir ambos canales de comunicación, a pesar de que este tipo de material sí que podría hacerlo.

En cuanto al segundo criterio de análisis, el objetivo de la actividad en términos de habilidades que han de llevar a cabo los alumnos, vemos que hay diferencias. Estas diferencias están relacionadas con la lengua de enseñanza. En el MDI para la enseñanza del inglés (M2U1) predominan las acciones del primer nivel de complejidad, las relacionadas con “Conocer”, así se espera que los alumnos predominantemente escuchen y repitan listados de palabras (“repetir”) o identifiquen palabras que van escuchando (“identificar” y “localizar”). De este tipo de actividades hay 7; y las tres restantes esperan que el alumno pueda “Comprender”; para ello ha de “parafrasear” a partir de enunciados que les proporciona el mismo material (Sirva de muestra la imagen 3).



Imagen 3: MDI para la enseñanza del inglés como LE (Objetivo de la actividad)

Si nos centramos en el MDI para la enseñanza del español (M1U1), podemos afirmar que sucede algo similar, de las 10 actividades interactivas de la Unidad 1, todas están centradas en actividades de “Conocer”, excepto una actividad que pertenece al tercer nivel de complejidad a “Aplicar” (“Producir”). Tras la presentación de las características de la carta, se le pide al alumno que escriba una carta informal (Véase Imagen 4).

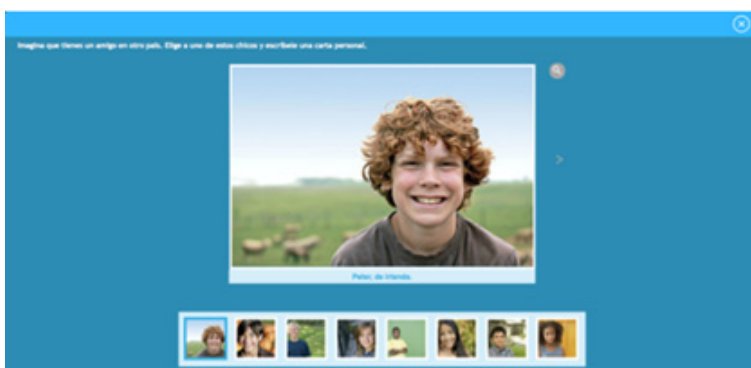


Imagen 4: MDI para la enseñanza del español (Objetivos de la actividad)

Aunque podría parecer que estos materiales presentan las actividades ordenadas de forma progresiva por su nivel de complejidad, se ha de observar que la mayoría de las actividades pertenecen al primer nivel de dificultad.

Tabla 3. Habilidades que han de desarrollar los alumnos

Habilidades que han de llevar a cabo los alumnos						
	Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Crear	Evaluar
M1U1	13	0	1	0	0	0
M2U1	7	3	0	0	0	0

También se ha de decir que presenta dos actividades sin ningún tipo de instrucción: las actividades 1 y 10. Estas incluyen dos textos, es evidente que se espera que sean leídos, pero no se informa al alumno tampoco de lo que ha de hacer tras la lectura (Véase imagen 5).



Imagen 5: MDI para la enseñanza de español como L1

En esta última muestra, puede apreciarse como ante un texto ya sea del tipo que sea si no hay instrucciones que nos indiquen lo contrario, tendemos a leerlo, aunque no se nos pida que hagamos nada en relación al mismo.

El tercer aspecto de nuestro análisis es el que se centra en el lugar de aparición de las instrucciones. Se supone que si la actividad es sencilla puede ser suficiente con que las instrucciones aparezcan solo al inicio de las actividades, pero si hubiera actividades complejas o que para su desarrollo se necesitara de diferentes fases, estas podrían aparecer también a lo largo de las mismas. En las 24 actividades analizadas todas las instrucciones han aparecido siempre al inicio de las mismas (excepto en las dos actividades en las que los autores del material no han creído necesario incluir instrucciones); como ya se ha comentado todas son actividades que carecen de complejidad y que exigen poco o ningún riesgo a los alumnos.

Tabla 4. Instrucciones y su lugar de presentación

Lugar de presentación de las instrucciones			
	Inicio	Desarrollo	Ambos
M1U1	14	0	0
M2U1	10	0	0

El cuarto aspecto de nuestro análisis es el que se centra en el uso de modos y tiempos verbales. En esta categoría también se aprecia una total coincidencia en ambos materiales: el modo predominante es el imperativo en las 24 actividades, sin presencia del modo indicativo (tiempo de presente, formando perífrasis de obligación o no) como sí que sucede en las instrucciones que se dan oralmente en el aula (González, 2001; Bayés y Montmany, 2012). En relación a este aspecto también se ha de mencionar las diferentes encontradas con el estudio llevado a cabo por Cruz y Sánchez (2014); estos autores en el material, publicado en papel, analizado para la enseñanza de español como lengua extranjera llegaron a la conclusión de que lo que caracteriza su corpus era precisamente la heterogeneidad de modos y tiempos verbales en las instrucciones.

Tabla 5. Modos y tiempos verbales en las secuencias instruccionales

Modos y tiempos verbales		
	Indicativo	Imperativo
M1U1	0	14
M2U1	0	10

Tras presentar el modo verbal predominante (el imperativo), es coherente que el resultado del análisis del quinto apartado, la función comunicativa predominante en las actividades, sea el de invitar al alumno a realizar una acción. Sí que coinciden los dos MDI en que la acción que se espera está centrada en todos los casos con el ámbito lingüístico: leer, repetir, reconocer vocabulario, escribirlo o escribir un texto.

El último aspecto que nos interesaba en nuestro análisis era ver si el MDI aprovechaba la posibilidad de navegar dentro del mismo material (o recurrir enlaces externos al propio material) a para acceder a recursos de consulta o de ampliación de la información. Ninguno de los dos materiales analizados actualizan el potencial que posee la edición digital al no incluir enlaces que ayuden al alumno a ampliar conocimientos o tener acceso a obras de consulta.

Los ejemplos que hemos aportado son ilustrativos de las características de las instrucciones en los dos materiales seleccionados: se caracterizan por el predominio total de las secuencias directivas en imperativo en el canal escrito, sin información sobre los procedimientos o pasos que se han de seguir. Eso sí, todas son breves, sencillas y de fácil comprensión, aunque carecen de ejemplos, explicaciones o ayudas para la realización de la tarea. Es muy posible que la sencillez y brevedad de las instrucciones esté directamente relacionada con las habilidades que se espera que pongan en marcha los alumnos. Se espera de ellos acciones de muy bajo

riesgo, la mayoría se asocian al primer nivel de complejidad que mencionaba Bloom en su taxonomía.

Conclusiones

Es el momento de retomar los objetivos que planteábamos al inicio de este texto y ver si podemos dar respuesta tras la breve presentación de las características que presentan las instrucciones en el MDI seleccionado.

En relación al primero de los objetivos, puede afirmarse que las instrucciones o consignas presentes en los MDI del corpus seleccionado se caracterizan por ser predominantemente escritas lo que priva al alumno de poder reconocer también cuáles son las características de estos enunciados en el canal oral; y por no aprovechar el potencial del material digital para ofrecer modelos de lengua oral de este tipo de secuencias discursivas. Se desaprovecha la oportunidad de poder trabajar los patrones entonativos de este tipo de enunciados en un contexto significativo. Es probablemente en las instrucciones de las actividades de aprendizaje, donde este tipo de enunciados cobran todo su significado. Otra de las características es su brevedad, sencillez y claridad; estas características vienen determinadas por las habilidades y procesos cognitivos que se espera que lleven a cabo los alumnos. Estos procesos están todos ellos en la franja más baja de la taxonomía presentada por Bloom, lo que nos indica que se espera actividades sencillas de realizar y que no exigen ningún tipo de complejidad para los alumnos. Como consecuencia de la falta de complejidad en el tipo de actividad no es necesario que las instrucciones aparezcan desglosadas o repetidas a lo largo de la actividad y además todas presentan una gran homogeneidad (al presentar tanto en la enseñanza de inglés como en la enseñanza de español el mismo patrón discursivo). Se caracterizan por estar expresadas usando el modo imperativo.

Tras todo lo presentado hasta ahora en relación a las características de las instrucciones en estos materiales, puede afirmarse en relación al segundo de los objetivos de este trabajo que es coherente con el tipo de actividades que presentan: actividades que implican bajo riesgo para los alumnos, al promover habilidades cognitivas de un nivel básico para estos. La mayoría de las actividades se limitan al reconocimiento y la práctica controlada de léxico, ortografía o formas gramaticales, por lo que las actividades no precisan de instrucciones complejas.

La tipología de las actividades, la falta de posibilidad de navegación por el material o la ausencia de enlaces que nos lleven más allá del propio material también dificulta que pueda afirmarse que las actividades propuestas por los MDI analizados promueven la interacción. No hay posibilidad de interacción ni entre los agentes implicados en el proceso de aprendizaje ni con las diferentes partes del material más allá de la actividad que se está realizando. La ausencia de actividades que promuevan acciones de mayor complejidad como “aplicar”, “analizar”, “crear”, o “evaluar” que obliguen al alumno a manipular las muestras de lengua objeto de estudio con otros objetivos que no sean la repetición o el reconocimiento impiden al alumno una interacción rica con el propio material.

Todo ello nos lleva a pensar que las editoriales analizadas no están aprovechando el potencial que el MDI puede aportar a la enseñanza de lenguas y que en estos momentos se está reproduciendo en la red lo que ya puede hacerse en papel. Esperamos que las editoriales den un

paso más y ofrezcan material que aumente las posibilidades de interactuar con otros aprendientes y con la realidad externa al propio material. Si al inicio de este trabajo esperábamos poder obtener información necesaria para poder elaborar recomendaciones en el uso de las instrucciones en el MDI, en estos momentos podemos afirmar que las instrucciones son coherentes con el tipo de actividad que se ofrecen a los estudiantes, pero este estudio nos ha permitido ver la necesidad de revisar los planteamientos didácticos que hay detrás de las actividades del corpus de este trabajo. Es necesario variar y ampliar la tipología de actividades e intentar que estas cubran habilidades que vayan más allá de las planteadas. Se ha de colocar realmente al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, saber qué es capaz de hacer, no subestimar su potencial y diseñar actividades que cubran sus necesidades.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman, 2001.
- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- Bayés, M. y Montmany, B. (2012). "Instrucciones en el aula de ELE: pasado, presente y futuro", XXXIII Congreso Internacional ASELE, Girona, Universitat de Girona.
- Cazden, C.B. (1988). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós. [trad. española 1991].
- Cruz, O. y Sánchez, A. (2015). "las instrucciones de los manuales de español para extranjeros y su heterogeneidad discursiva", *E-Aesla*, Asociación Española de Lingüística Aplicada y el Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/42.pdf> [15/06/15]
- Díaz Martínez, E. (2014). *Las instrucciones o consignas en los manuales de ELE: análisis contrastivo entre manuales creados en Alemania y España*, TFM inédito, Universitat de Barcelona.
- González, M. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1302/01.MVGA_TESIS.pdf?sequence=1 [15/06/15]
- González, M.V.; Montmany, B. Y Pujolà, J-T. (2015). "Lee, completa y parende. Análisis de las instrucciones en el material interactivo digital para la enseñanza de lenguas", *E-Aesla*, nº 1, Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/44.pdf> [28/06/15]
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*, Essex, Longman.
- Holmes, J. (1983). "The structure of teachers' directives", *Language and Communication*, Nueva York, Longman Inc., pp. 89-115.
- Parrot, M. (1993). *Tasks for Language Teacher*, Glasgow, Cambridge University Press.
- Polanco, F. (2014). "El discurso instruccional", en E. Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional*, Barcelona, Ariel.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- Sinclair, J. y Brazil, D. (1982). *Teacher talk*, Oxford, Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza Editorial. [trad. española 1987]
- Ur, P. (1999). *A course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Watson, R. (1998). "Topic-based analysis of classroom discourse", *System* 26 (3), Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur, SAGE Publications, .303-318.

CULTURA Y SOCIEDAD PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CLE: RASGOS ESPECÍFICOS, PRÁCTICAS Y PROPUESTAS

Lacueva i Lorenz, Maria^a; Subarroca Admetlla, Anna^b

^a Universität des Saarlandes (Alemania)

^b Universität Mannheim/ Universität Freiburg (Alemania)

En todo caso, el reto merece nuestro compromiso: enseñar a nuestro alumnado, a través del aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, a ser plenamente hombres y mujeres abiertos a un mundo plural y en constante transformación.

Russell, E. (1991)

Resumen: Cuando se estudia una lengua extranjera, las referencias explícitas a los aspectos culturales y sociales que les son inherentes resultan casi imprescindibles, ya que sin ellos difícilmente se podrán asimilar las reglas comunicativas que marcan una comunidad lingüística diferente a la propia. La enseñanza del Catalán como Lengua Extranjera (CLE) cuenta ya con cierta tradición en la creación de materiales didácticos que, desde esta perspectiva, integran los contenidos de lengua con los de cultura y sociedad de manera equilibrada. Ahora bien, el importante aumento del estudiantado universitario de CLE durante los últimos veinte años ha generado la demanda de cursos específicos de cultura y sociedad de los Países Catalanes adaptados a sus necesidades en tanto que extranjeros y universitarios. Para el profesorado encargado, estas asignaturas suponen un reto al que intentaremos aproximarnos desde una triple perspectiva: en primer lugar, el perfil y las necesidades específicas que presenta el alumnado de fuera de los territorios de habla catalana; en segundo lugar, las prácticas, contenidos, enfoques y tendencias actuales de estos cursos; y, finalmente, también algunos de los recursos (didácticos o de otro tipo) que ya se empiezan a utilizar. Así mismo, propondremos algunas estrategias y algunos proyectos que pueden resultar útiles para facilitar y enriquecer la docencia de los Estudios Catalanes.

Palabras clave: *Estudios culturales, enseñanza universitaria, didáctica, Catalán como Lengua Extranjera (CLE), cultura y sociedad de los Países Catalanes.*

Introducción

Tal y como se explicita en el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002: 100):

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

A partir de esta premisa general, en el mismo MCER se establece que el alumnado de lenguas extranjeras debe desarrollar una serie de habilidades interculturales concretas, entre las que se incluyen:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (MCER, 2002: 102)

A la hora de llevar a la práctica cotidiana estas directrices, observamos que el profesorado universitario de cualquier lengua y cultura extranjeras es quien tiene, en buena medida, la última palabra a la hora de definir dos aspectos de la docencia estrechamente interrelacionados: por un lado, los contenidos culturales que se quieren transmitir, estableciendo tanto los objetivos que persiguen como los límites que se (auto)imponen; y, por otro lado, tanto la metodología que se utilizará como los parámetros de evaluación que se aplicarán. Ahora bien, cuando el resultado de estas decisiones llegan al aula, el profesorado ya ha recorrido un largo camino de reflexión, más o menos consciente, sobre lo que significa “cultura” en general, y concretamente en el contexto académico en el que se mueve. Obviamente, no pretendemos dar aquí una respuesta unívoca, y mucho menos definitiva, a esta cuestión; pero sí queremos apuntar una serie de propuestas al respecto que nos ayuden a encuadrar la problemática específica que plantea este trabajo y que, paralelamente, puedan resultar útiles para el cuerpo docente a la hora de llevar a la práctica las directrices del MCER.

¿Qué significa conocer la sociedad y la cultura de una comunidad lingüística extranjera?

Las respuestas a esta cuestión han sido múltiples a lo largo de la historia, pero sin duda, el hecho que más ha marcado, y sigue marcando, la situación actual, es el desarrollo del concepto de “competencia comunicativa”, con la consiguiente inclusión de aspectos sociolingüísticos y socioculturales en la clase de lenguas, lo cual supuso un punto de inflexión en la enseñanza de las lenguas extranjeras en, al menos, dos aspectos:

Por una parte se produjo un cambio de énfasis: desde una visión formal de la cultura, entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico de los países en cuestión, y que había sido dominante hasta los años 80, hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta, más acorde con la forma de entender la lengua como herramienta de las relaciones sociales de una comunidad. Por otra parte, la imposibilidad de separar los aspectos socioculturales de los meramente lingüísticos a la hora de aprender una lengua puso en evidencia la necesidad de un tratamiento didáctico que los integrara desde los primeros niveles (Areizaga, Gómez y Ibarra, 2005: 28).

Un primer ejemplo de esta corriente es la clarificadora distinción que propone Eliane Russell (1999), a partir del trabajo de Galisson (1991), entre “lo cultural”, o aquella cultura cotidiana, interna, de tipo más bien sociológico o antropológico y que es asimilada por el alumnado a partir de la propia experiencia vital compartida con la comunidad de la lengua estudiada (valores, creencias, actitudes, costumbres, etc.), y “lo cultivado”, o aquella cultura de prestigio, de carácter más bien externo, la cual se adquiere a partir del aprendizaje académico o erudito (geografía, historia, literatura, arte, instituciones, etc.). Coincidimos con Russell cuando afirma que:

Esta definición nos permite comprender cómo, durante mucho tiempo, la “enseñanza de la civilización” se centraba en el estudio de los hechos y productos dentro del campo de lo “cultivado” o de la cultura de una élite; mientras que en el marco de unos enfoques comunicativos, si nos planteamos el logro de una competencia sociocultural, la enseñanza de la cultura tendrá que incluir los dos campos de lo “cultivado” y de lo “cultural” (Russell, 1999: 2).¹

En este mismo sentido, Lourdes Miquel y Neus Sans (1992, reeditado el 2004) van más allá y ofrecen una triple clasificación de los contenidos culturales, que dividen en tres compartimentos clasificados jerárquicamente pero porosos entre ellos: la Cultura con mayúsculas, la cultura (a secas) y la kultura con k. Esta concepción de “cultura a secas” coincide en gran medida con la idea de “lo cultural” que aporta Galisson y que hemos citado más arriba, mientras que la Cultura con mayúsculas se correspondería con “lo cultivado”. A la idea de la kultura, fundamental para nuestro trabajo en el ámbito universitario, Encarna Atienza añadía en un taller dirigido al profesorado de catalán en el extranjero, el concepto de glutura, como aquello que difumina su cultura de origen al transformarse en global (y nos ponía como ejemplo una marca catalana de moda hoy presente en todo el mundo).² Ahora bien, muy acordes con el discurso en boga en aquel momento, Miquel y Sans explicitan que el elemento principal que se debe transmitir al alumnado de cualquier lengua extranjera es la “cultura a secas”, ya que:

Comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que *todos los nativos* poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles

1 A pesar de estar de acuerdo en el fondo de la cuestión, preferimos utilizar la etiqueta de “cultura y sociedad” en lugar de la de “civilización” cuando nos referimos la enseñanza de los contenidos culturales en el aula de CLE.

2 Taller “Discurs, cultura i ideologia a l'aula” impartido en el marco de las XXVIII Jornades Internacionals per a Professors de Català que tuvieron lugar el 2014 en la Universidad de Lleida. <http://www.xarxallull.cat/moodle/mod/folder/view.php?id=1073>

situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. [...] La “cultura a secas” abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. [...] Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado “dialectos culturales”, la “kultura con k” y la “Cultura con mayúsculas” (no siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos). (Miquel y Sans, 2004: 329. La cursiva es original).

La tendencia que marcan estos dos trabajos, entre tantos otros, se ve finalmente institucionalizada con la publicación del MCER (2002), el cual, basado en el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, otorga una gran importancia al tipo de contenidos culturales referentes a lo que sería “lo cultural” o la “cultura a secas”. Esta manera de entender el tratamiento didáctico de la cultura ha generado un hervidero de investigaciones, corrientes y propuestas que replantean constantemente la manera de desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado y, en consecuencia, ha originado un sinfín de materiales didácticos basados en estos planteamientos. Esto explicaría la abundante presencia de este tipo de contenidos culturales en los manuales de CLE que, actualmente, más se utilizan en las universidades de todo el mundo donde se enseña catalán³. Así pues, parece que no hay marcha atrás respecto a la aceptación mayoritaria de una tendencia que nos parece del todo necesaria, adecuada y, como nos demuestra nuestra propia experiencia docente, muy eficaz.

Ahora bien, parece que la puesta en práctica de estos planteamientos ha eclipsado una realidad patente, al menos en el ámbito universitario internacional, y que se refiere a la necesidad de transmitir los contenidos que integrarían “lo cultivado”, la “Cultura”, la “kultura” e incluso la “glutura”. Por ello creemos que se hace necesario reconocer que la existencia de asignaturas de lo que podríamos etiquetar como cultura explícita, también ocupan su espacio, y no menor, en los programas de estudios superiores. Pero a diferencia de etapas anteriores, este reconocimiento no trata de reinvertir la tendencia actual con el objetivo de jerarquizarlos ni de anteponerlos a los contenidos de las clases de lengua (con su correspondiente cultura implícita), sino de hacerlos convivir, y retroalimentarse, en la universidad. Sin embargo, el MERC obvia estas materias - quizá por el hastío que provocaba la mala praxis anterior, quizá porque afecta casi en exclusiva a la educación superior o quizá, simplemente, porque considera que queda fuera del ámbito que se propone regular -.

Sea como fuere, las consecuencias de esta omisión, en el caso concreto de la docencia de CLE, son: por un lado, la percepción de un vacío casi absoluto tanto de líneas de investigación que innoven en este campo y que renueven la manera de transmitir estos contenidos de manera cada vez menos enciclopédica y más crítica. Por otro lado, la inexistencia de materiales didácticos (bien en forma de manual, bien en formato electrónico o de cualquier otro tipo) que se ocupen de explotar didácticamente estos contenidos y, sobre todo, que se hayan desarrollado pensando en los estudiantes universitarios extranjeros. Un subgrupo de estudiantes que, cuantitativamente, no ha dejado de crecer en los últimos tiempos, y cualitativamente, se

3 Sin ningún tipo de afán de exhaustividad, podemos nombrar algunos de estos manuales como Veus 1, Veus 2 y Veus 3 de PAM, Llengua Catalana Bàsic y Llengua Catalana Elemental de Barcanova, el Curs de Llengua Catalana (Bàsic, Elemental, Intermedi, Suficiència) de Castellnou o el Passos (Bàsic, Elemental, Intermedi) de Octaedro.

muestra como un colectivo con unas características y unas necesidades muy específicas, tal como intentaremos describir en los siguientes apartados,

Situación actual de la enseñanza de Estudios Catalanes para estudiantes universitarios no catalanohablantes

El estudiantado universitario de CLE ha crecido exponencialmente durante los últimos veinte años gracias a dos hechos paralelos estrechamente ligados entre ellos: por un lado, la afluencia de estudiantes internacionales hacia los centros que conforman la Xarxa Vives d'Universitats⁴. No es casual, pues, que entre las diez primeras universidades preferidas por los estudiantes como destinación Erasmus se encuentren tres de la Xarxa Vives, cantidad que se dobla si observamos las cuarenta primeras universidades (ver la tabla 1):

Tabla 1. Universidades receptoras de estudiantes Erasmus. Curso 2012-2013

Top list of higher education institutions receiving students			
Rank	Country	Name of higher education institution	Number of students
1	ES	UNIVERSIDAD DE GRANADA	1959
2	ES	UNIVERSITAT DE VALENCIA (ESTUDI GENERAL) UVEG	1779
3	ES	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	1702
4	ES	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	1659
5	IT	UNIVERSITÀ DI BOLOGNA - ALMA MATER STUDIORUM	1620
6	ES	UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALENCIA	1359
7	CZ	UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE	1316
8	IT	UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI ROMA 'LA SAPIENZA'	1133
9	ES	UNIVERSITAT DE BARCELONA	1103
10	SI	UNIVERZA V LJUBLJANI	1072

Fuente: Comisión Europea

Por otro lado, el número de estudiantes extranjeros de lengua y cultura catalanas se ha visto incrementado por el trabajo que, desde las universidades de fuera de los territorios de habla catalana, desarrolla la catalanísima internacional y los lectorados de catalán, entre los cuales se incluyen tanto los gestionados por el Institut Ramon Llull (IRL) como por la Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL). Su presencia en numerosos países de todo el mundo (con más de 6.000 estudiantes repartidos en 150 universidades), y especialmente en Europa, es considerable, como se puede observar en la figura 2:

4 La Xarxa Vives es una institución sin ánimo de lucro que representa y coordina la acción conjunta de 21 universidades de 4 estados (Andorra, España, Francia e Italia) europeos en educación superior, investigación y cultura. Desde el año 1994, ofrece una plataforma que lidera servicios para universidades, organizaciones públicas y privadas y sociedad, con el objetivo de contribuir al proceso de construcción y de desarrollo económico y social de esta región universitaria transfronteriza de la Europa Mediterránea.

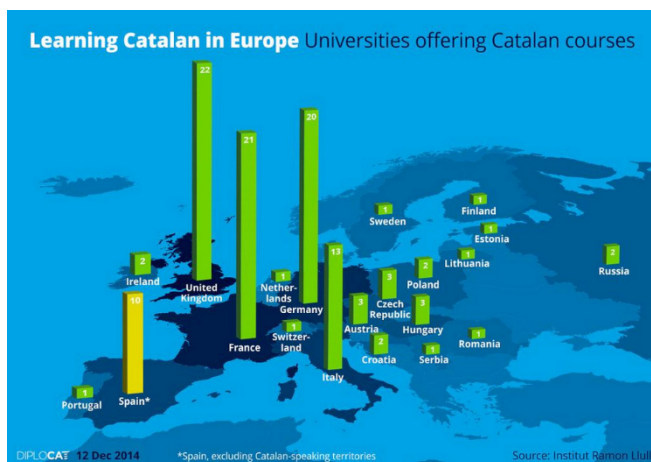


Figura 2. Universidades que ofrecen Estudios Catalanes en Europa.

Fuente: Institut Ramon Llull

Si nos fijamos en las figuras 3 y 4, infografías que el IRL publicó el pasado mes de marzo de 2015 en su página web y redes sociales, el interés por los Estudios Catalanes evoluciona positivamente, no únicamente en términos cuantitativos, sino también en términos cualitativos. En el periodo comprendido entre los años 2003 y 2014, el IRL ha organizado 22 convocatorias de las pruebas para la evaluación y la certificación de conocimientos de catalán como lengua extranjera en 118 ciudades de 39 países de fuera del dominio lingüístico y se han presentado un total de 10.931 personas. Entre los examinados, se observa una evolución aproximada de un 20% de personas que se realizan las pruebas de niveles más altos: B2, C1 y C2.

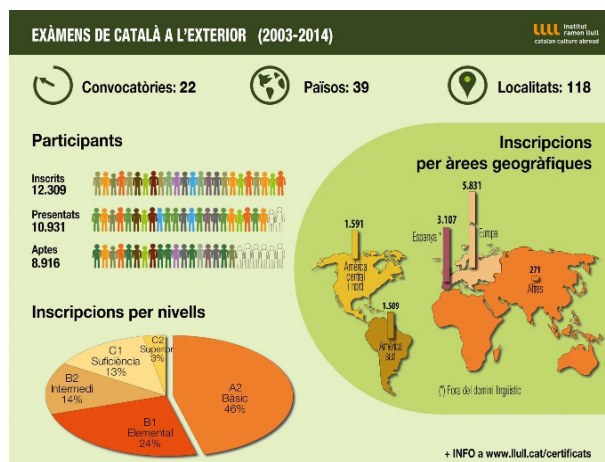


Figura 3. Exámenes de catalán en el exterior (2003-2014)

Fuente: Institut Ramon Llull

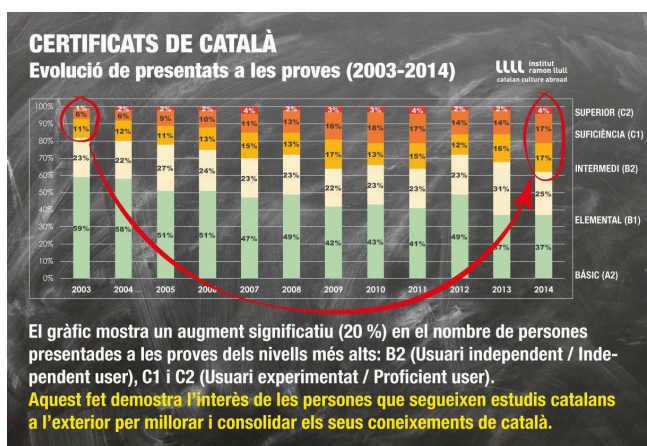


Figura 4. Certificados de catalán. Evolución.

Fuente: Institut Ramon Llull

Estos son los números que corresponden a los estudiantes en universidades de fuera del dominio lingüístico y que realizan cursos de lengua y cultura en el marco de los programas de sus respectivos planes de estudios. Pero hay otra posibilidad de estudiar lengua catalana en las universidades europeas: la participación en los cursos de preacogida que organizan los profesores de Estudios Catalanes y que están financiados por el IRL. Se trata de cursos de treinta horas ofrecidos a los estudiantes de cualquier disciplina que tengan previsto realizar una estancia en la zona de habla catalana con una beca Erasmus. Según informa el mismo IRL, en el curso académico 2014-15 se han financiado catorce de estos cursos en los que han participado trescientos cinco estudiantes de Italia y Alemania. Si nos fijamos ahora en las cifras de las universidades que conforman la Xarxa Vives, en el año 2012, más de doscientos cincuenta estudiantes Erasmus aprendieron catalán en los trece cursos intensivos de lengua para Erasmus (EILC) durante las últimas semanas de agosto y las primeras de septiembre⁵. Durante el curso 2012-2013 se llevaron a cabo un total de veinte cursos, trece durante el verano y siete en el periodo de invierno. Según la información de la página web de la Xarxa Vives, en el curso académico 2013-2014⁶ fueron un total de diecisiete cursos, cifra que se vio reducida el año siguiente, 2014-2015⁷, a únicamente tres cursos. Para septiembre de 2015⁸ están ya programados tres cursos en Barcelona, Valencia y Palma de Mallorca, que explícitamente se describen como las ciudades que lideran el programa. En la descripción de los cursos se habla de la enseñanza de lengua y cultura ("10-day free Catalan intensive language and culture courses"). Vemos pues, que el componente cultural es desde el principio parte conscientemente presente en la formación ofrecida.

5 Véase noticia en <http://www.vives.org/blog/2012/09/03/mes-de-250-estudiants-erasmus-aprenen-catala-als-cursos-eilc-destiu/>

6 Oferta del año académico 2013-2014: <http://www.vives.org/serveis/welcome-to-your-erasmus-region/the-courses-of-2013-2014-offers/>

7 Oferta del año académico 2014-2015: <http://www.vives.org/serveis/come-to-study-in-your-mediterranean-region/2014-2015-courses-offer/>

8 Oferta de cursos para septiembre de 2015: <http://www.vives.org/serveis/come-to-study-in-your-mediterranean-region/international-intensive-catalan-courses/2015-2016-courses-offer/>

Si observamos las descripciones de estos tres cursos que conforman la oferta inicial del año académico 2015-2016, encontramos el desarrollo de los contenidos culturales que incluyen, los objetivos y la metodología. En el caso de Barcelona⁹, se ofrecen diez horas de “cultura” y se describe que:

The CATALAN INTENSIVE LANGUAGE AND CULTURE COURSES aim to introduce students to the basic aspects of sociocultural competence, as dealt with in each teaching unit and covering various areas of daily life. They also aim to promote intercultural dialogue, propagate the spirit of the European Lifelong Learning Programme, present the language studied as an “adoptive personal language” (Maalouf Group of the European Commission), describe the context of the host country so that students can play an active role in society and train students so that they can return to their respective countries and act as future ambassadors and agents of the language learned.

En el caso de Palma de Mallorca¹⁰ solo se ofrecen cuatro horas de actividades culturales, que consisten en visitas guiadas que versen sobre temas de arte, historia, lengua y tradiciones. Y el programa cultural de Valencia¹¹, de veinte horas, añade algunos aspectos al programa de Barcelona:

Students can attend free activities and workshops which will be prepared so as to promote integration, increase awareness of the value and opportunities which the linguistic diversity of the European Union offer, and encourage the removal of barriers to intercultural dialogue. Among the workshops and activities which will be offered, one can highlight the following: a multicultural cuisine workshop, a guided tour of the old quarter of Valencia, a guided tour of Sagunt, opportunity to take part in the Tandems Linguistics programme (conversation exchanges), attending plays, film tickets, attending music concerts in Catalan, etc.

Así pues, en los dos cursos que describen más detalladamente los objetivos del programa cultural, Barcelona y Valencia, observamos que coinciden en resaltar la voluntad de introducir los aspectos básicos que permitan desarrollar la competencia sociocultural, promover el diálogo intercultural y conseguir que los estudiantes adopten un papel activo en la sociedad, entrenarlos para regresar a sus respectivas sociedades y ser allí futuros agentes y promotores de la lengua aprendida. Es decir, se pretende ayudar a desarrollar mentes críticas, ciudadanos de Europa que sean capaces de analizar distintos aspectos de la sociedad en la que van a residir durante unos meses y que durante su estancia se sientan integrados en ella.

A nuestro parecer, este panorama pone de relieve que, junto con la necesidad del mantenimiento y actualización continuada de estrategias y materiales para la enseñanza integrada de lengua y cultura, es necesario ir un paso más allá y ofrecer cursos específicos de cultura y

9 Curso en la Universidad de Barcelona, 1 – 10 septiembre de 2015: http://www.vives.org/files/2015/05/UIB_oisform_2015.pdf

10 Curso en la Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, 1 – 11 septiembre de 2015 http://www.vives.org/files/2015/05/UIB_oisform_2015.pdf

11 Curso en la Universidad de Valencia, 31 de agosto – 10 septiembre de 2015: http://www.vives.org/files/2015/05/UV_oisform_2015.pdf

sociedad de los Países Catalanes adaptados, eso sí, al perfil concreto del alumnado de CLE. Este ha sido, y sigue siendo, uno de los retos latentes para el profesorado encargado de esta tarea, tanto en los cursos de acogida ofrecidos por las universidades de destino, como en los regulares y los de preparación al Erasmus que se ofrecen en las universidades de origen. Sin embargo, a pesar del apoyo que están recibiendo actualmente los Estudios Catalanes en el ámbito internacional, esta problemática a penas se ha sistematizado. Así, tal y como hemos apuntado más arriba, encontramos que ni se han propuesto posibles soluciones a los desafíos didácticos y metodológicos que plantea, ni se han abierto procesos que estimulen la creación y puesta en circulación de materiales didácticos adecuados.

Especificidades de la didáctica de los Estudios Catalanes para no catalanohablantes

Cuando se trata de desarrollar materiales didácticos aptos para la transmisión de contenidos culturales de tipo erudito, hay dos factores paralelos que, quizá por ser evidentes, a veces pasan desapercibidos: el primero que se debería tener en cuenta es el perfil específico que presenta el estudiantado universitario interesado en los Estudios Catalanes; el segundo, son las características y los límites de los cursos sobre cultura y sociedad. Nuestra experiencia docente nos demuestra que hay una serie de pautas que se repiten con mucha frecuencia:

a) Se trata de un alumnado adulto, universitario y extranjero, lo cual implica que:

- tienen unos intereses variados, entre los que se encuentran los personales (turísticos o de relaciones privadas, por ejemplo), los laborales (hacer unas prácticas, aspirar a un puesto de trabajo, etc.), o los académicos (másteres, doctorados sobre todo);
- cuentan con ciertos conocimientos culturales generales previos adquiridos a lo largo de su formación: pueden situar Mallorca, Barcelona o Valencia en un mapa, saben que existió la Corona de Aragón, tienen nociones sobre la Guerra Civil y el franquismo o perciben cierto conflicto identitario, cultural o político en el Estado español;
- presentan una falta de referentes específicos sobre la cultura catalana: no conocen el concepto "Països Catalans", no saben quién es Jaume I ni su importancia en la historia de la lengua, no tienen consciencia de la persecución del catalán a lo largo del siglo XX y, a la hora de informarse sobre la actualidad, les faltan datos que les ayuden a interpretar, por ejemplo, el actual proceso de independencia o la marea verde contra la LOMCE;
- el nivel de lengua que dominan suele ser relativamente limitado (alrededor de un B1, aunque presentan más destrezas en la comprensión que en la expresión).

b) los cursos de cultura y sociedad que se ofrecen actualmente presentan:

- unos límites estrictos, tanto temporalmente como dentro de los planes de estudio. En la mayoría de universidades de fuera del ámbito lingüístico catalán, la docencia de Estudios Catalanes forma parte de grados o másteres más o menos interdisciplinarios, pero solamente en contadas ocasiones conforman una titulación exclusiva. Esto implica una limitación de los cursos de catalán, los cuales, a su vez, se deben dividir entre asignaturas de lengua, a las que se dedican la mayoría de horas, y de cultura y sociedad. Estos últimos contenidos cuentan con tan poco tiempo que el profesorado se ve obligado a discriminar muy exhaustivamente los que ofrecerá. No hay que olvidar que la organización de los es-

tudios universitarios, a pesar de las modificaciones introducidas a partir de la Declaración de Bolonia, es todavía bastante diferente en cada país, así que cada sistema universitario puede distribuir de manera distinta los cursos y la obligatoriedad o no de obtener créditos con cursos de cultura y sociedad;

- una doble tipología: por un lado, encontramos cursos monográficos (véase Apéndice 1) que, en muchas ocasiones, se adaptan a las necesidades de los itinerarios que proponen los grados o másteres en los que se integran los estudios catalanes; así, encontramos cursos titulados “Història social del català”, “Música catalana: de la Nova Cançó fins avui”, o “Mercè Rodoreda i el seu temps”. Pero por otro lado, también se dan con frecuencia asignaturas que presentan un enfoque interdisciplinario (véase Apéndice 2), las cuales ofrecen una aproximación sincrónica y diacrónica a diferentes aspectos culturales y sociales de los territorios de habla catalana, como puede ser su geografía, su política, historia, arte, literatura o sociolingüística. Este tipo de cursos suelen llevar títulos del tipo “Els Països Catalans avui”, “Cultura i societat catalanes” o “Aproximació a la cultura catalana”;
- una variedad en la lengua de instrucción: en algunos casos son cursos ofrecidos para estudiantes con cierto nivel de lengua catalana (básicamente B1); pero en otras ocasiones son cursos para grupos más abiertos de estudiantes procedentes de distintas disciplinas. En estos casos, la lengua no acostumbra a ser el catalán y puede ser el castellano o la lengua del país. Delante de esta situación, los profesores se ven obligados a buscar y didactizar materiales en inglés o en otras lenguas.

Todas estas especificidades enfrentan al profesorado de las asignaturas de cultura y sociedad a una serie de problemáticas ya superadas cuando lo que debe impartir es lengua, ya que en este segundo caso, tanto los criterios como las bases metodológicas se encuentran más o menos establecidas; además, abundan los materiales y recursos didácticos adaptados al alumnado de fuera del ámbito lingüístico catalán y no nos faltan ni manuales tradicionales ni plataformas en línea que incentiven la innovación en este ámbito. En cambio, cuando se trata de transmitir aquella cultura erudita de la hablábamos, el panorama es completamente diferente, ya que nos encontramos ante un vacío casi total de materiales explotados didácticamente, los cuales deberían resultar útiles para el profesorado y, a su vez, cumplir con las expectativas de nuestro alumnado, el cual, recordémoslo, es adulto, universitario y extranjero y a menudo conocedor de otras lenguas románicas.

Esta situación implica, como no podía ser de otra manera, una serie de problemáticas metodológicas compartidas por la inmensa mayoría del profesorado de Estudios Catalanes a no catalanohablaantes, ya que nos encontramos con enormes dificultades en diferentes sentidos. Por un lado, en el momento de decidir qué temas queremos tratar y cómo hacerlo (¿qué incluimos y qué no; a partir de qué criterios: personales o según las expectativas del alumnado? ¿Qué tendrían que saber cuando acaben la formación? ¿Qué es más adecuado: aprender los contenidos dados o desarrollar estrategias para buscar información y generar su propia opinión crítica? ¿Tenemos que intentar remontarnos a hechos históricos o centrarnos en analizar la sociedad actual?). Por otro lado, las dificultades que se presentan, no tanto cuando se trata de encontrar materiales reales, es decir, dirigidos a catalanohablaantes (bibliografía académica, medios de comunicación, documentos audiovisuales, etc.), si no cuando pretendemos seleccionarlos a partir de los temas que queremos tratar – los cuales, a su vez, se verán afectados por los materiales de los que podamos disponer – y, sobre todo, cuando desarrollemos su explotación didáctica adaptada a las necesidades de nuestro alumnado.

En la práctica, y a partir del intercambio de información con el profesorado de Estudios Catalanes de todo el mundo, podemos observar que, esta situación global tiene, actualmente, al menos dos consecuencias: en primer lugar, percibimos una tendencia generalizada a transmitir una perspectiva centralista de la realidad de los Países Catalanes, la cual se focaliza en el Principado de Cataluña, y más concretamente en la ciudad de Barcelona, con lo cual se transmite una imagen sesgada y reduccionista de la cultura catalana en lugar de potenciar la riqueza y diversidad de su patrimonio. En segundo lugar, advertimos una tendencia a repetir los cánones establecidos, sea cual sea la disciplina que estemos tratando. Es evidente que una situación con una precariedad tan notable de recursos didácticos básicos no estimula el esfuerzo adicional que implica la ampliación del horizonte cultural y la inclusión de contenidos, personajes o discursos no canónicos en nuestra tarea diaria. Ahora bien, cabe poner de relieve que este estancamiento aleja a la cultura catalana de los debates críticos actuales que se generan en las universidades, los cuales, seguramente, sí se tratarán en otras materias cursadas por los estudiantes. Con ello, evidentemente, se corre el riesgo de cubrir los Estudios Catalanes con cierta pátina de inmovilismo que no se corresponde con su dinamismo real.

Algunas herramientas actuales y propuestas de futuro

A pesar de todo, disponemos de algunas herramientas e iniciativas que pueden resultar útiles para facilitar y a la vez enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de la rama cultural de los Estudios Catalanes. Por ejemplo, encontramos la página web de acceso libre, Culturcat.cat, con el subtítulo: “El que cal saber” (Lo que hay que saber)¹². Esta plataforma presenta una gran cantidad y variedad de contenidos ordenados temática y cronológicamente, acompañados de textos y documentos gráficos y audiovisuales de gran calidad. Aun así, se trata básicamente de una página de consulta y, en consecuencia, no encontramos ninguna explotación didáctica de los materiales. Por otro lado, existe el Máster en Estudios Catalanes de la Universitat Oberta de Catalunya¹³, cuyo programa describe entre sus objetivos que pretende proporcionar a los estudiantes los conocimientos intelectuales necesarios para analizar la cultura catalana (lengua, literatura, teatro y danza, cine, arte, deporte, cultura popular...) desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, a la vez que ayuda a los estudiantes a conectar la cultura catalana con los grandes debates internacionales de las humanidades y ciencias sociales, aportando un enfoque interdisciplinario y poniendo el énfasis en la contemporaneidad.

La cultura catalana se presenta como un estudio de caso, singular e universalizable a la vez, útil para comprender como se construyen las identidades en la modernidad y en la era de la globalización. De esta forma los estudiantes aprenden a formular preguntas relevantes sobre el mundo actual a partir de su realidad más próxima. En este sentido, el Máster de Estudios Catalanes podría resultar muy útil para la formación del profesorado que trabaja con estudiantes de fuera del ámbito lingüístico catalán tanto en la actualidad como en el futuro. Sin embargo, cuando observamos las asignaturas que se incluyen, observamos una perspectiva centralizada en el Principado de Cataluña y una ausencia total de formación en estrategias didácticas.

12 Más información en: <http://www20.gencat.cat/portal/site/culturacatalana>

13 Más información en: <http://estudis.uoc.edu/ca/masters-universitaris/estudis-catalans/presentacio>

Por otro lado, encontramos una iniciativa, más modesta, en la wiki *Cultura i Societat dels Països Catalans*¹⁴, que fue el primer intento de sistematización y puesta en circulación de los materiales didácticos que una gran parte del profesorado de catalán había ido creando según las necesidades particulares. Esta plataforma, en funcionamiento desde 2010, está organizada temáticamente y compuesta principalmente por las aportaciones voluntarias del profesorado de Estudios Catalanes de las universidades del exterior. Esta es la razón por la cual, a pesar de su utilidad, dicha plataforma presenta todavía importantes vacíos de contenido.

Dada la situación que acabamos de presentar, nos parece que el futuro de la docencia de Estudios Catalanes para estudiantes universitarios de fuera del dominio lingüístico, tanto en universidades de todo el mundo como en las que pertenecen a la Xarxa Vives, pasa indiscutiblemente por dinamizar esta área en diferentes sentidos. En primer lugar, sería necesario formar al profesorado de CLE que quiera dedicarse a la enseñanza superior, no únicamente en didáctica de la lengua, sino también de la cultura; en nuestra opinión, los profesores que han ejercido o ejercen esta profesión son el colectivo más idóneo para llevar a cabo dicha tarea de formación de formadores, ya que poseen los conocimientos suficientes basados en su experiencia docente. En relación con este punto, y en segundo lugar, sería necesario aplicar los debates actuales sobre las ciencias humanas y sociales (identidad, subjetividad, etc.) a los Estudios Catalanes para que respondan al nivel apropiado, también en cuanto a la transmisión internacional. En tercer lugar, nos parece imprescindible normalizar la diversidad y complejidad de los Países Catalanes: nuestra experiencia docente en el extranjero nos demuestra que la parcelación y las etiquetas que parecen funcionar en el interior del ámbito lingüístico catalán dejan de hacerlo en el exterior.

Para concluir, no podemos dejar de explicitar que consideramos urgente que un impulso institucional decidido permita la creación y desarrollo de una plataforma en línea con recursos didácticos y bibliográficos específicos para las necesidades de nuestro alumnado. Consideramos importante el hecho que sea una plataforma en línea para que los contenidos puedan ser fácilmente editables y actualizables. Se trata de una disciplina en evolución constante, sobre todo si pensamos en temas sociales, políticos y estrechamente vinculados a la actualidad informativa. En esta ocasión también, el profesorado de cultura y sociedad para estudiantes universitarios extranjeros nos parece el grupo de profesionales mejor preparado para dar el primer paso en este sentido, ya que todos disponen de materiales didácticos elaborados *ex aequo* para sus propias clases y en gran parte validados por la experiencia con el alumnado.

¹⁴ Véase: <http://culturaisocietatalsppcc.wikispaces.com/Inici>

Referencias bibliográficas

- Areizaga, Elisabet; Gómez, Inés; Ibarra, Ernesto (2005): "El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación", Revista de Psicodidáctica, vol. 10, n. 2, p. 27-46, Universidad del País Vasco: Vitoria. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204> [Última consulta: 08/07/2015]
- Comisión Europea (2014): "Another record-breaking year for Erasmus". http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-821_en.htm [Última consulta: 09/07/2015]
- Consell d'Europa (2002): Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues [Última consulta: 28/06/2015]
- Instituto Cervantes (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Última consulta: 30/06/2015]
- Miquel, Lourdes; Sans, Neus (2004): "El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua", redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, n. 0, p. 326-338, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [Última consulta: 08/07/2015]
- Russell, Eliane (1999): "Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura", Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura, n. 22. Universidad de la Rioja: La Rioja. Consultable en <http://www.grao.com/revistas/textos/022-los-registros/hacia-la-construccion-de-un-saber-intercultural-propuestas-para-la-ensenanza-de-la-cultura> [Última consulta: 08/07/2015]

Páginas web consultadas

- Cultura i societat als Països Catalans. <http://culturaisocietatsppcc.wikispaces.com/Inici> [Última consulta: 09/07/2015]
- Institut Ramon Llull: Xarxa universitària d'estudis catalans a l'exterior. http://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm [Última consulta: 28/06/2015]
- Institut Ramon Llull: Certificats de català. http://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/certificats_examens.cfm [Última consulta: 28/06/2015]
- Xarxa Vives d'Universitats: <http://www.vives.org/es/quienes-somos/> [Última consulta: 08/07/2015]

Apéndice 1: Ejemplo de temario de curso monográfico

“Literatura i música en català: des del franquisme fins a l'actualitat”

1	Les relacions entre la literatura i la música en el món i durant la història.
2	Els anys 60 i la “Nova Cançó” • Raimon i Espriu • Serrat i Papasseit
3	Els anys 70, de l'efervescència a la crisi • El Grup de Folk i el Canet Rock • Sisa i Riba
4	Els anys 80 i la “travessa del desert” • Ovidi Montllor i Vicent Andrés Estellés
5	Els anys 90 i el Rock català: Els 4 grans de la gran nit del Sant Jordi
6	La rumba catalana: des de Peret a les noves tendències actuals
7	El nou pop actual
8	Les veus del País Valencià

PS Landeskunde. Anna Subarroca Admetlla. Universität Mannheim. HWS 2014

Apéndice 2. Ejemplo de temario de curso interdisciplinario

Els Països Catalans avui

1. Els Països Catalans: algunes definicions. La geografia física i política

1. Límits administratius. Les subdivisions genuïnes i imposades
2. La terra i l'aigua: valors culturals, ecològics i econòmics
3. El concepte “Països Catalans”: de Benvingut Oliver (1876) a Joan Fuster (1962)

2. La llengua i el territori

1. La formació del territori lingüístic actual, la llengua estàndard i les varietats dialectals
2. Unitat de la llengua versus secessionisme lingüístic
3. Llengua, educació, plurilingüisme i immigració

3. Les relacions econòmiques i polítiques: intraterritorials i internacionals

1. L'Arc Mediterrani: interessos econòmics i reptes compartits
2. El triangle Barcelona-València-Palma: confluències i divergències
3. Tradicions, festes, símbols

4. Catalanisme i política

1. El primer catalanisme polític: autonomia, repressió, exili, folclorització
2. El catalanisme polític de 1975 fins avui: (sub)normalització i internacionalització
3. El reconeixement de la identitat catalana dins el panorama polític actual

5. L'espai català de cultura i comunicació

1. L'espai català de comunicació: entre colonització i sostenibilitat cultural
2. De Ramon Llull a Najat El Hachmi: un passeig per la literatura catalana
3. El cinema i la música: dos sectors que esclaten

PS Landeskunde. Dr. Maria Lacueva i Lorenz. Universität des Saarlandes. WS 2014-2015

HERRAMIENTA DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LA ORTOGRAFÍA PREVENTIVA

López, Clara^a; Moltó, Germán^b

^a *Colegio Larrodé, Catarroja.*

^b *Universitat Politècnica de València.*

Resumen: Este trabajo propone una metodología para el análisis de los errores ortográficos cometidos por cada uno de los alumnos de los diferentes grupos de un curso. Está basada en una herramienta de recopilación de errores que facilita la anotación de los errores individuales y que permite obtener información agregada del comportamiento de la clase a nivel ortográfico, así como la comparación entre clases de un mismo curso. Permite su posterior análisis mediante técnicas informáticas que posibilitan al profesor estudiar la evolución de sus alumnos tanto de forma cualitativa (mediante la creación de gráficas automáticas de evolución del número de errores cometidos por alumno y por grupos) como cuantitativa (mediante la creación de tablas de números de errores cometidos tanto por alumnos concretos como agrupados por aulas). Se ha implantado la herramienta en dos colegios de la Comunidad Valenciana sobre una población total cercana a los 200 alumnos de educación primaria y educación infantil, en 9 clases desde el curso 2011/2012.

Palabras clave: *Aprendizaje mejorado por la tecnología; ortografía; analíticas de aprendizaje*

Introducción

El aprendizaje es el proceso mediante el que una persona incorpora contenidos informativos, adquiere destrezas o habilidades prácticas, adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción, y se apropia de hábitos, actitudes y valores (saber, saber hacer, saber ser y estar) (Garza & Leventhal, 2000). De los muchos aprendizajes que realiza un alumno a lo largo de su vida, la ortografía debe ser considerada como uno de los más importantes, por las implicaciones sociales y laborales que esta tiene en la etapa adulta.

Tal y como se comenta en (Extremadura, 2015), las causas de la baja competencia ortográfica de los alumnos, hoy en día se pueden buscar tanto en el contexto escolar como en la sociedad en general. Por un lado, la escuela ha potenciado en los últimos años en el aprendizaje de la lectoescritura los procesos con metodologías constructivistas, relegando a un segundo plano los aprendizajes y destrezas de la adquisición de automatismos como es el caso del aprendizaje ortográfico. Por otra parte, en la sociedad actual se prima la imagen sobre la palabra, ya sea ésta oral o escrita.

Lo que se pretende con esta investigación es poder detectar qué tipo de errores ortográficos se cometen en los dictados de primero de primaria, y en base a los mismos, abrir una reflexión sobre los tipos de errores cometidos, porqué han ocurrido y qué podemos hacer para subsanarlos y que los alumnos adquieran estos conocimientos (Pozo et al, 2006). La intención de recabar todos estos datos es poder depurar un sistema de trabajo que se basa en el método

multisensorial, o VAKT (Visual, Auditiva, Kinestésica y Táctil), y con ello detectar aquellas acciones que se pueden depurar para mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Gabarró, 2008).

El estudio no solo gestiona los errores cometidos en los dictados por parte de los alumnos, sino que también tiene muy en cuenta la metodología empleada por las profesoras en las aulas y cómo influye esta en el proceso de enseñanza aprendizaje que se da en sus respectivas aulas. Son las profesoras una parte fundamental en este proceso puesto que junto con los alumnos son los integrantes necesarios para que ocurra el aprendizaje.

Para ello, se propone una herramienta de recopilación de errores ortográficos así como su posterior análisis mediante técnicas informáticas que permiten al profesor estudiar la evolución de sus alumnos tanto de forma cualitativa como cuantitativa. Pensamos que esta información basada en datos y evidencias, más allá de la percepción que pueda tener un profesor, puede ser relevante para tomar decisiones relativas al procedimiento de aprendizaje ortográfico de los alumnos.

El resto del artículo está estructurado como sigue. En primer lugar, la sección 2 describe la metodología de presentación de dictados. A continuación, la sección 3 describe la herramienta de recopilación de errores ortográficos así como las experiencias llevadas a cabo en dos centros educativos. Finalmente, la sección 4 presenta las conclusiones del trabajo.

Ortografía y metodología de presentación de dictados

Debemos abordar diferentes estrategias mentales para llegar al éxito con el trabajo ortográfico. Muchas personas creen que conocen la escritura de una palabra apoyándose o bien haciendo referencia a las normas ortográficas. En realidad, según documentan Esteve y Jiménez (1988): "si se eliminan las reglas de carácter muy general, una palabra elegida al azar tiene trece posibilidades frente a catorce de que no esté incluida en ninguna regla ortográfica (...) Sobre un vocabulario cacográfico escolar de 674 palabras, solo 48 estaban incluidas en alguna regla ortográfica" (Esteve y Jiménez, 1988). Aún si la escritura de una palabra en concreto se pudiera explicar a través de una norma ortográfica rara vez se recurre a ella antes de escribirla, a no ser que tengamos dudas. Si alguien nos pregunta por ejemplo como se escribe la palabra "hoy" nosotros responderíamos que con "H" e "y", pero si nos preguntara ¿cómo lo sabes? Probablemente nos quedaríamos en blanco, o contestaríamos que sencillamente lo sabemos. Está claro que lo sabemos, pero desconocemos el proceso que nos ha llevado a saberlo. Por lo general se suele prescindir del proceso que nos lleva a saber como se escriben las palabras y se recurre a la realización de actividades que se presupone son muy útiles, como dictados, copiar palabras, sopas de letras, etc.

Es posible diferenciar entre tres tipos diferentes de ortografía: natural, arbitraria y reglada (de Sousa, 2004). La ortografía natural se basa en la ruta fonológica; es decir en la asociación fonema-grafema. Los errores ortográficos que se registran son por sustitución entre fonemas grafemas (ej.: "Ñ-LL, P-B..."), por omisión o adición de grafemas (e.g.: "pastel - patel") por inversión del orden (e.g.: "pluma - pulma"), o por unión separación de grafemas. La ortografía arbitraria, se basa en la ruta léxica y depende del almacén del léxico visual ortográfico. Los errores que se contemplan son la sustitución entre grafemas que corresponden a un mismo fonema

(e.g.: "B-V", "J-G") o lo que es lo mismo la sustitución entre sílabas homófonas. Además, para que se considere una falta de este tipo de ortografía no debe de corresponder con ninguna regla ortográfica. La ortografía reglada, se puede considerar una subdivisión de la anterior. Abarcará las faltas en palabras que se rigen por una regla ortográfica (Mesanza, 1987).

A la hora de contabilizar los errores cometidos en los dictados, los fallos cometidos en ortografía natural son catalogados como graves, mientras que los errores de ortografía arbitraria y reglada, son catalogados como leves. A esto se debe añadir la consideración especial de las tildes, que a pesar de no contabilizarse como un error cometido por los niños, sí que se debe tener una notación de la omisión de las mismas.

Generalmente cuando se habla de "ortografía" se hace referencia a los dos últimos tipos de ortografía, suponiendo que la asociación fonema-grafema se ha adquirido correctamente en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. Actualmente está aumentando el interés por encontrar métodos o técnicas para la mejora de la ortografía de los alumnos, puesto que se ha venido comprobando que el nivel de dominio ortográfico es muy bajo, incluso en los alumnos de los ciclos superiores de la enseñanza.

Al principio del curso se les debe indicar a los profesores una directrices básicas para la realización tanto de la presentación como del dictado. En ellas se hace hincapié en ciertos aspectos relevantes de acuerdo a la nueva metodología que desde el centro se promueve, basada en la Metodología Multisensorial (VAKT) (Kamala, 2014) y en el método ideovisual (Sanjuán, 1997). Otra de las fuentes ha sido el método de lectoescritura de Gillinham-Stillman, tal y como se describe en (López, 2010). Para hablar del mismo debemos remitirnos al tratamiento de los procesos básicos de lectura, y a la conciencia fonológica. Tal y como se recoge en el documento de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 2012), las habilidades fonológicas implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje, que se encuentra intrínsecamente asociadas con la lectoescritura de palabras en un sistema alfabético. La conciencia fonológica, en sentido amplio, se refiere a las diferentes unidades en que se puede descomponer el lenguaje que incluye palabras, sílabas y fonemas. Para llegar a dominar la habilidad lectora son indispensables, por un lado, la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje hablado y, por otro, comprender que el sistema de representación ortográfica de la lengua se basa precisamente en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos. Se ha podido comprobar cómo algunos niños, fundamentalmente los alumnos con dificultades lectoras, experimentan una particular dificultad para adquirir estos conocimientos, especialmente los relativos a la segmentación de los fonemas.

Básicamente los tratamientos de la ruta fonológica proceden de métodos de lectura ideados para alumnos con dificultades de aprendizaje, los cuales se han caracterizado por dos rasgos principales: 1). Su enfoque multisensorial y 2), su naturaleza fónica; es decir, porque han buscado expresamente el establecimiento de vínculos entre el mayor número posible de canales sensoriales en la enseñanza de los emparejamientos grafema-fonema. De ahí que se hable de una metodología VAKT, por las iniciales de visual, auditivo, kinestésico y táctil, ya que se ha insistido enormemente en que son los sonidos del lenguaje el elemento clave en la enseñanza de las reglas. Siguiendo los principios de esta metodología VAKT, también conocida con el nombre de multisensorial, es oportuno primar al enseñar las letras, el establecimiento de cuantas conexiones sean posibles para consolidar la asociación letra-sonido. La didáctica de la

lectura se ha caracterizado principalmente por el establecimiento de un vínculo entre la visión y la audición. En ellas, el profesor presenta en la pizarra una letra e inmediatamente indica el nombre y/o sonido de la misma.

En este sentido, numerosas aulas de Educación Primaria disponen hoy en día de Pizarras Digitales Interactivas, que son el soporte utilizado para presentar los dictados. En esta experiencia, los dictados constan de 8 palabras y de 2 frases cortas. Previamente al mismo se muestra a los alumnos en la pizarra digital una presentación mostrando las grafías tratadas durante toda la semana. Tal y como se muestra en la Figura 1, en la pantalla se muestran las palabras que luego formarán parte del dictado, junto con las dos frases cortas. A continuación se les muestra la grafía tratada durante la semana (por ejemplo: cra, cre, cri, cro, cru).

Dictado

Croquetas, cristal, clavel, ciclista.

grillo, fotografía, tigre y globo.

Esa regla gris es de Gloria.

Cristina come croquetas.

Figura 1. Ejemplo de dictado.

Luego se les muestra un “Bit”, que se enseña por fases (ver Figura 2). En primer lugar, en la esquina superior izquierda del mismo se muestra la grafía tratada. Después se les muestra una imagen y, a continuación, debajo de la misma se muestra la palabra a la que hace referencia la grafía y la imagen, separada por sílabas. La grafía aparece en rojo mientras que la vocal que la acompaña aparece en azul. Esto se repite para todas las grafías tratadas a lo largo de la semana.



crá / ter

Todas la presentaciones están organizadas de la misma forma y en ellas solo varían las gráficas a tratar durante esa determinada semana. En la Figura 3 se muestra un ejemplo de cómo es la metodología propuesta de presentación de dictados.

METODOLOGÍA

- PROFESOR:

-Nº DE VECES PASADA:

1. Viernes
02/3/2012

2. Martes
05/3/2012

-TIEMPO
INVERTIDO X
SESIÓN:

- Lectura de las 8 palabras, y de las 2 frases del dictado.

- Muestra de sílabas (**cr**a, **cr**e, **cr**i, **cr**o, **cr**u).
- Muestra de sílaba (**cr**a), Imagen de palabra con la sílaba (imagen de un cráter), palabra fraccionada por sílabas (**cr**á/**ter**).
- Separar sílabas por palmadas
- Lluvia de ideas por cada grafía
- Grafías tratadas: **c**a, **c**e **c**u que, **q**ui,
za, **z**e **z**u, ce, ci
ra, re, rí, ra, **r**u,
ba, be, bi, ba, **b**u,
ja, **j**e, **j**u, ge, **g**i,
cla, **cl**e, **cl**i, **cl**o, **cl**u,
fa, fe, fi, **f**e, fu,
cha, che, **ch**i, **ch**o, **ch**u,

Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas · 101

La presentación es la misma para todos los grupos, aunque la forma de trabajarla varía en función del profesor o la profesora que la realice. El trabajo realizado con las diferentes presentaciones influye en el posterior dictado, pues el dictado recoge un gran número de las palabras que se tratan en la presentación. Es por ello que trabajar de forma adecuada la presentación es fundamental para una mejora de la ortografía en el aula.

La herramienta escogida para recoger la información en relación a la metodología empleada por las profesoras en sus aulas ha sido una presentación de PowerPoint. La elección de PowerPoint como soporte para la recogida de datos ha sido en base a la utilización que se quiere dar posteriormente a esta información. La información debía ser precisa, clara, breve y por supuesto útil, proporcionando una visión clara de la metodología empleada por las diferentes profesoras en sus respectivas aulas.

En cada presentación de PowerPoint aparecen 3 diapositivas por aula que corresponden, en primer lugar, a la metodología básica que la profesora debería emplear al trabajar la presentación. Estas son unas directrices básicas y comunes a todas las profesoras para trabajar la presentación, y recogen los pasos que debería realizar la profesora y qué ejercicios, basados en la nueva metodología, deben realizar con la presentación en las PDI. Estas orientaciones son comunes tanto a las profesoras como a los diferentes dictados, variando únicamente las grafías tratadas en cada quincena. La segunda diapositiva se centra en la forma de trabajar de cada profesora. Aquí se recopilan a grandes rasgos la metodología empleada en el aula por la profesora. Con ello lo que se pretende ver es si las directrices que a principio de curso se les proporcionan a las profesoras de primero de primaria, se implementan en el aula, y si esto mismo repercute positiva o negativamente en los dictados. Por supuesto todo ello va ligado a la nueva metodología implantada en el centro. Se remarca si las profesoras siguen las pautas marcadas en la primera diapositiva, y en qué forma. También se recoge el número de veces que se ha pasado la presentación en el aula, las fechas y el tiempo invertido en cada sesión.

La tercera diapositiva hace referencia al dictado, en concreto a cómo lo realiza la profesora. En esta tercera diapositiva se recoge también el día en el que se ha realizado y la duración del mismo. Puede parecer que el tiempo que se invierte en la realización tanto de la presentación como del dictado no es relevante, pero sí que nos proporciona información sobre el tiempo que se ha estado trabajando en ellos.

El dictado es común a todas las aulas y recoge las grafías tratadas a lo largo de la quincena anterior. Lo más importante en la metodología de las profesoras a la hora de realizar los dictados es la cantidad de información que les proporcionan a los alumnos. Con esto se trata de referenciar si las maestras les indican a los alumnos las dificultades del dictado haciendo referencia a los fallos de ortografía arbitraria y reglada, así como las tildes, y las mayúsculas dentro del mismo.

Herramienta de recopilación de errores ortográficos

Previamente, se ha determinado una clasificación de los errores ortográficos, permitiendo así conocer qué categoría de errores predomina más en los diferentes dictados. La herramienta permite la visualización de la evolución de los errores cometidos por cada alumno a lo largo de las diferentes sesiones de dictados. Esto facilita al profesor, el seguimiento de la evolución

de cada alumno y también del grupo en su conjunto. Permite saber en qué aspectos de la ortografía se cometen mayor o menor número de errores. También permite la comparación del desempeño de un grupo frente a los demás, en cuestiones ortográficas.

La recogida de datos correspondiente a los errores ortográficos que los alumnos cometen en cada una de las sesiones de cada aula se ha realizado mediante hojas de cálculo de Microsoft Excel. La elección de Excel como herramienta de trabajo responde a las diferentes ventajas que puede aportar en este trabajo concreto.

En primer lugar, sirve como herramienta de recogida de información, donde se pueden crear unas plantillas bien definidas para cada uno de los grupos donde el docente pueda incorporar la información de los errores cometidos en los dictados por parte de cada uno de los alumnos. Por otra parte, Excel permite analizar los datos introducidos mediante el uso de funciones matemáticas como el promedio y la suma, que facilita la obtención de información agregada relativa a la contabilidad del número de errores. El uso de funciones para procesar la información permite automatizar la obtención de indicadores que faciliten al profesor conocer la evolución de los diferentes grupos. Finalmente, Excel facilita la visualización de los resultados, mediante la incorporación de técnicas como los mapas de colores y los diagramas. La producción de elementos visuales que faciliten al profesor un rápido análisis sobre la información recopilada supone una excelente ayuda tanto de cara a la toma de decisiones como para la realización de informes de evolución de alumnos / grupos a lo largo del curso.

Para ello, se ha diseñado un libro de Excel que contiene tantas hojas como clases se imparten en primero de primaria del centro. Cada una de estas hojas consta de una estructura de filas y columnas que se repite para cada una de las sesiones de presentación de dictados. La Figura 4 muestra un extracto de una hoja de cálculo correspondiente a una sesión de presentación de dictado (en este caso, la sesión 7).

Se observa que esta plantilla para la recogida de datos consta de las siguientes columnas (de izquierda a derecha):

- Nombre completo del alumno (eliminados en este caso, por cuestiones de privacidad y anonimato).
- Agrupación de columnas llamada "CORRECCIÓN", que incluye las columnas denominadas:
 - o "ALUMNO": Indica el número total de errores cometidos por el alumno.
 - o "PROFESOR": Indica el número de errores de tildes cometidos por el alumno. Aunque en esta etapa los alumnos desconocen las reglas de acentuación, los profesores sí que indican a los alumnos la posición de la tilde a la hora de dictar una determinada palabra.
- Agrupación de columnas llamada "ERRRORES COMETIDOS". Incluye las columnas denominadas:

QUINCENA 1 (13/02/2012 - 24/02/2012)										REPETICIONES		PALABRAS = 3		FRASE_1 = 4		FRASE_2 = 3	
DICTADO 7										ERRORES COMETIDOS							
CORRECCIÓN		ORTOGRAFÍA				ORTOGRAFÍA NATURAL											
ALUMNO	PROFESOR	ARBITRARIA/REGULAR		MAYÚSCULAS		INVERSIÓN		OMISIÓN		ADICIÓN		UNIÓN/SEPARACIÓN		SUSTITUCIÓN			
		TILDES	ARB/REG														
1	3	fotografía	globo	gloria crislina													
2	2		i								tigre1						
3	0																
4	4																
5	0	fotografía	clabel globo rregla								rregla						
6	1	fotografía	globo														
7	1																
8	2	fotografía	croquetas clabel grobo														
9	1	fotografía	globo														
10	0																
11	4																
12	2	fotografía	croquetas clabel grobo														
13	0																
14	2																
15	1	fotografía	clabel														
16	2	fotografía	clabel														
17	0	fotografía	clabel														
18	1	fotografía															
19	1	fotografía															
20	0																
21	1	fotografía															
22	1	fotografía	clabel														
23	1																
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
TOTAL		28	10	15	6	1	2	2	2	0							

RESUMEN	
Errores leves Niños	21
Errores tildes Niños	12

RESUMEN	
Errores graves Niños	7
Errores tildes Niños	7

- “ORTOGRAFÍA”. Se trata de una agrupación de columnas, que incluye a su vez las columnas denominadas:
 - “ARBITRARIA/REGLADA”. Se trata de un listado de palabras que incumplen normas de ortografía arbitraria o reglada. En ella se incluyen las columnas denominadas:
 - “TILDES”: Incluye un listado de palabras que contienen errores de tilde, cometidos por cada alumno en dicha presentación del dictado.
 - “ARB/REG”: Incluye el listado de palabras que contienen errores de ortografía arbitraria o reglada.
 - “MAYÚSCULAS”. Listado de palabras que incluyen un error en el uso de mayúsculas.
- “ORTOGRAFÍA NATURAL”. Se trata de una agrupación de columnas que incluye listados de palabras que tienen diferentes tipos de errores cometidos por un determinado alumnos. Los errores considerados se recogen a su vez en las columnas denominadas:
 - “INVERSIÓN”, para los errores de inversión.
 - “OMISIÓN”, para los errores de omisión.
 - “ADICIÓN”, para los errores de adición.
 - “UNIÓN”, para los errores de unión o separación.
 - “SUBSTITUCIÓN”, para los errores de substitución.

Esta plantilla de recogida de errores ha sido diseñada para que la persona que introduce los errores en la misma no se tenga que preocupar de calcular el número de errores de cada tipo. Por el contrario, la plantilla calcula automáticamente el número total de errores de cada tipo, así como el número total de niños que cometen errores, discriminando entre errores graves (aquellos que se reflejan en la agrupación de columnas denominada “ORTOGRAFÍA NATURAL”) y errores leves (los que aparecen en la agrupación de columnas denominada “ORTOGRAFÍA”).

Un aspecto importante de la plantilla de recogida de datos es su estructura uniforme. Esto facilita el uso de fórmulas para obtener información agregada de las diferentes sesiones de presentación de dictados de un grupo para su posterior análisis (tanto numérico como gráfico). Dicho de otra manera, el profesor que realiza la introducción de datos tan solo tiene que copiar y pegar la correspondiente sección de la tabla para introducir los datos de una nueva sesión de presentación de dictados. Las fórmulas de cálculo de información agregada (número total de errores leves y graves, número total de alumnos que han cometidos errores, etc.) seguirán funcionando correctamente para dicha nueva sección de la tabla. Esto facilita en gran medida el trabajo de recogida y análisis posterior de datos de errores ortográficos.

Además, la plantilla otorga automáticamente un código de colores a las casillas numéricas de manera que es posible determinar de un vistazo el predominio de errores de un tipo frente a otros. Por ejemplo, en la Figura 4 se observa el predominio de errores de ortografía arbitraria o reglada. El código de colores también se calcula automáticamente para el número total de errores de los niños. Esto permite determinar a simple vista si un aula presenta muchos fallos (rojo) o, si por el contrario, tiene un número reducido de ellos (verde).

Estos mapa de colores han sido configurados para asignar el color rojo al valor máximo de una serie y el color verde al mínimo de una serie. Sin embargo, es perfectamente posible determinar una regla alternativa de coloración donde se especifique un valor determinado por encima del cual colorear en rojo y un valor por debajo del cual colorear en verde. Estos valores indicarían la cantidad de errores que se considera aceptable cometer para un dictado concreto. Esto permitiría discriminar de forma más objetiva al comparar visualmente los mapas de colores de diferentes clases.

El uso de mapa de colores facilita realizar una análisis visual de los resultados dentro de un mismo aula pero también es posible aplicarlo a analizar los resultados entre las diferentes aulas. Este tipo de información visual puede ser de gran ayuda para un director de centro que quiera determinar, de un vistazo, aquellas aulas que están teniendo un mejor desempeño frente a otras, con respecto al número de errores ortográficos cometidos por sus alumnos. Esto facilita la realización de un análisis cualitativo como paso previo a un análisis cuantitativo mucho más exhaustivo que pueda aislar y determinar las causas de las diferencias en el comportamiento de diferentes aulas.

Análisis gráfico de los resultados

Con el objetivo de poder analizar de forma sencilla la evolución del número de errores a lo largo de las diferentes sesiones de presentación de dictados, se han construido gráficas para cada uno de los grupos.

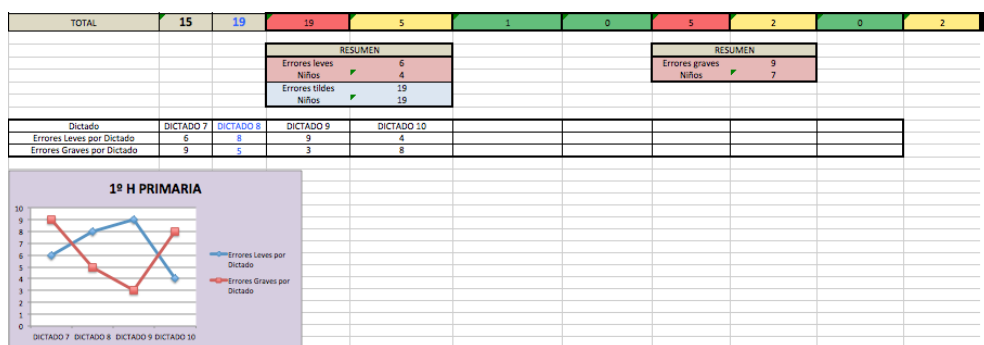


Figura 5. Gráficas de evolución del número de errores en un grupo.

La Figura 5 muestra un ejemplo para el caso de 3 sesiones de dictados en un grupo. Estas gráficas se generan de forma semi-automática a partir de los datos de errores agregados obtenidos a partir de la hoja de cálculo. La gráfica es un diagrama de líneas donde el eje X representa

las diferentes sesiones de presentación de dictados y el eje Y indica el número total de errores cometidos (calculado como la suma de errores cometidos por cada alumno del grupo). Cada gráfica distingue entre errores leves y errores graves, de acuerdo a la clasificación mencionada anteriormente. Las gráficas permiten analizar la evolución del comportamiento de una clase frente a los errores ortográficos, a lo largo de los diferentes dictados realizados. Esto puede ayudar a determinar patrones o tendencias de comportamiento, para determinar si una clase está progresando de la forma esperada a lo largo del curso académico.

En este caso particular se observa un pequeño repunte de los errores leves de la primera a la segunda sesión así como una bajada progresiva tanto de los errores leves como de los errores graves. Aunque no es estadísticamente significativo extrapolar conclusiones a partir de los resultados de tres sesiones de presentación de dictados, lo cierto es que la herramienta permite una valoración cuantitativa de la evolución de un grupo a lo largo del curso.

Aparte de la representación gráfica de la evolución de una única clase a lo largo de los diferentes dictados, también resulta interesante realizar un estudio más ambicioso que permita comparar el desempeño de cada clase, comparado con el resto de clases, para los diferentes dictados. Un estudio de estas características puede poner de manifiesto la existencia de grupos donde se manifieste de forma objetiva una reducida tasa de errores ortográficos frente a la de otros grupos.

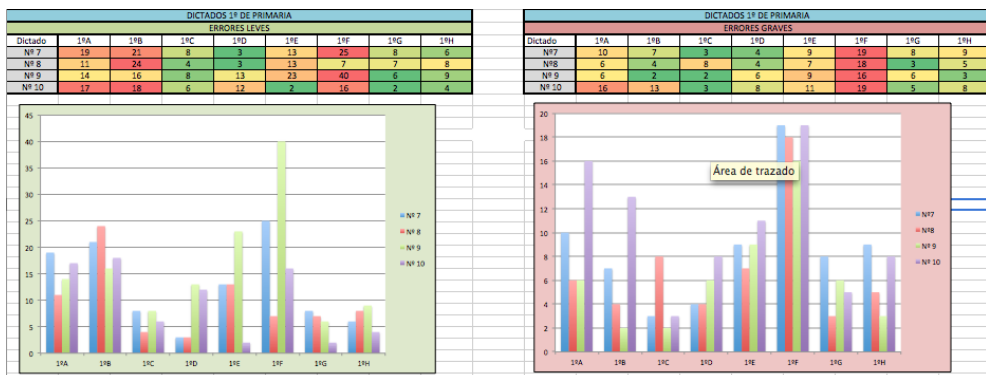


Figura 6. Histograma de evolución de los errores en los diferentes dictados, para todos los grupos.

Para ayudar a realizar este tipo de análisis, la Figura 6 muestra la información agregada sobre la evolución de los errores a lo largo de los diferentes dictados y para todos los grupos. En la parte superior se observa una cuadrícula donde se acumulan el número total de errores que han cometido los alumnos de cada grupo, en cada dictado. La escala de colores se ha aplicado por filas, de manera que visualmente se resalte qué grupo(s) ha(n) obtenido los mejores (o peores) resultados. En color rojo se destacan los grupos con peores resultados, mientras que en color verde aparecen los que menor número de errores han cometido en ese dictado concreto. Análogamente, si se leen los valores por columnas, por ejemplo la columna correspondiente a 1º C, es posible analizar la evolución del comportamiento general de dicho grupo (medido en número total de errores) a lo largo de los diferentes dictados realizados.

Esta hoja de cálculo permite, por tanto, la obtención de información de alto nivel agregada que facilita al docente el análisis numérico de la evolución tanto de los dictados dentro de un grupo como del desempeño de los grupos en cada uno de los dictados.

Para facilitar todavía más esta labor al docente, se ha optado por graficar la información numérica recogida en dicha matriz rectangular mediante un diagrama de barras, de manera que la comparativa pueda realizarse de forma visual. La parte inferior de la Figura 6 muestra el diagrama de barras, dónde el eje X (horizontal) muestra los diferentes grupos y, para cada uno de ellos, el número de errores totales cometidos por sus alumnos en los diferentes dictados. El uso de colores idénticos para cada dictado en los diferentes grupos facilita al profesor la comparativa visual de los resultados de un mismo dictado en todos los grupos. A su vez, la comparativa la altura de las diferentes barras dentro de un mismo grupo permite conocer la tendencia (si es que existe) en la evolución del número de errores cometidos en los dictados por parte de ese mismo grupo.

La hoja de cálculo creada es lo suficientemente general como para poder utilizarse en otros centros interesados en realizar un análisis de los resultados de ortografía de sus alumnos. Supone por tanto una aportación de interés al estudio del desempeño de los alumnos en cuestiones ortográficas. La combinación de datos numéricos y gráficas generadas automáticamente a partir de los mismos supone una herramienta de utilidad para los docentes interesados en obtener información objetiva y no sesgada sobre los resultados de sus alumnos. Además, la información agregada y comparativa entre diferentes grupos puede resultar de interés para un director de centro interesado en tener una visión de alto nivel sobre la evolución de los alumnos (agregado por grupos) en cuestiones ortográficas.

A modo de ejemplo de interpretación de las gráficas a continuación se presenta el análisis de los resultados ortográficos mostrados en la Figura 6, que muestra los errores leves y graves cometidos por los alumnos de cada grupo a lo largo de los diferentes dictados realizados. A la vista de los datos, se pueden extraer las siguientes afirmaciones.

En primer lugar, se observa, como cabría esperar, que el comportamiento entre los diferentes grupos no es homogéneo. De hecho, el grupo 1º F es el que, en general, obtiene los peores resultados medidos en número de errores ortográficos, tanto graves como leves. Cabría pensar que la metodología de la profesora fuera diferente a la utilizada por el resto de sus compañeras y que eso diera lugar a la aparente diferencia de resultados frente a otros grupos. Sin embargo, el análisis de la metodología de la profesora no refleja diferencias fundamentales con respecto a la labor realizada por otras profesoras.

En segundo lugar se observa que los resultados de 1º C y 1º D, impartidos por la misma profesora, son significativamente mejores que los de otros grupos. En este caso particular, se ha detectado que la metodología de la profesora es especialmente favorable para con sus alumnos, puesto que explicita aquellas grafías con dificultades, limitando así la posibilidad de error de los alumnos. En esta línea, las profesoras de 1º G y 1º H se ajustan en mayor medida a las líneas definidas por el centro para la realización de las presentaciones y de los dictados. Estos grupos, obtiene bajo esas condiciones unos buenos resultados, lo que puede dar una idea del buen desempeño de sus alumnos.

Resulta también destacable el aumento significativo de los errores graves del último dictado (nº 10), para todos los grupos, frente a los cometidos en anteriores dictados. La explicación de este fenómeno radica en que ese dictado fue bastante diferente al resto, pasando de 8 palabras y 2 frases a 3 frases. Esto incrementó el nivel de complejidad y provocó un aumento de los errores graves.

Es importante comentar que la información disponible sobre tan solo cuatro dictados no permite detectar tendencias de comportamiento que sean estadísticamente significativas. No obstante, en el caso de los errores leves de 1º G, sí se detecta una disminución progresiva de los errores leves a lo largo de los diferentes dictados.

Implantación en colegios

La herramienta desarrollada ha sido aplicada en 1º de Primaria del Complejo Educativo Mas Camarena desde Febrero a Mayo de 2012, sobre una población de 177 alumnos repartidos en 8 clases. Esta experiencia piloto ha permitido poner de manifiesto las ventajas de la herramienta desarrollada, siendo la misma adoptada por el Departamento de Innovación Pedagógica de dicho centro para los cursos futuros. La herramienta se ha aplicado también en el Centro Privado de Enseñanza Hermes desde Enero a Mayo de 2014, en una clase 3º de Educación Infantil, sobre una población de 30 alumnos. Por último, comentar que ha sido liberada mediante licencia abierta por lo que puede ser obtenida previo contacto con los autores.

Conclusiones

En este artículo se ha propuesto una metodología para el análisis de los errores ortográficos cometidos por cada uno de los alumnos de los diferentes grupos de un curso. Para ello, se ha desarrollado una herramienta de recopilación de errores, basada en Excel, que facilita la anotación de los errores individuales y que permite obtener información agregada del comportamiento de la clase a nivel ortográfico. Para ello, se ha determinado una clasificación de los errores ortográficos, permitiendo así conocer qué categoría de errores predomina más en los diferentes dictados.

La herramienta permite la visualización de la evolución de los errores cometidos por cada alumno a lo largo de las diferentes sesiones de dictados. Esto facilita al profesor, el seguimiento de la evolución de cada alumno y también del grupo en su conjunto. También permite la comparación del desempeño de un grupo frente a los demás, en cuestiones ortográficas.

La hoja de cálculo creada es lo suficientemente general como para poder utilizarse en otros centros interesados en realizar un análisis de los resultados de ortografía de sus alumnos. Supone por tanto una aportación de interés al estudio del desempeño de los alumnos en cuestiones ortográficas. La combinación de datos numéricos y gráficas generadas automáticamente a partir de los mismos supone una herramienta de utilidad para los docentes interesados en obtener información objetiva y no sesgada sobre los resultados de sus alumnos. Además, la información agregada y comparativa entre diferentes grupos puede resultar de interés para un director de centro interesado en tener una visión de alto nivel sobre la evolución de los alumnos (agregado por grupos) en cuestiones ortográficas.

Como posibles líneas de trabajo futuro se plantean las siguientes. En primer lugar, es necesario recopilar información de un mayor número de sesiones de dictados, para poder realizar un estudio de tendencias que sea estadísticamente significativo. En segundo lugar, se plantea extrapolar la metodología y herramientas desarrolladas para su aplicación tanto en otros centros como en cursos posteriores. Finalmente, se plantea mejorar la clasificación de errores ortográficos utilizada para que incluya posibles categorías de errores adicionales que inicialmente no hayan sido contempladas.

Los resultados obtenidos en esta experiencia invitan a ser optimistas en el uso de herramientas informáticas de apoyo a la investigación e innovación educativa.

Referencias bibliográficas

- Andalucía, J. de. (2012). Tratamiento de los Procesos Básicos de Lectura (Acceso al Léxico). Obtenido de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/aspgenerales/tratamiento_lectura.pdf
- Extremadura, Gobierno de. (2015) "Aprendizaje de la Ortografía con LVL. Transtornos específicos del aprendizaje de la lectoescritura". Obtenido de: http://lvi.educarex.es/conocery-aplicarlvlylvm/F7_LVLOrtografia.pdf
- Esteve, M. J., & Jiménez, J. M. (1988). La Disortografía en el aula (E.G.B. y B.U.P.): origen, diagnóstico y tratamiento. (Disgrafos, Ed.). Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=24639>
- Gabarró, D., & Puigarnau, C. (2008). Buena ortografía sin esfuerzo para docentes. URL: <http://www.cprceuta.es/>
- Kamala, R. "Multisensory Approach to Reading Skills of Dyslexic Students", IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 2014
- Mesanza, J. (1987). Didáctica actualizada de la Ortografía. (Santillana, Ed.). URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=53723> [1/12/2014]
- Pozo, J. I., Scheuer, N., del Puy, M., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (Vol. 3, p. 459).
- Sanjuán, M. (1997). Diccionario Ortográfico Ideovisual. (Yalde, Ed.). Obtenido de: <http://www.editorialyalde.com/ortografia/diccionario.htm>
- Sousa, J.M. de. "Ortografía y ortotipografía del español actual". Ediciones Trea, S.L. 2004.

EL ORDEN DE LOS ELEMENTOS DE LA ORACIÓN EN VASCO: PREFERENCIAS Y RAZONES DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN FORMACIÓN

Maia-Larretxea, Julian

Universidad del País Vasco

Resumen: En los últimos años la lengua vasca está siendo más profusamente utilizada en ámbitos formales en los que ha tenido una tradición limitada, por lo que está viviendo un proceso de adaptación y desarrollo de la prosa lógico-discursiva escrita. Una de las dificultades detectadas en ese proceso ha sido la de la “retrocarga”, que consiste en el efecto producido al colocar elementos claves para la comprensión del mensaje en la parte posterior de la oración, lo que retrasa y dificulta su procesamiento. Diversos autores han realizado propuestas tendentes a reducir la retrocarga, sugiriendo ordenaciones de elementos que resultan heterodoxas en relación con los criterios preponderantes desarrollados en el siglo XX. El grado de aceptación de esas propuestas influirá decisivamente en el desarrollo de la prosa en euskera, en un contexto crecientemente multilingüe. En este artículo se presenta una investigación relativa al ámbito educativo que aporta información acerca de los criterios que manifiesta un colectivo de estudiantes de Magisterio respecto a las ordenaciones de los elementos de la oración que considera preferentes, y muestra además las razones que subyacen en las opciones preferidas.

Palabras clave: *Euskera; pragmática; eficiencia comunicativa; retrocarga; educación.*

Introducción: el marco de la investigación

La situación lingüística que se puede observar en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca ha cambiado notablemente en los últimos años, al igual que ha ocurrido en otras latitudes del estado español. La institución escolar ha experimentado variaciones significativas en el aspecto lingüístico y trabaja en la actualidad en un contexto multilingüe que sigue en evolución. Los cambios que han ocurrido en los últimos años han sido analizados y agrupados en torno a tres ejes principales en torno a los cuales se puede explicar la nueva situación que se puede observar hoy en día en las aulas del sistema educativo (Guasch, 2007): 1) el factor sociolingüístico, que da cuenta de la nueva situación que presenta la sociedad en cuanto a las lenguas que se utilizan en ella, y nos señala que los objetivos perseguidos por el sistema educativo en competencia comunicativa en la actualidad se refieren al menos a tres lenguas diferentes (dos de ellas oficiales, y una tercera como *lingua franca* para una mayor capacidad de comunicación en el plano mundial); 2) el factor psicolingüístico, que nos presenta las nuevas ideas y concepciones relacionadas con las características y el perfil del hablante plurilingüe; y 3) la influencia de la irrupción y rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, que han alterado algunos usos del lenguaje.

Así, en las comunidades del estado español con lengua propia cooficial como la CAV, además de prestar atención a las lenguas procedentes de la inmigración, la legislación prevé que el

alumnado desarrolle su competencia comunicativa lingüística al menos en tres lenguas¹: las lenguas oficiales minoritaria (euskara) y mayoritaria (español) en un plano de igualdad, y una lengua de uso internacional (inglés en la mayoría de los casos) (Gobierno Vasco, 2010; Gorter, Zenotz, Etxague & Cenoz, 2014). Como resultado de esa política se aspira a (y se espera) que el común de los hablantes plurilingües gestione de modo comunicativo tres lenguas, con los fenómenos de influencia inter-lingüística que se derivan de tal circunstancia (Cenoz, Hufteisen & Jessner, 2001; Cenoz & Gorter, 2011; Gorter, Zenotz & Cenoz, 2014).

En ese contexto multi/plurilingüe, la lengua vasca se encuentra menos desarrollada en los ámbitos formales (como el educativo) que el castellano/francés y el inglés, debido a que, por razones históricas, ha sido cultivada en menor medida que esas lenguas mayoritarias con las que está actualmente en contacto directo o virtual. Por ello, en el modelo de la prosa lógico-discursiva escrita en lengua vasca no se ha llegado a un nivel de consenso equiparable al existente en otras lenguas en aspectos tales como el orden más adecuado de los elementos de la oración, sobre todo cuando se trata de construir períodos relativamente largos y/o complejos que resultan bastante habituales en el ámbito de la prosa lógico-discursiva. En cualquier caso, señalamos desde el principio que, en el contexto de este trabajo, los puntos de discusión y posible discrepancia no se refieren a un problema de gramaticalidad de las oraciones, puesto que el orden de los elementos en la oración en euskera es libre en gran medida (Euskaltzaindia, 1991; Laka, 1996), sino que se trata de elegir entre diferentes ordenaciones de los elementos con el fin de obtener la máxima eficiencia comunicativa. En relación con ese tema en su conjunto, cabe apuntar que en la sociedad vasca, por un lado, subsiste el interés en el plano teórico acerca de la eficiencia comunicativa de la lengua (p. e. Mendizabal, 2014; Altonaga, 2015), y por otra parte, se siguen haciendo propuestas de mayor o menor grado de concreción con objeto de incrementarla y resolver los problemas que en ese ámbito se detectan (una selección de las más significativas, hasta 2012, están recogidas en Maia, 2014).

Para optimizar la eficiencia comunicativa de la prosa escrita, uno de los elementos a considerar es el orden de los elementos en la oración (Euskaltzaindia-Esnal, 2011). En ese sentido, se ha defendido que las propuestas realizadas en el siglo XX y hasta la actualidad se pueden agrupar en tres grandes tendencias o modelos de desarrollo de la prosa lógico-discursiva: 1) *el modelo idealista-idiosincrático* (Altube, 1975 [1929]); 2) *el modelo de homologación apresurada* (Rubio, 2002); 3) *el modelo de adaptación progresiva y ponderada* (Esnal & Zubimendi, 1993; Alberdi & Sarasola, 2001; Hidalgo, 2002; IVAP, 2005; Kaltzakorta, 2007; Aristegieta, 2009, 2012; Euskaltzaindia-Esnal, 2011; Amuriza, 2012; Agirre, 2013; ...). En las próximas líneas presentamos muy brevemente algunas características de cada uno de esos tres modelos.

El modelo idealista-idiosincrático, cuya formulación más completa y que sirve de referencia básica fue realizada en el primer tercio del siglo XX (Altube, 1975 [1929]), presenta las siguientes características: 1) cada oración tiene un elemento principal (el llamado “elemento inquirido”), que se ha de colocar en la posición inmediatamente anterior al verbo; 2) el verbo debe situarse

1 En el caso de la Comunidad Foral de Navarra una situación muy similar a la de la CAV se presenta en los centros y aulas en los que el euskera se utiliza como vehículo de enseñanza-aprendizaje. Como es sabido, la lengua vasca sólo es oficial en una parte de la Comunidad Foral de Navarra, aunque en el año 2015 se han producido propuestas legislativas que tienden a un trato más abierto respecto a la “lingua navarrorum”.

al final de la oración²; 3) las oraciones subordinadas han de colocarse antes que el verbo principal; 4) los morfemas subordinantes se colocan al final de la oración subordinada. La aplicación conjunta y relativamente rígida de esas características lleva en muchas ocasiones a la construcción de oraciones que sufren del fenómeno que se ha denominado “retrocarga” (en euskera, “atzerakarga”, a propuesta de Esnal & Zubimendi, 1993). La “retrocarga” consiste en el efecto que se produce cuando elementos claves para el procesamiento del mensaje se colocan en la parte final de la oración, retrasando y dificultando la comprensión del mismo. En el siguiente apartado, titulado “Explicando el fenómeno de la retrocarga”, ampliamos la información sobre ese fenómeno mediante la presentación de algunos ejemplos que ayuden a su comprensión.

El *modelo de homologación apresurada* (Rubio, 2002) se caracteriza fundamentalmente por la urgencia en reducir la mencionada “retrocarga” y buscar elementos de desarrollo de la prosa en euskera inspirados o directamente copiados de las lenguas más desarrolladas de nuestro entorno inmediato (castellano/francés e inglés), partiendo del convencimiento de que el euskera está subdesarrollado sintácticamente y comunicativamente, y de que la única vía de dotar a la lengua de recursos eficaces para su desarrollo es la imitación de los modelos que, a juicio de su principal promotor, se consideran más avanzados en su proceso evolutivo. En ese contexto se produce la “fabricación” y propuesta de algunos recursos prepositivos para el desarrollo de la prosa en euskera que resultan muy extraños al usuario real de la lengua, por lo que su posibilidad de implantación en la sociedad parece extremadamente reducida (véase Rubio, 2002; Maia, 2014).

El *modelo de adaptación progresiva y ponderada* parece ser la vía más equilibrada para desarrollar la prosa escrita en euskera y, en su conjunto, pueden señalarse como elementos distintivos los siguientes: 1) esta perspectiva parte de una visión general de la tradición, con sus diferentes elementos constituyentes, atendiendo a todos ellos; 2) no rechaza “ideológicamente” recursos lingüísticos provenientes de otras lenguas o compartidos con ellas si tienen tradición en euskera; 3) el aspecto comunicativo pasa a ser considerado el criterio preponderante a la hora de decidir sobre el uso de los diferentes recursos lingüísticos disponibles; 4) la retrocarga excesiva se considera como un inconveniente, y se proponen alternativas lingüísticas para reducirla (un estudio más detallado sobre el tema puede verse en Maia, 2014).

El análisis en el plano diacrónico de estas tres tendencias o modelos de desarrollo de la prosa lógico-discursiva escrita que hemos comentado someramente nos permite observar una evolución: el modelo *idealista-idiosincrático* era predominante aproximadamente hasta el final del siglo XX, pero consideramos que actualmente la mayoría de las propuestas que se presentan se pueden inscribir en la corriente llamada de *adaptación progresiva y ponderada* (Maia, 2014).

Explicando el fenómeno de la retrocarga

A continuación vamos a presentar algunos ejemplos de oraciones con la intención de explicar mejor el fenómeno de la retrocarga en euskera. Para ello nos valdremos de la traducción al castellano de algunas oraciones en euskera que hemos utilizado en nuestra investigación, si

2 Altube en la obra “Erderismos” no propuso explícitamente que el verbo debía ocupar necesariamente la posición final de la oración, pero mediante la red de propuestas que plantea (véase Altube, 1975), el verbo termina siendo remitido a ocupar esa plaza.

bien nos permitiremos determinadas licencias en cuanto al uso del castellano, con el ánimo de explicar el fenómeno que hemos analizado.

Supongamos que tenemos dos oraciones, (1)a y (1)b, cuyos elementos pudieran ser ordenados en diferentes secuencias, manteniendo la característica de que ambas fueran gramaticalmente correctas; las oraciones correspondientes en euskera serían las representadas por (1)c y (1)d, y ambas son correctas desde el punto de vista gramatical; finalmente, la oración (1)e sería la correspondiente al uso común en castellano:

(1)a [El planteamiento a través de las competencias]₁ [**requiere**]₂ [constantemente moverse]₃ [de las competencias generales a las específicas y de éstas a las operativas]₄

(1)b: [El planteamiento a través de competencias]₁, [de las competencias generales a las específicas y de éstas a las operativas]₄ [constantemente moverse]₃ [**requiere**]₂.

(1)c: [Konpetentzien bidezko planteamenduak]₁ [**eskatzen du**]₂ [etengabe mugitzea]₃ [konpetentzia orokorretatik berezietara eta haietatik operatiboetara]₄.

(1)d: [Konpetentzien bidezko planteamenduak]₁, [konpetentzia orokorretatik berezietara eta haietatik operatiboetara]₄ [etengabe mugitzea]₃ [**eskatzen du**]₂.

(1)e: [El planteamiento a través de las competencias]₁ [**requiere**]₂ [moverse constantemente]₃ [de las competencias generales a las específicas y de éstas a las operativas]₄

Comparando las dos oraciones (1)a y (1)b se observa que se ha producido un cambio en el orden de los elementos de la oración. En la (1)a el verbo principal (señalado en negrita) ocupa el segundo lugar entre los elementos de la oración, mientras que en la (1)b ocupa la cuarta posición, produciéndose el siguiente cambio en el orden de los elementos:

1-2-3-4 → 1-4-3-2

Sin embargo, la diferencia resulta más significativa si contamos la posición de la sílaba en la cual comienza el verbo principal, que es elemento clave para el procesamiento del mensaje: mientras que siguiendo la ordenación presentada como (1)a el verbo principal arranca en la sílaba decimoséptima (sílaba 17), en el orden de (1)b el verbo principal comienza en la sílaba quincuagésimo tercera (sílaba 53). Es decir, el verbo principal es presentado en esta segunda ordenación 36 sílabas “más tarde” que en la primera ordenación. Parece evidente que la segunda ordenación presenta una dificultad mayor de procesamiento para la persona lectora, que en la segunda forma de secuenciación tiene que “almacenar” toda la información intermedia hasta la aparición del verbo principal que proporciona el contenido semántico que dota de sentido a la información complementaria, que a su vez se ha presentado antes que el elemento verbal determinante para procesar correctamente el contenido informativo de la oración en su conjunto.

Señalamos aquí cuál fue la respuesta del colectivo analizado en nuestra investigación respecto a cada una de las ordenaciones que se les presentaron referidas a este ítem que estamos comentando como ejemplo: un 93% consideró que era preferible la ordenación de (1)b, corres-

pondiente a la frase original en euskera (1)d, a pesar de su notable mayor retrocarga; sólo un 7% de las respuestas se inclinó por la secuencia menos retrocargada.

Presentamos un segundo ejemplo, que también fue analizado en nuestra investigación. Supongamos las ordenaciones representadas en las supuestas oraciones (2)a y (2)b, como burdas traducciones aproximadas de las auténticas frases originales en euskera (2)c y (2)d, respectivamente; por su parte, la oración (2)e correspondería al uso común en castellano:

(2)a: Por otro lado, [a la Comisión de Expertos]₁ [no se le ha olvidado]₂ **[subrayar]**₃ [que los medios de difusión de ámbito estatal no]₄ [del estado español la pluralidad lingüística reflejan]₅

(2)b: Por otro lado, [a la Comisión de Expertos]₁ [no se le ha olvidado]₂ [que los medios de difusión del ámbito estatal no]₄ [del estado la pluralidad lingüística reflejan]₅ **[subrayar]**₃

(2)c: Beste alde batetik, [Adituen Batzordeari]₁ [ez zaio ahaztu]₂ **[azpimarratzea]**₃ [estatu mailako hedabideek ez dutela]₄ [espainiar estatuko hizkuntza aniztasuna islatzen]₅.

(2)d: Beste alde batetik, [Adituen Batzordeari]₁ [ez zaio ahaztu]₂ [Estatu mailako hedabideek ez dutela]₄ [espainiar Estatuko hizkuntza aniztasuna islatzen]₅ **[azpimarratzea]**₃.

(2)e: Por otro lado, [a la Comisión de Expertos]₁ [no se le ha olvidado]₂ **[subrayar]**₃ [que los medios de difusión de ámbito estatal]₄ [no reflejan la pluralidad lingüística del estado español]₅.

En este caso el ítem analizado se trata de una oración subordinada completiva de verbo inconjugado, que a su vez rige otra subordinada completiva: ¿dónde se coloca ese verbo inconjugado de la primera completiva? ¿Al final de su propia subordinada o al comienzo de la misma? Obsérvese que, dependiendo del orden en que se coloquen los elementos, el contraste de posición del verbo subordinado inconjugado varía de la sílaba 23 a la 55 en la burda versión en castellano, mientras que en la original en euskera también varía justamente de la posición 23 a la 55.

La respuesta del colectivo analizado en la investigación, respecto al ítem que estamos comentando, indica que el 67% prefirió la ordenación más retrocargada mientras el 27% optó por la menos retrocargada o bien dio las dos ordenaciones por igualmente válidas (el resto consideró ambas ordenaciones como incorrectas).

Finalmente, presentamos un tercer ejemplo en el que analizamos la posición preferida para la marca subordinante de causalidad, representada en euskera por el morfema “lako” sufijado a la flexión del verbo conjugado. Supongamos las dos ordenaciones siguientes en supuesto castellano, (3)a y (3)b, correspondientes a las reales en euskera (3)c y (3)d respectivamente; finalmente, la oración (3)e representaría el uso real en castellano:

(3)a [La palabra “prejuicio” hemos mencionado]₁ [creemos **porque**]₂ [que habría que denominarles lenguas minorizadas en lugar de llamarles lenguas pequeñas o minoritarias]₃

(3)b [La palabra “prejuicio” hemos mencionado]₁ [que habría que denominarles lenguas *minorizadas* en lugar de llamarles lenguas pequeñas o minoritarias]₃ **[creemos porque]**₂.

(3)c: [“Aurreiritzi” hitza aipatu dugu]₁, [uste dugulako]₂ [hizkuntza *gutxiagotuak* deitu beharko litzaiekeela hizkuntza txikiak edo minoritarioak deitu ordez]₃.

(3)d: [“Aurreiritzi” hitza aipatu dugu]₁, [hizkuntza txikiak edo minoritarioak deitu ordez hizkuntza *gutxiagotuak* deitu beharko litzaiekeela]₃ [uste dugulako]₂.

(3)e: [Hemos mencionado la palabra “prejuicio”]₁ [porque creemos]₂ [que habría que denominarles lenguas *minorizadas* en lugar de llamarles lenguas pequeñas o minoritarias]₃.

Se observa un contraste notable en cuanto a la posición del morfema subordinante causal: en euskera se desplaza desde la sílaba decimosexta hasta la quincuagésima quinta (sílaba 55); en el ejemplo en castellano, se desplazaría desde la sílaba 18 hasta la 55. Una vez más parece evidente que el procesamiento de la información será notablemente más costoso en el caso de la ordenación con mayor retrocarga, es decir, aquella que demora la presencia del elemento que indica el tipo de subordinación, en este caso de tipo causal.

En cuanto a la respuesta dada a este ítem por la muestra de estudiantes analizada en nuestra investigación, un 77% prefiere la ordenación más retrocargada mientras que el 22% opta bien por preferir la ordenación con menor retrocarga o da ambas secuenciaciones por igualmente válidas.

La investigación

Desde el ámbito educativo, parece evidente que la evolución de las ideas en el plano teórico acerca de las ordenaciones más correctas o comunicativamente más eficientes debe tener su reflejo en el modelo de lengua que se enseña y aprende en la escuela. Desde esa perspectiva, teniendo en cuenta que el profesorado del sistema educativo en general es un agente decisivo en la caracterización de la prosa estándar, es importante conocer qué criterios predominan en ese colectivo respecto al desarrollo de la prosa lógico-discursiva escrita, así como su posición frente a determinadas propuestas más recientemente formuladas respecto a la ordenación de los elementos.

En esa línea de investigación, ya en fases anteriores se han comparado los criterios de preferencia de ordenación de los elementos mostrados por un conjunto de expertos y una muestra de estudiantes del grado de Educación Primaria, y se ha observado que el conjunto de estudiantes mantiene una posición más cercana a los postulados de la corriente *idealista-idiosincrática* que el grupo de expertos, que estaría más próximo a los criterios del modelo de *adaptación progresiva y ponderada* (Maia & Larrea, 2013; Maia, 2015).

Esta contribución continúa esa línea y pretende aportar datos complementarios acerca de las preferencias de ordenación de una muestra de estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria respecto a sus criterios de corrección referidos a 25 oraciones concretas, además de facilitar información acerca de los motivos que sustentan la preferencia manifestada.

Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

1.- ¿La muestra de profesorado de Educación Primaria en formación manifiesta preferencia por las ordenaciones de los elementos de la oración con una mayor retrocarga, o bien opta por un orden de los elementos que la reduce? ¿En qué medida o proporción manifiesta la tendencia que muestra?

2.- ¿Qué tipo de razones aduce la muestra analizada para justificar la opción elegida?

En términos de hipótesis de investigación, propondríamos las siguientes:

H-1.-La muestra de profesorado de Educación Primaria en formación manifestará preferencia por las ordenaciones de los elementos de la oración con una mayor retrocarga. Queremos confirmar o negar esa hipótesis. Queremos obtener, además, datos relacionados con la intensidad de la tendencia.

H-2.-La muestra analizada tenderá a justificar su elección basándose en criterios gramaticales superficiales o relativamente simplistas. Queremos conocer cuáles son las razones que se aducen para justificar la preferencia por una ordenación determinada de los elementos de la oración.

Metodología de recogida y tratamiento de los datos

Las oraciones analizadas. Se han sometido a análisis 25 pares de oraciones con los elementos ordenados de dos formas diferentes, de manera que cada una presente un distinto nivel de retrocarga. Las oraciones analizadas tienen cierta extensión (salvo una excepción): oscilan entre un mínimo 21 sílabas³ y un máximo de 60⁴, siendo 40 la media de sílabas por ítem analizado. Respecto al tipo de oraciones, solamente hay una con un solo verbo, mientras que el resto contienen oraciones subordinadas de diverso tipo: completivas, temporales, varias construcciones de relativo, modales, condicionales, causales, interrogativas indirectas, temporal-consecutivas, concesivas,... En el apartado previo titulado “Explicando el fenómeno de la retrocarga” hemos presentado algunos ejemplos de las frases analizadas. Para elegir los pares de oraciones que iban a ser objeto de análisis, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: 1) que sean oraciones realmente usadas y gramaticalmente correctas, y permitan ordenaciones alternativas de sus elementos; 2) que permitan contrastar las secuencias de sus elementos con los criterios anteriormente vigentes según el modelo idealista-idiosincrático. Señalamos además que las oraciones analizadas se pueden considerar suficientemente autónomas como

3 Oración de 21 sílabas: “Nik nahi dut bokata bat patata-tortilla eta kas bat laranja” [=Yo quiero un bocata de tortilla de patata y un *kas* de naranja].

4 Oración de 60 sílabas: “Beste alde batetik, Adituen Batzordeari ez zaio ahaztu azpimarratzea Estatu mailako hedabideek ez dutela espainiar estatuko hizkuntza aniztasuna islatzen”. [=Por otro lado, a la Comisión de Expertos no se le ha olvidado subrayar que los medios de difusión del ámbito estatal no reflejan la pluralidad lingüística del estado español].

para ser tratadas de manera aislada, sin que el soporte contextual sea imprescindible (es decir, sin que sea necesaria su inclusión en secuencias textuales más amplias).

La muestra de encuestados. La encuesta fue administrada a un colectivo de 172 estudiantes del primer curso del Grado de Educación Primaria del curso 2011-2012, pertenecientes a las tres Escuelas Universitarias de Magisterio de la UPV-EHU (Bilbao, Vitoria-Gasteiz y Donostia-San Sebastián), lo que equivale al 30% del universo total de estudiantes que cumplen las características descritas (571 estudiantes).

La encuesta fue realizada mediante la presencia de los encuestadores en una clase normal del curso académico sin previo aviso, en el primer cuatrimestre del curso, con la autorización y en colaboración con el profesorado correspondiente, y fue cumplimentada de manera voluntaria.

La encuesta constaba de dos partes diferenciadas para cada una de las oraciones analizadas: por una parte, se inquiría sobre la preferencia respecto a dos ordenaciones alternativas de los elementos de la oración, y por otra se pretendía obtener información acerca de los motivos de la elección.

Para la primera parte, las personas encuestadas debían apuntar la ordenación que consideraban más adecuada, teniendo además la posibilidad de dar por válidas ambas ordenaciones y también de rechazarlas por incorrectas; para la segunda parte, disponían de un abanico de cinco respuestas estandarizadas no mutuamente excluyentes en todos los casos (que, por lo tanto, permitían que las personas encuestadas eligieran más de una de ellas), además de la posibilidad de aportar alguna razón no formulada explícitamente en el cuestionario. Las respuestas estandarizadas que se presentaban pueden catalogarse o clasificarse de acuerdo a las siguientes características: 1) una representa el criterio gramatical "puro": se elige la forma correcta porque la otra no lo es; 2) otra representa el criterio gramatical relativo o relacionado con el canon (en su acepción de aproximación al "modelo de características perfectas"; véase: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=2aviZKEFKDXX2Sr7hZvY>): una forma es "más correcta" que la otra, es "mejor euskera", aunque la otra pueda ser también válida; 3) una tercera utiliza el criterio de preferencia pragmática: ambas ordenaciones son correctas y válidas, pero una de ellas se lee/entiende mejor; es decir, es más eficiente desde el punto de vista pragmático; 4) una cuarta opción responde al criterio de la diferencia de canal, considerando (implícita o explícitamente) que en el código escrito el canon es más exigente y/o está más definido: una forma es mejor que la otra en el código escrito, mientras en el código oral ambas serían aceptables; 5) una quinta opción representa un criterio formal superficial, recogido en la formulación siguiente: "en euskera el verbo se pone al final"; 6) una sexta opción se presenta abierta por si se desea apuntar alguna otra razón que no coincidiera con las expresadas previamente, solicitándose además que se haga explícito el motivo aducido.

Resultados

Como hemos apuntado previamente, a través de la actividad de investigación llevada a cabo se han obtenido dos tipos de datos: por un lado los referidos a las preferencias de ordenación consideradas más adecuadas, y por otro los resultados correspondientes a las razones de las preferencias manifestadas.

Sobre las preferencias de ordenación

A continuación señalamos algunos datos generales como especialmente significativos.

- a) Como media, existe un 76,8% de respuestas que manifiestan preferencia por la ordenación de mayor retrocarga (el equivalente a 19,2 oraciones sobre 25; desviación típica de 3,69); un 8,2 % prefiere la ordenación de menor retrocarga (2 ítems sobre 25; desviación típica: 2,82); un 10,3% considera ambas alternativas como válidas (2,6 oraciones sobre 25; desviación típica de 2,35); un 4,7% considera inadecuadas las dos formulaciones que se le presentan (1,2 frases sobre 25; desviación típica 2,2), si bien hay que recordar que no hay razones para considerar ninguna de las oraciones analizadas como gramaticalmente incorrecta; esos datos son coherentes con los obtenidos en otras dos encuestas llevadas a cabo en este mismo marco de investigación, que apuntaban en su conjunto a la preferencia por ordenaciones de mayor retrocarga (Maia & Larrea, 2013; Maia, 2015);
- b) no todos los ítems estudiados reciben el mismo tratamiento por parte de las personas encuestadas; el ítem para el que se propone una mayor retrocarga alcanza el 93% de las respuestas, y el que menor porcentaje de retrocarga recibe lo hace en un 26% de las respuestas; en 13 de los 25 pares de oraciones analizadas más del 80% de las personas encuestadas opta por la ordenación de mayor retrocarga;
- c) destacamos asimismo que más del 75% de los sujetos encuestados manifiesta preferencia por los ítems más retrocargados al menos en el 72% de los ítems; la persona que mostró la mayor tendencia a la retrocarga lo hizo en todos los ítems objeto de análisis (25 sobre 25), lo que constituiría además un indicio del valor discriminador de todos los ítems de la encuesta; es de señalar, asimismo, que incluso la persona que representa relativamente la menor tendencia a la retrocarga prefirió la opción más retrocargada en 12 de los 25 ítems;
- d) por último, señalamos la importancia de conocer datos relativos a cada uno de los ítems, que pueden ser interesantes para promover la reflexión y estudiar alternativas concretas, si bien su estudio detallado no resulta posible ni pertinente en este trabajo.

Razones de las preferencias

En cuanto a las razones señaladas para fundamentar la elección de una ordenación sobre la otra, destacamos los siguientes datos:

- a) la razón más frecuentemente aducida es el recurso a una formulación simplista del canon: "porque en euskera el verbo se coloca al final"; esta razón, que es la mayoritaria, se menciona en un 28,1% de los casos;
- b) las adhesiones que concitan otras justificaciones son las siguientes: 1) el criterio gramatical "relativo" que se refleja en la expresión "porque es mejor euskera" recoge un 23% de todas las razones aducidas; 2) el criterio gramatical "puro" recogido bajo la formulación de "porque la otra ordenación no es correcta" recibe un 20,5% de adhesiones; 3) el criterio pragmático –"porque se lee/entiende mejor"- aparece en un 15% de las respuestas; 4) la respuesta de "porque en el canal escrito es mejor esta forma" se refleja en un 10% de las

respuestas; 5) finalmente, otras razones diferentes a las propuestas explícitamente en la encuesta son aducidas solamente en un 2,9% del total de las respuestas registradas.

Reflexión, conclusiones y continuación de la investigación

Nuevamente se ha observado en la investigación presentada aquí una muy notable preferencia por la ordenación de los elementos que genera una mayor retrocarga, en detrimento de secuencias que podrían reducirla y permitir así un procesamiento más eficiente de la información. Consideramos que esa tendencia es atribuible a la persistencia de un criterio básico del modelo idealista-idiosincrático aún imperante, si bien en nuestra opinión esa tendencia está siendo analizada y criticada, y está perdiendo energía en el plano teórico, por lo que se encontraría inmersa en un proceso de evolución. Ese *modelo idealista-idiosincrático* postulaba que determinados elementos que producían una fuerte retrocarga eran característicos y distintivos del euskera, por lo que su uso era promocionado como modélico. En la actualidad, nos parece que existe una mayor tendencia a juzgar la validez o idoneidad de un determinado recurso en función de su capacidad de comunicar de manera eficiente (Maia & Larrea, 2013; Maia, 2014, 2015). Consideramos, además, que la tendencia a usar ordenaciones de menor retrocarga contribuiría a construir un modelo de desarrollo de la lengua vasca de procesamiento más ágil, lo que resulta particularmente útil en el ámbito de la prosa lógico-discursiva, donde es bastante frecuente el uso de oraciones de cierta extensión, en las cuales el fenómeno de la retrocarga aparece con mayor claridad y resulta más decisivo para la comprensión del mensaje.

Por otra parte, nos parece importante señalar que no se puede deducir que las personas encuestadas en este trabajo utilizarían efectivamente en sus propias producciones espontáneas los criterios que se manifiestan o traslucen en la encuesta que acabamos de presentar, puesto que somos conscientes de que esta investigación se centra en el ámbito del "conocimiento declarativo" que posee la muestra estudiada. Es decir, que se refiere a los criterios que las personas encuestadas utilizarían de acuerdo con el conocimiento consciente que poseen sobre la materia en cuestión, utilizándolo de manera relativamente focalizada, lo que no tiene que coincidir necesariamente y precisamente con su propia práctica espontánea en el uso real de la lengua (sobre el concepto de "conocimiento declarativo", véase Consejo de Europa, 2002: 99 y siguientes). En cuanto a las razones que han sido aducidas por las personas encuestadas para justificar la opción manifestada, no nos resulta muy sorprendente la supremacía de la respuesta que se puede considerar canónica vigente y preponderante durante el último medio siglo, en cuanto que responde a una formulación característica que se suele atribuir típicamente al llamado *modelo idealista-idiosincrático*, si bien resulta notable el vigor de la tendencia mostrada. En nuestra opinión sería deseable que la evolución en los criterios que se ha podido observar entre determinados usuarios expertos en la prosa lógico-discursiva en euskera (Maia & Larrea, 2013; Maia, 2015) se extendiera en mayor medida al conjunto de profesionales de la lengua, con el fin de dotar al euskera de los recursos más adecuados para competir comunicativamente en un contexto crecientemente multilingüe.

También merece señalarse que la investigación se centra en el profesorado de Educación Primaria en formación, que sin duda ejercerá una influencia notable en el desarrollo de la prosa futura en euskera, al igual que el profesorado de otros niveles educativos superiores, incluida la universidad. Por ello consideramos necesario profundizar en el conocimiento de los criterios de ordenación de los elementos de la oración que posee el profesorado en los diferentes

niveles educativos, con distintos tipos de géneros y textos, e incidir en la actualización de los criterios de referencia respecto al tema tratado en este artículo.

Creemos que en el entorno crecientemente multilingüe en que se va a desenvolver la lengua vasca se debe hacer un esfuerzo especial para lograr una prosa lo más eficiente posible desde el punto de vista comunicativo.

Referencias bibliográficas

- Agirre, J. M. (2013). "Estilo jarraituaren alde" ["A favor del estilo continuado"]. URL: <http://31eskutik.com/category/jesus-maria-agirre/> [02/12/2014]
- Alberdi, X.; Sarasola, I. (2001). *Euskal estilo libururantz. Gramatika, estiloa eta hiztegia*, Bilbao: Servicio Editorial UPV-EHU.
- Altonaga, K. (2015): *Back to Leizarraga [De vuelta a Leizarraga]*. Pamplona: Pamiela.
- Altube, S. (1975 [1929]). *Erderismos* (2ª ed.). Bilbao: Cinsa.
- Amuriza, X. (2012). *Zazpi ebidentzia birjaiotzarako [Siete evidencias para el segundo nacimiento –del Euskara Batua–]*. Bilbao: Lanku
- Aristegieta X. (2009). "Euskarazko testuen komunikagarritasun-problema larriak" ["Problemas comunicativos graves de los textos en vasco"]. *Senez*, 37: 103-141.
- Aristegieta, X. (2012). "Zenbait ohar euskarazko hitz-ordenari buruz" ["Algunas notas sobre el orden de las palabras en vasco"]. *Euskera*, 57-3: 505-522.
- Cenoz, J., Hufeseisen, B., & Jessner, U. (2001). *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2011). "Focus on multilingualism: A study of trilingual writing". *The Modern Language Journal* 95: 356-369
- Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-ANAYA
- Euskaltzaindia (1991). *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak 1 [Gramática Vasca. Primeros pasos I]*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia-Esnal (2011). *Hitz-ordena. Erabilera estrategikoa [El orden de las palabras. Uso estratégico]*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2010). *Decreto curricular para EI, EP, ESO y Bachillerato en la CAV*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gorter, D.; Zenotz, V. ; Cenoz, J. (2014). "Introduction: Minority Language Education Facing Major Local and Global Challenges". En Gorter, D.; Zenotz, V.; Cenoz, J. (2014), *Minority Languages and Multilingual Education. Bridging the Local and the Global*, 1-9.
- Gorter, D.; Zenotz, V.; Etxague, X.; Cenoz, J. (2014). "Multilingualism and European Minority Languages: The Case of Basque". En Gorter, D.; Zenotz, V.; Cenoz, J. (2014), *Minority Languages and Multilingual Education. Bridging the Local and the Global*, 201-220.
- Guasch, O. (2007). "La educación multilingüe: un reto para el profesorado". *Cultura y Educación* 9: 135-147.
- Hidalgo, V. (2002). "Hitzen ordena esaldian" ["El orden de las palabras en la oración"]. *Senez* 25: 75-109. URL: <http://www.eizie.org/Argitalpenak/Senez/20021201/hidalgo> [08/06/2015].
- IVAP-HAEE (2005). *IVAPeko estilo-liburua [Libro de estilo del Instituto Vasco de Administración Pública]*. Vitoria-Gasteiz: Inst. Vasco de Admón. Pública.

- Kaltzakorta, M. (2007). *Prosa komunikagarriago egiten. Zenbait proposamen [Haciendo la prosa más comunicativa. Algunas propuestas]*. Bilbao: UEU
- Laka, I. (1996). *A Brief Grammar of Euskara. The Basque Language*. Bilbao: Universidad del País Vasco-EHU
- Maia, J.; Larrea, K. (2013). "Hitzen hurrenkera gogortuegia erabiltzen ote dugu idatzian?" [¿No utilizamos quizá un orden de los elementos excesivamente rígido en la prosa escrita en euskera?], in P. Salaburu & X. Alberdi (Edits.), *Iñaki Ugarteburu. Terminologia Jardunaldiak 2013*, 85-97. Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea-Instituto del Euskara.
- Maia, J. (2014): "Euskal hitz-ordenaren norabidea: idealismo ideologikotik pragmatismo komunikatiborantz" [Hacia dónde se dirige el orden de los elementos en euskera: del idealismo ideológico al pragmatismo comunicativo]. *Fontes Linguae Vasconum* 117: 121-168
- Maia, J. (2015): "Hacia la reducción de la retrocarga en euskera". En VVAA (coord.): *Lingüística Aplicada: industrias de la lengua y cambio social (Actas del 32 Congreso Internacional de AESLA)*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide-AESLA. URL: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/45.pdf>
- Mendizabal, M. (2014). *Hizkuntzen berdintasun komunikatiboa: mitoa ala errealitatea? [La igualdad comunicativa de las lenguas: mito o realidad?]* Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Rubio, J. (2002). *Euskararen garabideak [Las vías de desarrollo del euskara]*. Irun: Alberdania.
- Zubimendi, J.; Esnal, P. (1993). *Idazkera-liburua [Libro sobre redacción]*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Consejería de Cultura.

INCLUSIÓN DE LA NARRATIVA AUDIOVISUAL EN EL CANON LITERARIO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Marín Martí, Fernando

Universitat de València

Resumen: Este artículo trata sobre la apertura del canon de aula a otros soportes y géneros narratológicos más allá de la tradicional literatura en papel. Desde nuestro punto de vista, con el desarrollo de los medios de comunicación de masas primero y con las NTIC después han cambiado también las formas en las que los seres humanos podemos contar historias. Sin embargo, esta realidad choca con la praxis educativa, que creemos que no prepara suficientemente a los estudiantes para la comprensión e interpretación de los mensajes e historias que les llegan cada día desde los medios de comunicación.

Palabras clave: *Educación literaria, canon, educación mediática.*

Introducción

Gracias a la invención y difusión de los medios audiovisuales de masas podemos decir que el siglo XX fue el siglo en el que la forma de arte narrativo predominante fue el de la combinación de imagen y sonido en un mismo soporte -de igual manera que el siglo XIX fue el de la palabra escrita (Rodríguez Pérsico, 2012)-, y que todo apunta a que durante el siglo XXI lo seguirá siendo pues, si bien en otras formas y soportes, la cinematografía y las artes audiovisuales siguen más vivas que nunca (Lipovetsky y Serroy, 2009).

Ahora bien, no podemos sino remarcar el hecho de que la presencia masiva de los medios audiovisuales en nuestra sociedad es contrastada por la ausencia de éstos –salvo como medios informativos- en el currículo educativo de la asignatura Lengua Castellana y su Literatura, y, por tanto, no estamos enseñando a los alumnos a leer y a comprender los medios de comunicación de masas (Ambròs y Breu, 2011). Este hecho nos llama la atención porque con el cine –y, por extensión, el resto de medios y soportes audiovisuales- han llegado también nuevas formas de contar historias que no dejan de estar influenciadas por la literatura clásica y que requieren un nuevo tipo de lector así como repensar y reflexionar acerca de la Educación Literaria que impartimos en los diferentes centros educativos.

Como desarrollaremos a continuación, los cambios surgidos con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) no solo han revolucionado las formas en las que nos comunicamos unos con otros sino que, además, han supuesto una revolución en las formas en las que narramos historias. No podemos obviar dentro del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura el hecho de que los cambios en los medios de comunicación masivos no solo han modificado el modo en el que organizamos la información sino que también ha contribuido al desarrollo y al auge de narrativas multimodales y transmediáticas para las que el papel es sólo un soporte narrativo entre muchos otros.

Así las cosas, creemos que si lo que queremos es que nuestros alumnos comprendan el mundo en el que van a vivir, el canon literario formativo –“aquellos textos literarios cuyos criterios de selección responden al objetivo de formar lectores competentes” (De Amo Sánchez-Fortún, 2003:369)- debe incluir también otras formas de narración que no sean estrictamente la palabra escrita pues “la cultura de masas ya no es la que se diferencia negativamente de la cultura elitista; esos dos territorios se intercambian, se imbrican, se entremezclan de mil maneras” (Lipovetsky y Serroy, 2009: 72).

Por otro lado, dadas las bajas cifras e índices de lectura entre los más jóvenes recogidas en los últimos años (Ballester, 2011) no podemos sino suponer la marcha de éstos futuros lectores hacia, en el mejor de los casos, otros soportes narrativos que, habitualmente, o bien se desarrollan a través de las pantallas, o bien no han recibido un trato favorable desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sin embargo, no es nuestra intención que se eliminen del currículum educativo textos canónicos representativos de la historia de la literatura sino que dicho currículum se amplíe a otros textos y soportes de manera que podamos afrontar la enseñanza de la literatura en una sociedad compleja y multicultural caracterizada por la hibridación de tecnologías y soportes narrativos (Ibarra y Ballester, 2014).

Narración(es) y cultura(s) de masas

Como hemos apuntado anteriormente, vivimos en un contexto socio-comunicativo y cultural marcado por los medios de comunicación de masas dominados, a su vez, por un conjunto de industrias culturales que se caracterizan, entre otras cosas, por una reverberación de sus modelos, representaciones y contenidos en el que ya no hay ninguna distinción entre alta y baja cultura (Storey, 2002) y la hibridación entre diversos géneros narrativos es cada vez más frecuente (Chillón, 2014). Por otro lado, aunque tradicionalmente medios como la cinematografía o la televisión han bebido de la literatura clásica (Burch 1991; Pérez Bowie, 2008: 155), a día de hoy, la literatura también se ha visto influenciada por la cinematografía y otras narrativas audiovisuales (Amar Sánchez, 2000; Sánchez Noriega, 2000; Borràs, 2011).

Asimismo, hay que tener en cuenta también que la mayor parte de las narrativas actuales -salvo notables excepciones- tienen muchos rasgos narrativos en común ya sea si son un cómic, un libro o un film. En este sentido, creemos que el *blockbuster*, es, junto con el *transmedia*, el género narrativo con mayor auge en nuestros días influyendo todo tipo de narrativas -tanto libros, como cómics y películas- y, por tanto, desde nuestro punto de vista, debe ser incluido dentro de la Educación Literaria para su estudio y crítica dentro de las aulas de secundaria.

De esta manera, cuando hablamos de la inclusión dentro del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de las narrativas mediáticas proponemos estudiar en las aulas aquellas narrativas que normalmente se reservan para el ocio y el entretenimiento, y que pese a ser, en gran parte, los géneros narrativos más consumidos por los discentes, muchas veces han recibido un estatus de marginación en las aulas (Ibarra y Ballester, 2015). Además, a parte de fomentar la conciencia crítica de los estudiantes respecto a estos contenidos, creemos que no podemos dejar pasar la oportunidad que ofrecen este tipo de narrativas, especialmente las narraciones *transmedia* para la práctica de la literatura en primera mano (Martos García, 2009).

La constitución de auténticos universos narrativos, como por ejemplo, *La guerra de las Galaxias*, puede dar pie a la creación de contenidos literarios dentro del aula siguiendo –aunque no necesariamente– las pautas establecidas por las comunidades de fans y las productoras de las diferentes sagas que aprovechan todos los medios a su alcance para fomentar la inmersión narrativa del lector-espectador. De esta manera, a través del fenómeno fan, podemos llevar a las aulas la práctica de la literatura mediática y convertir a los estudiantes en auténticos consumidores de contenidos narrativos en cualquier soporte.

Por otra parte, cuando hablamos de narraciones propias de los medios de comunicación de masas, creemos adecuado tener presente una de las principales características de estas narraciones: la intertextualidad. Si bien autores como Gerard Genette (1989) ya hablaba de que todos los textos remiten a otros textos, cuando hablamos de narraciones propias de los medios de comunicación de masas hay que tener en cuenta que dichas referencias no solo abarcan a textos clásicos –de hecho, cuando una narración hace referencia a un texto clásico éste suele haber pasado antes por el filtro de la industria cultural– sino que también, y como desarrollaremos a continuación, se incluyan referencias a modernos textos propios de las industrias de la creatividad (películas, videojuegos y cómics).

En este contexto, no es infrecuente que, por ejemplo, narraciones televisivas –que pueden ser consideradas como nuestras novelas por entregas (McGrath, 1995)– remitan a grandes clásicos y relatos de la cultura occidental. De esta manera, podemos encontrar por ejemplo relaciones intertextuales en series de televisión como por ejemplo entre la serie *Breaking Bad* y *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde* (Padnick, 2013) o de manera más velada, con las continuas referencias de la serie *True Detective* al universo creado por H.P. Lovecraft y a los relatos de Robert W. Chambers y Ambrose Bierce (Michel, 2014).

Sin embargo, el caso paradigmático de estas relaciones intertextuales e integración de clásicos literarios y referentes de la cultura popular es la serie *Los Simpson* (Dale, 2010). En dicha serie podemos encontrar desde referencias a clásicos literarios como *Hamlet*, *Las aventuras de Huckleberry Finn* o *La Odisea* hasta referencias a *best-sellers* actuales como la saga de Harry Potter o la saga de Crepúsculo; películas clásicas como *La ventana indiscreta*, *Con la muerte en los talones* o *Casablanca*; *blockbusters* como *Tiburón* o *Pesadilla en Elm Street* e incluso películas de culto como *Reservoir Dogs*, *La naranja mecánica* o *Pulp Fiction*; y cómics como *Daredevil* o *Batman*.

Pero estas referencias intertextuales no solo se limitan a la televisión, sino que también las podemos encontrar en cómics, novelas gráficas y videojuegos. Es frecuente que tanto cómics como novelas gráficas, tengan referentes a las literaturas y los mitos clásicos o la cultura y la literatura japonesas en el caso de los mangas (Ito, 2005; Murakami y Bryce, 2009: 49). En cuanto a los videojuegos, tomamos como ejemplo el juego *FarCry2*, con continuas referencias a las novelas *El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad –y a su adaptación cinematográfica, *Apocalypse Now*, dirigida por Francis Ford Coppola (1979).

Por otro lado, dichas relaciones intertextuales no se limitan solo a hacer referencia a escenas concretas de un film o a personajes literarios, sino que, debido a la hibridación de géneros que ya hemos mencionado, no es extraño que una determinada narración copie la estructura narrativa de otras obras narrativas que se dan en otro soporte. Por ejemplo, películas como *Atrapado en el tiempo* (Harold Ramis, 1993) o *Al filo del mañana* (Doug Liman, 2014) copian la estruc-

tura narrativa propia de los videojuegos en la que un personaje principal revive continuamente el mismo lapso de tiempo siendo el único personaje consciente de ello. En sentido contrario, también hay videojuegos que copian al cine. En este sentido, la película *Salvar al soldado Ryan* (Steven Spielberg, 1998) marcó un antes y un después en los videojuegos no solo porque la gran mayoría de juegos ambientados en el Desembarco de Normandía hacen referencia a los escenarios de la película de Spielberg, sino por el hecho de que cuando el personaje-jugador sufre una explosión se queda aturdido –y con un pitido en los oídos- de manera similar a lo que le ocurría al capitán Miller en el film.

Además, también es frecuente que, sobre todo en las producciones televisivas surgidas desde finales de los años 90, la música cobre una mayor importancia en dentro de la narración más allá del mero acompañamiento como banda sonora. Así las cosas, en series como *Los Soprano* o *El ministerio del tiempo* se insertan fragmentos de canciones populares dentro de los diálogos de los personajes. Sin embargo, creemos que es con la serie de televisión *Perdidos* cuando la música cobra una mayor relevancia, llegando incluso a ser utilizada para definir los rasgos característicos de los personajes (Ayer, 2012 y, por tanto, el desconocimiento de una canción determinada puede suponer una laguna en la interpretación del lector-espectador.

Podemos decir pues, que las industrias culturales han creado un imaginario colectivo formado por historias e imágenes que se entrelazan entre sí mediante relaciones intertextuales de diversa índole creando un auténtico mosaico cultural (Moles, 1978; Ferrés, 1998). Y por tanto, como ya hemos apuntando anteriormente, para poder comprender un texto literario –audiovisual o no- es necesario conocer la mayoría de los referentes culturales que forman nuestra cultura colectiva. Así las cosas, creemos, al igual que Ballester e Ibarra (2013: 12), que “el objetivo de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia, y sobre todo, complejidad” y debe formar, además, un nuevo tipo de lector capaz de interpretar todos los textos que conforman nuestra realidad inmediata. De no hacerlo, nos arriesgamos a incurrir en una disonancia entre la sociedad y la educación (Moles, 1978) y, además, a que la Educación Literaria quede relegada a un segundo plano dentro de las aulas y percibida por los estudiantes como un conjunto de textos y autores que –nada más lejos de la realidad- han perdido su vigencia en la actualidad.

Asimismo el aprovechamiento de las relaciones intertextuales entre varias obras narrativas no solo aumentan el goce y la fruición de un texto literario sino que además pueden contribuir a elevar el nivel de inferencias que los alumnos pueden realizar así como la calidad de éstas (Reyzábal y Silva, 2006) mejorando, de esta manera, su competencia lectora y su Educación Literaria.

Por tanto, el intertexto se convierte en un concepto clave, pues cuánto mayor sea éste (Mendoza Fillola, 2001), más fácil es la comprensión de un texto –tanto audiovisual, como no audiovisual. Además, debido a que las formas narrativas propias de la ficción inundan los géneros informativos audiovisuales, un intertexto lector amplio es imprescindible no solo para la comprensión de textos de ficción sino también para comprender la visión de la realidad que nos trasladan los medios de comunicación.

Hacia un canon literario interdisciplinar

Como hemos visto, el nivel de complejidad de las nuevas narrativas requiere un nuevo tipo de lector: un lector intercultural e interdisciplinar que sepa inferir de cada una de sus lecturas a través de diferentes textos y soportes, no solo las relaciones con otros textos sino también las relaciones del texto con el sistema cultural al que pertenece (Reyzábal y Silva, 2006; Ballester e Ibarra, 2013). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, no podemos fomentar dentro del aula este tipo de lector si permanecemos anclados a una Didáctica de la Literatura que solo se ocupe de los textos recogidos en el soporte libro.

Es necesario, por tanto, que la Didáctica de la Literatura se abra a otros tipos de narrativas –u otras literaturas- no solo por la importancia de éstas en nuestra sociedad sino porque a día de hoy la historia que se cuenta en el libro puede ser solo una parte de un universo narrativo mucho más grande (Jenkins, 2008). Ahora bien, esta abertura pasa, necesariamente por abrir el canon a otras disciplinas narrativas y establecer, dentro de las aulas, un canon intercultural e interdisciplinar (Ballester e Ibarra, 2009).

Ahora bien, tenemos que decir que, el canon literario, aún a riesgo de ser un instrumento del poder (Sullà, 1998) y de perpetuación de ciertos valores y gustos ligados a una élite cultural determinada (Harris, 1998: 51; De Amo Sánchez-Fortún, 2003: 368; Arens, 2005; Grabes, 2008: 314; Borràs, 2011:25) y a una opción ideológica concreta (Jurisich, 2008) al mismo tiempo que cambia con las diferentes épocas y culturas (Pozuelo Yvancos, 2000; López Pampló, 2010); es fundamental como herramienta de selección de textos (Bloom, 1995), proporción de modelos literarios y superación y transgresión de éstos dentro del ámbito educativo (Assmann, 2008: 101) y, más en concreto, dentro del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pero entendiendo también que la concepción del canon formativo o pedagógico corresponde, dentro del aula, al personal docente).

Dicho de otra manera, el canon literario dentro del aula resulta útil porque (Ballester e Ibarra, 2009: 32):

- a) perfila de manera decisiva la formación fundamental de un lector competente. De ahí la necesidad de adecuación de las obras a los intereses de los alumnos;
- b) es, esencialmente, mutable, dado que los contenidos, autores y obras de éste varían de acuerdo con los criterios estéticos de elección y las finalidades concretas de cada tipo de canon;
- c) constituye el referente básico para estructurar los contenidos de un currículo escolar, así como un instrumento clave para la formación.

Entendemos también que, en el contexto social posmoderno en el que estamos inmersos, dicho canon formativo debe ser interdisciplinar e intercultural (Ballester, 2007; Ballester e Ibarra, 2009) y abarcar las formas narrativas que se practican actualmente (Martin, 2011: 232), pues de no ser así, los alumnos acabarían su período de escolaridad –que no educativo y de aprendizaje- sin tener todos los referentes culturales necesarios para poder comprender los modelos y géneros narrativos actuales y, lo que es más importante, sin tener las bases adecuadas para un correcto aprendizaje literario para toda la vida.

Somos conscientes de que ya se han incluido cómics y películas en las clases de Lengua y Literatura. Sin embargo, cuando usamos obras cinematográficas como adaptación de obras literarias ya existentes como metodología didáctica, hay que tener siempre presente que no estamos enseñando la historia escrita por el primer autor, sino la visión que tiene otro artista –o conjunto de artistas- sobre dicha obra, que puede ser más o menos fiel a la obra original, pero siempre supondrá una interpretación personal de la obra por parte del segundo autor o autores. De esta manera, la mayoría de visionados de una película que se llevan a cabo en el aula muchas veces no pasan de un ejercicio comparatístico que si bien muchas veces es necesario no es suficiente para comprender las modernas narraciones (trans)mediáticas.

Yendo más allá, proponemos que las diferentes narrativas audiovisuales y otras literaturas como el cómic y la novela gráfica, entren en el canon como géneros y como formas de narrar en sí mismos, sin limitarse a la adaptación al lenguaje audiovisual de una obra escrita en soporte papel, es decir, que se impartan por ser obras de arte y literatura (sin por ello negar el papel que puede tener la adaptación al film de una obra literaria en papel como herramienta didáctica).

Además, con la entrada de la narrativa audiovisual en el canon de aula –junto con otras narrativas contemporáneas- conseguiremos que los alumnos tengan una visión crítica de los contenidos audiovisuales que visionan día a día, pues su inclusión en el canon debe servir, también, para generar debate y no asumir lo que nos llega desde la industria cultural sin hacer ninguna reflexión. Y lo que es más, al aumentar el bagaje cultural del alumno, mejora necesariamente su intertexto lector, que se convierte, de esta manera, en un factor clave de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2001).

Por otro lado, al incentivar el proceso de creación artística –en este caso de la narración audiovisual y literaria- se cambia también la forma de ver y consumir estos productos –o de leer la pantalla- de igual modo que cambia la lectura cuando se trabaja la escritura (Cassany (1989:73-74). Aprovechando el nivel de inmersión que pueden llegar a ofrecer las narrativas transmedia y universos narrativos no solo podemos conseguir que los discentes experimenten con la creación literaria de primera mano sino que, además, al incluir en la praxis de aula la producción de textos audiovisuales contribuimos, por otra parte, a una Educación Mediática necesaria en la realidad social en la que estamos inmersos.

Y resulta obvio que el lenguaje audiovisual tiene una gramática y unos códigos propios (Arijón, 1989; Carmona, 1991) y que una buena manera de aprender estos conocimientos es mientras se ponen en práctica –de igual forma que la literatura. De esta manera, apuntamos, como ya hemos hecho anteriormente, que el papel de la Educación en medios, en especial dentro de la clase de Lengua Literatura, también se tiene que enfocar desde una perspectiva práctica y creativa y no limitarse solo a analizar las obras ya existentes. Hacerlo solo mediante el análisis sería quedarse a mitad de camino –y dejar las cosas tal como están, pero cambiando y ampliando los géneros narrativos que se imparten en clase- de la alfabetización audiovisual y de la educación artística, de la que no hay que olvidar que la literatura también forma parte.

Conclusiones

Los diferentes avances tecnológicos y el desarrollo de nuevas formas de narrar historias de manera interdisciplinar motivan, desde nuestra óptica, que la Educación Literaria en el siglo XXI se limite solo al tradicional soporte en papel –que hay que recordar que ha sido el soporte mayoritario “sólo” durante los últimos 500 años (Cassany, 1999: 90). No abarcar otros soportes de narración supone, a nuestro parecer, una desconexión con el contexto social actual ya que se obvia que la televisión y el cine –al igual que el cómic o los videojuegos- también son formas de narración que dominan la cultura contemporánea (Lodge, 1997). Y, hay que añadir también, que la inclusión del arte cinematográfico y las diferentes narrativas mediáticas como otro medio narratológico dentro de la educación literaria supondría, por otra parte un enriquecimiento y una oportunidad de ganarse un alumnado que normalmente percibe los textos literarios incluidos en el canon escolar como antiguos y alejados de su realidad cotidiana (García i Martínez, 2010).

Además, con la llegada de las TIC también ha surgido un nuevo tipo de lector, caracterizado “por la hibridez y por la fragmentación (...) y por la interactividad y el dinamismo inherente a las tecnologías empleadas” (Ballester e Ibarra, 2013: 12) y creemos que sería un error dejar –o seguir dejando- su formación en manos de los medios de comunicación y el resto de industrias culturales y formar unos lectores que, si bien amen el acto de leer su formación literaria se encontraría anticuada en el momento en el que salgan de las aulas.

Si bien es cierto, por otro lado, que los medios de comunicación se han incluido dentro del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el tratamiento de estos medios -salvo notables excepciones que en muchas ocasiones se encuentran al margen del currículum educativo oficial- solo se ha ocupado de los medios informativos, descuidando, de esta manera, una parcela importante de la Educación Literaria así como de la Educación Mediática.

En este sentido, creemos que tanto el profesorado como la administración, deberían hacerse eco de la pregunta lanzada por Hans Ulrich Gumbrecht (1998: 89-90) a los críticos y ministros de cultura para que perdieran el miedo a llamar literatura a “otras áreas y soportes que, por una razón u otra, no podamos llamar literatura”. Y más, teniendo en cuenta que como ya dijo Roland Barthes (1982), el relato está presente tanto en la palabra escrita como en la oralidad y en la imagen en movimiento.

Desde nuestro punto de vista, nos gustaría pensar que más pronto que tarde debería perderse el terror al que apuntaba Gumbrecht y poder impartir en clase los géneros de la narrativa audiovisual y otras narrativas como la novela gráfica, el cómic y el transmedia. Conocimientos que beben de las obras literarias del pasado, pero que están conectadas con la realidad inmediata de los alumnos, pues creemos que no podemos limitarnos a la literatura tradicional en soporte papel. Nos gustaría evitar, por tanto, que se aplicasen a estos tipos de narrativas palabras como las que Rousseau (en Borràs, 2011: 41-42) dedicó en su tiempo a la novela:

Ens queixem que les novel·les torben les ments: ho crec fermament. Mostrant sens cessar als qui les llegeixen els pretesos encants d'un estat que no és el seu, els sedueixen, els fan desdenyar la seva condició i voler canviar-la en la seva imaginació per aquella que se'ls ha ensenyat a envejar. Volent ser el que no s'és s'arriba a creure una altra cosa del que s'és i hom acaba tornant-se boig (...) S'ha volgut fer la lectura

de novel·les útils al jove. És com començar cremant la casa per poder jugar a bombers.

Lo que proponemos no es más que, de manera análoga a lo que ha sucedido con otras artes como la música –en cuya asignatura, por ejemplo han entrado el jazz o la música pop– entren las nuevas formas de literatura dentro del canon de obras literarias que impartimos en clase. Los jóvenes tienen una mayor relación con las obras de la cultura popular que con la relacionada con museos y galerías de arte, y se puede aprovechar esta relación con la cultura popular para llevarles hasta la cultura que hay en los museos y teatros (Giráldez, 2007: 39-40) sin que ello signifique que dejen de disfrutar y de comprender los textos que conforman la cultura popular-mediática.

Por tanto, si queremos que nuestros alumnos tengan una visión más completa de la sociedad que les rodea tenemos que, necesariamente, integrar en el canon formativo otras narraciones en soportes diferentes a la narrativa tradicional. Solo así conseguiremos una verdadera educación mediática y una competencia literaria adecuada a los tiempos que corren.

Por otro lado, queremos dejar patente que consideramos que sería un error la inclusión de las narrativas audiovisuales en el canon formativo si después se enseñan desde el tradicional enfoque historicista. Desde nuestro punto de vista, se debe aprovechar la oportunidad que ofrece la narrativa audiovisual para adoptar una praxis de aula más dinámica y participativa por parte del alumnado (Masterman, 1994; Ambròs y Breu, 2007; Ambròs y Breu, 2011). La narrativa audiovisual permite por su propia naturaleza –al igual que la literatura tradicional, como ya demostraron, entre otros, Sánchez Enciso y Rincón (1985)– el empleo en aula de diferentes metodologías didácticas para que los alumnos trabajen de manera grupal y cooperativa a través de situaciones reales de aprendizaje que motivan al alumnado (Colomer y Camps, 1996: 104).

Así las cosas, si nos proponemos que los alumnos y alumnas tengan un mayor conocimiento de las industrias culturales y del mundo que les rodea al igual que una mayor conciencia crítica respecto a los mensajes e historias que les llegan cada día desde los distintos medios de comunicación y formando un nuevo lector que responda a las exigencias de los textos del siglo XXI, debemos establecer un canon literario interdisciplinar, que, a su vez, represente un paso necesario para conseguir una auténtica competencia literaria que permita no solo leer y comprender textos del pasado, sino leer también los textos actuales en los diversos soportes y formatos en los que se nos presentan.

Referencias bibliográficas

- Amar Sánchez, A.M. (2000). *Juegos de seducción y traición. Literatura y cultura de masas*. Rosario (Argentina): Beatriz Viterbo Editora.
- Ambròs A. y Breu, R. (2007). *Cinema i educació, el cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Ambròs A. y Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Arens, K. (2005). "When Comparative Literature Becomes Cultural Studies: Teaching Cultures through Genre". *The Comparatist* 29: 123-147.

- Arijón, D. (1989). *Gramática del lenguaje audiovisual*. Andoain (Guipúzcoa): Escuela de cine y video.
- Assmann, A. (2008). "Canon and Archive". En Erll, A. y Nünning, A. (eds.) *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, 311-320. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ayer, D. D. (2012). "The LOST Soundtrack: An Analysis." *Student Pulse*, 4(04). Recuperado de <http://www.studentpulse.com/a?id=633> [02/02/2015].
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- Ballester, J. (ed.) (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. València: Perifèric Ediciones - Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico". *Revista Ocnos* 5: 25-36.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). "La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria". *Revista Ocnos* 10:7-26.
- Barthes, R. (1982). Introducción al análisis estructural de los relatos en vv.aa. *Análisis estructural del relato*. México D.F.: Premia editora de libros.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Borràs, L. (2011). *Per què llegir els clàssics... avui*. Badalona (Barcelona): Ara Llibres.
- Burch, N. (1991). *El tragaluz del infinito: (contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico)*. Madrid: Cátedra.
- Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Castells, M. (2011). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chillón, A. (2014). *La palabra facticia. Literatura, periodismo y comunicación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Dale, M.T. (2010). "The Revolution is Being Televised. The Case for Popular Culture as Public Sphere" en Dale, M.T. y Foy J.J. (eds.) *Homer Simpson Marches on Washington: Dissent through American Popular Culture*, 21-35. Lexington (KY): University Press of Kentucky.
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2003), "Literatura infantil y canon formativo en educación infantil". En Cano Vela, Á. G. y Pérez Valverde, C., *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, 367-376. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ferrés, J. (1998). *Televisión y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- García i Martínez, V. (2010). "Per una educació literària interdisciplinària". En García-Raffi, X., Hernández, F. J. y Ledesma Marin, N. (eds.), *Didàctica de la pantalla. Per a una pedagogia de la ficció audiovisual*, 17-28. Alzira: Editorial Germania.
- Genette, Gérard, (1989). *Palimpsestos*, Madrid: Taurus.
- Giráldez, A. *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Grabes H. (2008). "Cultural Memory and the Literary Canon" en Erll, A. y Nünning, A. (eds.) *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, 311-320. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gumbrecht, H.U. (1998). "'Cual Fénix de las cenizas" o del canon a lo clásico". En Sullà, E. (comp.), *El canon literario* (pp. 61-90). Madrid: Arco Libros.
- Harris, W. V. (1998). "La canonicidad". En Sullà, E. (comp.), *El canon literario*, 37-60. Madrid: Arco Libros.
- Ibarra Rius, N. y Ballester Roca, J. (2015). "Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos" en *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 28.

- Ibarra, N. y Ballester, J. (2014). "¿Crónica de un divorcio anunciado? La enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI" en Campos Fernández-Fígares, M. y Martos Núñez, E. (coords.) *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura*, 189-201. Madrid: Marcial Pons.
- Ito, K. (2005). "A History of Manga in the Context of Japanese Culture and Society" en *The Journal of Popular Culture*, 38,3:456-475.
- Jurisich, M. (2008). "Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario". *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 38.
- Lipovetsky G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global*. Barcelona: Anagrama.
- Lodge, D. (1997). *The practice of writing*. Londres: Penguin Books, 1997.
- López Pampló, G. (2010). "Un cànon al marge del cànon" en Ítaca. Revista de Filologia 1: 191-204.
- Martin, E. (2011). "'Ceci Tuera Cela?' Literary Canons and the Challenge of Visual Imagery and Popular Culture" en Papadima, L. Damrosch, y D'haen Th. *The Canonical Debate Today. Crossing Disciplinary and Cultural Boundaries*, pp. 229-246. Amsterdam: Rodopi.
- Martos García, A.E. (2009). "Cultura literaria y cultura mediática. Implicaciones para la educación literaria". *Campo abierto*, 28:31-46.
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- McGrath, C., (22/10/1995), The Triumph of the Prime-Time Novel, *New York Times*, 242.
- Mendoza Fillola A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Michel, L., A "True Detective" reading list. *Buzzfeed.com*. URL: <http://www.buzzfeed.com/lincolnmichel/a-true-detective-reading-list> [02/06/2014].
- Moles, A. (1978). Sociodinámica de la cultura. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Murakami S. y Bryce, M. (2009). "Manga as an Education Medium". *The International Journal of the Humanities* 7,10: 47-56.
- Padnick, S. (09/09/2013) The Strange Case of Walter White and Mr. Heisenberg. *Tor.com*. URL:<http://www.tor.com/blogs/2013/09/the-strange-case-of-walter-white-and-mr-heisenberg> [03/06/2014].
- Pérez Bowie, J.A. (2008). *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (2000). "Teoría del canon" en Pozuelo Yvancos, J.M. y Aradra Sánchez, R. *Teoría del canon y literatura española*, 15-135. Madrid: Cátedra.
- Reyzábal, M.V. y Silva, P.H. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Consejería de Educación.
- Rodríguez Pérsico A. (2012). "El estado de la cultura". *Estudios de Teoría Literaria*, 1: 15-25.
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1985). Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo. Barcelona: Montesinos Editor.
- Sánchez Noriega, J.L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Storey, J. (2002). *Teoría Cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Sullà, E. (comp.) (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Martínez-León, Patricia

Universitat de València

Resumen: El principal objetivo de este estudio ha sido contribuir a ampliar la participación del alumnado adolescente en la construcción narrativa de su identidad personal mediante una iniciación a la escritura de intención literaria en primera persona. Diseñamos para ello una secuencia didáctica orientada de manera consciente a favorecer la reflexión sobre el proceso de conformación identitaria personal aludido, en la que se intercalaron distintas actividades de producción textual que desembocaron en la redacción final de un breve relato autobiográfico. A partir de las respuestas aportadas por los alumnos con que se implementó la secuencia (un grupo de estudiantes de cuarto de ESO de un instituto público valenciano) analizamos el grado de satisfacción alcanzado en cuanto al desencadenamiento de esa dimensión personal de la escritura perseguida y la conveniencia de la introducción de propuestas didácticas en la línea de la presentada, en particular, en el tramo de la Educación Secundaria.

Palabras clave: *Educación literaria, Educación Secundaria, identidad personal, escritura autobiográfica.*

La construcción narrativa de la identidad en la adolescencia

Diríase que en la tarea de esculpir la propia identidad, cuando es adolescente la mano que sostiene el cincel, la incidencia es particularmente trascendente y que, además, una porción importante de las experiencias vivenciadas precisamente durante esta etapa nos acompañan durante el relato de nuestra vida, restando como líneas imborrables de esa identidad, colmada de decisiones y recuerdos. Esta idea avivó el propósito didáctico de contribuir a dilatar el margen de intervención del alumnado adolescente en la construcción narrativa de su identidad personal por medio de una iniciación a la escritura de intención literaria en primera persona.

Tras una tarea de revisión bibliográfica, tres razones fundamentales nos reafirmaron en la conveniencia de hacer converger nuestros esfuerzos didácticos en el hallazgo de un espacio, en el marco de la educación literaria, favorable a la participación del alumnado en su construcción identitaria personal: la particular relevancia de que goza el periodo adolescente en el proceso en que se inscribe tal construcción (Bernal, 2005; Erikson, 1968; Rice, 1997; Weissmann, 2012), el marcado carácter narrativo de la misma (Bernal, 2003; Larrosa, 1995, 2005a, b; Marco López, 2008; Petit, 1999; 2008a, b; Rattero, 2005; Sánchez Corral, 2007; Silva Valdivia, 2008; Valera & Madriz, 2005) y la concepción de la identidad personal en términos de “personalidad escogida” (Marina, 2004, citado en Bernal, 2005).

Más allá de los cambios psicológicos y sociales que acompañan a una etapa como la adolescencia, de tránsito entre la infancia y la edad adulta, e incertidumbres en torno a los roles que

más adelante habrán de ser asumidos (Erikson, 1968; Rice, 1997; Weissmann, 2012), Bernal (2005) alude a los últimos estudios en torno a la memoria autobiográfica, que parecen proporcionar información alumbradora, en tanto que manifiestan la concentración de mayor número de recuerdos disponibles en torno a los veinte años, coincidiendo con un periodo decisivo en la construcción de la identidad del sujeto, que comprendería, por tanto, las edades próximas a la adolescencia, y los recuerdos pertenecientes al cual serían autodefinidores.

El papel concedido a la narrativa en la construcción de la identidad personal, de otra parte, deriva de una perspectiva que entiende que la sociedad se estructura lingüísticamente en torno a una serie de significados (elaborados en contextos determinados) y que, por ende, también las experiencias del individuo cobrarían forma en significados estructurados por medio del lenguaje (Berger & Luckmann, 1967, citados en Bernal, 2003, 2005). De este modo, la narrativa posibilitaría al sujeto atribuir sentido a sus experiencias e ir elaborando progresivamente su identidad, con lo que sería a partir de las historias narradas sobre uno mismo que se construiría y reconstruiría el sentido del yo, hallando ocasión los individuos de reconocerse en unos ciertos relatos identitarios (Bernal, 2003; Cansino, 2002; Kohan, 2001; Lardone & Andruetto, 2007; Larrosa, 2005a, b).

Partiendo en la adolescencia de una personalidad aprendida, enraizada en las elecciones realizadas por la comunidad o la cultura en las que se está inserto (Honest & Yardley, 1987, citados en Bernal, 2005), la construcción de la identidad permitiría al ser humano ampliar sus posibilidades de realización a través de sus propias elecciones (Bernal, 2005), a lo que la educación (y particularmente la literaria, matizaríamos) se entiende que habría de contribuir.

La lectura, la escritura y, en definitiva, la educación literaria, pueden suponer una muy valiosa contribución a la construcción identitaria personal, ayudando a fundar las decisiones que la vida nos coloca en la tesitura de haber de tomar, en esos críticos momentos de incertidumbre, inherentes a nuestra naturaleza humana. En otras palabras, y siendo más precisos, pueden revertir en la autonomía y la reflexividad del alumnado en el trazado del curso de la propia vida, convirtiéndose en individuos menos manipulables, que desarrollen su libertad de opinión y pensamiento, así como aspiraciones y valores propios.

Prueba de ello son las incontables aportaciones realizadas en la línea de las contribuciones de la educación literaria a la construcción de identidades, de entre las que, a continuación, nos detenemos en algunas.

Contribuciones de la educación literaria a la construcción identitaria personal

Como Jover (2008), estamos plenamente convencidos de que "los libros pueden ayudar a pensarse y a soñarse de otra forma", "a saber quiénes somos" y "a elegir quiénes queremos ser". La autora, considerada la edificación verbal del pensamiento, las emociones y la experiencia, ofrece una visión muy acertada del papel de la educación literaria en la construcción identitaria: el de proporcionar los mejores relatos y herramientas para leerse y leer el mundo.

También Sanjuán (2015) hilvana de manera interesante la conexión entre educación literaria y construcción de identidades, favorecida, a su entender, por aquella lectura profunda que interviene en el desarrollo psíquico del adolescente y lo forma en calidad de intérprete, en que la ficción posibilita cierto vaivén entre el extrañamiento y el reconocimiento, la apertura y la introspección, en que el lector goza de libertad y que lo hace, a su vez, más libre.

Ballester (2011, 2015), por su parte, se refiere a una lectura activa e íntima que nos engendra, nos permite leernos personalmente, leer también el mundo y a los otros, y que supone, en definitiva, una contribución fundamental a la formación integral de nuestra personalidad. Y es que, tomando sus palabras: “todo lector por afección continúa participando en el fondo de la adolescencia, como si se tratara de una joven criatura capaz de sumergirse en los lagos de la letra impresa para convertirse por unos instantes en una parte de aquello que quisiera ser y no es” (Ballester, 2015, 111).

Y Petit (1999) nos confirma que la lectura literaria parece tener algo que aportar en situaciones de crisis, desvelada su vinculación con las denominadas actividades de sublimación, psíquicamente restauradoras, que ofrecen una suerte de continuidad tranquilizadora. También explica que la lectura pone en juego la identidad del lector y su manera de representarse, poniéndolo en contacto con palabras hábiles de expresar cuanto es, modificando su capacidad de intervención sobre su destino, expandiendo sus posibilidades de identificación y ampliando sus sentidos de pertenencia.

Podríamos aportar muchas otras visiones al respecto de esa fructífera conexión entre la educación literaria y la construcción de identidades, no obstante, ante la imposibilidad de recopilarlas todas, cerramos este recorrido con dos últimas citas textuales, por lo ilustrativo, a nuestro particular parecer, de su contenido.

En palabras de Gisbert (2002, 94): “Nuestras reacciones y respuestas cuando entramos en el arte o disfrutamos de la emoción de la lectura van formando la gran ecografía que dibuja el ser que al fin quizá seremos”.

Y en las de Gabilondo (2012, 23-193): “Elegir leer es elegir elegir. Y ser lector es ser elector (...) una oportunidad de ser, de pensar de otra manera, de ser otros (...) Decir en esta ocasión que uno es según los libros que ha leído no agota la cuestión. Sobre todo es según lo que le haya ocurrido al leerlos (...) la acción de leer es una liberación, la apertura de espacios para nuestra libertad (...) darse a la lectura es también entregarse a una tarea de transformación de uno mismo”.

Pero, ¿dónde quedan las contribuciones de la escritura literaria a la construcción identitaria?

Escritura creativa y construcción identitaria

La escritura de intención literaria es a menudo representada como una actividad vinculada a la inspiración o el talento revelados y, por consiguiente, alejada de contextos ordinarios, como puedan ser las aulas, y de unos alumnos que se creen con frecuencia carentes de tan inusitado don.

Más allá de lo anterior, diversos autores han reparado en el eterno plano subsidiario que se le habría concedido en nuestro país, reflexionando alrededor de aspectos tales como la atención secundaria o nula dirigida a los hábitos escritores de la población; el vacío legal y académico existente en torno al campo de la escritura creativa y la ausencia de una trayectoria pedagógica asentada que se haya preocupado por la incorporación de la composición escrita en la institución escolar (relegándose en las programaciones de aula de Secundaria una enseñanza consciente y sistemática de la misma); o la incongruencia entre la asumida necesidad de estimular el pensamiento creativo y la desatención a la creación escrita, que en otros países, sin embargo, constituiría una materia integrada en el currículo (Alonso, 2001a, b; Cerrillo, 2007; Corrales, 2001; Delmiro, 2002).

Convencidos de la legitimidad del espacio de la escritura creativa en las aulas y de la valiosísima contribución que el desarrollo de este podría suponer a la construcción identitaria del alumnado adolescente, nos decantamos por una propuesta de animación a la escritura que revirtiese en la conformación del ser, que redundase, en otras palabras, en las identidades de los estudiantes.

Tras un ejercicio de documentación, pudimos contrastar que entre los motivos que mueven a numerosos escritores a expresarse con ese “plus” de la intención literaria, que los adolescentes no acaban de animarse a adherir a sus escritos (Colomer, Ribas & Utset, 2003), la búsqueda de sentido al mundo o a uno mismo, de un hilo conductor para la vida o de unidad para el ser fragmentado, se hallaba entre los más aludidos (Auster, 2005; Kohan, 2001; Lardone & Andruetto, 2007; Mayoral, 2005; Millás, 2005; Tabucchi, 2005). Motivo al que subyacía, precisamente, la idea de conceder significado y continuidad a la vida y al propio sujeto a través de la escritura, asociado a una profunda implicación anímica y a una función liberadora, en definitiva, a la construcción identitaria.

El mismo proceso de construcción identitaria que cobra especial protagonismo durante la adolescencia, por lo que, para nuestros estudiantes, la ocasión de cincelar sus identidades en cada trazo (o en cada tecleo) de esa escritura personal de intención literaria, por lo general, inexplorada, podía resultar igualmente liberadora.

El aprendizaje procesal de la escritura de intención literaria

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, adquiriría una crucial importancia el entendimiento de la creación literaria como una actividad no necesariamente vinculada a una aptitud innata (Alonso, 2001a, b), en tanto que tal reconsideración (la de dejar de concebir la creatividad literaria como un don) entroncaba con una perspectiva de la práctica de la escritura en general, y en particular en el terreno creativo, que contempla su aprendizaje a lo largo de un proceso, democratizando, por tanto, el acceso a la misma.

Este enfoque basado en el proceso de la composición escrita, aplicado a la escritura literaria o creativa, creíamos que encerraba una invitación irresistible (si la presentábamos con entusiasmo) a nuestro alumnado adolescente a lanzarse a explorar ese plano personal de la expresión que considerábamos que habría de constituir una conquista individual irrenunciable.

Desde esta óptica, diversos autores destacaban la importancia de una representación dinámica del escrito (entendido como una construcción procesal que se inserta en un proyecto), que se conjuga con una representación dinámica del alumno como sujeto escritor (lo que implicaría una apropiación del mundo y del lenguaje en el proceso de escritura, al tiempo que el desarrollo como un productor de textos progresivamente más competente), y aludían a una serie de fases de realización del texto: planificación, textualización y revisión (Cassany, 1989, 1993; Jolibert, 1992; Sánchez Miguel, 1998).

Nos enmarcábamos, así, en el cambio de enfoque en la enseñanza de la escritura supuesto con la introducción de la pedagogía basada en el proceso, traducido en el avance desde una visión de la escritura orientada fundamentalmente a la valoración del dominio del código poseído por el alumnado (muy centrada en la corrección lingüística), hacia una perspectiva en que esta se dirigiría, más allá de lo anterior, a la expresión y desarrollo de ideas y emociones por parte de los discentes en contextos comunicativos y de aprendizaje. Esta pedagogía implicaría, asimismo, una mayor orientación del proceso hacia el alumno, un papel de apoyo e inspiración de parte del docente (más allá de la mera prescripción y evaluación de tareas), la consideración de destinatarios diversos ante las producciones escritas abordadas y la incorporación de la crítica de profesor y compañeros, así como la redacción de varios borradores que se revisarían a lo largo del proceso (Björk & Blomstrand, 2000).

La secuencia didáctica diseñada e implementada

En particular, la literatura del yo o la autobiográfica se presentaban como un espacio de escritura que estimábamos podía resultar muy adecuado para facilitar al alumnado la intervención en esa arquitectura verbal de la identidad personal cuya relevancia destacamos. Exploramos, en la voluntad de satisfacer nuestras inquietudes a este respecto, diferentes propuestas que, partiendo de la consciencia de que la adolescencia constituye un periodo crítico en el crecimiento de la persona y de la necesidad de dar cabida en las aulas a la expresión de los significados personales del alumnado, perseguían ofrecerle un lugar para cultivar y estimular la actividad escritora, así como para reflexionar sobre el mundo y sobre sí mismos (Borràs, 2010; Carreres & Fernández, 2005; Demetrio, 2006; Henao, 2004; Pérez Vilchez, 2002). En consecuencia, decidimos articular en forma de secuencia didáctica diferentes propuestas de escritura personal que desembocaran en la redacción final de un pequeño relato autobiográfico orientado a las perspectivas de futuro, en el propósito de conceder protagonismo a esa dimensión inédita de la historia personal que estimábamos potenciaba el ejercicio de la capacidad de decisión del alumnado.

En cuanto a las actividades de producción que integraron la secuencia, podríamos decir que se enmarcaron, de entre las sucesivas etapas de trabajo contempladas por Kohan (2004) en los talleres literarios, en una fase inicial de desencadenamiento o animación a la escritura, con el objeto de que los alumnos pudiesen desinhibirse y entrar en contacto con esa faceta a menudo desconocida que es la comunicación literaria, comenzando a establecer, en el mejor de los casos, ciertos hábitos de escritura. Fase en la que, como apunta la autora aludida, cobraría un papel crucial el ejercicio de la libertad y en donde, por consiguiente, consideramos que habían de medirse las restricciones impuestas mediante las consignas presentadas, de manera que constituyesen una invitación sugerente ante la resolución definitiva de lanzarse escribir, pero

delimitaran en una medida necesaria lo inabarcable de cuanto podría ser volcado en una página en blanco de no ofrecérsele al escritor inexperto pauta o indicación alguna.

En cuanto a los modelos textuales empleados, entendimos la del canon como otra cuestión sustancial en tanto que contribuyente al proceso de construcción identitaria personal, ya que por medio de este ofreceríamos a nuestros alumnos relatos en los que verse reflejados o por oposición a los cuales definirse e, incluso, en la medida en que les interpelasen dichos relatos, les brindaríamos o no la oportunidad de construir, fruto del diálogo entablado con estos, una identidad propia.

Así, acudimos a diferentes autores que destacaban la importancia, que nosotros sostenemos, de constituir un canon actualizado conforme a las necesidades de formación del ciudadano de la sociedad presente (Núñez, 2007), aludiendo a los distintos formatos narrativos en que se reconocerían los adolescentes de hoy (Lluch, 2007), así como a unas fronteras cada vez más difusas entre los distintos lenguajes artísticos disponibles (Ballester & Ibarra, 2009). De acuerdo con esta línea de flexibilización del canon, dando cabida a nuevos referentes y conjugando el discurso verbal con el audiovisual, hicimos uso en la propuesta didáctica diseñada de ilustraciones, tiras de cómic y letras de canciones de rap, a partir de las cuales procuramos promover una lectura crítica.

También tuvimos muy presente ante la selección del corpus que, si bien la literatura pueda favorecer el desarrollo de procesos psíquicos complejos, tales como la construcción de identidades, ello no habría de conducir a la perversión de instrumentalizarla mediante un repertorio de textos pensados expresamente con fines “terapéuticos”. Contrariamente, se trataba de apostar por la calidad, la riqueza simbólica y el eclecticismo del corpus, para aumentar la probabilidad de que este contuviese esas lecturas significativas, hábiles de interpelar a cada lector y de desencadenar el trabajo psíquico que redundase en la dimensión identitaria y animase al alumnado a la producción de nuevos textos, escritos desde una perspectiva personal (Correro, 2012; Margallo, 2012; Rincón, 2012).

Análisis de la información recabada

Las respuestas aportadas por el alumnado a las distintas actividades de producción escrita fueron examinadas desde el prisma del valor que consideramos que poseían en el marco de nuestra propuesta didáctica en el proceso de construcción del material autobiográfico y ante el desencadenamiento de esa dimensión personal de la escritura perseguida, que entendíamos revertiría en el incremento de su participación en el proceso de conformación identitaria aludido.

Con el objeto de ilustrar el análisis realizado, serán tres las actividades en que nos detendremos a continuación: la primera, de escritura automática partiendo de las emociones; la segunda, de escritura orientada a la construcción de las perspectivas de futuro del alumnado; y, finalmente, el relato autobiográfico mencionado.

En el primer caso, podríamos sintetizar las consignas que desencadenaron las producciones escritas de los discentes en “Quedarse sin habla ante algo, no querer verlo u oírlo” y “Emociones suscitadas por momentos, lugares, experiencias u objetos personales”.

De la primera, a la luz de las respuestas aportadas por el alumnado, pudimos abstraer una estrecha relación con una situación diríase que de toma de conciencia, que consideramos que podría servir para desencadenar la práctica de la función de compromiso de la escritura literaria, mediante la ejercitación de la denuncia de situaciones contempladas como inadmisibles que, en cierta manera, pudo entrecerse en las respuestas del alumnado. En ellas, los alumnos aludieron a actitudes que rechazaban, como el racismo, el machismo, el maltrato a animales, o las críticas, insultos o burlas de unas personas hacia otras, poniendo de relieve, en algunos casos, su incredulidad ante tales actitudes.

Entre las situaciones ante las que se quedarían sin habla, que preferirían no ver u oír, hicieron referencia, además, al desempleo, a la realidad de que dan cuenta las noticias de actualidad o, lejos de lo anterior, a hechos tan dispares como la sorpresa provocada por una celebración inesperada o a la muerte de un ser querido.

A otros, la consigna les inspiró emociones relacionadas con la falta de confianza en sí mismos, la timidez o el retraimiento. En todas las producciones, en cualquier caso, encontramos motivos que bien podrían servir de motor de arranque de esa escritura personal perseguida.

En cuanto a la segunda consigna, al rescate de instantes emocionantes, los alumnos nos brindaron un inspirador collage de retales de vida, a través de producciones espontáneas que albergaron, en ocasiones, cierta profundidad poética, apuntando entre las emociones más significativas en sus vidas a la nostalgia, a la indiferencia y la rabia, al amor y las ganas de enamorarse de nuevo, así como a la ruptura y el desamor.

Escritura automática partiendo de las emociones
Muestra de respuesta a la segunda consigna
Querer indiferencia para olvidar y sentir para recordar. No saber qué querer y aún así querer algo. Sentir repulsión por un sentimiento, saber que no es la salida y aún así tomarla: indiferencia. Rabia. Rabia alrededor. Rabia en todas partes. Vivir rodeada de miedo y no saber afrontar los miedos. Y eso que me da rabia. Y no saber qué hacer para cambiar y querer cambiar. Y no saber cómo cambiar ni hacia dónde pero necesitar un cambio. Y el no saber, me enrabia. Odio sabiendo que es malo. No atreverse a amar sabiendo que es necesario. Y solo sentir rabia.

Otros aludieron a objetos o canciones evocadores, a episodios para el recuerdo, o a momentos de escritura íntima. Algunas de estas producciones creemos que podrían incorporarse como episodios de la propia autobiografía.

Por lo que respecta a la segunda actividad, el ejercicio de escritura orientada a la construcción de las perspectivas de futuro encontramos que resultó valioso (más allá de como fase ante la elaboración del material autobiográfico), en tanto que posibilitó el acceso a información que nos permitió conocer mejor a nuestro alumnado.

A la luz de las respuestas de que disponíamos, clasificamos esa información en declaraciones de propósitos encomiables; preocupaciones, inquietudes, problemas o inseguridades; pensamiento filosófico; personajes literarios con que se identifica el alumnado; y personajes famosos

a los que admira. Aunque excedería el objeto de este análisis ahondar en cada una de esas informaciones, consideramos, en definitiva, que constituyen un material de valor inestimable para el docente.

A ello se suma nuestra valoración del hecho de que los alumnos compartieran esta parcela tan íntima con nosotros por medio de sus escritos y que tan reveladora nos resultó, comenzando a percibir, entre tanto, tintes de creatividad, así como de la personalidad y las singularidades de cada uno de los alumnos, en ellos, que culminaron en autobiografías como las que mostramos a continuación.

Escritura autobiográfica
Muestras de producciones finales
Estudió en una escuela de circo en España durante un año, más tarde pasó a una Escuela Superior. En alguna parte del mundo, mientras trabajaba y disfrutaba de la vida, con veinticuatro años entró en Lido, una de las mejores escuelas de Europa, y de allí salió trabajando en los mejores escenarios, circos y espectáculos de este círculo, conoció muchas y geniales personas, aprendió muchos idiomas, tuvo dos hijos, que siguieron sus pasos, y dejó de ser nómada cuando tuvo que vivir una vida con su familia, aunque se dedicó a hacer pequeños espectáculos y sobre todo a ser profesora de circo. Es curioso, pero hasta hace unos seis meses tenía una idea muy clara; ingeniería, pero eso ha cambiado, he decidido que lo que realmente me llama es ayudar a los demás y entenderlos, por eso he decidido estudiar psicología. La verdad, no sé muy bien lo que me espera, pero espero no decepcionarme. Por otro lado, me gustaría continuar siendo monitor de tiempo libre, ya que me encanta estar con niños y, por último (...) sería ayudar en un centro de niños discapacitados para poder aprender de ellos, de cómo llevan su discapacidad y aún así sonríen.

Observamos cómo en muchos de los relatos autobiográficos del alumnado reaparecieron algunas de las informaciones que proporcionaban los ejercicios de escritura personal previos, como sus admirables propósitos o sus problemas e inseguridades, formando parte ahora de textos más elaborados.

Escritura autobiográfica
Muestras de producciones finales
<i>En que reaparecen los propósitos encomiables del alumnado</i>
En un futuro quiero ser una persona con la capacidad y conocimientos suficientes para ayudar a los demás. Debido a mi situación familiar me es muy complicado poder ayudar en muchas ocasiones, por ello quiero estudiar psicología, para así poder saber tomar la decisión adecuada en cada momento. Quizás no sea la carrera que más se dedica a los demás, pero es aquella que dentro de mis gustos e intereses se asemeja más. (...) Por último, al acabar la carrera (y aunque esta decisión podría cambiar en un futuro) me decantaría por un máster de drogodependencia, ya que desde mi posición es la forma de poder darles una segunda oportunidad a aquellas personas que eligieron un camino erróneo.
<i>En que reaparecen los problemas e inseguridades del alumnado</i>
Cuando me imagino en un futuro, me imagino a una persona segura, que se ha deshecho de sus inseguridades, que ha cerrado una etapa del pasado para vivir otra mejor. Me gustaría ser esa persona, haber conseguido mis sueños, mis logros, haber conseguido estudiar lo que quiero, hacer lo que quiero, a pesar de las dificultades (...).

Conclusiones

Sintetizamos, en este último punto, las conclusiones alcanzadas tras examinar las respuestas aportadas por el alumnado a las diferentes actividades de producción textual propuestas.

El primer aspecto destacable en cuanto a la iniciación del alumnado en el plano de la escritura personal perseguida, lo hallamos en los fragmentos textuales vinculables a la función de compromiso de la escritura literaria presentes su discurso, además de en la aparición de motivos que servirían como punto de partida de la dimensión de la escritura aludida, así como de tramos narrativos que podrían ser tomados como episodios autobiográficos. En esta línea, detectamos puntualmente, además, ciertos tintes literarios, debido quizá a nuestra insistencia durante la puesta en práctica de la secuencia en el valor de la forma expresiva propia de la literatura, así como en su papel en la manifestación de la afectividad del individuo y la construcción identitaria personal.

En sus producciones textuales el alumnado se pronunció al respecto de sus propósitos y expectativas personales, puso de relieve sus intereses e ilusiones, recuperó episodios vitales memorables y emociones significativas experimentadas y comenzó, en definitiva, a ofrecer muestras de sus singularidades en su uso del lenguaje. No podemos obviar, en cualquier caso, que la valoración estética de la expresividad literaria o la ocasión de que afloren rasgos identitarios mediante un ejercicio de escritura personal forman parte de una carrera de fondo y no de velocidad, que merecería ser recorrida sobre el soporte de nuevas propuestas didácticas dirigidas a cultivar el espacio de escritura referido.

La orientación de algunas de las actividades a la construcción del material autobiográfico, que en alguna medida había de permitir la toma consciencia y la ampliación de la capacidad de

intervención del alumnado sobre elecciones decisivas en el curso de su trayectoria vital, nos permitió, inesperadamente, el acceso a una valiosa información sobre nuestros alumnos.

Observamos, asimismo, a la vista de las respuestas aportadas por el alumnado, diferencias cualitativas que nos llevan a considerar haber alcanzado, mediante la intervención didáctica llevada a cabo, la constatación de algunas de las potencialidades de la iniciación en la escritura autobiográfica o del yo en el período adolescente, tales como el incremento motivacional ostensible de los discentes, la vinculación del hecho literario a sus vidas (dado el soporte literario creado ante la conformación de proyectos de futuro o la comprensión del mundo interior y exterior), o la incidencia positiva en la consolidación de ciertos hábitos de escritura personal.

En suma, estimamos que la construcción narrativa de la identidad de nuestro alumnado se vio favorecida por medio de una suerte de autobiografía consciente, evidenciable en la verbalización de relatos sobre sí mismos, el trabajo de reflexión previa a la producción de estos escritos (asentados sobre significados estructurados lingüísticamente en torno a la realidad circundante y a la propia persona), o el modelaje verbal de las propias perspectivas de futuro. Consiguientemente, valoramos diferentes posibilidades para mejorar y dotar de continuidad en el futuro a la experiencia didáctica desarrollada.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2001a). "Presentación: la escritura creativa en Secundaria" in F. Alonso (comp.), *Escritura creativa* (5-7). *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 5-105.
- (2001b). "Didáctica de la escritura creativa" in F. Alonso (comp.), *Escritura creativa* (51-66). *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 5-105.
- Auster (2005). "Entrevista realizada a Paul Auster por Silvia Adela Kohan" in Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas*, 7-14. Barcelona: Grafein.
- Ballester, J. (2011). "Sobre l'horrible perill de la lectura i les seues conseqüències" in J. Ballester (ed.), *Sobre l'horrible perill de la lectura*, 13-42. Catarroja: Perifèric.
- (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la educación*, 15, 129-160.
- (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la educación*, 17, 97-128.
- Björk, L. & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Borràs, J. (2010). *Taller de creació literària. La literatura del "jo": anàlisi d'una pràctica docent a l'IES Campanar*. (Trabajo Final de Máster). Universitat de València, Valencia.
- Cansino, E. (2002). "La mirada auditiva" in P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles & P. Zubizarreta, *Hablemos de leer*, 31-43. Madrid: Anaya.
- Carreres, J. & Fernández, M. (2005). L'escriptura del jo, una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 35, 20-27.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cerrillo, P. C. (2007). "Educar para leer y educar para escribir" in P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, 175-192. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T., Ribas, T. & Utset, M. (2003). "La escritura por proyectos: Tú eres el autor" in A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, 61-70. Barcelona: Graó.
- Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en Creación Literaria. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 65-78.
- Correro, C. (2012). "Experiencias literarias en contextos de inmigración: textos sin pretextos" in T. Colomer & M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, 251-262. Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas*. En torno a los talleres literarios. Barcelona: Graó.
- Demetrio, D. (2006). Narrar per escriure la vida. L'autobiografia com a recurs pedagògic. A l'adolescència i a qualsevol edat. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 127-140.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- Gisbert, J. M. (2002). "Visiones y metáforas de la lectura" in P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles & P. Zubizarreta, *Hablemos de leer*, 89-99. Madrid: Anaya.
- Henao, O. (2004). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: experiencia del Liceo Benjamín Herrera de Medellín*. (Tesis). Universidad de València, Valencia.
- Jolibert, J. (coord.) (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó.
- Jover, G. (2008). "Se está haciendo cada vez más tarde. Por una literatura sin fronteras" in C. Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, 149-178. Barcelona: Graó.
- Kohan, S. A. (2001). *Cómo narrar una historia. De la imaginación a la escritura: todos los pasos para convertir una idea en una novela o un relato*. Barcelona: Alba.
- (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba Editorial.
- Lardone, L. & Andruetto, M. T. (2007). *La construcción del taller de escritura: en la escuela y la biblioteca*. Sevilla: Eduforma, MAD.
- Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí" in J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, 259-329. Madrid: La Piqueta.
- (2005a). "Una lengua para la conversación" in J. Larrosa & C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, 25-39. Argentina: Miño y Dávila.
- (2005b). "Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész" in J. Larrosa & C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, 109-136. Argentina: Miño y Dávila.
- Lluch, G. (2007). "La literatura juvenil y otras narrativas periféricas" in P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, 193-211. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Marco López, A. (2008). "La construcción de la identidad femenina a través de la reescritura de los mitos clásicos. El mito de Penélope" in F. Rodríguez Lestegás (coord.), *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades*, 71-92. Barcelona: Horsori.
- Margallo, A. M. (2012). "Qué literatura para los recién llegados" in T. Colomer & M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, 144-171. Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Mayoral (2005). "Entrevista realizada a Marina Mayoral por Ariel Rivadeneira" in Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas*, 63-68. Barcelona: Grafein.
- Millás (2005). "Entrevista realizada a Juan José Millás por Silvia Adela Kohan" in Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas*, 15-24. Barcelona: Grafein.
- Núñez, G. (2007). "Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas" in P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, 227-236. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez Vilchez, E. (2002). Escribir el diario de vida. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-6.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2008a). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- (2008b). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- Rattero, C. (2005). "¿Alguien tiene hoy algo de sí para contarnos? El ensayo como lenguaje de la experiencia en educación" in J. Larrosa & C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, 52-63. Argentina: Miño y Dávila.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.
- Rincón, A. (2012). "De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida" in T. Colomer & M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, 197-205. Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Sánchez Corral, L. (2007). "Lectura e identidad: ¿es posible la educación literaria?" in P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, 83-95. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Sanjuán, M. (2015). "Leer, sentir, pensar, ser: educación literaria y libertad del lector infantil y juvenil" in R. Jiménez Fernández & M. F. Romero Oliva (coords.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*, 63-74. Barcelona: Octaedro.
- Silva Valdivia, B. (2008). "El papel de la literatura y de su enseñanza en la construcción de identidades nacionales" in F. Rodríguez Lestegás (coord.), *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades*, 117-139. Barcelona: Horsori.
- Tabucchi (2005). "Entrevista realizada a Antonio Tabucchi por Carmen Pérez Jiménez" in Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas*, 37-42. Barcelona: Grafein.
- Valera Villegas, G. & Madriz, G. (2005). "Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación" in J. Larrosa & C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, 201-219. Argentina: Miño y Dávila.
- Weissmann, P. (2012). "Adolescencia". *Revista Iberoamericana de Educación*. URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF> [14/13/04].

EDUCACIÓN LITERARIA Y ADAPTACIÓN DE CLÁSICOS MEDIEVALES: EL BLANDÍN DE CORNUALLA EN EL AULA DE INFANTIL¹

Méndez Cabrera, Jerónimo

Universitat de València. Florida Universitària

Resumen: A partir de la dirección de un Trabajo Fin de Grado, este breve artículo pretende exponer algunas posibilidades didácticas que presenta un texto medieval como el Blandín de Cornualla (s. XIV) con respecto a la planificación de la educación literaria en segundo ciclo de educación infantil. Así, en la asignatura Planificación de la lengua y la literatura, de cuarto curso del Grado de Educación Infantil de Florida Universitària, mediante una metodología altamente participativa, basada en el trabajo en equipo y un sistema rotatorio de exposiciones orales como circuito de aprendizaje, hemos planteado previamente a nuestro alumnado algunos fundamentos teóricos iniciales sobre educación literaria, competencia literaria y adaptaciones y versiones de clásicos literarios. A partir de esta experiencia de aula, surgió la posibilidad de dirigir un Trabajo Fin de Grado que concretara la hipótesis de vertebrar en torno a un texto medieval actualizado todo el proceso de aprendizaje en el aula de educación infantil, a través de la propuesta de una secuencia didáctica que contempla objetivos y contenidos de las tres áreas curriculares y no rehuye la incorporación de las TIC y la educación en valores en las actividades, juegos y talleres planteados.

Palabras clave: *Adaptaciones, clásicos, literatura medieval, educación literaria.*

Introducción

Las adaptaciones literarias —sobre todo, en formato de álbum ilustrado o en versiones dialógicas—, mediante intervenciones de aula que sirvan para acercar los textos literarios al alumnado y tengan en cuenta un enfoque globalizador, han pasado a ser —si se hace una selección con los criterios adecuados— recursos con un valor didáctico incuestionable para establecer las bases de la educación literaria en la etapa de infantil; y además, son fundamentales en la formación de lectores y lectoras en primaria (Pérez Díaz, 1995; Colomer, 1998, 2009; Carrasco, 2000).

Si quisiéramos acotar el tema con precisión, quizás habría que hablar más bien de un proceso de transformación o *transtextualización*, como afirma Postigo (2002: 171); puesto que si bien hay una clara diferencia teórica entre adaptación y versión de textos literarios, esta distinción no resulta tan evidente cuando observamos casos concretos: “una reescritura pot ser, alhora, versió i adaptació, o semblar una versió quan és una adaptació.” La reducción o la ampliación de la extensión o el contenido de la obra inicial; los cambios de modo de presentación de la

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D “Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación literaria y lectora” (GV2015-050), financiado por la Conselleria d'Educació Cultura i Esports.

obra (de la prosa al drama, del verso a la prosa, etc.); y posibles pero escasos cambios de tipo lingüístico suelen ser características de las versiones. La supresión o simplificación de hechos, escenas y personajes, las transmodalizaciones hacia la prosa narrativa y el diálogo; los cambios sustanciales en la historia y el universo de la obra teniendo en cuenta el objetivo principal de la adaptación (hacer comprensible el texto según un lector modelo determinado), y también las numerosas modificaciones (simplificaciones) en el grado de complejidad lingüística son más frecuentes en las adaptaciones (Postigo 2002: 172).

Sea como fuere, el planteamiento en nuestras aulas de propuestas lectoras atractivas —no sé si que hay que insistir— no rehúye los clásicos, los cuales permiten aproximar los niños a algunos elementos fundamentales que forman parte de nuestro patrimonio cultural; a temáticas y tópicos de amplias repercusiones literarias que favorecen la discusión interpretativa de las obras y el aprendizaje metafictional y intertextual; y también a valores universales, útiles para fomentar la inteligencia emocional de los más pequeños y las prácticas de convivencia; sin olvidarnos del goce inherente que implica su lectura, si atendemos a los requisitos curriculares de la etapa educativa en que nos encontramos y conocemos los planteamientos metodológicos y los recursos más adecuados en nuestro contexto de aula.

En este sentido, resulta pertinente recuperar, también para los clásicos, aquello que ya apuntó Colomer (1991: 27-28) sobre la necesidad de una intervención educativa en el terreno de la formación lectora que se centre en la consecución de una representación mental coherente y adecuada al texto leído, con el objetivo de posibilitar el aprendizaje de la construcción del sentido de un texto literario. Esto pasa por una selección de textos concebida no como una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir de un corpus que pueda ser realmente comprendido por el alumnado. Pasa también por atender al desarrollo del imaginario personal de cada niño y niña y a la confrontación entre la propia visión del mundo, y de uno mismo, con la elaboración cultural de la experiencia humana que ofrece cualquier obra literaria. Hace falta, pues, contextualizar adecuadamente—literaria y culturalmente—, el texto llevado a las aulas, y también sistematizar la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura: anticipar, comprobar y comparar la significación obtenida.

Por qué leer los clásicos, pues, en educación infantil es una pregunta con una respuesta fácil. Sobre todo, si los incorporamos a los hábitos y rutinas, y tenemos en cuenta las múltiples opciones educativas de adaptaciones y versiones dentro de experiencias de animación lectora como por ejemplo los padrinos lectores, el libro viajero, las rutas literarias, las dramatizaciones, el uso de títeres, las tertulias dialógicas, los talleres de creatividad literaria y producción de textos, etc.

Atendiendo a todo ello, en este breve trabajo, a partir de la dirección de un Trabajo Fin de Grado, planteamos la posibilidad de adaptar una narración medieval como el *Blandín de Cornualla* y ver qué podría aportar esta obra narrativa del siglo XIV, como clásico literario reivindicado, en una planificación de la educación literaria en segundo ciclo de educación infantil.

Lectura, relectura y adaptación de clásicos

Desde Calvino (1995) a Lluch (2012: 166), pasando por Lefevere (1997) o Díaz-Plaja (2002), la reivindicación de los clásicos literarios para el deleite y la formación ha sido una constante, y todavía hoy en día han continuado las justificaciones teóricas y las propuestas didácticas para leerlos, releerlos y adaptarlos para aquellos lectores que se encuentran en fases tempranas de su educación literaria o que disponen de una competencia lectora que no les permite enfrentarse a los textos originales. Si recordamos el recorrido que realiza, en terminología genettiana, Sotomayor Sáez (2005), podemos observar que existen cuatro grupos de clásicos literarios que, a manera de *hipotextos*, han resultado altamente productivos a lo largo de la historia de la literatura, en cuanto a las adaptaciones y versiones consiguientes: los cuentos populares, los clásicos universales, los clásicos del género de aventuras y las obras consideradas clásicos infantiles.

Hay que destacar que los clásicos de origen medieval —quizás, los grandes ignorados— se vinculan con los cuatro, dado que se encuentran en el origen remoto de muchos cuentos populares (*La bella durmiente del bosque*, por ejemplo, es el caso más conocido); forman parte muchas veces de los clásicos literarios considerados universales, y a la vez son distintivos reconocidos de una cultura (*Tirant lo Blanc*, *La Celestina*, la *Divina Comedia*); presentan a menudo características del género de aventuras (*Curial i Güelfa*, *Los viajes de Marco Polo*); y además, han inspirado en más de una ocasión varios clásicos infantiles y juveniles (*Robin Hood*, *El señor de los anillos*, las *Crónicas de Narnia*, *Harry Potter*, *Juego de Truenos*...).

Aun así, a estas alturas, existen pocas adaptaciones de textos medievales para los más pequeños; a pesar de que sí que podemos encontrar un número apreciable de publicaciones pensadas para las etapas de primaria y secundaria. Muy lejos de hacer un listado exhaustivo, podríamos citar algunas adaptaciones difundidas de la *Divina Comedia* y de *Macbeth* (Postigo, 2002: 173); las numerosas adaptaciones y versiones del clásico valenciano por excelencia, *Tirant lo Blanc* (Franco, 1990; Capmany, 1990; Navarro Durán, 2005; Alapont, 2006; Torres, 2008; Palomero, 2014); *Els viatges de Marco Polo* (Alapont, 1996); cierta adaptación de la materia artúrica con el título de *Merlí i el jove Artús* (Pons Fores, 1997); y la meritoria versión en cómic del *Amadís de Gaula* a cargo de Gómez Gil y Ríos (2009).

Independientemente del hecho de que —de acuerdo con los objetivos didácticos, de animación lectora y de divulgación literaria que nos planteamos— tendríamos que respetar cierta deontología de las adaptaciones (Laparra 1996: 73-74), en la actualidad, resulta una necesidad para garantizar el conocimiento de obras y autores,—y facilitar el placer de su lectura— actualizar nuestros clásicos. Sotomayor Sáez (2005:236-37), en este sentido, concluye su aportación al tema que nos ocupa afirmando que de la honestidad y calidad de las reescrituras depende, en buena medida, la educación literaria. Y cita a Lefevere (1997:13) cuando dice que los autores de adaptaciones y versiones “son en la actualidad tan responsables o más que los propios escritores de la supervivencia y recepción de las obras literarias por parte de los lectores no profesionales, la gran mayoría de los lectoras en nuestra cultura global”.

Si hablamos de obras literarias que han pervivido desde los siglos medievales, como ya mencionó Martines (2003), los relatos de caballería son una buena opción donde empezar. La literatura de caballeros

“és un àmbit literari que té una importància cabdal no sols en la nostra literatura sinó també en el conjunt general de la literatura europea. Per una banda, la literatura protagonitzada per cavallers és el correlat narratiu (en prosa) de la cultura cortés i la lírica trobadoresca, sobretot de tema amorós. La narrativa cavalleresca tindrà un conreu molt intens arreu d'Europa i trobem obres d'aquesta temàtica en pràcticament totes les llengües romàniques. La narrativa cavalleresca és la clau per a la conformació de la novel·la com a gènere i, si repassem com evoluciona a Europa al llarg de l'Edat Mitjana, podrem veure com avança cap a la novel·la moderna” (Martines 2003: 9-10).

Además, como veremos más adelante, el caso concreto del *Blandín de Cornualla*, por sus características textuales, posibilita el aprendizaje significativo de toda una serie de objetivos y contenidos curriculares.

Experiencia de aula: teoría y práctica de los clásicos

En la asignatura *Planificación de la lengua y la literatura*, de cuarto curso del Grado de Educación Infantil (Florida Universitària), durante un par de cursos consecutivos y mediante una metodología participativa, basada en el trabajo en equipo y un sistema rotatorio de exposiciones orales como circuito de aprendizaje, hemos planteado a nuestro alumnado profundizar de manera teórico-práctica en conceptos como el de educación literaria y competencia literaria —que ya aparecen inicialmente en el segundo curso de grado en la asignatura *Formación literaria para maestros*—, para vincularlos de manera más directa con el tema de las adaptaciones y versiones de clásicos literarios, incorporando a las lecturas de la asignatura las aportaciones de Ballester (1999, 2007), Correig Blanchar (2006), Colomer (2009), y todavía Cassany (1993, 477-497), además de algunas de las referencias bibliográficas mencionadas anteriormente (Postigo, 2002; Sotomayor Sáez, 2005).

En esta experiencia de aula existe, pues, una primera parte, a través de lecturas individuales y exposiciones grupales, que configura el marco teórico de la propuesta y es trabajada por los estudiantes de grado de manera colectiva y autónoma, en equipos de trabajo de 5-6 personas y también como grupo-clase. El objetivo es explorar posteriormente —por equipos— algunas posibilidades educativas del *lai* “El ruiseñor”, de María de Francia (s. XII), atendiendo al marco curricular y las alternativas formativas que, mediante la programación de una breve secuencia didáctica, puede presentar un texto de estas características en el aula de educación infantil, previamente adaptado y/o versionado (bien en forma de narración rimada, de cuento ilustrado, o con propuestas diversas de dramatización y de animación a la lectura mediante la incorporación de las TIC).

Experiencia de TFG: redescubriendo el *Blandín*

La experiencia de dirección de Trabajo Fin de Grado que presentamos aquí retoma y consolida la experiencia de aula comentada en el apartado anterior, y parte de la hipótesis que es posible vertebrar alrededor de un texto medieval actualizado todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de segundo ciclo de educación infantil, a través de la propuesta de una secuencia didáctica más extensa, la cual contempla objetivos y contenidos de las tres áreas curriculares y atiende a la incorporación de las TIC y la educación en valores en las actividades planteadas.

Los objetivos iniciales de la propuesta serían, pues, hacer una adaptación de un texto medieval con la cual acercar el alumnado de educación infantil al conocimiento de esta obra literaria y su contexto histórico y cultural; y también crear una propuesta didáctica que facilite un proceso de aprendizaje significativo a través de una serie de tareas y talleres alrededor de esta obra. Se trata, por lo tanto, de un Trabajo Fin de Grado que contempla, por un lado, la investigación bibliográfica, la adaptación literaria y, por último, la planificación didáctica.

Adaptando el *Blandín*: un cuento de caballeros y princesas

El *Blandín de Cornualla*, a medio camino entre el cuento folclórico (con elementos fantásticos y maravillosos) y el relato moderno (que transforma los elementos de la tradición popular en sustancia propia de la narración), es considerado un *roman* muy particular, escrito en verso (en *noves rimades*), que data de la primera mitad siglo XIV. La obra recuerda el ambiente y algunos de los temas de la materia de Bretaña (Pacheco, 1983: 11-13) por la exaltación, sobre todo, de la amistad leal entre caballeros inmersos en un viaje iniciático y el triunfo del amor al final de la historia; con inclusión, aun así, de elementos de la realidad cotidiana a favor de la verosimilitud y el humor (Martínez, 1988), siguiendo la tendencia de la narrativa en verso de la época, que no rehuía cierta crítica de los tópicos caballerescos.

Teniendo esto en cuenta, si lo que queremos es proponer una adaptación para los más pequeños, esta obra anónima resulta adecuada para lectores y lectoras que se encuentran en fases iniciales de su educación literaria, vista su relación temática con los cuentos de hadas y el relato de aventuras (Nobile, 1992: 50, 63).

El relato empieza con el personaje de Blandín de Cornualles —que representa el ideal caballeresco y que el autor anónimo de la obra nombra en ocasiones como “Blandinet”—, noble y valiente caballero “de paratge”, y su inseparable amigo Guiot Ardit de Miramar, quienes se juran fidelidad eterna y emprenden juntos un viaje en busca de aventuras. Este periplo errante los llevará hasta la guarida de algunos gigantes malvados que han osado raptar a cierto par de doncellas inocentes, las cuales serán salvadas y unidas posteriormente en matrimonio con los protagonistas.

La adaptación versionada que forma parte del Trabajo Fino de Grado que hemos dirigido ha sido realizada a partir de la edición íntegra del texto en catalán actual a cargo de Vicent Vidal (2012), dentro de su Trabajo Fin de Máster, dirigido por Vicent Martines, a pesar de que existe desde hace unos años una adaptación en prosa de Jordi Tiñena (1987, 2013). En este caso, se ha acometido la necesaria simplificación del lenguaje y la adecuación del texto al público infantil, con una reducción de la extensión de la obra (limitada al primer episodio) y la inclusión de mecanismos versionadores que estimulan la respuesta afectiva y la coeducación a las aulas, a favor de un papel más activo de las doncellas protagonistas.

Propuesta didáctica

La propuesta elaborada, en forma de secuencia didáctica, presenta una temporización de unas tres semanas y contempla toda una serie de actividades, talleres y juegos que engloban conocimientos, habilidades y actitudes que este texto literario nos permite trabajar en el aula de segundo ciclo de infantil. El alumnado trabajaría aspectos de las tres áreas curriculares, como

por ejemplo la lógica matemática en agrupaciones, la formas geométricas, diferentes talleres plásticos, la psicomotricidad con juegos motores en el patio, la grafomotricidad y la lectoescritura, el lenguaje y la escucha activa y, por último, el lenguaje musical a través de varias canciones adecuadas para la edad del alumnado, relacionadas con el texto literario elegido y la cultura medieval.

Así, los objetivos y contenidos curriculares programados en la propuesta son²:

Objetivos:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, y sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- Valorar las diversas manifestaciones artísticas.
- Descubrir las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Contenidos:

Área I: I. EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA AUTONOMÍA PERSONAL

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen:

- Sensaciones y percepciones. Los sentidos y sus funciones.
- La confianza en las posibilidades y capacidades propias para realizar las tareas. Las necesidades básicas del cuerpo.
- Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de sentimientos, de emociones y de vivencias propias y de los demás. El control gradual de las mismas.

Bloque 2. El juego y el movimiento

- La conciencia de las posibilidades y las limitaciones motrices del cuerpo.
- La coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino y grueso.
- Las nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.
- El desarrollo del juego protagonizado como medio para conocer la realidad.
- La actitud de ayuda y colaboración con los compañeros en los juegos y en la vida cotidiana.
- El control dinámico y estático del propio cuerpo y de los objetos y su valoración en el desarrollo funcional de las actividades cotidianas y en los juegos específicos y generales.

² Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el cual se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. DOGV Núm. 5734/03.04.2008.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- La percepción de los deseos y de los estados de ánimo, su manifestación y comunicación. La práctica de destrezas, actitudes, normas y la consolidación de hábitos positivos.
- El conocimiento y el uso de los instrumentos, técnicas, habilidades y secuencias en actividades propias de la vida cotidiana.
- La interacción y colaboración con actitudes positivas para establecer relaciones de afecto con los otros.

Área II: EL MEDIO FÍSICO, NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL.

Bloque 1. Medio físico: relaciones y medidas

- Las propiedades y relaciones de objetos y colecciones: Color, Forma, Tamaño, Grosor, Textura, Semejanzas y diferencias, Pertenencia y no pertenencia.
- La agrupación de objetos en colecciones atendiendo a sus propiedades y atributos.
- El gusto por explorar objetos y por actividades que impliquen poner en práctica conocimientos sobre las relaciones entre objetos.
- La estimación de la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana en relación con las unidades de tiempo.
- El conocimiento de formas geométricas planas y de cuerpos geométricos. La adquisición de nociones básicas de orientación y situación en el espacio.

Bloque 2. El acercamiento a la naturaleza

- El conocimiento de las características generales de los seres vivos y materia inerte: semejanzas y diferencias.
- La observación y exploración de animales y plantas de su entorno.
- La experimentación y el descubrimiento de la utilidad y aprovechamiento de animales, plantas y recursos naturales por parte de la sociedad y de las propias niñas y niños.

Área III: LOS LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

Bloque 2. Lenguaje verbal

Aproximación a la lengua escrita

- La lectura en voz alta de palabras y pequeños textos ya conocidos, tras una preparación oral y una memorización previa, con la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados.
- La interpretación y descripción de imágenes (fotografías, dibujos...) y de textos que combinen texto e imagen (anuncios, cuentos ilustrados...) especialmente de aquellos procedentes del medio inmediato de la niña o del niño y de la escuela.
- La interpretación y la producción colectiva e individual de palabras, frases y textos en situaciones comunicativas relevantes y próximas a la niña o al niño, así como de palabras,

frases y textos que acompañan imágenes con intención comunicativa y lúdica, tras una preparación colectiva previa y con la guía de la maestra o del maestro.

- El uso del vocabulario específico para referirse a elementos básicos que configuran el texto escrito (título, portada, ilustración, palabra, letra...)

Aproximación a la literatura.

- La escucha, la interpretación y la comprensión de cuentos, relatos, leyendas y adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
- La escucha, la memorización y el recitado, de forma individual y en grupo, de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, de manera que se disfrute de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen.
- La participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
- La dramatización de textos literarios con la ayuda de otros recursos lingüísticos diferentes al lenguaje verbal.
- La descripción de un acontecimiento habitual con sus propias palabras, respetando progresivamente el orden cronológico.

Bloque 3. La lengua como instrumento de aprendizaje

- El uso de la lengua para planificar un proyecto de trabajo o una pequeña investigación, para construir de manera colectiva los conocimientos y para recapitular y verbalizar los resultados, respetando las normas sociales establecidas que regulan el intercambio lingüístico.

Bloque 4. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

- La aproximación a las producciones TIC breves y sencillas

Bloque 5. Lenguaje plástico

- El descubrimiento del lenguaje plástico como medio de comunicación y representación.
- La aplicación de las técnicas básicas para el lenguaje plástico y la creatividad.
- El interés, respeto y valoración por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.
- El afianzamiento de la motricidad para conseguir el movimiento preciso en la producción plástica.

Bloque 6. Expresión musical

- El conocimiento de la música como medio de expresión y como sistema de representación.
- La discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria.
- El conocimiento de las canciones populares infantiles, danzas, canciones del folklore, canciones contemporáneas, baile y audiciones.
- El interés e iniciativa para participar en representaciones.

Bloque 7. Lenguaje corporal

- El descubrimiento de las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones
- El descubrimiento del espacio a través del desplazamiento con movimientos diversos.
- El interés e iniciativa para participar en representaciones de danza y de teatro entre otras.
- La vivencia del lenguaje corporal con intencionalidad comunicativa y expresiva en actividades motrices del propio cuerpo.
- La imitación y representación de situaciones, de personajes, de historias sencillas, reales y evocadas individualmente y en pequeño grupo.

De esta manera, algunos objetivos específicos de la propuesta serían:

- Conocer los relatos de caballería e identificar los personajes literarios principales: princesas, caballeros, reyes y gigantes.
- Diferenciar características de diferentes espacios: castillos, cuevas, bosques y desiertos.
- Identificar diferentes animales a partir de una narración ilustrada.
- Adquirir conocimientos de los puntos cardinales a través de la experiencia propia.
- Diferenciar conceptos: oscuro y claro, largo y corto, frío y calor, noche y día.
- Fomentar la capacidad de pensar y razonar de forma individual, y de tomar decisiones en equipo.
- Clasificar, contar y comparar objetos.
- Representar rutinas del día y la noche.
- Reproducir modelos narrativos e icónicos.
- Saber afrontar diferentes miedos.
- Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes corporal, artístico y musical en diferentes situaciones.
- Fomentar la creatividad y la imaginación a partir de una narración.
- Utilizar la lengua oral como instrumento de comunicación, expresión y aprendizaje de ideas y sentimientos.
- Aprender a trabajar en equipo, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social.
- Respetar y comprender las opiniones de los demás, fomentando el valor de la amistad.

A continuación, a modo de ejemplo, podemos observar una de las tareas planteadas en la secuencia didáctica, desde un enfoque globalizador, para trabajar la lectoescritura y la educación literaria: se trabaja la formación de palabras relacionadas con los personajes y espacios de la obra; por otro lado, también aparece ejemplificado un taller que fomenta la expresión plástica y parte de la aparición de gigantes como personajes literarios en el relato del *Blandín*:

Tabla 1. Ejemplos de tareas y talleres

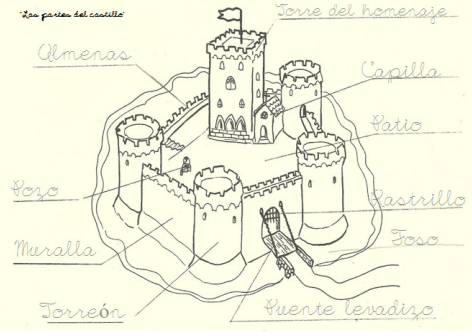
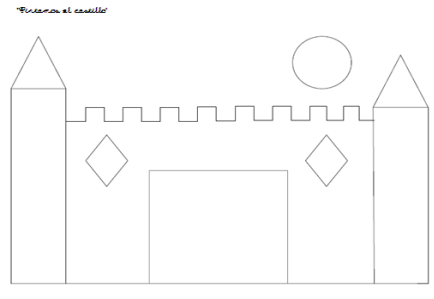
<i>Montamos los nombres</i> Por grupos, el alumnado dispondrá de tarjetas con vocales, consonantes y también dibujos. Esta tarea consistirá en formar con las tarjetas las palabras de los dibujos (personajes y espacios). Como apoyo, en la pizarra habrá las imágenes con los nombres (modelos de escritura). Duración aproximada: 15-20 minutos. Recursos materiales: dibujos, letras, cartulinas.	<i>Taller de monstruos</i> El alumnado tendrá que crear un monstruo divertido. Necesitaremos la ayuda de un familiar por grupo para poder atender las necesidades del alumnado. Duración aproximada: 35-40 minutos. Recursos materiales: goma eva, fieltro, telas, tijeras, pegamento, lápices, materiales reciclados.
	

Además de las diferentes asambleas y tareas planteadas para fomentar la comunicación oral a partir de la comprensión de la historia, y otras que plantean la lectura dramatizada o el dictado al adulto para la producción textual en el aula de Infantil, el TFG que aquí presentamos realiza la propuesta de actividades contextualizadoras desde un enfoque globalizador y con la incorporación de las TIC como recurso de aprendizaje significativo y de animación lectora; actividades que posibilitan la construcción del sentido del texto y la familiarización progresiva del alumnado con los personajes y los espacios del *Blandín de Cornualla*. Podemos observar algunos ejemplos a continuación:

Tabla 2. Ejemplos de actividades

<i>¿Cómo son los castillos?</i> El alumnado va a trabajar las partes de un castillo; para ello, les enseñaremos un video para que puedan visualizar y escuchar cómo son los castillos y las partes que tienen. Después del video les preguntaremos: ¿Cómo son los castillos?, ¿Qué partes tiene un castillo?, ¿Quién vive en un castillo?, fomentando la interacción oral i respetando el turno de palabra. Duración aproximada: 30 minutos. Recursos TIC: video "El castillo medieval" e imágenes de castillos. Video: http://www.youtube.com/watch?v=BOD28tjlSm8	<i>Dentro y fuera del castillo</i> El alumnado cantará y bailará las canciones "Dentro del castillo" y "Ladrillo a ladrillo". Duración aproximada: 30 minutos. Recursos TIC: Canciones: http://www.youtube.com/watch?v=mKkXPJJEWmQ http://www.youtube.com/watch?v=4lqQXdaR9f0
--	--

Tabla 3. Más ejemplos

<i>¿Conocemos el castillo?</i> Partes del castillo. El alumnado tendrá que realizar una ficha en la que trabajen la grafomotricidad relacionándola con las partes de un castillo. Escribirán las partes del castillo que se les indique en la ficha. Duración aproximada: 10 minutos. Recursos materiales: ficha "partes del castillo", lápices y gomas. 	<i>Pintamos el castillo:</i> El alumnado tendrá que realizar una ficha en la que trabaje las figuras geométricas. Se dibujará un castillo con distintas formas geométricas para que el alumnado las pinte según las indicaciones de la ficha y de la docente. Duración aproximada: 15 minutos. Recursos materiales: ficha "Pintamos el castillo" y pinturas. Imagen: 
---	---

El texto

El trabajo en cuestión presenta, como hemos indicado anteriormente, una adaptación versionada de la primera parte del *Blandín de Cornualla*. Esta adaptación, pensada para el aula de Infantil y como elemento integrador de la planificación de la educación literaria en diferentes momentos a lo largo de toda la secuencia didáctica (no solamente como una lectura inicial por parte del docente) y como motor de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido realizada tanto en castellano como en valenciano. Presentamos aquí la versión en castellano, realizada a partir del Trabajo Fin de Máster de Vidal (2012):

Tabla 4. Traducción y adaptación en castellano

Adaptación de *Blandín de Cornualla*: versión en castellano.

En un país muy muy lejano, donde el sol salía muy temprano y se escondía muy tarde, comienza una historia de amistades y valientes caballeros con armadura y espada.

Allí vivían Blandín de Cornualla y Guillot Ardit de Miramar, dos caballeros que se hicieron amigos y que a lomos de sus caballos compartieron grandes aventuras.

Montados en sus caballos, Blandín y Guillot, tras largos días de viaje a través de un árido desierto, encontraron una puerta secreta.

Aquella puerta era mágica, y les transportó a un grandísimo y frondoso bosque.

El bosque era oscuro y, de noche, casi tenebroso. Tras un rato explorándolo, en aquel extraño lugar se tropezaron con un perrito, muy muy pequeño, tanto que casi ni se dieron cuenta de que estaba en medio del camino.

Pensaron seguirlo y encontraron una cueva fría y oscura. Decidieron que aquel era un lugar perfecto para hacer un poco de fuego y descansar.

A la mañana siguiente, Guillot le dijo a su amigo Blandín que continuara él sólo por el camino, pues estaba muerto de miedo y cansado y prefería quedarse escondido en la cueva.

Blandín cogió su casco, su armadura y su espada y continuó por el camino hasta salir de la cueva.

Entonces, llegó a una pradera cubierta de hierba, flores y árboles frutales, bajo los cuales se podía co-bijar y descansar.

Blandín descansó a la sombra de un manzano, que daba unas manzanas tan rojas como el corazón. Al despertarse, oyó a lo lejos como alguien refunfuñaba con una voz muy ronca.

Era un gran gigante que había secuestrado a dos princesas que se resistían a seguirlo.

Blandín, como buen caballero, rápidamente se plantó delante del gigante y le ordenó que soltara a las hermosas princesas.

—¡Sálvanos, valiente caballero y seremos tus amigas y nos iremos contigo!, clamaban las muchachas.

Blandín miró al gigante fijamente y este, de repente, le dio un golpe que lo lanzó por los aires y lo mandó muy lejos. Pero el caballero era tenaz y valiente y no iba a darlo todo por perdido.

Blandín se levantó y cogió una piedra muy pesada que había cerca de él y se la tiró al gigante. La piedra le dio en la cabeza y el gigante cayó al suelo, desplomado.

Blandín se fue corriendo con las princesas Brisa y Grisel, que ahora eran sus amigas. En eso, apareció Guillot, que había superado su miedo y había decidido volver a continuar el viaje con su querido amigo. Conoció a las princesas y los cuatro juntos se fueron cabalgando a lomos de los caballos.

Por el camino, allá a lo lejos, vieron un gran castillo de color gris como la niebla, en lo alto de una gran colina.

Las princesas empezaron a llorar sin consuelo y los caballeros querían que dejaran de hacerlo y no verlas sufrir, así que les preguntaron por qué lloraban.

—Ése castillo es de nuestra familia, pero los gigantes se adueñaron de él y tienen prisioneros en las mazmorras a nuestros padres y hermanos.

Blandín y Guillot, sorprendidos, les dijeron:

—No os preocupéis, bellas princesas, nosotros somos vuestros amigos y recuperaremos vuestro castillo y salvaremos a vuestra familia.

Cuando llegaron a lo alto de la colina, a las puertas del castillo, que era muy muy grande, Guillot y Grisel se quedaron escondidos y apartados cuidando de los caballos; y Blandín, junto con la princesa Brisa, se adentraron en la fortaleza del castillo.

Al entrar al castillo, Blandín y Brisa se toparon con feroces leones, que tenían dientes y garras muy afiladas, pero los derrotaron con sus indestructibles espadas.

Al entrar en el salón principal, apareció la familia de gigantes, muy enfadados porque habían entrado sin permiso y habían matado a los leones, que eran sus mascotas.

Estaban tan enfadados que atacaron a Brisa y Blandín pero éstos eran muy valientes y con sus armas, su valentía y su astucia acabaron con todos ellos en una gran batalla.

Finalmente, Blandín y la valiente princesa recuperaron el castillo y las princesas sacaron a su familia de las mazmorras.

El papá y la mamá de las princesas, que eran los reyes del castillo, estaban muy agradecidos, así que se reunieron todos la noche siguiente y celebraron una gran fiesta con mucha comida, juegos y música, en la que tanto Blandín como Guillot bailaron con las princesas, hasta el amanecer.

Los cuatro se hicieron amigos, pero Blandín y Guillot continuaron viajando en busca de aventuras por el Oriente, asegurando a sus nuevas amigas que volverían a verse muy pronto.

A modo de conclusión

Ahora y aquí, no disponemos del espacio necesario para analizar en detalle la propuesta planteada en el Trabajo Fin de Grado que hemos querido exponer a grandes rasgos. Sin embargo, en cuanto a la educación literaria, queda patente la posibilidad de utilizar una narración medieval como el *Blandín de Cornualla*, sometido a una pertinente adaptación (versionada) y atendiendo al marco curricular vigente, para vertebrar la planificación de la educación literaria en primeras edades, con garantías de atender las exigencias de comunicación, imaginación y coeducación del aula de educación infantil.

En cuanto a la formación de futuros y futuras docentes, tanto la experiencia de aula reportada como el trabajo dirigido han sido de gran utilidad para constatar la importancia de los clásicos medievales en la adquisición de la competencia lingüística y cultural de nuestros estudiantes universitarios. En este sentido, también han servido para fomentar la conciencia que las manipulaciones del canon literario no tienen que ser un impedimento para facilitar, en los más pequeños, el goce que provoca el acercamiento a las obras de nuestro patrimonio cultural. En este caso, además, la reivindicación del *Blandín de Cornualla* como clásico literario susceptible de ser adaptado con voluntad didáctica, ha estimulado en el alumnado una investigación activa de recursos, materiales y planteamientos metodológicos diversos.

Queda pendiente, aun así, la oportunidad de poner en práctica, en un contexto de aula real, la secuencia didáctica planificada. Es de este modo como las adaptaciones de clásicos (medievales o no) pueden resultar efectivamente significativas, y construir los gustos literarios de los futuros lectores y lectoras; los cuales, solamente después de protagonizar satisfactorias experiencias de aprendizaje en primeras etapas educativas, podrán revivir y ampliar, cuando se reencuentran posteriormente con la obra en cuestión, el placer de la lectura.

Referencias bibliográficas

- Alapont, P. (1996). *Els viatges de Marco Polo*. Alzira: Bromera.
- Alapont, P. (2006). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.
- Ballester, J. (1999, 2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- Capmany, M.A. (1990). *Tirant lo Blanc*. València: Tres i Quatre.
- Carrasco, X. (2000). "Les adaptacions: per què i com". *Faristol* 37: 5-7.
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1991) "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (ed.) (2002). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Colomer, T. (2009). "La educación literaria" En I. Miret Bernal i C. Armendano (eds.), *Lectura y bibliotecas escolares*, 73-82. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Correig Blanchar, M. (2006). "L'educació literària a l'educació infantil". *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* 40: 66-75.

- Díaz-Plaja, A. (2002). "Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys" en Colomer (ed.), 161-170.
- Franco, J. (1990). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.
- Gómez Gil, R. & Ríos, E. (2006). *Amadís de Gaula*. Madrid: Sm.
- Laparra, M. (1996). "Les adaptateurs de romans, des bienfaiteurs méconnus?". *La revue des livres pour enfants* 170: 73-80.
- Lefevere, A. (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura de Centre*. Alzira: Bromera.
- Martínez, V. (1988). "Una entesa ben interessada entre la realitat i la fantasia: Blandín de Cornualla". *Revista Internacional de Filologia* 5: 39-49.
- Martines, V. (2003). "Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians (la Queste del saint graal i el Tirant lo Blanch)", en V. Martines (ed.) *Llengua, societat i ensenyament Volum III*, 5-37. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Navarro Durán, R. (2005) *Tirant lo Blanc contat als infants*. València: Marjal.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pacheco, A. (1983). *Blandín de Cornuall i altres narracions en vers dels segles XIV i XV*. Barcelona: Edicions 62.
- Palomero, J. (2014) *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.
- Pérez Díaz, E. (1995). "Versiones de los clásicos: ¿sí o no?". *Alacena* 24: 14-16.
- Pons Fores, C. (1997). *Merlí i el jove Artús*. Alzira: Bromera.
- Postigo, R. (2002). "La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions" en Colomer (ed.) (2002), 171-182.
- Sotomayor Sáez, V. (2005). "Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias". *Revista de Educación* núm. extraordinario: 217-238.
- Tiñena, J. (1987, 2013). *Blandín de Cornualla*. Alzira: Bromera.
- Torres, I. (2008) *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Vicens Vives.
- Vidal, V. (2012). *Blandín de Cornualla: versió al català actual i traducció al castellà*. Treball Fi de Màster dirigit per Vicent Martines. Alacant: Universitat d'Alacant. URL: <http://www.ivitra.ua.es/EdicioBlandiin.pdf> [13/12/2014].

LA ENSEÑANZA DE OTRAS DISCIPLINAS EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA. UNA REVISIÓN DE LOS DIÁLOGOS DE VIVES¹

Rausell, Helena; Hernández, Francesc J.

Universitat de València

Resumen: La moderna didáctica de la lengua tiene en los *Ejercicios de Lengua Latina* de Juan Luis Vives (1ª edición, 1539) un texto fundante y fundamental, que ha conocido más de 600 ediciones. Al organizar la enseñanza del latín como un conjunto de diálogos, el humanista valenciano acertaba con la índole comunicativa del aprendizaje de competencias lingüísticas, al tiempo que encauzaba el conjunto con una inequívoca voluntad moral. La comunicación que presentamos revisa el texto más editado de Vives, que sirvió como manual en la Universidad de Valencia y otras a partir de la segunda mitad del siglo XVI. En particular, el texto de la comunicación se centra en la explicación de cómo el humanista valenciano integró el aprendizaje de otras disciplinas en la enseñanza de la lengua. Es el caso, concretamente, de la literatura, la poesía y el teatro clásico, pero también de la geografía, la música, la pedagogía o los principios estéticos. La obra incluye, igualmente, valiosísimas referencias al juego y la vida cotidiana, a la ciudad de Valencia o al funcionamiento de las instituciones educativas, en un momento de afirmación de las lenguas vernáculas y de renovación de las propuestas educativas. Nuestra propuesta explica también el impacto de este tipo de orientaciones en humanistas y discípulos como Cosme Damián Savall, Juan Lorenzo Palmireno o el autor de los *Diálogos de Palatino* y Pinciano. Vives fue uno de los precursores de la didáctica de la lengua mediante coloquios, pero también de la incorporación a los diálogos de otras materias, en una perspectiva muy cercana a la aproximación holística actual. Si es cierto que la didáctica ha asumido la índole coloquial de la enseñanza de la competencia comunicativa, no se puede decir lo mismo del interés por la perspectiva integradora, la crítica a las distinciones académicas o la visión global inherente a la noción de competencia, que tendría en los *Diálogos* de Vives un importante precedente.

Palabras clave: *Didáctica, competencias básicas, competencia comunicativa, humanismo, Vives.*

Introducción

Aunque la noción de competencia comunicativa haya sido formulada en tiempos recientes, la preocupación de la didáctica de la lengua (y en general de toda didáctica) por formar un repertorio de capacidades prácticas y no tan sólo instruir en una nómina de conocimientos lingüísticos resulta antigua.

Como es sabido, la noción de competencia se ha introducido en muchas disciplinas (Bernstein, 1998: 70). En el caso de la competencia lingüística, la noción fue propuesta en el marco de la lingüística generativista de N. Chomsky que la consideraba preferible al conocimiento de la

¹ Este artículo ha sido realizado dentro de un proyecto de I+D+i financiado por el MINECO, referencia HAR2014-53802-P, y titulado "Construcciones del yo: narraciones y representaciones del sujeto moderno entre lo personal y lo colectivo. Siglos XVII-XIX".

lengua para expresar la creatividad de los hablantes. La sociolingüística etnográfica, a partir de la obra de D. Hymes, acentuó el papel de la situación de habla y englobó la competencia lingüística en una noción más amplia, la competencia comunicativa, y ésta incluso en la competencia cultural (Wardhaugh, 2006).

Blackwell, 1992; Moreno, 1998; E. Boix y F. X. Vila, 1998). A nuestro entender, el desarrollo de los debates sobre la competencia comunicativa ha evidenciado que esta debe ser comprendida de manera holística, ya que los intentos de desmenuzarla analíticamente, realizados algunos de ellos desde el campo de la sociolingüística, presentan dificultades (Bourdieu, 2000: 120, 132-122). Por ejemplo, Gaetano Berruto en un estudio de 1974, distinguía siete (sub)competencias que concurrirían para constituir la competencia comunicativa: la lingüística (que incluye competencia fonológica, semántica, sintáctica y textual), la paralingüística (variaciones prosódicas, elementos fónicos, etc.), la cinética (signos, gestos, etc.), la proxémica (distancia, contacto físico, etc.), la performativa (actuar lingüísticamente), la pragmática (hacer un uso adecuado de los signos lingüísticos) y la sociocultural «reconocimiento de situaciones sociales, relaciones de rol...» (G. Berruto, 1974: 45-46). Mientras, Canale y Swain la subdividen en cuatro (sub)competencias, la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, al tiempo que E. Zuanelli Sonino identifica cinco (sub)competencias: pragmática, performativa, textual, psicosocial y sociolingüística (E. Boix y F. X. Vila, 1998: 116). El mismo D. Hymes propone hasta diez, añadiendo a las de Berruto la competencia narrativa, la conversacional y la social (G. Berruto, 1974: 79-85). Paradójicamente, el proceso analítico de estudio de la competencia comunicativa, es decir, su subdivisión en subcompetencias, parece alejarse de la posibilidad de un tratamiento empírico. El mismo Berruto, al volver sobre el tema en una obra posterior, concluye que «la noción de competencia comunicativa es fundamentalmente un concepto programático, que indica una perspectiva de investigación y nos proporciona un marco orientativo global, [que] es relativamente poco importante en el plano operativo» (G. Berruto, 1974: 92).

Pues bien, como mostraremos a continuación, la orientación competencial (y no meramente cognoscitiva) respecto a la enseñanza lingüística y la perspectiva holística, ya se encontraban *in nuce* en un texto humanista clásico. En nuestro análisis, expondremos un caso que consideramos históricamente relevante, el de los *Diálogos* de Juan Luis Vives, para intentar evaluar qué aspectos de aquella orientación han tenido permanencia en la tradición didáctica y cuáles, en cambio, han sido incomprensiblemente marginados.

Los *Diálogos* de Vives

Hemos abreviado como *Diálogos* los denominados *Ejercicios de Lengua Latina*, una obra de Luis Vives publicada en 1539, un año antes de su muerte, y que se compone de 25 diálogos, mantenidos generalmente entre estudiantes (Sacré, 2001; García Ruiz, 2005). El prólogo está fechado el 2 de julio de 1538, aunque podemos suponer que la redacción se alargó durante varios años. De hecho, algunos aspectos de lingüística y diversas reflexiones sobre la educación, que constituyen uno de los componentes más innovadores del pensamiento del filósofo español, están elaborados en algunos textos de la década de los 30, a saber, desde *De disciplinis* de 1531 al *De anima et de vita* y los *Coloquios* de 1538, tras recibir tratamiento retórico y filosófico en *De ratione dicendi* de 1532 y *De conscribendis epistolis* de 1534 (Del Nero, 2008a: 278). De este modo, el proyecto de los *Diálogos* ya aparece claramente perfilado en la segunda parte de

uno de los textos fundamentales del humanista valenciano, el tratado *Sobre las disciplinas* de 1531. Allí propone el siguiente método innovador para la enseñanza del latín:

[Del diccionario] tomará el maestro lo que cada día haya de usarse, reuniendo los vocablos adecuados a lo que quieran expresar los niños. Se comenzará por algún tema liviano y que aquella edad soporte con facilidad, verbigracia, los juegos. Se avanzará paulatinamente hacia asuntos de mayor envergadura como la casa y el ajuar entero, la vestimenta, los alimentos, las divisiones del tiempo, el caballo y la nave, los templos, la bóveda celeste, los animales, las plantas, la ciudad y el estado (Mayans, 1782-1790: II, 114 y <http://bivaldi.gva.es>; Vives, 1992).

De este modo, lo que Vives presenta no es más que un libro de enseñanza de las lenguas configurado a partir de diálogos de dificultad creciente, lo que se corresponde, exactamente, con la manera en que están configurados los textos actuales. La propuesta del humanista valenciano se inserta en el género de los diálogos escolares, obras que según Jean-Claude Margolin estaban compuestas de forma que se utilizaran un gran número de palabras de uso corriente y se introdujeran algunas reglas de gramática o de sintaxis elemental, además de subrayar algunos principios de moral natural y religiosa (VVAA, 1998: CIII.).

Uno de los textos más populares de este tipo en la Europa de la época fueron los *Coloquios* de Erasmo de Róterdam (Basilea, Froben, 1518), reeditados un sinnúmero de ocasiones en vida de su autor, traducidos a multitud de lenguas y acompañados de censuras, correcciones y apologías. Fueron concebidos por Erasmo en París en 1498 con la finalidad de ayudar a sus estudiantes, proporcionándoles modelos de conversación latina. Publicados por primera vez sin su consentimiento en 1518, a su muerte, las ediciones superaban las 70. Como indica Daniel Ménager En ellos se dibuja una verdadera “comedia humana”, donde se mezclan sabios y locos, mujeres honestas y prostitutas, monjes piadosos e ignorantes, adolescentes, ancianos, fanfarrones, vagabundos y mercaderes (VVAA, 1998: 213-389).

Parece que Erasmo se mostró crítico con el borrador de los *Diálogos* de Vives, que vería antes de morir en 1536. Vives no refiere los *Coloquios* en su tratado *Sobre las disciplinas*, aunque sí aparece una mención al diálogo *De recta latini graecique sermonis pronuntiatione* y otra obra de Erasmo publicada en 1528 (Mayans: 1782-1790, II, 115; Vives: 1992, II., 115).

Con todo, el texto de Vives llegó a gozar de una proyección mucho mayor que la del filósofo de Róterdam (Fantazzi, 2008: 12-13). Después de su composición en la prestigiosa tipografía Winter de Basilea, los *Diálogos* se reeditaron en París y Lyon y, entre 1540 y 1555, año en que apareció la primera edición de las *Obras Completas* de Vives, se compusieron no menos de 68 reediciones y traducciones, tanto en Europa como en América, superando, con mucho, las de los otros libros del filósofo valenciano. De hecho, de la *Introducción a la sabiduría* se habían hecho 32 ediciones, *La formación de la mujer cristiana* contaba 22 y los *Comentarios a los libros De Civitate Dei de Agustín de Hipona*, 5 ediciones, con una exitosa trayectoria en la imprenta descrita por Enrique González y González y Víctor Gutiérrez (1999).

En 1554 los *Diálogos* fueron editados en la ciudad de Valencia por un profesor del *Estudi General*, Juan Lorenzo Palmireno, al tiempo que su traducción al castellano aparecía, también en la ciudad, en 1577. Palmireno, natural de Alcañiz, fue profesor durante varios años en la Universidad de Valencia. La obra de Vives, fue fundamental para hacer de él, el hijo de un herrero, un aficionado a las "letras humanas", como refiere en su obra *El estudioso de la aldea* editada en 1571 por Pedro de Huet:

Testigo soy de vista que un estudioso con una mano servía a su padre meneando los fuelles y con la otra decoraba los *Colloquios* de Vives; y muchas veces le decían: "Calla, en hora mala, que me rompes la cabeza..." Pero nunca dejó su empresa (Gallego Barnés, 1952: 21, nota 28).

Desde 1545, los *Diálogos* fueron utilizados como libro de texto. Primero, en la recién fundada Universidad de Gandía, la primera universidad jesuítica del mundo promovida por Francisco de Borja, tercer General de la Orden de los Jesuitas (1565), IV duque de Gandía y virrey de Cataluña, quien, por cierto, queda reflejado en un personaje del diálogo 22º. La fundación por don Juan de Borja y Enríquez, III Duque de Gandía, de las escuelas que constituyen el precedente inmediato de la referida universidad aparece igualmente en la correspondencia de Vives (Pons Fuster, 1996: 28; M. Ruiz Jurado, 1997; S. La Parra López, J. Piera & X. Company, 2009; X. Company & J. Aliaga, 2010)

En 1558 los *Dialógos* se convirtieron en libro oficial de la Universidad de Barcelona y sabemos que los maestros de latín de Mallorca, por esta misma época, disponían de ejemplares de la misma. Los *Diálogos* también se incorporarían como libro de texto en la Universidad de Valencia en la segunda mitad del siglo XVI. En 1561 se modificó el sistema de enseñanza del latín en el *Estudi* para adaptar el sistema europeo basado en clases. Se fijaron siete niveles que podían estudiarse en tres años, siendo necesario un examen para pasar de un nivel a otro y en el quinto nivel se estudiaron, desde 1563 hasta 1581, los *Coloquios* de Vives.

Las clases estaban numeradas de forma inversa, esto es, se empezaba por la séptima, mientras que la primera constituía el nivel superior. En cuarto nivel se componía a imitación de Terencio. En tercero se estudiaba el arte epistolar, utilizando como textos el *De conscribendis epistolis* de Erasmo y dos obras de Cicerón, *Epistolae ad familiares* y *Epistola comendaticia*. En el segundo nivel se estudiaba a Horacio y Virgilio, aunque la reforma de 1563 coloca aquí de nuevo a Cicerón, mientras que en el último de los cursos, primero, se comentaba una obra histórica, a la que desde 1563 se añade el estudio de griego y, nuevamente de Cicerón. La nueva estructuración coincide con la reforma de los estatutos de la universidad de 1499, aunque el sistema sufrirá varias reformas en 1563, 1577, 1581 y 1589, introduciéndose y retirándose de forma sucesiva el sistema de clases y contra-clases (Gallego Barnés, 1980: 55-74).

Lengua latina y literatura clásica

El dominio del latín sustentaba todo el programa humanista. No en vano, el humanismo propone no sólo una filología del lenguaje, sino toda una teología del lenguaje. Por citar uno de sus autores fundamentales, para el romano Lorenzo Valla, el latín es no sólo un instrumento de comunicación entre los hombres o un vínculo entre las civilizaciones y los pueblos, sino el lazo que une presente, pasado y futuro y que se constituye en conducto del hombre a Dios. Como

bien señala el historiador francés Jean-Claude Margolin, sabiéndolo o sin saber, los gramáticos, los pedagogos y los humanistas del siglo XVI consiguieron hacer del lenguaje el instrumento privilegiado del conocimiento de los hombres y del mundo y la expresión de una cultura que trasciende la naturaleza (VVAA, 1998: 389). Por seguir citando sus palabras:

La crítica filológica -en el sentido pleno del epíteto, que cubre la gramática, la lexicología, la etimología, la literatura y, en suma, todo aquello que concierne a la palabra o a la escritura, desde la expresión de los sonidos hasta el sentido más escondido de un vocablo o una frase_ está, sin duda, en la base de la inmensa transformación espiritual e intelectual que proporciona al Renacimiento europeo su aspecto más familiar y más desconocido a la vez (VVAA, 1998: CXLIX).

Los cultivadores de las *bonae litterae* propugnaron toda una renovación de la enseñanza de la lengua latina que se asentaba sobre bases nuevas y que incluía la redacción de gramáticas propias, el estudio conjunto del griego y del latín y la introducción de algunas nociones de la poesía y el teatro clásicos. A ello se añadía la lectura desde el momento más temprano posible de la literatura clásica por parte de los alumnos, siendo este, uno de los temas mayores de los escritos pedagógicos del Renacimiento: la lectura comentada de los autores _en latín, *praelectio*_, clasificados según un orden de dificultad creciente, apropiado a la edad del alumno, a su grado de conocimiento de las lenguas clásicas y a las calidades literarias, morales o filosóficas de los autores (VVAA, 1998: 437).

En el texto que ahora nos ocupa, el humanista valenciano se adelanta a los planteamientos didácticos de los libros actuales no sólo redactando diálogos de dificultad creciente con el fin de permitir la formación de la competencia comunicativa, sino que también incluye, como suele ser habitual ahora, textos literarios engarzados al hilo de los coloquios.

Sin ánimo de exhaustividad, en dicha nómina se incluyen algunos versos de Virgilio (XI, Los vestidos y el paseo matinal; XIII La cocina; XVII El banquete); textos de *Remedia amoris* de Ovidio (X, La escritura); de Plauto (XIII, Reglas del juego); de Suetonio (XXIII, El exterior del cuerpo humano); *Epístolas* y *Sátiras* de Horacio (XVII, El banquete; XVIII, La embriaguez); *Epigramas* de Marcial (X, La escritura; XIII, La cocina); *Sátiras* de Aulo Persio Flaco (XI, Los vestidos y el paseo matinal); La silva *Rusticus* del humanista italiano Angelo Poliziano (IX, El camino y el caballo), etc.

La mayoría de los autores eran elegidos no sólo por la calidad de su prosa o su poesía sino por su dimensión moral, ya que, como expresa la célebre máxima de Erasmo en la *Ratio verae theologiae* de 1518: “la lectura se convierte en costumbre.”

El dominio del latín hablado

El trabajo de la sub-competencia conversacional era otra de las finalidades perseguidas en la enseñanza de las lenguas. Todos los que iban a la escuela tenían un “barniz de latín” y esta seguía siendo la lengua más prestigiosa en la que podían publicar los autores. Sin embargo, el latín que se enseñaba en las aulas pronto se perdía y, por razones diversas, la época que asistió al renacimiento de la verdadera forma de la lengua universal del imperio romano contribuyó también a su decadencia.

En teoría, el latín era la lengua vehicular en las aulas y, de hecho, el latín hablado era el objetivo señalado por los textos oficiales en la referida reforma de las clases de gramática de la Universidad de Valencia de 1561. Los legisladores insistieron en la necesidad de imponer el latín durante las clases e incluso durante los recreos, de modo que el reglamento aprobado exigía que a partir de la clase quinta se expresaran los alumnos en latín, so pena de multa. Para ello se nombró a los *coriceos* o *lupi*, para que vigilasen el habla de sus compañeros (Gallego Barnés, 1952: 144, nota 42).

Sin embargo, no conocemos bien cuales fueron los resultados obtenidos. De hecho, aunque el latín seguiría siendo durante algún tiempo todavía un vehículo internacional de comunicación en temas intelectuales, acabó perdiendo terreno como medio de comunicación en general frente a las lenguas vernáculas. A partir de la década de 1480 los viajeros empezaron a añadir como apéndices a sus relatos glosarios de palabras extranjeras útiles. Desde 1477 proliferaron los vocabularios políglotas; desde principios de siglo, los libros de conversación y frases. En opinión de J. Hale, el cultivo consciente de las lenguas vernáculas fue el fruto del orgullo cultural y de la conveniencia administrativa. Por razones diversas, la época que asistió al renacimiento de la verdadera forma de la lengua universal del imperio romano, contribuyó también a su decadencia, siendo derrotado en la eterna "lucha contra la maldición de Babel" (Hale, 1996: 150-160).

El juego como recurso didáctico

Resulta, igualmente, marcadamente *moderna*, la utilización del juego como recurso didáctico, tal como siglos después lo enunciaran Locke o Comenio. Es un hecho sobradamente conocido, como el juego comienza a introducirse en las instituciones escolares en la Europa del Renacimiento. A este respecto, contamos por ejemplo con el testimonio de Martin Lutero:

Hoy, gracias a Dios, las posibilidades son tales que los niños pueden aprender con placer y jugando, se trate de las lenguas, de las artes o de la historia. Nuestra escuela, hoy en día, ya no es ese infierno ni ese purgatorio donde nosotros sufrimos la tortura de los "casualibus" y de los "temporalibus" y donde, sin embargo, no aprendimos nada con tantas fustigaciones, temblores, angustia y aflicción (Martin Lutero, 1958: IV, 112. Citado por Salladin, 2000: 358).

El juego no es sólo diversión, sino también un mecanismo para la transmisión de conocimientos, especialmente útil en el aprendizaje de las lenguas. Por ello, son habituales las referencias al juego en los textos concebidos para la enseñanza del lenguaje, como queda patente en los referidos *Coloquios* de Erasmo o en los que ahora nos ocupan, los *Diálogos* de Vives.

En el ideario estoico de Vives, el juego es además formación moral. Incluso llega a establecer seis reglas del juego (diálogo XXII), que han de contemplar todas las personas que quieran disfrutar del esparcimiento sin incurrir en sometimiento.

Además, el propio juego se erige en un instrumento privilegiado para que el profesor conozca a sus alumnos, a través de la observación de su comportamiento. Eso sí, su introducción en las escuelas se acompaña de reglas: hay que pedir la autorización para jugar (en latín) y el juego debe desarrollarse en dicha lengua (Margolin & Ariès, 1980).

En su tratado sobre la imitación de Cicerón, publicado en Zaragoza en 1560, Juan Lorenzo Palmireno incluye un capítulo, *Lexicon puerile*, que complementa el vocabulario y la información sobre los juegos proporcionada por Vives. Se trata de un listado alfabético de veinticuatro folios de palabras relacionadas con los peces, los olores, las frutas, las hierbas, las enfermedades, los metales, las piedras preciosas, las gomas, los colores... A este añade un complemento a los *Coloquios* de Vives sobre los juegos, en el que actualiza el vocabulario, incluyendo aquellos juegos no mencionados por el valenciano (Gallego Barnés, 1952: 52, 67 y 145). Creemos que este simple hecho puede darnos una idea del grado de aceptación que el texto de los *Coloquios* de Vives tuvo en las aulas no sólo valencianas sino hispánicas.

Enseñanza de la lengua y otras disciplinas

Hasta aquí hemos glosado elementos de los *Diálogos* de Vives que resultaron precursores de la didáctica actual y que, en cierto sentido, siguen estando presentes en los libros habituales de enseñanza de los idiomas. Queremos ahora detenernos en dos que no suelen aparecer en los textos actuales: la aproximación transdisciplinar y el carácter reflexivo.

En los *Exercitatio* de Vives no sólo hay una presentación de complejidad creciente de la lengua latina y una serie de referencias literarias clásicas o humanistas, sino que los propios coloquios permiten abordar otras disciplinas, tanto académicas como no académicas. Así, por ejemplo, en el diálogo XIV, titulado La casa, hay toda una introducción a la arquitectura (con un personaje que recibe el nombre de Vitrubio) e incluso a la pintura como ornamento. En el diálogo XXIII, titulado El exterior del cuerpo humano, se amplía el tratamiento de la pintura, con otro personaje denominado Durero.

El pasaje a propósito de un eventual cuadro de Durero sobre Escipión el Africano tiene un interés complementario porque reaparece en los llamados *Coloquios de Palatino y Ponciano*, que nos han llegado en cuatro manuscritos que permanecieron inéditos hasta 1995. El fragmento, que reproduce el de Vives, se encuentra en las pp. 1106-1108 y la similitud es tal que ha llevado al profesor Francisco Calero a defender que la autoría de los *Coloquios* sería del propio Vives (2014: 197). Téngase además en cuenta que no existe el cuadro mencionado (Hernández, 2012: 277-292).

Vives también ofrece amplias nociones sobre geografía en sus coloquios. Era esta una disciplina que vivía una auténtica revolución tras la constatación, a principios de la centuria, de que América era un nuevo continente, lo que demolía la base de autoridad clásica de la teoría de los tres continentes e implicaba importantes cambios en el saber geográfico. Junto a la fundación de nuevos centros de estudios náuticos y cartográficos, proliferaron en la época las relaciones de viajes y descubrimientos, las descripciones corográficas y topográficas, convirtiendo a la cartografía en una auténtica obsesión, hasta el punto de que algún autor ha llegado a afirmar que, si la representación del mundo era *la componente poética y épica de la cartografía*, la elaboración de mapas regionales y nacionales llegó a convertirse de en *la prosa de una Europa fascinada por descubrirse a sí misma* (Hale, 1996).

En este punto, se permite Vives incluso una broma tan sutil que ha pasado inadvertida a muchos comentaristas. En el diálogo XVI, titulado La sala de los festines, habla de una mesa que fue propiedad del príncipe de Dicearco. En realidad, no existió tal reino, pero sí la obra

geográfica de Dicearco de Mesina que, dicho en latín (*Dicaearchi Geographica*) podía originar la confusión de tratarse de un territorio. Una broma privada semejante se encuentra en la correspondencia entre Marx y Engels cuando se referían al célebre militar General Staff.

Enseñanza de la lengua y autorreflexión del aprendizaje

Resulta más innovador todavía el carácter, digamos, autorreflexivo que Vives introduce en sus *Diálogos*. La tematización del proceso de enseñanza y aprendizaje es continua. Seguimos a estudiantes asistiendo a las primeras enseñanzas y a la universidad o hablando de profesores y estudio. Precisamente la obra se cierra con dos coloquios, el XXIV, La educación, y el XXV, Reglas de educación, que suponen toda una exposición de principios sobre el acto pedagógico. No en vano, la educación es una de las cuestiones cruciales para un humanismo que apuesta por tomar en consideración la individualidad del alumno y por el respeto a su naturaleza, teniendo en consideración las disposiciones afectivas e intelectuales del alumno (VVAA., 1998 : CIV y CII). La educación se concibe como un proceso de perfeccionamiento y acabamiento del hombre y va más allá de lo académico para abarcar toda la vida humana. El profesor debe, a partir de las capacidades innatas de sus alumnos, formar su razón y fortalecer la libertad de pensamiento, lo que le permitirá ocupar su lugar en el mundo, ya que, como afirma Erasmo en el *Elogio de la locura, la sabiduría no es más que el gobierno de la razón* y el cultivo del saber eleva a los hombres *al estado de los dioses inmortales* (Citado por González Soto, 1986: 14-15). De hecho, Vives ha sido tradicionalmente considerado como uno de los grandes innovadores en el ámbito de la pedagogía, destacando entre sus aportaciones el papel otorgado a la madre en la educación del hijo, el interés por la psicología del niño, la importancia de la educación familiar, o la relevancia del ambiente escolar, hasta el punto que Valerio del Nero ha llegado a afirmar que las cuestiones pedagógicas y educativas constituyen no sólo uno de los temas esenciales en el corpus de sus escritos sino también una de las claves interpretativas fundamentales de su pensamiento, desde las ideas preliminares del comentario de san Agustín a los extraordinariamente populares *Coloquios* (2008a: 293; Del Nero, 2008b: 177-226; Garin, 1957).

A ello se suman sus reflexiones sobre la memoria, que Vives define como una facultad natural conectada con el proceso de adquisición del conocimiento y un signo de inteligencia. También, en una línea que tan sólo recientemente han explorado la didáctica o la pedagogía, sobre la forma en la que las emociones afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje que se acompaña de alegría o de pena permanece grabado con mayor profundidad en la memoria. Por último, otra de sus grandes aportaciones a la didáctica de la lengua es el recurso a la lengua materna del infante, cuestión en la que coincidía con otro de los grandes humanistas de su época, Erasmo de Róterdam, quien, anticipando la teoría de la "inmersión lingüística", dirá, recordando su propio aprendizaje, que la mejor forma de aprender una lengua vulgar es "ir a esa escuela de conversación que es la peluquería y observar, durante algún tiempo, la regla pitagórica del silencio _esto es, simplemente escuchar_" (Chomarat, 1981: 129).

Fundador de una pedagogía de vanguardia, Vives ha influido durante siglos la teoría y la práctica de la enseñanza, además de proponer una psicología experiencial, en completa ruptura con la psicología metafísica y substancialista y también de realizar un análisis de las pasiones que influyó en Descartes y de elaborar toda una teoría analítica de la memoria y la asociación de ideas.

A esto añade toda una serie de reflexiones prácticas sobre la organización de las escuelas: deben estar ubicadas en un lugar salubre y austero, relativamente aislado; los alumnos deben recibir una buena alimentación; son necesarios profesores consagrados y bien remunerados, exámenes periódicos de las aptitudes y los resultados; experiencias variadas, lo que, como hemos señalado, incluye los juegos y esfuerzo para el aprendizaje de las lenguas (Rausell, 2013).

Creemos que estos dos elementos, la abertura a otras disciplinas y la índole autorreflexiva, podrían incorporarse a los textos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Hasta qué punto el marco legislativo lo permite es una cuestión que excede el marco de esta comunicación, máxime cuando las sucesivas reformas educativas parecen querer convertir cada vez más algunas disciplinas en compartimentos estancos.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Berruto, G. (1998). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma; Bari: Laterza.
- Boix, B & Vila, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*, Madrid: Istmo.
- Calero, F. (2014). *Juan Luis Vives, autor del Lazarillo de Tormes*. Madrid: Siglo XXI.
- Chomarat, J. (1981). *Grammaire et rhétorique chez Érasme*. París : Les Belles Lettres.
- Company, X. & Aliaga, J. (dirs.) (2010). *San Francisco de Borja, Grande de España. Arte y espiritualidad en la cultura hispánica de los siglos XVI y XVII*. Ajuntament de Gandia; Universitat de Lleida; Editorial Afers.
- Del Nero, V. (2008). "A philosophical treatise on the soul: *De anima et vita* in the context of Vives's opus", en Fantazzi, Ch. (ed.), *A Companion to Juan Luis Vives*. Leiden-Boston-Amsterdam: Brill.
- Del Nero, V. (2008). "The *De disciplinis* as a model of a humanistic text", Fantazzi, Ch. (ed.), *A Companion to Juan Luis Vives*, 177-226. Leiden-Boston-Amsterdam: Brill.
- Fantazzi, Ch. (ed.) (2008). *A Companion to Juan Luis Vives*. Leiden-Boston-Amsterdam: Brill.
- Gallego Barnés, A. (1952). *Juan Lorenzo Palmireno (1524-1579). Un humanista aragonés en el Studi General de Valencia*. Zaragoza.
- Gallego Barnés, A. (1980). "Reforma de las clases de gramática", en *Actes du I Colloque sur le Pays Valencien à l'époque moderna*, 55-74. Pau.
- Garin, E. (1957). *L'educazione in Europa 1400-1600*. Laterza.
- García Ruiz, P. (ed.) (2005). *Exercitatio linguae latinae* de Juan Luis Vives. Edición bilingüe español-latín. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- González y González, E. & Gutiérrez, V (1999). *Los diálogos de Vives y la imprenta. Fortuna de un manual renacentista (1539 -1994)*. Valencia.
- González Soto, A.-P. (1986). *El Elogio de la locura: un diseño educativo en una encrucijada ideológica*, en VV.AA., *Erasme y l'erasmisme*, IV Seminari d'aplicacions didàctiques, Facultat de Filosofia i Lletres de Tarragona. Barcelona.
- Hale, J. (1996). *La civilización del Renacimiento en Europa (1540-1620)*. Barcelona: Crítica.
- Hernández, F. J. (2012). "Pintar la interpretación. *Bucolicarum Vergilii interpretatio* de Juan Luis Vives" y "Un humanista de Jan van Scorel", en *Archivo del Arte Valenciano*, vol. XCIII, 277-292. Real Academia de Bellas Artes de san Fernando: Valencia.
- Jiménez Delgado, J. (1978). *Epistolario de J. L. Vives*. Madrid: Editora Nacional.

- Margolin, J.-C. & Ariès, Ph. (éds.) (1980). *Les Jeux à la Renaissance* 1982. Collection "De Pétrarque à Descartes", Actes du 23^e colloque international d'études humanistes. Tours: Ed. Vrin.
- Mayans, G. (ed.) (1782-1790). *Opera omnia* de Juan Luis Vives, ed. 8 vols., Valencia: Monfort. Se puede consultar en la Biblioteca Digital: <http://bivaldi.gva.es>.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Pons Fuster, F (1996). "El mecenazgo cultural de los Borja de Gandía", en *Estudis* nº 21. Valencia. Departamento de Historia Moderna: Valencia.
- Sacré, S. (2001). "Exercitatio linguae latinae (1538-1539). Les colloques scolaires de Vives", en *Sapere della parole. Studi sul dialogo latino e italiano del Rinascimento*. Rome: Walter Geerts.
- Rausell Guillot, H. (2013). *Cosme Damián Savall. Oratio parenetica de optimo statu reipublicae constituendo*. Orihuela: Concejalía de Cultura, 2013.
- M. Ruiz Jurado, S. I. (ed.) (1997). *San Francisco de Borja. Diario Espiritual (1564-1570)*. Bilbao; Santander: Mensajero; Sal Terrae.
- Salladin, J.-C. (2000). *La bataille du grec à la Renaissance*. París: Les Belles Lettres.
- Vives, J.-L. (1992). *Sobre las disciplinas*. Colección Luis Vives, Valencia: Ayuntamiento de Valencia.
- VVAA. (1998). *Érasme*. París: Robert Laffont.
- VVAA. (1998). *Dictionnaire de la Renaissance*. París : Albin Michel.
- Wardhaugh, R. (2009). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford, UK.

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO POR PROYECTOS EN LA FORMACIÓN LITERARIA DEL ALUMNADO DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Rodrigo Segura, Francesc

Florida Universitaria

Resumen: En este artículo se presentan dos experiencias realizadas en el ámbito de la enseñanza universitaria, en la materia de Formación Literaria de 2º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Se trata de los proyectos: "Creación de páginas web con recursos para la educación literaria" y "Elaboración de talleres de creación literaria para el alumnado de las etapas de infantil y primaria". Ambas experiencias parten del modelo teórico y metodológico de la educación literaria en la enseñanza de la literatura y se desarrollan mediante la realización de proyectos basados en la metodología del trabajo cooperativo. El primero proyecto se ha experimentado a lo largo de cinco años y el segundo se ha iniciado en el curso 2013-14. Ambos se desarrollan en el marco de los proyectos integrados realizados en Florida Universitaria (centro adscrito a la Universitat de València), que cuenta con un modelo metodológico centrado en el desarrollo planificado e integrado de las competencias específicas de cada titulación universitaria y de las competencias profesionales comunes de: trabajo en equipo, uso de las TIC, comunicación oral y escrita y creatividad e innovación. Algunos de los proyectos realizados se han podido experimentar en las aulas de infantil y primaria, durante la realización de las prácticas en centros por parte de los y las estudiantes de magisterio, o han servido de base para la realización de Trabajos de Fin de Grado.

Palabras claves: *Paradigmas metodológicos, Educación Literaria, Proyectos integrados, Proyectos de literatura, Talleres de creación literaria.*

Marco teórico y metodológico

Las dos experiencias que, a continuación, se detallan se basan en el modelo de educación literaria de enseñanza de la literatura, modelo que se caracteriza por su pluralismo metodológico y por el hecho de destacar el papel esencial del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la línea que apuntan diversos autores, entre los que destacan T. Colomer (1994, 1996) y J. Ballester (1999, 2007). Además, este modelo tiene como objetivo el de potenciar la competencia literaria de los estudiantes, es decir, su capacidad para leer, analizar, comentar y producir textos de carácter literario (A. Mendoza 2004). Esta educación literaria, según J. Badia & D. Cassany (1994), va más allá de la comprensión y producción de textos literarios al incluir las dimensiones ética, estética, cultural y lingüística de la literatura y que se orienta hacia su aprendizaje significativo, en consonancia con las propuestas de M. V. Reyzábal & P. Tenorio (1992, 2004). Por último, cabe destacar que este modelo se adapta de manera positiva a los

objetivos que la sociedad actual demanda a la enseñanza de la literatura, en consonancia con las aportaciones de J. Ballester & N. Ibarra (2013, 2014).

A partir de este marco teórico, se han desarrollado dos experiencias basadas en la metodología de los proyectos o secuencias de trabajo de lengua y literatura. Para describir brevemente esta metodología, cabe destacar que su experimentación se inicia en la década de los noventa con el modelo de Secuencia Didáctica (SD) (A. Camps, 1994). Se trata de un modelo que tiene como base la adquisición de conocimientos lingüísticos y/o literarios y el desarrollo de prácticas discursivas en el marco de un proyecto de trabajo compartido y llevado a cabo por un colectivo de aprendices, con la intención de promover la reflexión consciente sobre los procesos de hacer y aprender. Por tanto, se trata de una propuesta metodológica que cuenta ya con más de 20 años de experiencia y resulta una metodología válida para la educación literaria de los estudiantes de las diversas etapas educativas, aspecto que se desprende después de consultar la bibliografía más actual sobre el tema. En ella se reafirma su vigencia y se constata su importancia en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Así lo destacan O. Guasch & T. Ribas (2012: 5) en el editorial del número 57 de la revista *Articles*, en el cual plantean las siguientes consideraciones sobre este modelo:

- a) La doble finalidad del uso de la lengua en los proyectos puesto que es, a la vez, objeto e instrumento de aprendizaje. Es decir, se atiende al uso propio de la lengua de los textos que se van a elaborar y, al mismo tiempo, la lengua también es instrumento de aprendizaje, según las características de la tarea propuesta.
- b) La importancia del aspecto motivacional de las tareas de los proyectos ya que éstas se articulan para que resulten significativas mediante unos objetivos comunicativos reales o verosímiles y con sentido para los estudiantes.
- c) La integración de las cuatro habilidades básicas de manera interdependiente en las actividades del proyecto, tal y como ocurre en los usos lingüísticos fuera del ámbito escolar.
- d) La programación de los objetivos de aprendizaje específico focalizan la atención de los docentes y los discentes en determinados fenómenos lingüísticos y literarios en el marco de los procesos de realización de las actividades del proyecto.
- e) La evaluación formativa, a través de la programación, a la largo de la realización del proyecto, de diversos y variados instrumentos de regulación para promover el autocontrol, la metacognición y la reflexión metalingüística y/o metaliteraria.
- f) La participación colaborativa de estudiantes de diversos niveles de conocimientos y habilidades en la realización de las tareas para conseguir los objetivos comunicativos y de aprendizaje de los proyectos.
- g) El desarrollo de las relaciones interdisciplinarias, ya que los proyectos permiten combinar la atención a los usos lingüísticos o los aprendizajes literarios junto al aprendizaje de contenidos no lingüísticos de otras materias.

En este monográfico se reflexiona también sobre dos aspectos esenciales que subrayan aún más la importancia y la vigencia de este modelo, y que están en la base de las experiencias que se han desarrollado. El primer aspecto señalado es el alto rendimiento en la formación de lectores literarios que tienen las secuencias didácticas en forma de proyectos, tal y como plantea

A. M. Margallo (2012: 22-34), puesto que los proyectos son una de las formas de programación que mejor se adapta al modelo de educación literaria, que tiene por objetivo la formación del lector literario. Esta autora aporta diversas razones que justifican esta argumentación. La primera razón es que los proyectos literarios contribuyen a potenciar las dos dimensiones en la formación de lectores: la de consolidar los hábitos de lectura (mediante la familiarización por parte de los estudiantes con el circuito del libro y el establecimiento de vínculos personales con la literatura) y la de avanzar en la capacidad de interpretar los textos (a través del dominio de las habilidades de comprensión e interpretación, el acceso a una amplia variedad de textos literarios de calidad, la capacidad de utilizar un lenguaje metaliterario que reconozca las convenciones literarias y la activación de la información contextual para comprender el texto).

El segundo argumento que la autora aporta es que, en contraste con la atomización de los contenidos y las actividades otros modelos, en los proyectos, la inserción de los contenidos en un itinerario necesario para la elaboración del producto final, dota de intencionalidad al aprendizaje literario. Además, se destaca la alta rentabilidad que ofrecen los proyectos como instrumentos de investigación ya que constituyen un marco interesante para llevar a cabo investigaciones diversas (de historia de la literatura, de literatura comparada –sobre temáticas, obras o autores/as, etc.-, de comparación o evolución de los géneros, etc. Y así se pueden formular una gran variedad de propuestas de producción textual: tanto de géneros literarios, como de géneros discursivos propios del ámbito académico (informes, reseñas, comentarios críticos y valoraciones).

El tercer argumento aportado es el de la atención que se le presta a las formas lingüísticas en relación con los géneros discursivos objeto de las SD. Este aspecto ha propiciado la reflexión sobre los mecanismos responsables de la textura de cada texto. En el caso de la reflexión gramatical se ha avanzado bastante en el modelo y, incluso, se han creado las SDG (Camps, 2006). Sobre este aspecto, es interesante establecer un paralelismo entre el desarrollo de las SD para la reflexión gramatical y las posibilidades que tienen las SD para la reflexión en el campo literario, puesto que consideramos que, en el caso de los textos literarios, el trabajo por proyectos también posibilita el estudio de la textura literaria, ya que suponen la creación de un espacio real y concreto para la creación textual y/o para la reflexión sobre las convenciones literarias, sobre los elementos constitutivos o los elementos recurrentes, para las lecturas intertextuales (itinerario textual sobre tópicos, que agrupan los textos literarios alrededor de un tema o motivo, etc.). También se destaca la posibilidad de profundizar en la dimensión comunicativa de la literatura, potenciando una mirada pragmática sobre los textos para analizar los mecanismos que cada género proporciona para poner en marcha su intencionalidad comunicativa. E, incluso, en la línea que apuntan V. Salvador y D. Maingueneau (1993), poder observar y analizar el funcionamiento de algunos mecanismos lingüísticos en los textos literarios (la polifonía, el discurso reportado, el monólogo interno, etc.).

El segundo aspecto que se subraya en el monográfico en relación con la vigencia e importancia metodológica actual de los proyectos para la enseñanza de la literatura es el papel destacado que las TIC juega en su elaboración puesto que, además de ser un elemento altamente motivador, a la vez, sirven como herramienta de difusión de las producciones realizadas por los estudiantes. En esta línea, M. Margallo (2012) señala que las TIC aportan las siguientes ventajas siguientes: potencian la proyección social de la lectura literaria, favorecen la creación de vínculos entre comunidades de lectores, dotan de un auditorio más amplio a las producciones y proporcionan instrumentos que enriquecen su diseño. Además, M. Manresa et alii (2012:

36-48) plantean que, en una enseñanza basada en las SD, las TIC no representan un cambio conceptual sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino que encajan a la perfección y, incluso, potencian algunos de los principios fundamentales de lo que entendemos por secuencia didáctica, como por ejemplo, aumentar las posibilidades para construir un conocimiento compartido, provocan el surgimiento de un nuevo espacio comunicativo y ofrecen herramientas para hacer actividades nuevas o generan espacios virtuales que ofrecen contextos de enseñanza y aprendizaje desconocidos hasta ahora.

Contextualización de las experiencias: el modelo educativo de Florida Universitaria

Los proyectos que, a continuación, explicaremos se han realizado en los Grados de Educación Infantil y Primaria de Florida Universitària (centro adscrito a la Universitat de València). La experiencia se ha llevado a cabo en un escenario educativo institucionalizado que promueve y facilita la realización de propuestas de estas características. Hay que señalar que Florida Universitaria desarrolla un Modelo Educativo basado en la enseñanza por competencias profesionales que, tal y como apuntan Rodrigo et alii (2012), responde a los tres objetivos siguientes:

- 1.- Favorecer un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollar propuestas metodológicas que enlazan la reflexión teórica con la práctica.
- 2.- Diseñar prácticas que favorecen la innovación en las aulas y el aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo de los estudiantes y el profesorado.
- 3.- Relacionar la universidad con el entorno profesional próximo y establecer vínculos con el mundo laboral para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas.

Las competencias básicas transversales, objeto de planificación y aprendizaje progresivo en los estudios de Grado, Máster y Ciclos Formativos, son las siguientes: Trabajo en equipo y cooperación, Iniciativa, innovación y creatividad, Comunicación oral y escrita, Resolución de conflictos, Liderazgo y gestión de equipos, Aprendizaje permanente, Compromiso y responsabilidad ética, Gestión de proyectos y Competencias instrumentales de TIC y Lengua extranjera.

Para desarrollar estas competencias en las titulaciones universitarias se ha diseñado un espacio de aprendizaje donde se realiza un Proyecto Integrado anual en el cual convergen los aprendizajes de las todas las materias del curso y que se basa en dos elementos básicos: el aprendizaje cooperativo del alumnado y el trabajo colaborativo del profesorado. Los proyectos se vinculan con un centro de interés relacionado con la práctica profesional, responden a una situación real y, por lo tanto, tienen una aplicabilidad práctica en el futuro inmediato de los estudiantes puesto que su objetivo es la formación personal, social y profesional de las personas para que sean capaces de afrontar con éxito los futuros retos laborales. Con la realización de los proyectos se pretende cambiar el modelo clásico de educación por otro que promueva la autonomía de los estudiantes y esto conlleva, también, un cambio y una diversificación de los roles y funciones del profesorado, a quien se le atribuye la función de asesor, encargado de dirigir y orientar al alumnado, frente al modelo clásico basado en la mera transmisión de los conocimientos. Además, a través de los proyecto, los contenidos no se presentan de for-

ma aislada, como si no hubiera ninguna conexión entre ellos, sino que, con un planteamiento integrador, se promueve la relación interdisciplinar de las diversas áreas de conocimiento que desemboca en un producto final.

Como hemos explicado con anterioridad, otro de los aspectos destacados en la experimentación de esta metodología es la necesidad de potenciar la colaboración y la coordinación entre del profesorado puesto que son factores esenciales para el éxito de los proyectos. Para ello, y para desarrollar las competencias específicas y las competencias transversales de cada curso de manera coordinada, todas las asignaturas dedican un 25% de sus horas al desarrollo de este proyecto y todo el alumnado está obligado a realizarlo. Los equipos de trabajo, configurados por el asesor/a o tutor/a de proyecto, están formados por grupos de 5 a 9 estudiantes y cada equipo será coordinado por uno o dos miembros. El profesorado del grupo participa de manera coordinada en el Proyecto Integrado y su gestión corresponde al profesor/a tutor/a de proyecto. Además, se ha creado una comisión de coordinación que se reúne de manera mensual; se trata de la Unidad Gestora del Proyecto Integrado (UGPI), formada por los coordinadores de los cursos de las diferentes titulaciones, que es el escenario para compartir experiencias, coordinar y revisar los proyectos, y para poder solucionar las diferentes problemáticas o situaciones que se dan en los grupos. Es en este marco de trabajo colaborativo donde el profesorado de diferentes ámbitos expone sus necesidades y desde donde se trata de dar respuesta didáctica en las propuestas realizadas.

Para el desarrollo del Proyecto Integrado el alumnado cuenta con los siguientes recursos temporales: entre diez y quince horas de cada asignatura destinadas al proyecto, dos horas semanales de trabajo con el profesor o profesora coordinador del grupo (en este espacio de tiempo los coordinadores realizan el seguimiento de la planificación y la realización del proyecto), dos horas semanales reservadas también para el trabajo de los equipos y la realización de los seminarios de formación. Cabe destacar que, lo largo del curso, se programan alrededor de unas quince horas destinadas a los seminarios de formación en las competencias profesionales y para sesiones con personas expertas del mundo de la educación.

La evaluación del proyecto integrado se realiza de la manera siguiente: la nota del proyecto es una nota única para cada alumno/a, que equivale al 25% de la nota final de cada asignatura. Esta nota individual es la misma para todas las asignaturas y refleja el nivel de adquisición de las competencias específicas y transversales asociadas al proyecto, y se compone de la suma de la nota obtenida como equipo y la nota individual. La nota final se calcula atendiendo a una gran variedad de instrumentos de evaluación que, seguidamente, detallamos:

- (IP) Informe planificación: 10%. Evaluación realizada por el/la coordinador/a y el profesorado mediante la rúbrica de evaluación correspondiente.
- (IF) Informe final de semestre: 40%. Evaluación realizada por el/la coordinador/a y el profesorado en base a los criterios de evaluación de la rúbrica de evaluación de la memoria escrita.
- (PO) Presentación oral del proyecto: 15%. Evaluación realizada por el/la coordinador/a y, al menos dos profesores/as del grupo, en base a los criterios de la rúbrica para la evaluación de la comunicación oral.

- (DOI) Defensa Oral Individual: 15%. Evaluación realizada por el/la coordinador/a y, al menos, dos profesores/as más del grupo. En ella se realizan preguntas individuales a los miembros del equipo sobre el proyecto y se valora la exposición realizada de manera individual en base a la rúbrica de comunicación oral
- (EVI) Evaluación Individual del Proceso: 20%. Evaluación realizada por el coordinador y el profesorado a partir de todas las evidencias recogidas en el proceso de desarrollo del proyecto (asistencia a formación, actas de reuniones, evaluación entre iguales, asistencia y participación en las clases, etc.).

Proyecto “Creación de páginas web con recursos para la educación literaria”

Explicación del proyecto

El alumnado de los Grados de educación de Florida Universitària realiza en 2º un Proyecto Integrado que consiste en la creación de una página web con recursos para trabajar la diversidad elaborados desde las diversas materias. En este proyecto los estudiantes trabajan de manera cooperativa y, mediante el uso de herramientas informáticas, recopilan en sus webs las actividades, producciones y recursos generados en la materia de Formación Literaria, que es el caso concreto que exponemos en este artículo.

Objetivos del proyecto

- 1.- Conocer, desarrollar y evaluar contenidos del currículum de Formación Literaria de forma globalizada mediante herramientas TIC (web, blog).
- 2.- Evaluar el aprendizaje lingüístico del alumnado en la materia de Formación Literaria a través del trabajo sobre varias tipologías textuales (textos expositivos, reseñas críticas, textos argumentativos, creaciones literarias, etc.) que se integran en un proyecto común.
- 3.- Potenciar y desarrollar en un proyecto cooperativo las competencias profesionales comunes de los Grados de Maestro/a:
 - Saber elaborar y desarrollar proyectos de trabajo en equipo integrando varias materias.
 - Saber reflexionar e innovar sobre la propia práctica docente.
 - Saber utilizar los recursos de las TIC aplicadas a la docencia en la elaboración y la comunicación del proyecto.
- 4.- Realizar propuestas didácticas en el aula para trabajar los objetivos de la educación literaria y fomentar la creatividad.

A continuación, se describen las competencias específicas de Formación Literaria, las competencias comunes a los Grados de Educación y los resultados de aprendizaje, que se han tenido en cuenta en el diseño del proyecto.

Tabla 1. Competencias específicas, competencias comunes y resultados de aprendizaje.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN LITERARIA	COMPETENCIAS COMUNES A LOS GRADOS DE EDUCACIÓN	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
1. Conocer y utilizar de manera adecuada recursos para fomentar la lectura y la escritura literarias 2. Conocer la tradición oral y el folclore 3. Adquirir formación literaria y, en especial, aproximarse a la LIJ 4. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita 5. Conocer las fuentes básicas de la investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura e identificar los objetivos y la metodología utilizadas 6. Analizar de manera crítica materiales didácticos y producciones literarias para niños y jóvenes	1. Expresarse oralmente y por escrito en las lenguas oficiales 2. Utilizar con solvencia las TIC como herramientas de trabajo habituales 3. Analizar e incorporar de forma crítica cuestiones relevantes de la sociedad actual: multiculturalidad e interculturalidad 4. Promover el trabajo cooperativo 6. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación 7. Reflexionar sobre la práctica y la realidad docente y contribuir a la innovación y a la mejora en la educación	1. Utilizar con solvencia las TIC como herramientas de trabajo 2. Aprender a trabajar de manera cooperativa 3. Esforzarse a nivel individual y comprometerse y participar de manera activa en el trabajo en equipo 3. Analizar críticamente obras literarias y materiales curriculares de las diversas etapas 4. Valorar las competencias esenciales que niños y niñas y jóvenes adquieren a través de la LIJ 5. Ser capaz de aplicar en el aula estrategias y métodos activos en relación con la LIJ 6. Caracterizar, valorar y producir diversos géneros de la LIJ 8. Adquirir nociones de investigación y de innovación en literatura infantil y juvenil

Contenidos y recursos

Las páginas web generadas por los grupos comparten los mismos contenidos y contienen los recursos generados en las clases de Formación Literaria:

- Presentación: del grupo, de los objetivos y contenidos de la web
- Textos académicos: selección de los informes, de los resúmenes de artículos, de las memorias de los trabajos de investigación y de las presentaciones de los proyectos
- Textos críticos: una selección de las reseñas de lectura de los libros y artículos propuestos, de los textos argumentativos generados y de las valoraciones de las sesiones de trabajo con expertos
- Textos literarios: las producciones literarias individuales o en equipo (cuentos, poemas, cómics, etc.)
- Actividades y recursos que el grupo ha generado para trabajar la educación literaria en infantil y primaria (actividades, rincones, talleres, etc.)

Desarrollo del proyecto

En la tabla siguiente se describe el desarrollo del proyecto describiendo la tipología de actividades y el modo de interacción entre los estudiantes.

Tabla 2 . Interacción y tipología de actividades.

INTERACCIÓN	TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES
1. Trabajo individual	• Actividades de las unidades didácticas, lectura de artículos y producción textual
2. Trabajo en equipo	• Debate y discusión sobre el diseño y el contenido de la página web • Selección y corrección de textos • Construcción del contenido de la página web
3. Seminarios de formación	• Seminario de innovación y creatividad • Taller de creación de páginas webs • Taller de creación de blocs
4. Sesiones de trabajo con expertos	• El arte de contar cuentos (Llorenç Giménez). Aprovechamiento de didáctico de los cuentos y las rondallas en infantil (Escola Gavina) • Performance a la escuela: más allá del teatro escolar (Dídac Botella).
5.- Trabajo interdisciplinar Grados de Educación y Ciclos Formativos de Grado Superior de Informática	• Asesoramiento y tutorización a los grupos de los grados de educación por parte del alumnado y el profesorado de los CFGS sobre las herramientas a utilizar y en la elaboración del producto

Talleres y rincones para la creación literaria en Educación Infantil y Primaria

Descripción de la experiencia

Esta propuesta se basa en la metodología de los proyectos de trabajo y de los talleres literarios aplicados a la enseñanza de la literatura para diseñar actividades de producción de textos de diversos géneros literarios adaptados a los niveles educativos de infantil y primaria. Las dos características más destacadas de esta experiencia son las siguientes:

-A partir de los objetivos generales del modelo de educación literaria (fomentar la afición por la lectura y desarrollar la competencia literaria) se plantea la realización de un proyecto de trabajo cooperativo, centrado en la realización de una tarea final, en el cuál se trabajan los diversos géneros literarios y se potencia la creatividad literaria

- En el marco de esta tarea final globalizadora (taller o rincón), se trabajan de manera integrada las competencias específicas de la materia de Formación Literaria y las competencias comunes a los grados de maestro (trabajo en equipo, uso de las TIC, innovación y creatividad, diseño de actividades, etc.).

Objetivos

Del modelo de educación Literaria

En la realización de los talleres se han tenido en cuenta la propuesta de F. Rincón & J. Sánchez-Enciso (1985) y las aportaciones de Cassany, Luna i Sanz (1993: 492-493) que plantean los siguientes objetivos en la educación literaria:

1. Comprender una muestra amplia de textos literarios varios
2. Aprender más cosas a través de la literatura
3. Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del aprendiz a partir de los textos literarios
4. Fomentar el gusto por la lectura
5. Configurar la personalidad literaria del aprendiz
6. Fomentar el interés creativo del alumnado

1.4.2.2. De la legislación en educación Primaria

Para la elaboración de los talleres, los estudiantes se han basado en la legislación vigente, en concreto, en el bloque quinto "Educación Literaria" del Decreto 111/2007, de 20 de julio, de la Generalitat Valenciana, por el cual se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Y, además, han tenido en cuenta las consideraciones iniciales que figuran en la introducción de este bloque, en concreto: *"la literatura posee características propias y convenciones específicas que se tienen que conocer porque la lectora o el lector pueda crear el contexto adecuado. En esta etapa el Currículum se centra a favorecer experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios"*.

A continuación citamos los objetivos que se han seguido en el diseño de los talleres para la educación primaria:

1. Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes muestras de textos literarios: literatura tradicional oral (fábulas, cuentos, leyendas, canciones, etc.); adaptaciones de obras clásicas o muestras de literatura infantil o actuales del género narrativo (cuentos, biografías, relatos, etc.) y otros géneros (teatro, cómic, poesía), en soporte tanto escrito como audiovisual.
2. Producción de textos de intención literaria para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua por medio de la observación y del análisis de textos modelos y de la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulan la imaginación y la creatividad.
3. Reflexión y explicitación de los aprendizajes extraliterarios que se adquieren a través de la lectura: interrelación de las experiencias expuestas con las propias del lector y manifestación de la opinión personal sobre el análisis y la crítica de los mensajes y valores transmitidos por los textos.

La metodología de los talleres literarios

Para describir las características de la metodología de los talleres de creación literaria se han tenido en cuenta las aportaciones de Rincón & Sánchez-Enciso (1985), Cassany et alii (1993) y el Grupo de investigación de Écouen (2007). A continuación se resumen algunas de ellas:

- Son actividades de expresión oral y escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y de las características más lúdicas y estéticas de los textos.
- Permiten crear situaciones de comunicación en que el alumnado se siente motivado para escribir y tiene el placer de elaborar un mensaje original para poder compartir con los compañeros/se.
- Pueden ser objeto de trabajo en sí mismo, como una secuencia de trabajo completa, o pueden complementar y profundizar las actividades de los libros de texto.
- El lector (el alumnado) es el protagonista del proceso de aprendizaje. Atrás queda el papel pasivo de los estudiantes en los enfoques tradicionales y memorísticos que olvidan la parte productiva y que provocan aprendizajes no significativos.
- La función de los y las maestras es proponer, sugerir o incitar. Ayudar a que el alumnado valore los aspectos positivos del trabajo.
- El punto de partida es una concepción amplia y enriquecedora del hecho literario, ("de lo literario"). Así, frente a una concepción tradicional y cerrada de los géneros, se incorporan otros géneros (la LIJ, el cómic, el musical, el cine, el folclore, etc.) de manera significativa, innovadora y divertida,
- Es importante que los talleres puedan desembocar en la realización de una tarea final que permita compartir y valorar las producciones (recitales, publicaciones, exposiciones, etc.).

- El uso de las TIC (blogs, audio, vídeo, etc.) aumenta notablemente la motivación y amplía enormemente las posibilidades de recepción.

La propuesta de trabajo

El esquema que se ha utilizado para el diseño de los rincones o talleres es el siguiente:

- 1.- Título del taller. Ciclo. Curso.
- 2.- Justificación de la metodología utilizada (de los rincones o de los talleres).
- 3.- Selección y justificación de los objetivos seleccionados:
 - a) Del modelo de Educación Literaria
 - b) Del currículum de Infantil o Primaria
- 4.- Selección y justificación de los contenidos a trabajar:
 - a) Géneros literarios seleccionados
 - b) Competencias o habilidades seleccionadas
 - c) Conceptos/procedimientos/actitudes-valores de la competencia literaria
- 5.- Planificación del Taller: descripción de las fases y las actividades.
- 6.- Evaluación: criterios e instrumentos de evaluación.
- 7.- Conclusiones del grupo:
 - a) Aportaciones pedagógicas (Qué hemos aprendido?)
 - b) Valoración de la experimentación en las aulas
- 8.- Bibliografía

Resultados

Ejemplos de los talleres elaborados por los estudiantes del Grado de Primaria

TALLERES DE PRIMARIA	GÉNEROS	TAREA FINAL
<i>"Las aucas locas"</i>	Géneros: narrativo y retórico. Actividades: escuchar canciones, decidir las viñetas y dibujar el auca. Leer poemas, escribir los pareados.	Mural gigante con las aucas de la clase. Libro de las aucas. Publicar en el blog de la escuela.
<i>"Hilando un mundo de cuentos"</i>	Cuentos populares. La descripción. La caja mágica: las partes de la estructura del cuento. La rueda del cuento: personajes y espacios.	El árbol de los cuentos de la clase (de cada rama cuelga en cuento elaborado por cada grupo).
<i>"La magia de leer y escribir toda el año"</i>	Cada mes se trabaja un género literario: poesía, cuento Actividades: tablón de anuncios con las lectura recomendadas, libro de refranes, etc.	Publicación del libro con las producciones de los grupos de clase
<i>"Somos artistas del cómic"</i>	Creación colectiva de cuentos y realización de la adaptación a cómic	Feria del cómic: compra-venta e intercambio de cómics.
<i>"Taller poético"</i>	Caligramas, cuentos mínimos, poemas dialogados, onomatopeyas trampolines, etc.	Publicación de la antología poética. Publicar en el blog de la escuela.

Ejemplos de rincones y talleres elaborados por los estudiantes del Grade de Infantil

EDUCACIÓN INFANTIL	GÉNEROS	TAREA FINAL
<i>"Juguemos con Kandisky"</i>	A partir de diversos cuadros de Kandisky, se realizan diversas producciones literarias: cuentos, poemas y dramatizaciones	Exposición de los cuadros y de las producciones realizadas por el alumnado.
<i>"Un invierno literario"</i>	Rincón de creatividad literaria: producción de cuentos, canciones y adivinanzas.	Recital poético y mural con las producciones de la clase
<i>"Hacemos literatura con nuestra fantasía"</i>	Cada día de la semana se realiza una actividad literaria: cuentacuentos, cine, cómic, títeres, cuentos vivenciados, poemas	Exposición final de les producciones
<i>"Las bestias imaginarias"</i>	Descripción, narración, dibujo, pintura y cómic	Exposición de las producciones del alumnado. Publicación del libro de las bestias de la clase.
<i>"Descubrimos la literatura de la mano de Gianni Rodari"</i>	Narración a partir de trabajar las técnicas de creación de Rodari: binomio fantástico, la hipótesis fantásticas, la ensalada de cuentos y los finales alternativos	Mural de la clase. Publicación del libro con las creaciones del alumnado.
<i>"El rincón de los títeres"</i>	Cuentos tradicionales y adaptación al teatro de títeres.	Representación de las obras en clase y con las familias.

Conclusiones

Después de la realización de estas experiencias, se puede considerar que la metodología de trabajo de proyectos de literatura en los Grados de Educación contribuye enormemente a la formación literaria de los estudiantes ya que permite dotar a las materias de formación literaria de una dimensión práctica, contribuye a plantear procesos de aprendizaje competenciales y favorece el aprendizaje significativo de la literatura por parte de las futuras maestras y maestros. Estas prácticas, relacionadas con experiencias metodológicas muy diversas y que llevan décadas desarrollándose (talleres literarios, la literatura por temáticas o por géneros, itinerarios literarios, etc.), permiten cambiar el tradicional rol "pasivo" de los estudiantes al situarlos en el eje central de la práctica docente al plantear actividades de reflexión, comprensión y expresión en el marco de diseño y desarrollo de una tarea global.

En los dos supuestos explicados se puede comprobar que, tanto la realización de una página web con recursos para la educación literaria como el diseño de talleres y rincones para la creación literaria, permiten conectar la práctica docente con los objetivos y necesidades más actuales de la educación literaria. Después de su experimentación podemos subrayar los siguientes aspectos: los proyectos tienen como objetivo central potenciar la competencia litera-

ria del alumnado, sitúan la figura del lector (estudiante) en el eje central del hecho literario e inciden en la reivindicación del placer lector. Además, en este tipo de experiencias se trabajan los aspectos más comunicativos y creativos de la literatura y se integran los planteamientos de la literatura comparada, puesto que los proyectos permiten incorporar prácticas y actividades de reflexión sobre tipologías y literaturas diferentes, y además, en la tarea final se incorporan producciones en las diversas lenguas del currículum de los estudiantes.

Otro elemento destacado es que la introducción de las TIC en la realización de estas experiencias ha ampliado enormemente las posibilidades comunicativas y la difusión de los proyectos y ha contribuido, además, a potenciar su función social y cultural. También hemos podido comprobar que, con su realización, ha aumentado la participación y la motivación del alumnado, al acercar el hecho literario a la realidad, por desarrollar estrategias innovadoras en el aula a través del trabajo cooperativo centrado en el desarrollo de un proyecto común que desemboca en la presentación pública, ante un tribunal de profesores y profesoras del resultado final de cada proyecto. Por último, cabe señalar que estos proyectos favorecen la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado de cada grupo, puesto que en su desarrollo se han integrado contenidos y competencias de las diversas materias de un mismo curso.

Referencias bibliográficas

- Badia, J. & D. Cassany (1994). "La classe de literatura avui" en *Articles*, 1, pp. 7-14. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. València: Universitat de València, 2ª ed. 2007
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2013). "La tentación diabólica de instruir. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria" en *OCNOS*, 10, pp. 7-26.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2014). Research and Innovation in Literary Education (Methodology and Canon), 7th International Conference of Education, Research and Innovation, IC-ERI2014 Proceedings, (pp. 5019-5023). Seville: IATED.
- Cassany, D., Luna, M. & G. Sanz (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1994): "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica" en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20, Barcelona: Graó.
- Camps, A (comp.) i altres (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, 3a ed. 2012.
- (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó, 3a ed. 2012.
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- (1994). "L'adquisició de la competència literària", *Articles*, 1, 37-50.
- (1996), "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en LO-MAS, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 123-142.
- Guasch, O. & T. Ribas (2012). "Projectes de treball per a ensenyar i aprendre literatura", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 57, p. 5-7, Barcelona: Graó.
- Jolibert, J. (coord). (1992). *Formar infants productors de textos*. Grup de recerca d'Écouen. Graó: Barcelona, 2a. Edic. 2007.

- Margallo, A. (2012). "La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en formes de projecte", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 44, 59-74, Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2012). "El model de seqüència didàctica vint any després", *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 57, p. 8-21, Barcelona: Graó.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga: Aljibe.
- Reyzábal, M^a V. & P. Tenorio (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid: La Muralla, 4^a ed. 2004.
- Rincón, F.; Sánchez-Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- Rodrigo, F. i altres (2012). "Desenvolupament d'un model educatiu centrat en les competències professionals i el treball per projectes en els graus d'educació de Florida Universitària". Actes del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Salvador, V. & D. Maingueneau (1993): *Elements de lingüística per al discurs literari*, València: Tàndem.

FRECUENCIA DE USO Y PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD DE LOS MATERIALES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Parrales Rodríguez, Aída Bárbara

Universidad de Oviedo

Resumen: En este estudio se describen y analizan la frecuencia de uso y la percepción de la utilidad de los materiales y actividades empleados en la enseñanza de la ortografía. Han participado 181 docentes de Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el municipio de Oviedo, que impartían la asignatura de Lengua castellana y Literatura durante el curso 2013-2014. A través de los datos analizados, se observa que entre la práctica de la docencia en el aula y las creencias de algunos profesores hay cierta falta de concordancia, puesto que no siempre se consideran útiles aquellas actividades y recursos que se emplean con más frecuencia y viceversa. Esta comunicación se realiza en el marco de una tesis doctoral que cuenta con la financiación del Programa “Severo Ochoa” de ayudas predoctorales para la investigación y docencia, del Principado de Asturias, 2013.

Palabras clave: *Enseñanza de la ortografía, materiales, frecuencia de uso, utilidad*

Introducción

El objetivo de esta tesis es describir y analizar las creencias y prácticas del profesorado que imparte la asignatura de Lengua castellana y Literatura en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria acerca de la enseñanza de la ortografía, para obtener una visión de conjunto de la enseñanza de esta disciplina en estas etapas; esta información podría ser un punto de partida para plantear propuestas de mejora en la metodología de la enseñanza de la ortografía.

En este estudio se presenta un análisis descriptivo comparativo de la *frecuencia de uso y percepción de la utilidad* concedidas a una serie de materiales y actividades empleados en las aulas para la enseñanza de la ortografía, en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, a fin de comprobar la coherencia entre creencias del profesorado y los recursos didácticos utilizados en el aula.

Metodología

El estudio se realizó en centros educativos del municipio de Oviedo durante el curso 2013-2014. La muestra que se seleccionó está integrada por 181 docentes que imparten la asignatura de Lengua castellana y Literatura en tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) y en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Estos 181 docentes suponen el 68,82% de

los docentes del municipio. Participaron 39 centros educativos: 26 Colegios Públicos, 8 Institutos de Enseñanza Secundaria, y 10 Colegios Concertados, que equivalen al 78% de los centros educativos del municipio de Oviedo.

La información analizada en este estudio se presentó a los docentes a través de un cuestionario que se repartió y recogió, personalmente, en cada centro. Este cuestionario consta de 120 preguntas repartidas en 13 bloques, el último de los cuales está destinado a recabar datos socioprofesionales, para clasificar estadísticamente a los participantes en el estudio. En esta comunicación se presentan los resultados parciales de 18 ítems del bloque III, dedicado a los materiales y actividades empleados en la enseñanza de la ortografía.

Las respuestas de este cuestionario se ponderaron con una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta, de tipo ordinal y excluyente. Se eligió un número par de respuestas para tener la posibilidad de agruparlas en dos categorías, *alta* y *baja*. Asimismo, esta agrupación en dos categorías resulta útil para presentar los resultados de manera más sucinta. Además, con 4 opciones de respuesta se elimina la posibilidad de que los sujetos tiendan a escoger la respuesta central, que puede presentar problemas de interpretación y no representar adecuadamente la magnitud o intensidad pretendida.

Se pedía a los docentes que marcaran con una X tanto la frecuencia con que utilizaban determinados recursos para enseñar ortografía, como la utilidad que les concedían. El alfa de Cronbach obtenido en este bloque, tanto para la frecuencia como para la utilidad, fue de .88. Es interesante exponer los ítems desarrollados en este bloque porque el análisis ofrece, en la mayoría de los casos, resultados poco esperables, en relación a la hipótesis planteada.

Para indicar la frecuencia, los docentes debían elegir una entre las siguientes opciones: “casi nunca”, “a veces”, “con frecuencia” o “casi siempre”. Para indicar la utilidad, debían seleccionar: “poco útil”, “algo útil”, “bastante útil” o “muy útil”.

Los ítems analizados son los siguientes:

1. Repaso y refuerzo de las reglas ortográficas
2. Actividades del libro de texto
3. Sopas de letras, crucigramas
4. Actividades para practicar el manejo del diccionario
5. Textos sin puntuar para que el alumno coloque los signos
6. Textos con errores para que el alumno los identifique
7. Ejercicios en los que el alumno tenga que explicar por qué se colocan, o no, signos de puntuación en una oración
8. Actividades de producción de textos escritos
9. Textos de proyección social
10. Artículos o noticias periodísticas
11. Textos digitales

12. Revisión de las libretas de los alumnos por el docente
13. Comentario de los problemas ortográficos más significativos detectados por el profesor para intentar superarlos
14. Dictados
15. Ejercicios de rellenar huecos
16. Ejercicios de vocabulario básico
17. Fichas, cuadernillos, CD complementarios al libro de texto
18. Ejercicios en los que el alumno deba explicar por qué se coloca o no tilde en una palabra

Hipótesis

Una vez elaborado el registro informático de los datos recogidos, se procedió al análisis de los mismos. Para ello se agruparon los valores dados a las respuestas en a) valores de rango bajo (1 "casi nunca - a veces" y 2 "poco útil - algo útil"), y b) valores altos (3 "con frecuencia - casi siempre" y 4 "bastante útil - muy útil").

La hipótesis establecía correspondencia entre la frecuencia con la que se empleaban los materiales en el aula y la utilidad que se les concedía en el cuestionario. Así, si una actividad se realizaba con mucha frecuencia para enseñar ortografía, era porque se consideraba muy útil para ese fin, o bien, si una actividad se realizaba casi nunca o a veces, se debía a que era una actividad considerada poco útil. Sin embargo, se observó que la hipótesis establecida se alejaba de los resultados obtenidos en cierto número de casos. Como se comprobará a lo largo del artículo, las respuestas de 14 de los ítems no se ajustaban a la hipótesis planteada, mientras que los 4 restantes, sí se acercaban a la hipótesis.

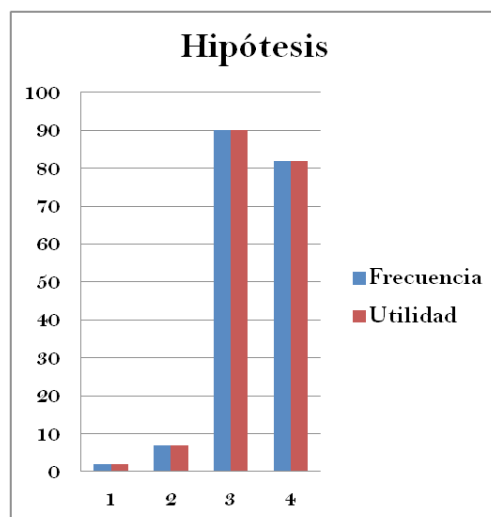


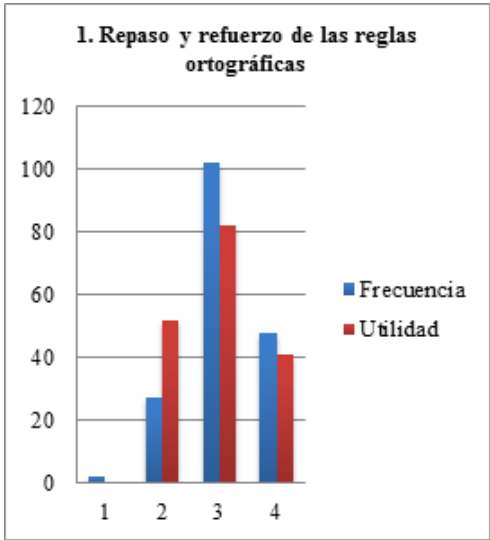
Gráfico 1. Valores dados a las respuestas.

Resultados

Resultados ítem 1

En el ítem 1, “Repaso y refuerzo de las reglas ortográficas”, (Gráfico 2), se observa en los valores 3 y 4, que el número de docentes que emplean esta actividad “con frecuencia / casi siempre” es del 85%, que resulta ser mayor que el porcentaje de docentes que las considera “bastante útiles / muy útiles” que es del 70%. Es decir, hay un número relativamente elevado de docentes, representado por el 15% de diferencia entre los porcentajes antes citados, que realizan esta actividad, pese a no considerarla útil para el objetivo planteado.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil



1. Repaso y refuerzo de las reglas ortográficas		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	2	0
2	27	52
3	102	82
4	48	41

Gráfico 2. Repaso y refuerzo de las reglas ortográficas.

Algunos autores, como Hugo Salgado, indican que muchos educadores manifiestan que los alumnos no tienen en cuenta las reglas ortográficas cuando realizan tarea de escritura. Sin embargo, sí las tiene en cuenta en el posterior proceso de revisión y corrección del texto escrito, sobre todo, cuando ha tomado conciencia de la posibilidad de error. (Salgado, 1997).

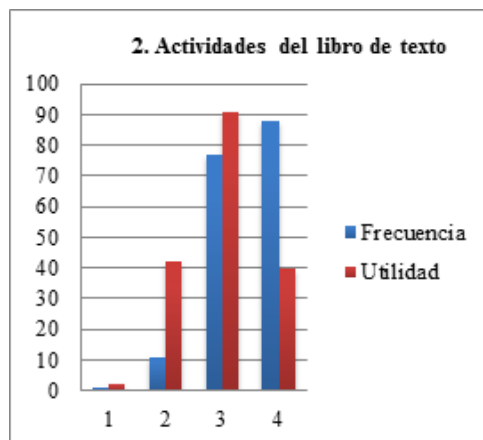
Resultados Ítem 2

En el ítem 2, "Actividades del libro de texto", (Gráfico 3) la frecuencia de la selección de los valores 1 y 2 es muy escasa, solo el 7% de los docentes dice emplear "casi nunca" o "a veces" las actividades del libro de texto, mientras que el 93% de los docentes dicen llevar a cabo las actividades del libro de texto "con frecuencia" o "casi siempre".

Con respecto a la utilidad, los valores 1 y 2 "poco útil / algo útil" fueron elegidos por el 25% de los docentes, y los valores 3 y 4 "bastante útil / muy útil" representan el 75% de los docentes.

Con puntuación 4, consta el doble de docentes (aproximadamente el 50%) que aplican las actividades del libro de texto "casi siempre", que de docentes (23%) que consideran las actividades del libro de texto "muy útiles". El profesorado utiliza, con frecuencia elevada, recursos que no consideran muy útiles para la enseñanza de la ortografía.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil



2. Actividades del libro de texto		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	1	2
2	11	42
3	77	91
4	88	40

Gráfico 3. Actividades del libro de texto.

Los libros de texto, en muchas ocasiones, se han convertido en los vertebradores de la práctica pedagógica y determinan qué hay que enseñar, secuencian lo que hay que enseñar, indican los criterios de evaluación, etc. (Gimeno Sacristán, 2008).

García Mínguez y Beas Miranda comparten que los libros de texto son un producto destinado a la venta, y que no siempre están elaborados por los mejores expertos, ni cumplen con las necesidades pedagógicas del alumnado al que están destinados. Asimismo destacan, citando

un estudio estadounidense, que el 80% del tiempo de instrucción está dedicado a “cubrir los tópicos señalados por los libros de texto”. También recomiendan cuestionar el papel de los materiales empleados en la educación, cómo han sido elaborados y el uso que se les da. (García & Beas, 1995).

Cassany recomienda *saber prescindir de las programaciones institucionales o de los libros de texto para adaptarnos a las necesidades de los alumnos*. (Cassany, 2008).

Resultados ítem 3

En el ítem 3, “Sopas de letras, crucigramas” (Gráfico 4), la utilidad que se concede a este tipo de actividades está equilibrada: aproximadamente el 50% del profesorado dice considerarla “poco útil / algo útil” y el otro 50% de los docentes dice considerarla “bastante útil / muy útil”.

La frecuencia con la que se realiza esta actividad es escasa, un 80% de los docentes dice emplearla “casi nunca” o “a veces”.

Se observa en los valores 3 y 4, que el número de docentes que consideran útiles estas actividades (45%) es mayor que el número de docentes que las emplean con frecuencia (20%).

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

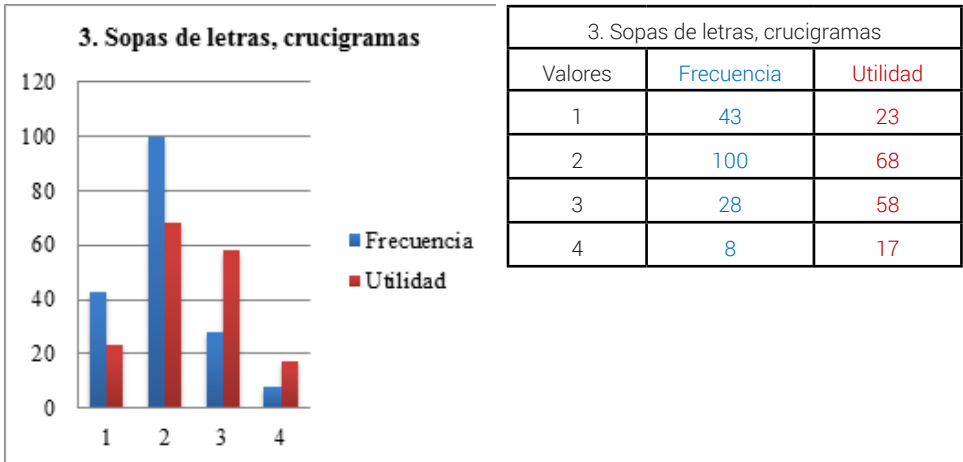


Gráfico 4. Sopas de letras y crucigramas.

Anna Camps y otros autores indican que actividades como las sopas de letras o los crucigramas son adecuados como refuerzo *en la fase posterior al conocimiento explícito, es decir, como refuerzo de un aspecto ya adquirido que necesita ser automatizado*.

Son actividades lúdicas, en las que el estudiante no es consciente de que está trabajando de forma implícita la ortografía. Los crucigramas obligan a buscar vocablos concretos, en los que no cabe el error, ya que si no, no sería posible la solución. (Camps, 2004).

Asimismo, Daniel Cassany hace hincapié en aprovechar *el carácter lúdico y motivador de algunos juegos nuevos o tradicionales que tienen las letras como objeto de trabajo*. (Cassany, 2008).

Resultados ítem 4, 5, 6 y 7

En los ítem 4 "Actividades para practicar el manejo del diccionario", (Gráfico 5) la frecuencia está equilibrada: aproximadamente el 50% de los docentes dicen emplear estas actividades con una frecuencia escasa, y el otro 50% del profesorado dicen emplearla con una frecuencia alta.

Sin embargo, vemos que en el caso de la utilidad este equilibrio no se mantiene ya que aproximadamente un tercio del profesorado considera que estas actividades son poco útiles, mientras que el resto, alrededor de dos tercios, las consideran bastante o muy útiles.

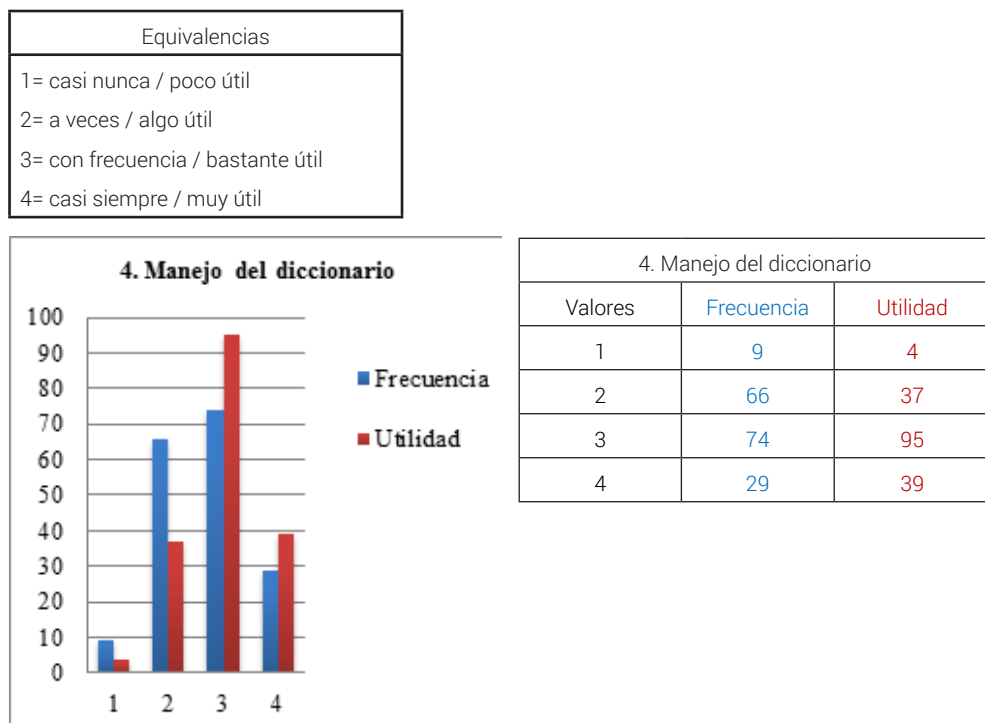


Gráfico 5. Actividades para practicar el manejo del diccionario.

El diccionario es una herramienta de consulta muy importante en la adquisición del vocabulario, y es fundamental que el alumnado conozca las posibilidades de este material. Saber manejar correctamente el diccionario es imprescindible para un escolar, ya que dominar su uso da permite acceder a otros libros y conocimientos, e implica poder aprender de forma autónoma. (Cassany, 2008).

Anna Camps recomienda el uso de *diccionarios de clase* en el aula para la adquisición de vocabulario nuevo. (Camps, 2004).

En los ítems 5. “Textos sin puntuar para que el alumno coloque los signos”, 6. “Textos con errores para que el alumnos los identifique” y 7. “Ejercicios en los que el alumno tenga que explicar por qué se colocan, o no, signos de puntuación en una oración” vemos que siguen prácticamente el mismo patrón.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

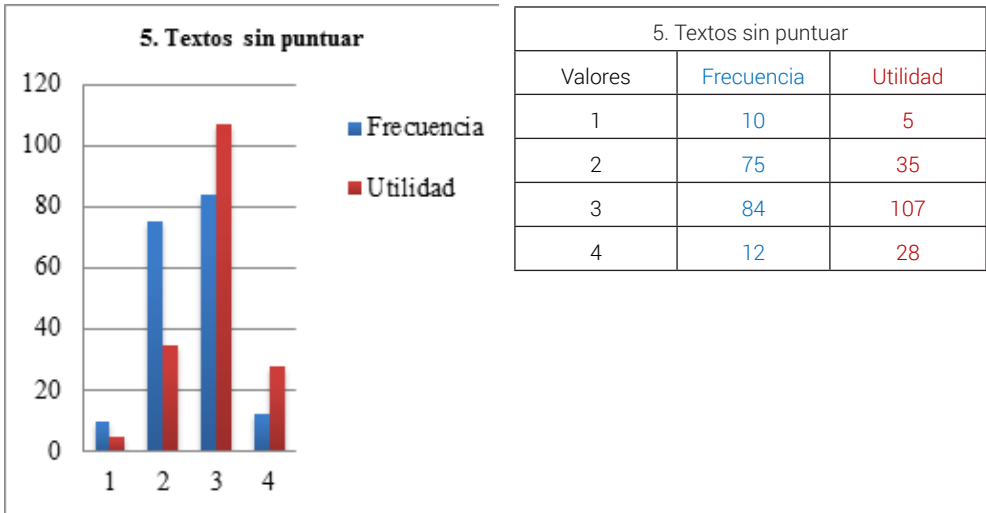
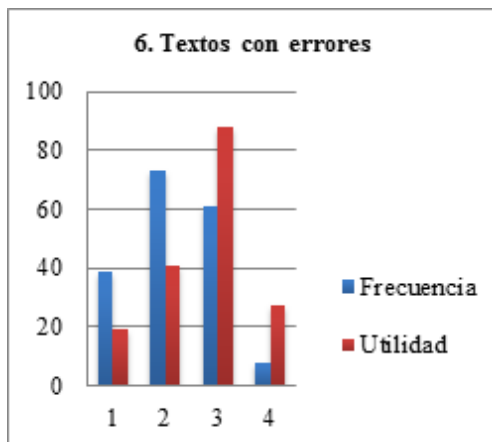


Gráfico 6. Textos sin puntuar.

En el caso del ítem 5, “Textos sin puntuar para que el alumno coloque los signos”, se observa que un 77% de los docentes consideran “bastante útil / muy útil” el empleo de este tipo de actividades, mientras que solo el 55% de los profesores emplea estas actividades “con frecuencia / casi siempre”.

Asimismo, en los valores 1 y 2, se observa que el 47% de los docentes realizan este tipo de ejercicios “casi nunca / a veces” y que el 23% las considera “poco útiles / algo útiles”.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil



6. Textos con errores		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	39	19
2	73	41
3	61	88
4	8	27

Gráfico 7. Textos con errores.

En el resto de casos, ítem 6. “Textos con errores para que el alumnos los identifique” e ítem 7. “Ejercicios en los que el alumno tenga que explicar por qué se colocan, o no, signos de puntuación en una oración” hay aproximadamente un 20% más de docentes que consideran “bastante útil / muy útil” la actividad, frente a los docentes que la utilizan “con frecuencia / casi siempre”:

En el ítem 6, (Gráfico 7) queda claramente manifiesta la contradicción entre la frecuencia de uso y la utilidad concedida a esta actividad: el 38% de los docentes dice que emplea “con frecuencia / casi siempre” textos con errores, frente al 66% que los considera “bastante útil / muy útil”.

En el caso del ítem 7, (Gráfico 8) el 63% de los docentes dice que realiza “con frecuencia / casi siempre” ejercicios en los que se le pide al alumno que explique por qué se colocan signos de puntuación en un texto; mientras que el 82% de los profesores considera a esta actividad “bastante útil / muy útil”

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

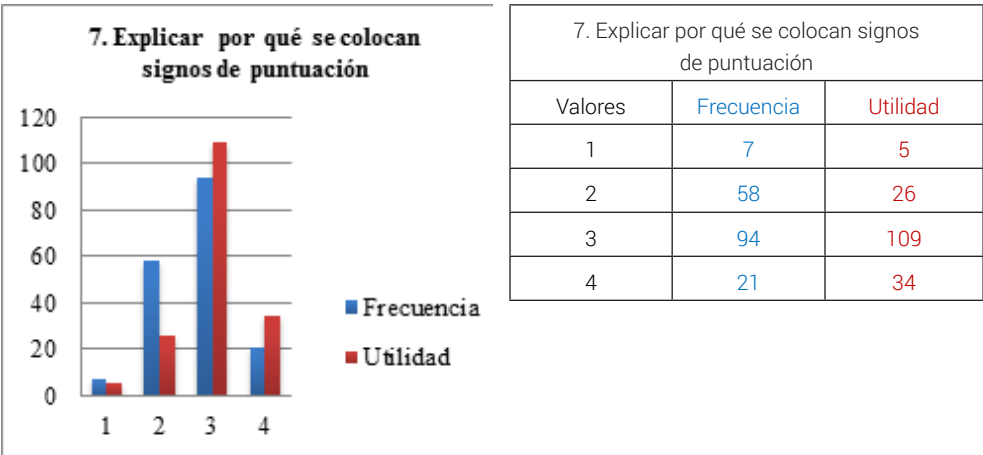


Gráfico 8. Explicar por qué se colocan signos de puntuación.

Fernando Carratalá explica que la corrección de errores provocados arbitrariamente puede producir a los alumnos (en particular a aquellos que tienen dispersa la atención y no han desarrollado una “conciencia ortográfica”) a cometer unos errores ortográficos en los que tal vez no habrían incurrido con un sistema de enseñanza aprendizaje que tendiera a la prevención de errores [...]. Convertir el error en el punto de partida del aprendizaje no parece el mejor de los métodos para garantizar el empleo de un léxico correcto y apropiado. (Carratalá, 2013)

Del mismo modo, Cassany expone que las actividades de carácter cognitivo y analítico son muy provechosas, ya que implica que los alumnos tengan que razonar el uso de las reglas. (Cassany, 2004).

Resultados Ítem 8

En el ítem 8, “Actividades de producción de textos escritos” (Gráfico 9) se observa que un 90% del profesorado realiza con frecuencia este tipo de actividades y además, las considera útiles.

En el gráfico se puede observar una ligera variación entre la frecuencia y la utilidad en los valores 3 y 4. En el caso del valor 3 (con frecuencia / bastante útil) se observa que la frecuencia es mayor que la utilidad. Mientras que en el valor 4 (casi siempre / muy útil) es al revés, la frecuencia es menor que la utilidad.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

8. Actividades de producción de textos escritos		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	1	0
2	20	17
3	105	86
4	50	67

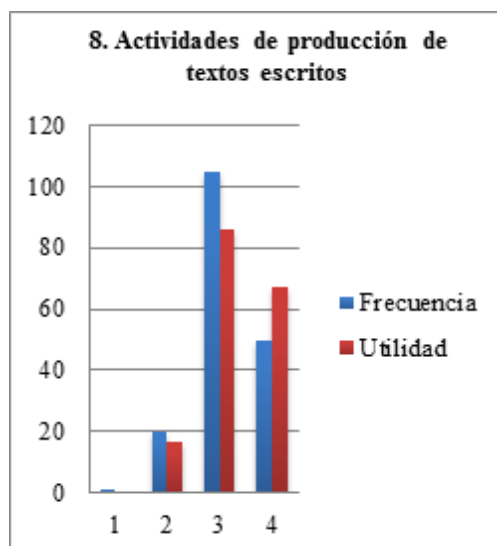


Gráfico 9. Actividades de producción de textos escritos.

En el caso de este ítem (*Actividades de producción de textos escritos*) tenemos que subrayar el alto número de docentes que no contestó esta pregunta: hubo 11 docentes que no rellenaron la utilidad y 5 que no contestaron la frecuencia.

Algunos autores indican que *el aprendizaje de la ortografía únicamente tiene sentido si se enmarca en el aprendizaje de la lengua escrita, entendida como una capacidad para la expresión y comunicación por escrito. El niño comprenderá la necesidad de la ortografía únicamente si siente la necesidad de escribir* (Camps, Milian, Bigas, Camps, & Cabré, 2004).

Resultados ítem 9, 10

Como se puede observar en el ítem 9, “Textos de proyección social” –tablón de anuncios, murales, revista / periódico del colegio-, (Gráfico 10) y en el ítem 10, “Artículos o noticias periodísticas” –documentos reales-, (Gráfico 11) existe en ambos un patrón similar: En el caso de la frecuencia, aproximadamente el 50% de los docentes dicen emplear estas actividades con una frecuencia baja (“casi nunca / a veces”), mientras que el otro 50% las realiza con una frecuencia alta (“con frecuencia / casi siempre”). En el caso de la utilidad, aproximadamente un 30% dicen considerar estas actividades “poco útiles / algo útiles”, mientras que el 70 % las considera “bastante útiles / muy útiles”.

Cabe destacar que en el valor 3 (con frecuencia / bastante útil), el porcentaje que representa la frecuencia con la que se aplican estas actividades es casi un tercio mayor que el porcentaje que representa a quienes la consideran bastante útil.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

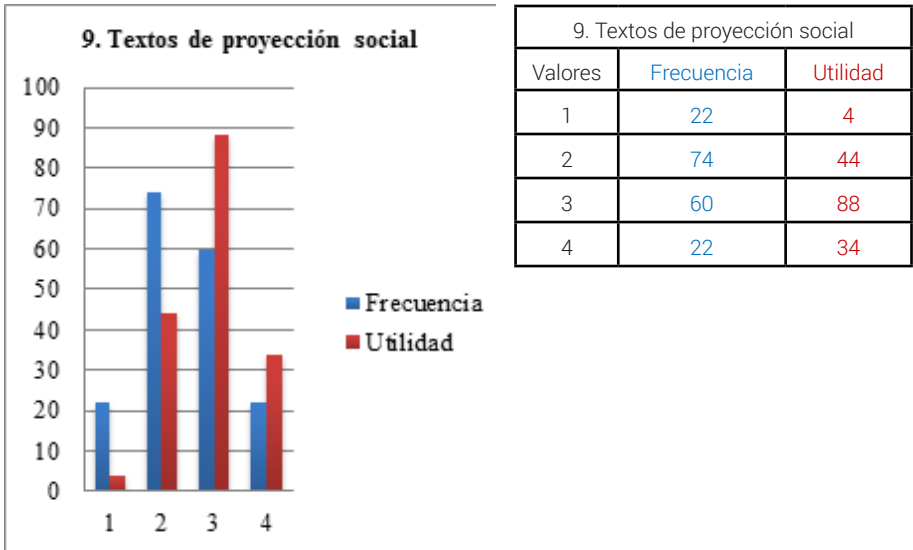


Gráfico 10. Textos de proyección social.

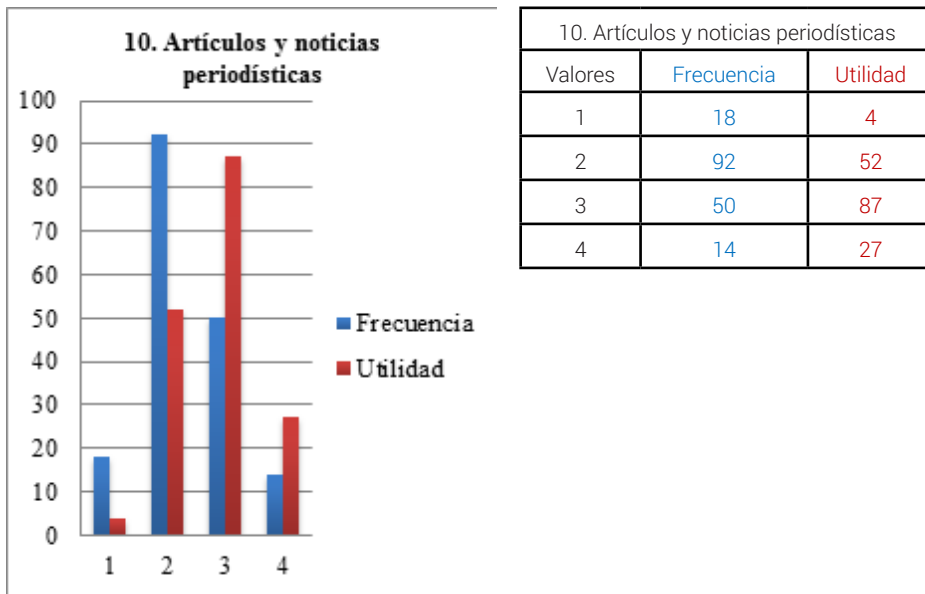


Gráfico 11. Artículos y noticias periodísticas.

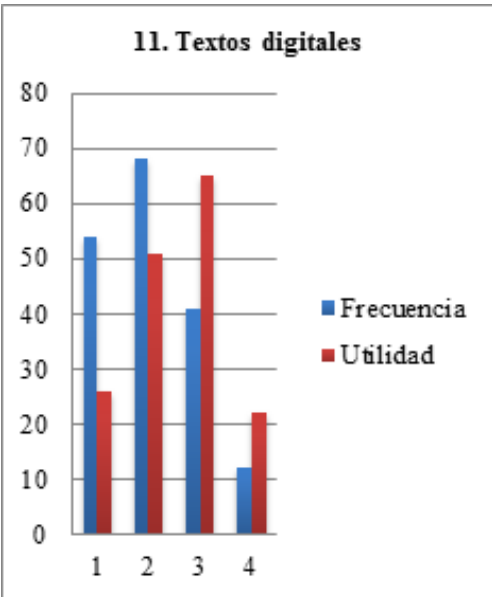
Es importante que en la escuela se facilite al alumnado tareas de comunicación escrita en situaciones reales, en las que el escrito no esté dirigido únicamente al maestro, por eso, los murales, las revistas o periódicos escolares, o los anuncios son ejercicios atractivos y motivadores, puesto que favorecen la escritura, más o menos espontánea, del alumnado sobre una temática concreta.

Resultados Ítem 11

Para los valores 1 y 2, en el ítem 11, “Textos digitales” –blogs, páginas web, etc.- (Gráfico 12) se observa que casi el 70% de los docentes dice emplear este recurso “casi nunca / a veces”, mientras que aproximadamente la mitad de los docentes considera este recurso “poco útil / algo útil”.

En los valores 3 y 4, el 30% de los docentes emplea “con frecuencia / casi siempre” esta actividad (textos digitales) mientras que para la utilidad, observamos que aproximadamente el 50% concede a esta actividad una utilidad “bastante / muy útil”. Es decir, una vez más se demuestra la falta de concordancia entre la frecuencia con la que se utiliza una actividad y la utilidad que se le concede ya que pocos profesores (30 %) emplean con frecuencia alta recursos que consideran útiles.(50%)

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil



11. Textos digitales		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	54	26
2	68	51
3	41	65
4	12	22

Gráfico 12. Textos digitales.

En el caso de este ítem tenemos que subrayar el alto número de docentes que no contestó esta pregunta: hubo 11 docentes que no rellenaron esta cuestión.

Resultados Ítem 12, 13

El ítem 12 nos refleja que la actividad “Revisión de las libretas de los alumnos por parte del docente” (Gráfico 13) se realiza “con frecuencia / casi siempre” (valores 3 y 4) por un 87% del profesorado. Asimismo, esta actividad se considera “bastante útiles/ muy útiles” por un 75% de los docentes.

En el ítem 13, “Comentario de los problemas ortográficos más significativos”, (Gráfico 14) se sigue el mismo patrón que en el ítem 12.

De estos datos también podemos extraer que hay más docentes que emplean estas actividades (87%) que docentes que las consideren con una utilidad alta (75%).

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

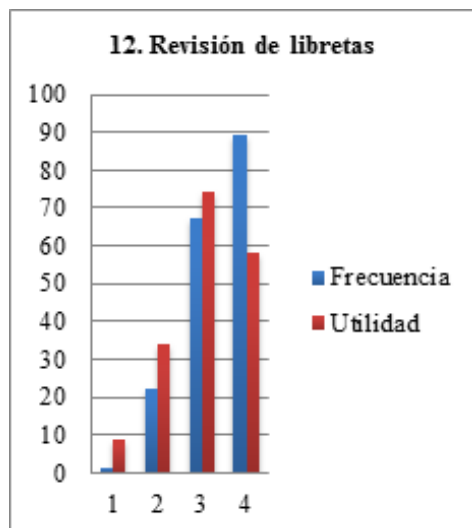


Gráfico 13. Revisión de libretas.

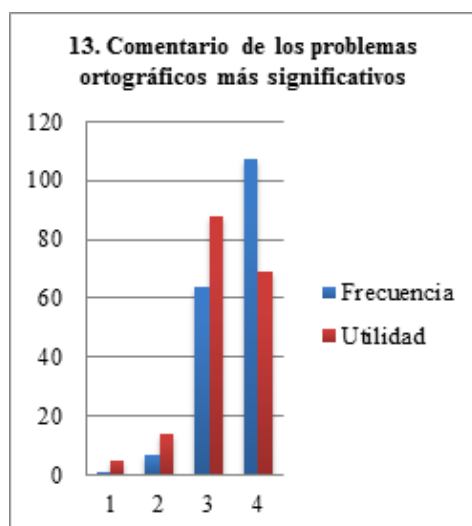


Gráfico 14. Comentario de los problemas ortográficos más significativos.

12. Revisión de libretas		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	1	9
2	22	34
3	67	74
4	89	58

13. Comentario de los problemas ortográficos más significativos		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	1	5
2	7	14
3	64	88
4	107	69

Resultados ítem 14

En el ítem 14 “*Fichas, cuadernillos, CD complementarios al libro de texto*” (Gráfico 15), se observa que el 54% de los docentes realiza “con frecuencia / casi siempre” (valores 3 y 4) actividades complementarias al libro de texto, frente al 46% que las realiza “casi nunca / a veces”.

El 65% de los profesores considera “bastante útil / muy útil” la realización de estas actividades, mientras que el 35% las considera “poco útiles / algo útiles”

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

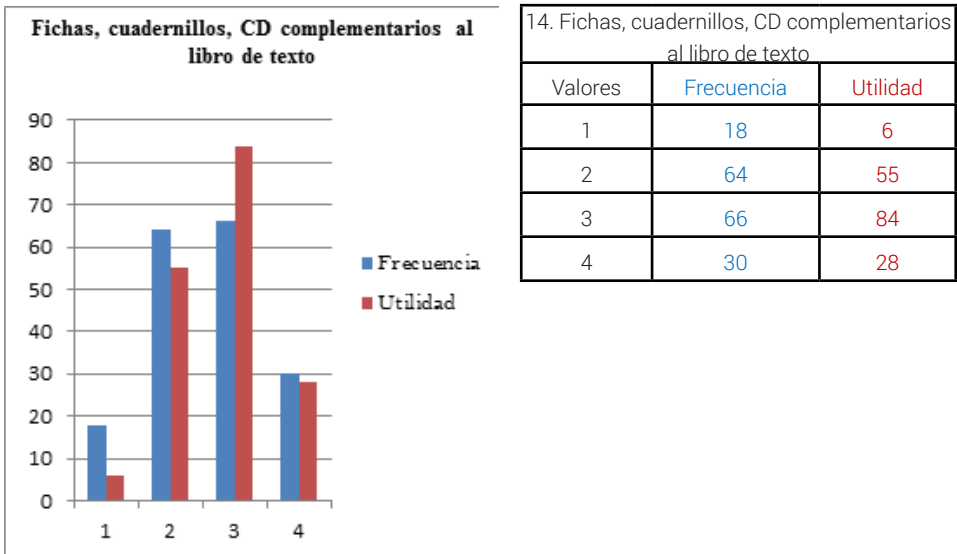


Gráfico 15. Fichas, cuadernillos, CD complementarios al libro de texto.

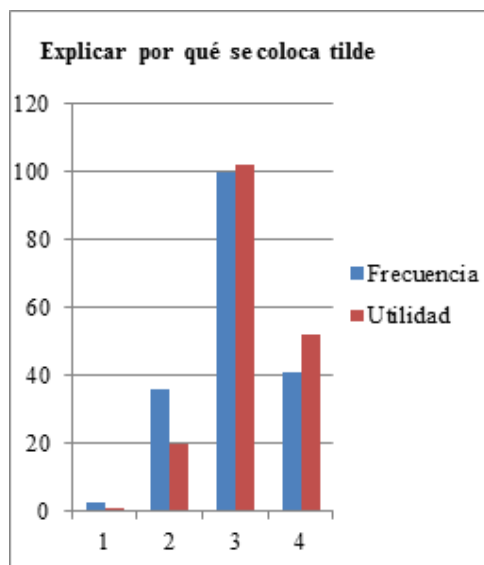
Resultados ítem 15

En el ítem 15 “Ejercicios en los que el alumno deba explicar por qué se coloca o no tilde en una palabra” se cumple, sin desviarse excesivamente, la hipótesis planteada, ya que se establece una correspondencia entre la frecuencia con que se aplican este tipo de ejercicios y la utilidad que le conceden los docentes.

En el Gráfico 16 se observa que el 78% de los docentes realiza “con frecuencia / casi siempre” ejercicios de ortografía en los que el alumno tiene que explicar por qué se coloca o no tilde en una palabra, frente al 22% que realiza estas actividades “casi nunca / a veces”.

Con respecto a la utilidad, se observa que el 88% de los profesores considera “bastante útil / muy útil” este tipo de actividades, mientras que el 12% las considera “poco útil / algo útil”.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil



15. Explicar por qué se coloca tilde		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	3	1
2	36	20
3	100	102
4	41	52

Gráfico 16. Explicar por qué se coloca tilde.

Al igual que en el ítem 7. “Ejercicios en los que el alumno tenga que explicar por qué se colocan, o no, signos de puntuación en una oración”, el ítem 15 “Ejercicios en los que el alumno deba explicar por qué se coloca o no tilde en una palabra” es una actividad de tipo analítico en el que el alumno tiene que entender las reglas ortográficas y reflexionar sobre su uso.

Resultados ítem 16

El ítem 16. “Dictados” cumple la hipótesis planteada, ya que hay una correspondencia muy alta entre la frecuencia con la que los docentes emplean esta actividad y la utilidad que le conceden.

En el ítem 16, (Gráfico 17) el 62% de los docentes realiza dictados “con frecuencia / casi siempre”, frente al 37% que los realiza “casi nunca / a veces”. En el valor 3, la utilidad que le concede el profesorado a esta actividad es ligeramente mayor: (un 67%) que la frecuencia con la que los docentes realizan dictados. Un 67 % de los docentes consideran “bastante útiles / muy útiles”, mientras que el 33% los considera “poco útiles / algo útiles”.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil

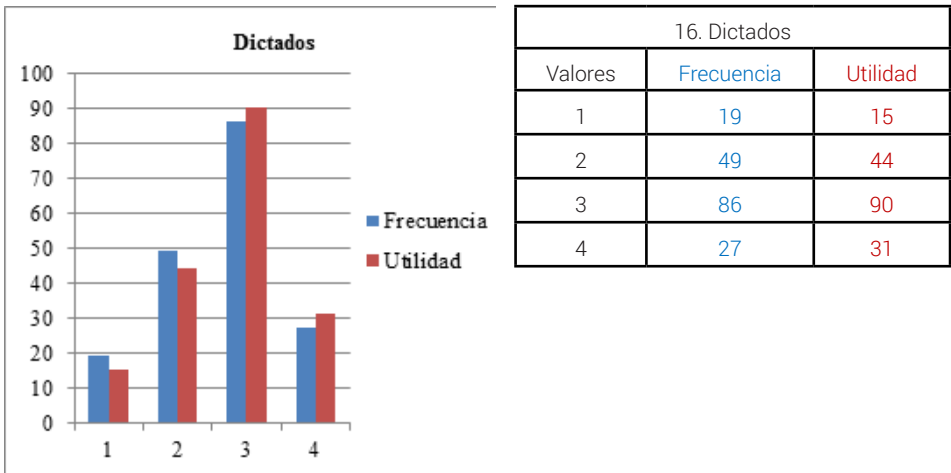


Gráfico 17. Dictados.

El dictado, tradicionalmente, ha sido una de las actividades más empleadas en la enseñanza aprendizaje de la ortografía. Como indica Carratalá, el dictado, en general *ha quedado reducido a un mero instrumento de evaluación del aprendizaje ortográfico alcanzado, a través del cual se controlan los errores ortográficos de los alumnos, pero muy pocas veces se ha utilizado propiamente como procedimiento eficaz para la enseñanza de la ortografía.* (Carratalá, 2013).

Daniel Cassany destaca que el dictado es un ejercicio *completo, práctico y útil [...] que contiene elementos comunicativos, lectura en voz alta, comprensión lectora.*

El dictado tradicional, aquel en el que el docente dicta un texto breve y los estudiantes transcriben, puede variarse en gran manera, haciendo la actividad más participativa y además, se entrenan diversas destrezas, desarrollando esta actividad como herramienta de aprendizaje.

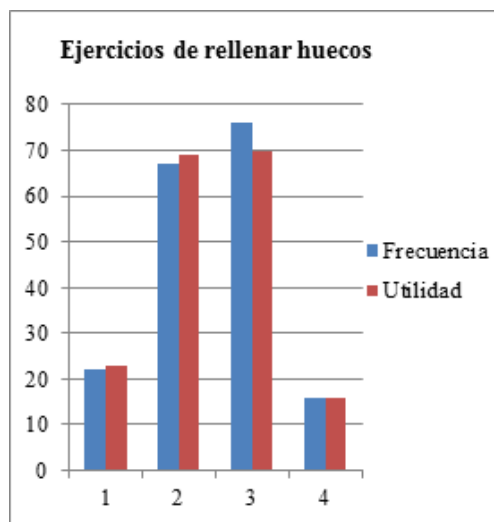
Es necesario variar a menudo el formato del dictado y de esta manera, se puede hacer énfasis en distintos aspectos de la lengua. (Cassany, 2004).

Resultados ítem 17

En el ítem 17. “Ejercicios de rellenar huecos” se mantiene la hipótesis que se ha establecido, ya que existe una correspondencia entre la frecuencia con que la que el profesorado lleva a cabo esta actividad y la utilidad que le conceden.

Así, según el gráfico 18, un 51% de los docentes dicen emplear “con frecuencia / casi siempre” ejercicios de rellenar huecos, mientras que un 48% de los encuestados encuentran estas actividades “bastante útiles / muy útiles”. Si se observan los valores 1 y 2, se puede comprobar que esta correspondencia se mantiene: el 49% de los docentes emplean los ejercicios de rellenar huecos “casi nunca / a veces” y un 52% los considera “poco útiles / algo útiles”.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil



17. Ejercicios de rellenar huecos		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	22	23
2	67	69
3	76	70
4	16	16

Gráfico 18. Ejercicios de rellenar huecos.

Ruiz Bikandi recomienda evitar ejercicios de rellenar huecos del tipo “rellena con g o j según corresponda”, (Ruiz Bikandi, 2011) ya que el uso de este tipo de ejercicios supone aplicar una ortografía descontextualizada y atomizada (Cassany, 2008) y solo refuerza la duda (Jimeno, 2007).

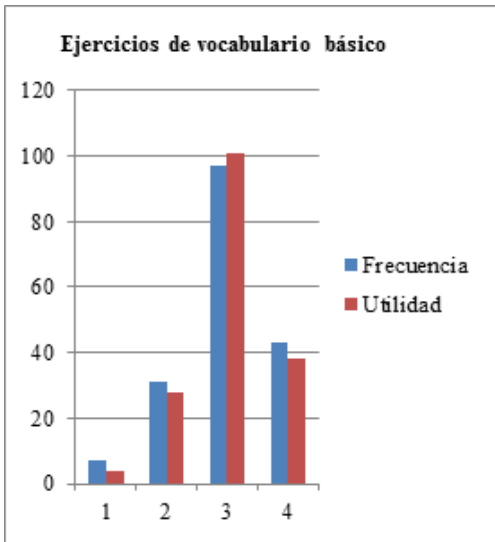
Resultados ítem 18

El ítem 18. “Ejercicios de vocabulario básico” también cumple la hipótesis planteada: se observa una correspondencia entre la frecuencia con la que los docentes realizan ejercicios de vocabulario básico y el porcentaje de docentes que considera útil estas actividades.

Como se puede observar en el gráfico 19, en los valores 3 y 4, el 79% de los profesores realiza “con frecuencia / casi siempre” ejercicios de vocabulario básico, asimismo, el 80% de ellos considera que estas actividades son “bastante útiles / muy útiles”.

En los valores 1 y 2, se comprueba también esta correspondencia: el 21 % de los docentes emplea “casi nunca / a veces” este tipo de actividades, mientras que el 19% las considera “poco útiles / algo útiles”.

Equivalencias
1= casi nunca / poco útil
2= a veces / algo útil
3= con frecuencia / bastante útil
4= casi siempre / muy útil



18. Ejercicios de vocabulario básico		
Valores	Frecuencia	Utilidad
1	7	4
2	31	28
3	97	101
4	43	38

Gráfico 19. Ejercicios de vocabulario básico.

Autores como Camps o Barberá, recomiendan que la enseñanza de la ortografía esté ligada al aprendizaje y aplicación del vocabulario básico, los vocablos de uso común del alumnado e incidir en aquellos términos en los que se concentra el mayor número de errores ortográficos.

En un estudio que citan Barberá y Collado (2001), se llega a la conclusión de que hay una correlación entre los aprendizajes de vocabulario, ortografía y lectura y se desprende que la lectura y el vocabulario suponen una importante aportación en el aprendizaje de la ortografía.

Conclusiones

El análisis de estos datos permite concluir que hay actividades y recursos empleados por el profesorado con una frecuencia muy alta, a los que, sin embargo, se les concede menos utilidad de la que cabría esperar.

Asimismo, se ha podido comprobar que la alta utilidad que tienen algunas actividades en la enseñanza de la ortografía, según los profesores, no se ve reflejada con la misma frecuencia en la práctica docente.

Este análisis permite observar que entre los procedimientos y creencias de algunos profesores hay cierta falta de concordancia, por ello, consideramos que buscar, entender y subsanar la causa de esta práctica docente, podría mejorar la didáctica de la ortografía.

Bibliografía

- Barberá, V. (1988). *Cómo enseñar ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: Ceac. Aula Práctica.
- Barberá, V., Collado, J., Morató, J., Pellicer, C., & Rizo, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: CEAC.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la Ortografía*. Barcelona: Graó.
- Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- García Mínguez, J., & Beas Miranda, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Jimeno, P. (2007). *Lengua castellana. La expresión escrita*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Ruiz Bikandi, U. (2011). *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.

HACIA UNA DIDÁCTICA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL NIVEL SUPERIOR. CONCEPTOS CLAVE

Sal Paz, Julio César; Maldonado, Silvia D.

Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)

Introducción

La experiencia docente como equipo de cátedra a cargo del dictado del espacio curricular "Análisis del discurso", asignatura de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras (Plan 2005) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Tucumán, Argentina), nos ha permitido constatar la necesidad ineludible de acordar en el aula con los estudiantes pautas de análisis comprensibles para iniciarlos en el camino de abordajes discursivos metódicos.

En efecto, un considerable número de alumnos llega a cursar la materia, de carácter electiva, y ubicada en el ciclo superior de las titulaciones, sin ser conscientes de que todo análisis del discurso -en sus vertientes crítica o tradicional, de orientación más lingüística o aquel que tiene una finalidad más comunicativa y funcionalista- supone mucho más que un acercamiento ingenuo e intuitivo a una práctica discursiva concreta.

Al respecto, debemos señalar que el último requisito para alcanzar la promoción directa en el seminario de grado es la presentación de un trabajo monográfico individual en el que debe analizarse un corpus original -que puede conformarse con discursos de diferentes tipos, géneros y soportes-, construido para dicha investigación, a partir de un objeto de estudio delimitado.

Los docentes en espacios de tutoría damos la aprobación a los corpórea configurados, así como a los objetivos generales o hipótesis que de estos se desprenden y luego monitoreamos las fases respectivas del proceso de investigación y escritura del género académico que tiene, finalmente, una etapa de defensa oral.

Aunque reconocemos que no existen recetas preestablecidas para realizar un análisis discursivo, brindamos a los estudiantes una guía con preguntas disparadoras, confeccionada sobre la base de las ideas medulares del programa -algunas de las cuales abordaremos en los siguientes apartados-, con la intención de propiciar vinculaciones dialécticas entre teoría y empiria, y les facilitamos herramientas metodológicas utilizadas de forma eficiente por estudiosos del discurso en variadas propuestas de investigación, para que los auxilie en el transcurso de conformación del marco teórico y determinación de sus conceptos operativos, así como en la instancia de adecuación de estos a las categorías analíticas planteadas en los diseños de trabajo particulares.

En las páginas que siguen, nos abocaremos a reseñar algunos términos, a modo de glosario comentado, a los que atribuimos un rol clave y determinante para el desarrollo de una didáctica de los estudios del discurso en el nivel superior (Sal Paz y Maldonado, 2009, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2015c). En este sentido, es menester precisar que las conceptualizaciones que formalizamos fueron elaboradas a partir de la consideración de diversas definiciones propuestas por especialistas de distintos campos de estudio (retórica, sociolingüística, etnografía de la comunicación, semiótica, pragmática, lingüística cognitiva, cibercultura, estudios culturales, sociología, psicología social, etc.) de las que se apropia el análisis del discurso, entendido como un vasto territorio -interdisciplinar (Haidar, 2000) y transdisciplinar (Van Dijk, 1985)- de límites difusos, interesado en la interacción y en el lenguaje empleado en contextos diversos, surgido a partir del llamado “giro lingüístico” en el marco del paradigma cualitativo.

En efecto, en su acepción más amplia, el análisis del discurso define un ámbito de investigación en el cual se ha generado, desde las últimas décadas del siglo XX, un fuerte intercambio multidisciplinario en ciencias sociales, tanto en el área de la lingüística como en el de la filosofía, la sociología, la historia y la psicología, entre otras. Es decir, se trata de un espacio de problematización en el que convergen disciplinas que comparten el interés por establecer como objeto de estudio las prácticas discursivas de la sociedad, dando lugar a la formación de variados y complejos aparatos conceptuales que han permitido avanzar en la comprensión del rol del lenguaje como mediador de múltiples procesos sociales.

Desde esta perspectiva, el discurso es el lugar donde los prejuicios, los estereotipos, los imaginarios y las representaciones sociales se reproducen, por lo que el lenguaje no solo es un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor central en la constitución de la realidad. Dicho de otro modo, el discurso es una forma de acción, razón por la cual analizar los discursos que circulan en una sociedad se ha constituido en un propósito sustancial y en una clara tendencia de las ciencias humanas y el análisis del discurso, por consiguiente, en una herramienta de investigación privilegiada.

Conceptos clave para una didáctica de los estudios del discurso

Como ocurre en otros ámbitos comprometidos con el estudio del uso del lenguaje, “*comunidad*” es un término central que opera como matriz referencial que aglutina y restringe el alcance de otros conceptos vertebradores de la disciplina. En efecto, es un constructo teórico que determina las condiciones en las que el discurso se enuncia, interpreta y utiliza para desarrollar la vida social.

Por su parte, Charaudeau (2009: 123) establece que “el análisis del discurso es una disciplina de corpus que permite categorizar los discursos por tipos, compararlos e identificar lo que es común a distintos corpus y lo propio de cada uno de ellos”. De ahí que resulte necesario preguntarse acerca de lo que puede aportar a una teoría de los “*géneros*”. Dicha problemática es de suma importancia, pues estos condicionan los modos de producción, circulación y recepción del discurso, dentro de los límites de comunidades que obtienen su coherencia, justamente, de la estabilidad de sus prácticas textuales.

De igual manera, acordamos con Pilleux (2001) en que el tratamiento de la noción de “*competencia*” ha sido un factor relevante para estimular el avance del conocimiento en el área de los

estudios del discurso, donde se reconoce que el hablante solo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente.

Asimismo, coincidimos con Menéndez (2009: 1) para quien las “*estrategias*” encarnan “el principio que permite dar cuenta del análisis discursivo”, debido a que este es “básicamente estratégico ya que consiente combinar gramática y pragmática (entendidas como opciones disponibles), registro (entendido como combinación de recursos) y género (entendido como convenciones de uso)”.

Finalmente, las prácticas discursivas (orales, escritas, multimodales) actúan para los miembros de una comunidad, en un determinado momento histórico, como vehículos de comunicación e instrumentos primordiales de “*representaciones sociales*” intersubjetivas compartidas sobre el mundo, los sujetos, las actividades y los sucesos. Por eso, las investigaciones sobre representaciones sociales han ido creciendo en número y diversificando su campo de análisis, desde que fueran formuladas originalmente como una teoría por Moscovici (1979), para hacer inteligibles la subjetividad individual y social. Al respecto, debemos señalar que el enfoque de las representaciones sociales, ponderado y a la vez resistido en el mundo académico, ha demostrado su operatividad analítica en el ámbito de las ciencias sociales en general y en el de los estudios del discurso en particular, razón por la cual se ha convertido en un área relevante de reflexión teórica al arrojar luz sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales que se producen en contextos concretos.

A continuación, expondremos sucintamente las definiciones sobre los mencionados conceptos, que juzgamos operativos para el trabajo en el aula, pues el rasgo de interdisciplinariedad que ostenta el análisis del discurso supone la apropiación y resignificación de los atributos de estas nociones —sistematizadas en áreas afines— de las que se nutre en el marco de sus fronteras.

Comunidad

“*Comunidad*” es un vocablo paraguas, una especie de locución hiperonímica o palabra comodín de referencia generalizadora, bajo la cual se cobijan y reúnen múltiples tipos de agrupamientos humanos. En este sentido, coincidimos con Weckesser (2008: 74) cuando apunta que el concepto es construido desde diferentes espacios teóricos de las ciencias sociales que no necesariamente se sustentan en los mismos principios ontológicos y epistemológicos. Es decir, es un término asiduamente utilizado, y por lo mismo difícil de definir, que se emplea en contextos diversos con intenciones disímiles.

Así, en el ámbito de los estudios del discurso hallamos esta expresión conformando las siguientes unidades terminológicas: comunidad idiomática, lingüística, de habla, discursiva, pragmática, comunicativa o de comunicación, argumentativa o de argumentación, reflexiva, societal o societaria, hermenéutica, interpretativa o de interpretación, de lectura, de escritura, de práctica, epistemológica, de interés, semiótica o semiológica, imaginada, real/virtual.

Las variantes reseñadas modelan una matriz de significación que reviste singular importancia para el análisis del discurso, puesto que opera como un nodo de sentido que congrega la mani-

festación implícita de ejes medulares de este ámbito del conocimiento, tales como "contexto", "competencia", "práctica discursiva", "género", "estrategia" y "representaciones sociales".

En nuestro recorrido por la bibliografía teórica, advertimos que cada uno de los atributos acuñados en torno al concepto de comunidad focaliza el interés en rasgos que no necesariamente son opuestos o contradictorios, sino que por el contrario, resultan complementarios y pueden arrojar luz, clarificando distintas aristas de un tópico central y recurrente para el campo de los estudios discursivos. En efecto, por ejemplo, las investigaciones desarrolladas en esta esfera apelan a diferentes nociones de comunidad, para dar cuenta de géneros y prácticas discursivas diversas: comunidad de habla (discurso conversacional, discurso de cortesía/descortesía), comunidad semiótica (discurso periodístico); comunidad lingüística (discurso colonial); comunidad discursiva (discurso académico, discurso religioso); comunidad de práctica, comunidad virtual (ciberdiscurso, discurso didáctico); comunidad imaginada (discurso histórico), etc.

En consecuencia, creemos que la naturaleza del corpus y las características del objeto de investigación son las variables que condicionan el empleo de una u otra de las variantes conceptuales aludidas. No obstante, debemos reconocer que, entre ellas, poseen mayor pertinencia la de comunidad de habla, heredera de la tradición sociolingüística, la de comunidad discursiva, elaborada al interior del análisis del discurso, línea francesa, y la de comunidad de práctica, cercana a la anterior, pero que aporta como elemento diferenciador el hincapié en los vínculos interpersonales entre pares, fuera de los límites institucionales, más que en el producto resultante de ese proceso de interacción.

Por último y sin ánimo de ofrecer definiciones homogéneas y unívocas, pero convencidos de la necesidad de contar con una caracterización que estimamos apropiada para una didáctica de los estudios del discurso, proponemos concebirla como *constructo sociocognitivo, artefacto cultural -regulado por pautas y normas convenidas, que generan derechos y obligaciones-conformado por un número variable de sujetos que interactúan de forma sistemática (acordando o discrepando), a través del empleo recurrente de géneros discursivos diversos -producidos en diferentes modos y soportes, por medio del uso intencional o intuitivo de estrategias de interacción-, y en cuyo seno se adquieren y desarrollan competencias, se asumen roles y papeles comunicativos, se instauran y consolidan lazos vinculares de algún tipo y se vehiculizan representaciones sociales.*

Género discursivo

La problemática de los *géneros discursivos*, interesada en ordenar y aglutinar las unidades textuales en clases, a partir de características prototípicas, se ha constituido en un punto de partida básico y de creciente interés para las ciencias del lenguaje en general. Prueba de ello son los postulados efectuados por la retórica aristotélica (2002), los aportes pioneros e insoslayables de Bajtín (1982) o la apropiación y relectura de estos pensamientos en el seno de la teoría literaria o en el de diversas disciplinas, corrientes y escuelas lingüísticas contemporáneas (estudios del folklore, etnografía de la comunicación, lingüística sistémico funcional, lingüística aplicada, didáctica de L1 y de L2, español, inglés, francés para fines específicos, nueva retórica, perspectiva socio-cognitiva, traductología, semiótica, lingüística del texto, pragmática, estudios críticos del discurso, entre otras). De ahí que la bibliografía especializada vinculada con el tratamiento de los géneros discursivos sea muy vasta y se haya incrementado de manera exponencial en los últimos años.

Ahora bien, en el marco de nuestra propuesta didáctica y apoyados en la lectura crítica de diferentes aproximaciones teóricas al concepto, planteamos concebirlo como *toda forma discursiva estandarizada, definida histórica y culturalmente en los límites de comunidades particulares, que se concreta por el uso en situaciones análogas de interacción y se aplica con evidente recurrencia a partir del empleo (intencional o intuitivo) de un repertorio variable de estrategias comunicativas y de la apelación constante a un conjunto de competencias (de producción y reconocimiento), adquiridas y desplegadas por enunciadores y enunciatarios en ese marco sociocultural en el que circulan discursos dominantes y de resistencia canalizadores de representaciones sociales.*

En consecuencia, estos modelos comunicativos paradigmáticos resultan reconocibles y son compartidos por los hablantes, quienes los identifican, sobre todo, por el formato externo que asumen y por el contexto en que suelen presentarse. Cada género, entonces, responde a la imperiosa necesidad de viabilizar de manera satisfactoria una intención comunicativa concreta.

Los textos que se agrupan bajo una misma forma genérica se han desarrollado históricamente en una comunidad de habla o dentro de ámbitos sociales y profesionales particulares (comunidades discursivas). Comparten similares mecanismos de organización informativa y una colección semejante de recursos lingüístico-persuasivos. Poseen un núcleo normativo relativamente estable, por lo que pueden concebirse en términos de “architextualidad” (relación entre un texto concreto y las categorías genéricas), distinguiéndose este concepto de los de “intertextualidad” (cita de otros discursos en un texto) e “interdiscursividad” (presencia de diferentes géneros en una formación sociodiscursiva) (Adam, 1992).

No obstante, son objetos discursivos de contornos variable en los que se observan cristalizaciones lingüísticas más o menos marcadas, algunas de las cuales se relacionan con rasgos esenciales -aquellos que permiten establecer entre ellos diferencias funcionales y oposiciones paradigmáticas-, y otras con aspectos generales o concomitantes -los que funcionan por debajo de los anteriores y posibilitan comprender cómo son, aunque no suponen una exigencia en su construcción (Loureda Lamas, 2009).

En la actualidad, la vigencia de los géneros tradicionales es objeto de debate constante¹, puesto que se sustentan en criterios poco flexibles que no permiten dar cuenta de la realidad concreta propia de los productos culturales contemporáneos. En efecto, hoy en día hallamos una pluralidad de géneros y discursos así como numerosos ejemplos de hibridación² y transposición genérica³ y de otras operaciones discursivas no prototípicas que convocan la atención de

1 Para ahondar en los enfoques más recientes sobre la problemática de los géneros, así como en sus implicaciones teóricas, metodológicas y pedagógicas, confróntese Shiro, Charaudeau y Granato 2012.

2 Al respecto, Atorresi (1987, pág. 40) señala que “si bien ciertas características discursivas nos permiten una primera definición de un género y su reconocimiento a lo largo de su evolución, es innegable que los géneros se contaminan, es decir, toman algunas características de otros. En el caso de géneros producidos en esferas particulares de la praxis social, esa contaminación es por lo demás evidente: la identidad de los soportes materiales, la proximidad de los temas abordados, las imágenes que se construyen del locutor y del destinatario, entre muchas otras consideraciones, revelan algunas de las tantas vías de contaminación”.

3 Concepto acuñado por Steimberg que se aplica “cuando un género o un producto textual cambia de soporte o de lenguaje” (2005, pág. 16). A nuestro juicio, puede equipararse a la noción de ‘mediamorfosis’, esbozada por Fidler (1998), por cuanto remite a la idea de complementariedad de medios, esto es, de co-evolución. Es decir, los nuevos medios y soportes no suponen la desaparición de los previamente

los analistas. Muchos de estos géneros, que son atravesados por diferentes modos de organización discursiva, deben pensarse no solo en el plano verbal sino también en el multimodal, que, en ocasiones, resulta central en el proceso de asignación de significaciones.

Competencia comunicativa

Si recurrimos a las fuentes etimológicas de la mano de Corominas y Pascual (2000), descubrimos que la palabra "*competencia*" proviene de la voz latina *competere*, que actúa como raíz de dos verbos en español: *competere* y *competere*. El primero de ellos significa "ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir, pertenecer", y, por consiguiente, se aleja de nuestros objetivos. El segundo, en cambio, se vincula con "ser adecuado o apto para una determinada actividad"; dicho de otro modo, ser competitivo en una tarea, lo que supone resolverla de manera eficaz (Monereo, 2005).

Ahora bien, debemos aclarar que este concepto es empleado en contextos diversos y con diferentes grados de significación. En este sentido, en el campo de las ciencias del lenguaje fue Chomsky (1970) el primero que lo utilizó en la unidad terminológica "competencia lingüística" con la intención de dar cuenta de la capacidad innata que posee todo hablante de una lengua para comprender y producir una cantidad potencialmente infinita de oraciones, gramaticalmente correctas y semánticamente adecuadas, a partir de un repertorio finito de elementos.

Años más tarde, y como reacción a la propuesta chomskyana, Dell Hymes (1972) acuña la noción de competencia comunicativa a la que define como "conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse" (1972: 270). En otras palabras, es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas en situaciones específicas de comunicación.

Al respecto, Fishman (1979) agrega que todo acto comunicativo -entre dos o más personas y en cualquier situación de intercambio- está regido por reglas de interacción social, a las que el autor delimita en términos de "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad lingüística), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)" (1979, pág. 2). Como puede apreciarse, esta tesis reconoce elementos pragmalingüísticos y psicológicos involucrados en la comunicación interpersonal que nos permiten aproximarnos de manera más ajustada a lo que entendemos por competencia comunicativa.

Posteriormente, Canale y Swain (1980), interesados en adaptar el modelo S-P-E-A-K-I-N-G de Hymes al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especifican diversos componentes en el interior de la competencia comunicativa: la lingüística -dominio fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico-, la sociolingüística -dominio de reglas socioculturales-, la discursiva -dominio de recursos de coherencia y cohesión- y la estratégica -dominio de habilidades y normas que permiten mantener la comunicación y evitar algunos malentendidos. A estas cuatro subcategorías, Van Ek (1986) añadirá luego la sociocultural y social.

existentes, sino una reconfiguración de usos y lenguajes, de acuerdo con objetivos concretos y audiencias identificables. También, se relaciona con la adaptación y metamorfosis de los viejos canales de comunicación a través de nuevas extensiones tecnológicas.

Desde entonces, las reacciones, interpretaciones y usos que se le han otorgado a la expresión competencia comunicativa, provenientes de los distintos campos disciplinares vinculados a la lingüística, han sido múltiples.

En efecto, debido justamente a este carácter multidisciplinario que ostenta hoy el concepto, puede concebirse bajo una visión holística, integradora, multifactorial y necesariamente subjetiva y flexible, alejada de posturas mecanicistas y fosilizadas.

Por lo tanto, como variable de estudio, la competencia comunicativa debe ser analizada en un contexto determinado para que pueda suministrársele el tratamiento teórico, empírico y metodológico requerido.

Lo expresado, nos habilita a exponer una propuesta personal de competencia comunicativa, elaborada a partir de la lectura crítica de artículos especializados, que juzgamos funcional a la didáctica del análisis del discurso.

Así, pensamos la competencia comunicativa como un conjunto de saberes y habilidades indispensables, que apelan a la actualización constante de conocimientos y procedimientos, requeridos para una adecuada y estratégica participación en las interacciones propias de un contexto determinado. Supone, en consecuencia, la adquisición y el desarrollo de diversas capacidades -competencias enciclopédica, psicolingüística-cognitiva, ideológica, pragmática-situacional, sociolingüística-interaccional, genérico-discursiva (lectora, oral, escrita, digital), lingüística (fonético-fonológica, ortológica/ortográfica, morfo-sintáctica, léxico-semántica), textual-organizativa secuencial (narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva, conversacional, instruccional) y estratégico-retórico-modal (paralingüística, proxémica, quinésica, multimodal, estilística)- que un usuario miembro de una comunidad concreta y dotado de ciertos roles sociales debe alcanzar para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significativas.

Finalmente, en ese marco, las competencias lingüísticas tradicionales (escuchar, hablar, leer y escribir), que se concretizan a través de una amplia gama de géneros discursivos y que se manifiestan por medio de variadas secuencias textuales y en múltiples modos y soportes, experimentan profundas modificaciones en el seno del paradigma actual de la cibercultura.

Estrategia discursiva

Respecto a la locución *“estrategia”*, concebida como cualquier actividad humana reservada a resolver problemas a través de procedimientos más o menos automatizados (Bernárdez, 1995), presenta un uso cotidiano bastante extendido en diversos contextos (deportivo, lúdico, de gestión, comercial, etc.). Al mismo tiempo, cada ámbito del conocimiento, al abordar las estrategias como objeto de investigación, emplea su propia terminología y construye además taxonomías tipológicas diferenciadas.

Así, por ejemplo, el vocablo acompañado por distintos atributos discursiva, retórica, argumentativa, de persuasión o manipulación, semántica, cognitiva, de formación textual, enunciativa, pragmática, de cortesía -positiva o negativa- o de interacción verbal, multimodal, etc. ha sido ampliamente utilizado por los estudios lingüísticos para referirse a los usos intencionados

de procedimientos encaminados a conseguir los objetivos comunicativos que se propone un enunciador, en el marco de una comunidad determinada

Por su parte, debemos reconocer que los estudios del discurso, con grado variable de sistematicidad, siguen apelando a la tríada conceptual aristotélica conformada por las nociones de *lógos*, *êthos*, *pathos* para explicar el modo en que opera el ejercicio estratégico de la persuasión y la eficacia comunicativa de diferentes géneros.

En este sentido, en términos generales, consideramos la persuasión como la capacidad de todo discurso, elaborado por un enunciador, de ejercer influencia sobre los ámbitos racionales y afectivos de sus enunciatarios, con la intención de alcanzar un objetivo concreto. Desde esta perspectiva, la persuasión nos introduce en los dominios de la razón contingente, imperios en los que no hallamos verdad ni falsedad absolutas, sino relativas; en pocas palabras, transitamos por los territorios de la verosimilitud. Por tanto, la persuasión es, en primer término, una práctica argumentativa destinada a operar en la interacción social y, luego, una forma de racionalidad basada en la lógica de la contingencia.

Es decir, dentro de la argumentación persuasiva, la vía lógica convive con el componente emotivo que se dispara en una doble dirección: la del *pathos*, que busca sensibilizar, atraer y despertar el interés del auditorio y la del *êthos*, que da cuenta de las cualidades del argumentador, de aquellas “razones” por las que no podríamos dejar de creerle (Plantin, 2012).

Ahora bien, desde nuestro enfoque crítico, las “estrategias discursivas” pueden conceptualizarse como mecanismos y procedimientos lingüísticos (sintácticos, semánticos, pragmáticos, estilísticos, retóricos) y extralingüísticos (multimodales e hipertextuales) que utiliza un enunciador, bien de modo intencional, apelando a sus competencias, para acrecentar la efectividad de la interacción comunicativa, bien de modo intuitivo, como miembro de comunidades discursivas y de prácticas, para construir o interpretar discursos concretos y motorizar representaciones sociales, de acuerdo a los parámetros prototípicos y estandarizados que gobiernan, en cuanto convenciones, la realidad de un género. Por tanto, el término “discursivas” debe entenderse en sentido amplio, incluyendo a la par de lo estrictamente verbal (oral y escrito) otros lenguajes y modos (gestual, cinético, proxémico, semiótico, etc.) a la vez que elementos cognitivos y contextuales ineludibles en las instancias de producción y recepción.

Representaciones sociales y discursivas

El enfoque teórico de las *representaciones sociales* –en adelante RS– auxilia al investigador en la tarea de identificar la manera en que los integrantes de una comunidad o grupo (re)construyen y transforman la realidad social, puesto que es una herramienta metodológica que posibilita acceder a las formas subjetivadas o interiorizadas de la cultura, a los ámbitos específicos y bien delimitados de creencias, valores y prácticas de los actores sociales.

El concepto de RS se origina en el campo de la psicología social. A partir de la reformulación de la unidad terminológica “representación colectiva” –acuñada en 1898 por Durkheim–, Serge Moscovici (1979), padre de la teoría, la define como:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979: 17-18).

Por su parte, la investigadora francesa Denise Jodelet (1986: 486) agrega que pueden caracterizarse como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidianas; conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes⁴, metáforas y actitudes con los que los actores definen situaciones y llevan a cabo sus planes de acción. Su funcionamiento puede explicarse gracias a tres categorías: contenido (informaciones, imágenes, opiniones, etc.); objeto (actor social o acontecimiento de tipo económico, político, etc., relacionado con el contenido); y sujeto (debe considerarse, siempre, vinculado a otro; esto es, remite a un grupo o clase).

La misma autora, en una obra posterior (2000: 10), establece que las RS

Conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que las personas y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas, y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.

Coincidentemente, Van Dijk (2003: 24) postula que las RS son “conjuntos organizados de creencias compartidas (conocimientos, actitudes, ideologías, etc.), localizados en la memoria social, que se sustentan en valores y normas”. Así, las ideologías son las que definen qué es lo que está bien o mal, prohibido o permitido en una comunidad, por lo que utilizan el discurso como elemento para su reproducción. De modo similar las entiende Pardo Abril (2003, pág. 53)

4 En este punto nos parece importante traer a colación la cercanía conceptual entre las nociones de “representaciones sociales” e “imaginarios sociales”. Esto se debe, a nuestro juicio, a que son expresiones acuñadas en el seno de la encrucijada de dos áreas disciplinares que se mixturaron, la psicología (de corte social y cognitiva, en el primer caso y de orientación psicoanalítica, en el segundo) y la sociología. Ambas unidades terminológicas cuentan por un lado, con una extensa cantidad de publicaciones que analizan sus fundamentos teóricos y epistemológicos (articulaciones dialécticas entre interioridad/exterioridad y aspectos individuales/colectivos) y, por el otro, con un profuso campo de aplicación. No obstante, creemos que solo es posible “dar con” y “dar cuenta de” los imaginarios sociales en y a través de la materialización discursiva de esos imaginarios en textos concretos; esto es, en y a través de representaciones efectivas. Al respecto, Baczkó (1991: 256) sostiene que los imaginarios sociales “son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad a través de las cuales ella se percibe, se divide y elabora sus finalidades”. Podríamos afirmar, entonces, que son un conjunto de rasgos característicos de una comunidad que la diferencian de otras, puesto que “a través de ellos, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma; marca la distribución de los papeles, las posiciones sociales y expresa e impone ciertas creencias comunes” (Baczkó: 1991: 256).

para quien son “teorías que los sujetos tienen acerca de la naturaleza de los sucesos, de los objetos y de las situaciones dentro de su entorno social”.

Ahora bien, el análisis de las RS da cuenta de que el discurso –concebido como producto simbólico– no es sólo una expresión de ellas, sino que, al mismo tiempo, las constituye (Pardo Abril, 2003). Desde esta perspectiva, las RS son, a la vez, representaciones discursivas (RD)⁵ de imágenes y creencias, que los hablantes construyen lingüísticamente. En otras palabras, las RD pueden conceptualizarse como la materialización del modo en que se percibe la realidad, efectuada por los miembros de una comunidad concreta, mediante recursos léxicos, semánticos y sintácticos (Vasilachis, 2003: 223). Por su parte, las RS pueden interpretarse como las creencias del sujeto sobre el mundo, construidas a través de la lengua en uso. Al respecto, coincidimos con Gutiérrez Vidrio (2006: 236-237) en que esas RSyD se encuentran, preferentemente, en las conversaciones ordinarias y en el espacio social informal, donde el devenir de las asociaciones y las prevalencias emocionales poseen un campo fértil para germinar. En los enunciados que se producen en aquellas situaciones, los sujetos entrelazan narraciones, descripciones y argumentos que son contenedores de las imágenes adquiridas y reformuladas que determinan las representaciones.

En consecuencia, el abordaje de las RSyD posibilita, por tanto, comprender la dinámica de las interacciones y dilucidar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 2001).

Las representaciones, mientras se conservan y no son sustituidas por otras, constituyen creencias –o forman parte de ellas– que actúan como el fundamento del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con un objeto, situación, hecho o proceso percibido (Van Dijk, 2003; Pardo Abril, 2003). Es decir, no encarnan meras opiniones porque son sistemas cognitivos que designan un modo particular de comprender el mundo: el saber de sentido común, forma específica de pensamiento social (Marková, 2003).

De esta manera, las RSyD deben considerarse, a nuestro juicio, como producciones semióticas en contexto, enunciados de sujetos que describen, relatan, exponen, comentan, cuestionan, interpretan y construyen una realidad, una experiencia, a partir de imágenes, edificadas por medio del procesamiento cognitivo de la información y de la activación de diferentes competencias comunicativas, compartidas por un grupo de actores sociales, que adoptan patrones de verosimilitud y de validez, y que se configuran como resultado de tradiciones culturales, discursivas e históricas, de condiciones de dominación y de resistencia, en el marco de una comunidad, en la que se (re)producen y trasforman en el interior de diversas prácticas y géneros discursivos gracias al empleo de distintas estrategias de interacción.

Es decir, las RS son fenómenos complejos constituidos por una diversidad de elementos que organizan un saber sobre el estado de la realidad (Jodelet, 1986). Operan como sistemas de valores que determinan el modo de percibir situaciones y de actuar frente a ellas (Moscovici,

5 En el ámbito del análisis del discurso, las voces “representaciones discursivas” (utilizada por Van Dijk, 2003 y otros representantes de los estudios críticos) e “imaginarios sociodiscursivos” (usada por Charaudeau, 2005 y otros investigadores de la línea francesa) gozan de gran aceptación y son empleadas para abordar el aspecto operacional de las representaciones y/o de los imaginarios en el discurso.

1979). El interés de su estudio radica, justamente, como afirman Di Stefano y Pereira (1998) en que son expresiones dinámicas, susceptibles de ser transformadas.

De lo expresado anteriormente se deriva la importancia de conocer y desentrañar el núcleo de sentido de las RSyD, alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, puesto que ello constituye un paso significativo para su modificación y, por lo tanto, para la de una práctica social.

Resta aclarar que, en el ámbito de nuestra propuesta didáctica, asumimos que para que una representación sea considerada social, no necesariamente debe ser compartida por todos los miembros de una comunidad, sino que es suficiente que sea admitida por un sector, grupo o clase dentro de la misma.

Conclusiones

Los estudios del discurso son, en la actualidad, uno de los campos de las ciencias del lenguaje que congrega, en América Latina, en general, y en la Argentina, en particular, el interés de un gran número de investigadores formados y en proceso de formación. Como evidencia de lo enunciado pueden confrontarse los diferentes programas de posgrado impartidos en Latinoamérica, que tienen a la disciplina como eje central o tópico destacado, tales como el “Doctorado en Estudios del Discurso” de la Universidad Central de Venezuela, la “Maestría en Análisis del Discurso” de la Universidad de Buenos Aires, el “Diplomado en Análisis Crítico del Discurso para la investigación de problemas sociales” de la Universidad de Cartagena de Indias, solo por mencionar algunos ejemplos; las asociaciones académicas específicas como ALED con sus filiales nacionales, que promueven el debate de ideas en reuniones científicas regulares, y la existencia de publicaciones periódicas especializadas como *Discurso & Sociedad* o la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, que actúan como medios de difusión de las actividades e investigaciones del área.

En el presente trabajo hemos procurado exponer concisamente especulaciones teóricas sobre algunos términos clave que estimamos provechosos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina *Análisis del discurso* en la universidad. Al respecto, entendemos que el tratamiento sistemático de las nociones de “comunidad”, “género”, “competencia”, “estrategia” y “representaciones sociales”, resulta insoslayable para garantizar en los estudiantes el desarrollo de competencias de lectura y escritura críticas, fundamentales para emprender investigaciones en el marco de los estudios del discurso. En este sentido, afirmamos que aprender a enseñar es el corolario de un conocimiento construido sobre la base de experiencias siempre vivenciales y directas, razón por la cual, en tiempos en los que impera el paradigma del pensamiento crítico y de la cultura colaborativa, la confrontación y socialización de rutinas didácticas constituye un aporte significativo para la evolución de todo campo científico. En consecuencia, creemos que es necesario estimular, a través de programas de estudio, el intercambio y la reflexión sobre las proyecciones pedagógicas del Análisis del discurso, hecho que puede contribuir a desarticular los saberes de la doxa y a formar estudiantes que se conviertan en ciudadanos independientes, creativos y cuestionadores del pensamiento hegemónico.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). "Metodología de recolección de las representaciones sociales", en J. C. Abric (coord.), *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*, 53-74. México DF: Ediciones Coyoacán.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan-Université.
- Aristóteles (2002). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- Atorresi, A. (1987). *Los géneros periodísticos*. Buenos Aires: Colihue.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas". *Lingüística Aplicada*, 1: 1-47.
- Charaudeau, P. (2005). *Le Discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert.
- Charaudeau, P. (2009). "Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales", en L. Puig (ed.), *El discurso y sus espejos* 99-133. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2000): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (1998). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". *Signo & Señal*, 8: 318-340.
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Buenos Aires: Granica.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Gutiérrez Vidrio, S. (2006). "Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva". *Versión*, 17: 231-256.
- Haidar, J. (2000). "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en N. del Río Lugo (coord.), *La producción textual del discurso científico*, 33-66. México: UAM-X.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, vol. II, 470-494. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en D. Jodelet y A. Guerrero Tapia (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, 7-30. México DF: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loureda Lamas, Ó. (2009). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- Marková, I. (2003). "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici", en J. A. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, 111-152. Barcelona: Gedisa.
- Menéndez, S. M. (2009). "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia", en I. E. Carranza (comp.), *Actas del IV Coloquio de investigadores en estudios del discurso*, 1-8. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Monereo Font, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Pardo Abril, N. (2003). "Análisis Crítico del Discurso y representaciones sociales: un acercamiento a la comprensión de lectura", en L. Berardi (comp.), *Análisis Crítico del Discurso, perspectivas latinoamericanas*, 51-75. Santiago de Chile: Frasis Editores.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Pilleux, M. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". *Estudios filológicos* [online] 36: 143-152. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext [25/04/2015].
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2009). "Estrategias discursivas: un abordaje terminológico". *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 43: s/p. Disponible en
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/abotermi.html> [27/06/2015].
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2013). "Delimitación y alcances de la voz comunidad en el marco de los estudios del discurso". *Forma y Función*, 26, 1: 111-140. Disponible en:
<http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v26n1/v26n1a05.pdf> [27/06/2015].
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2014). "Comunidad, género, competencia y estrategia: ejes de una didáctica del análisis del discurso". *Lenguas modernas*, 43: 79-96. Disponible en:
<http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/36113/37811> [27/06/2015].
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2015a). "Competencia y alfabetización: resignificaciones en el marco de los estudios del discurso", en *Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y la escritura: Implicaciones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. [En prensa].
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2015b). "Ethos, pathos y logos: resignificaciones en el marco de los estudios del discurso", en *Actas del XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. San Fernando del Valle de Catamarca: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. [En prensa].
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2015c). "Representaciones de estudiantes de la carrera de letras sobre el género académico trabajo final de materia", en *Actas del VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. [En prensa].
- Shiro, M.; Charaudeau, P. y Granato, L. (eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Steimberg, O. (2005). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* vol I. Estrasburgo: Council of Europe.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Weckesser, C. (2008). "Algunas especificaciones acerca del concepto de comunidad", en E. Cohen de Chervonagura (comp.), *Comunidades lingüísticas. Confinos y trayectorias* vol. II, 73-84. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

ENSEÑAR LITERATURA INFANTIL HOY EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. EL BLOG COMO HERRAMIENTA DE APROXIMACIÓN A LAS CLAVES DEL DISCURSO

Tabernero Sala, Rosa; Calvo Valios, Virginia; Dueñas Lorente, José Domingo

Universidad de Zaragoza

Resumen: El objetivo de esta investigación ha consistido en acercar al futuro maestro a la literatura digital (Unsworth, 2006; Gray, 2010) con el propósito de observar en qué medida la Literatura Infantil se desenvuelve en el entorno digital. Para ello, se creó un blog con una muestra de 150 alumnos de 2º curso del Grado de Maestro de Educación Infantil en función de las comunidades de aprendizaje de la sociedad del conocimiento. A este respecto, a los alumnos se les propuso la tarea de seleccionar una obra de literatura infantil para las aulas escolares, realizar una lectura crítica, reflexionar y escribir en la plataforma virtual. La categorización de las entradas desde las claves del discurso literario (Mendoza, 2010, 2012; Tabernero, 2012, 2013) y desde la concepción de la escritura como instrumento de conocimiento (Alvarado, 2013; Salgado, 2014) ha aportado variables significativas sobre nuevas formas de relacionarse el alumno con el discurso literario infantil y el papel de la escritura en la formación lectora de los futuros maestros.

Palabras clave: *discurso literario infantil, herramientas hipertextuales, literatura digital, escritura.*

Introducción

Uno de los temas objeto de estudio en las investigaciones sobre el discurso literario infantil es la formación en educación literaria del futuro maestro (Colomer y Munita, 2013; Munita, 2013; Dueñas et al. 2014). Estos estudios se han ocupado en identificar, a partir de la historia de vida lectora como instrumento de recogida de datos, el perfil lector de los alumnos de Magisterio. Los resultados de las diversas investigaciones muestran carencias en el bagaje literario del futuro maestro y proponen la necesidad de actualizar y articular la metodología docente tomando como marco de referencia dos parámetros: por una parte, Colomer y Munita (2013:43) instan al docente universitario a la creación de "espacios de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer lector personal del futuro mediador". En la misma línea, Dueñas et al. (2014: 39) propone "experiencias de lectura gratificantes" desde la lectura compartida hasta la individual, de manera que el estudiante descubra, experimente e interiorice el papel relevante de la literatura en la construcción de la identidad del individuo y en la formación de ciudadanos en un contexto social y cultural. Estos autores también advierten la urgencia en articular otros procedimientos y herramientas en las aulas universitarias para mejorar la formación en educación literaria de los futuros maestros. Por otra parte, Sanjuán (2013) destaca la importancia de atender a los componentes emocionales que reporta la lectura literaria, con el objeto de aproximar la literatura a la realidad del lector no iniciado.

Las investigaciones de Díaz-Armas (2008, cit. Tabernero, 2013) y Tabernero (2013) han versado sobre los criterios de selección del corpus para las aulas de Infantil y Primaria con el objeto de desarrollar la competencia literaria de los alumnos de las aulas citadas a través de las claves que el discurso literario infantil nos ofrece.

El hecho es que los estudiantes universitarios, según muestran los estudios de Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008) no leen (40%) y el 16% se declara lector ocasional. Por otra parte, Granado-Alonso (2009) centra su investigación en los estudiantes de Magisterio y obtiene resultados dignos de consideración: solo el 36% se declara lector y el 70% expone reticencias claras ante la educación literaria recibida. En un estudio más reciente Granado y Puig (2014: 108) concluyen que la relación de estos mismos estudiantes con la lectura "es de tipo instrumental y su motivación hacia la lectura es extrínseca: leen para responder a las demandas de sus estudios y a la presión de la sociedad de consumo (...)".

Si, como bien señalaba Chambers (2007), es difícil que los mediadores transmitan experiencias no vividas, no es extraño llamar la atención sobre el hecho de que difícilmente se podrá inculcar un hábito lector cuando la persona que lo debe transmitir no es lectora. Además los alumnos de Magisterio llegan a las aulas universitarias con una serie de ideas preconcebidas en lo que al discurso literario infantil se refiere que generan verdaderas dificultades a la hora de recuperar espacios de encuentro con el libro. Díaz-Armas (2008: 177-190), en un estudio realizado sobre las creencias del profesorado en formación, profundiza en estos aspectos y expone los resultados de la investigación llevada a cabo. Así la inclinación por el realismo en detrimento de la fantasía, la priorización de ilustraciones con colores llamativos y bien perfiladas sobre estilos que requieren una mayor competencia artística por parte del receptor, el léxico no habitual o la necesidad de vincular la literatura a la enseñanza de valores se exponen como creencias fundamentales del adulto ante el discurso literario infantil en virtud del receptor al que se dirige y al que el maestro en formación le confiere desde la hipótesis una serie de capacidades, en ocasiones, no demasiado adecuadas a la realidad del destinatario (Díaz-Armas, 2008:182-185). Se atestigua además que el futuro mediador posee muy pocas herramientas en lo que se refiere al análisis del texto literario infantil y tiende a confundir e identificar el gusto del adulto con el del niño, tal como se refleja en investigaciones como las de Silva-Díaz (cit. por Díaz-Armas, 2008: 187). En esta misma línea y ya incidiendo en uno de los instrumentos de investigación de corte etnográfico más utilizados en el ámbito de las ciencias sociales como es la historia de vida, existen trabajos que han profundizado en las creencias de los futuros maestros sobre la literatura infantil y obtienen resultados ya intuitivos en la práctica: el corpus de literatura infantil es de lectura fácil y rápida y no debe prestarse a la experimentación formal o temática y el álbum no es propio del canon escolar (Cf. Duszinsky, 2006, cit. por Munita, 2013). Ante esta situación, se requiere en la formación del mediador plantear las herramientas oportunas con el fin de que los alumnos desarrollen de forma conveniente el criterio necesario para seleccionar las obras infantiles. De este modo, estudiosos como Colomer (2010), Lluch y Chaparro (2007), Lluch (2010) o Díaz Armas (2008), entre otros, han ofrecido diferentes propuestas de análisis de textos que intentan paliar esos vacíos que hemos mencionado anteriormente. Se trata, por una parte, de ahondar en el receptor y en sus competencias y, por otra, de establecer pautas nuevas, cuando menos diferentes, de las que el futuro maestro ha adquirido en su enseñanza anterior en el análisis de los textos literarios. En definitiva, el docente debe dedicar su atención a destruir o deconstruir los prejuicios que el discente aporta para construir nuevas bases sobre las que sedimentar el comentario de textos literarios en virtud de un itinerario lector que no pretende ser canónico aunque sí formativo.

Tomando estos estudios a modo de estado de la cuestión preliminar, nos hemos centrado en esta investigación en analizar y evaluar la plataforma blogger como herramienta hipertextual de aprendizaje con alumnos de Literatura Infantil y Educación Literaria del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación de la Universidad de Zaragoza, Campus de Huesca. Para ello, se utilizó un blog con los alumnos y profesores de la materia de manera que esta herramienta actuase como una red de contenidos virtuales de literatura infantil en función de las comunidades de aprendizaje de la sociedad del conocimiento. A este respecto, a los alumnos se les propuso la tarea de seleccionar una obra de literatura infantil para las aulas escolares a partir de los criterios de selección trabajados en las sesiones teóricas, realizar una lectura crítica, reflexionar sobre el texto y escribir en la plataforma virtual. Los objetivos del estudio son:

- 1.- Analizar el blog como soporte de aprendizaje de contenidos de Literatura infantil y como estructura hipertextual (Borrás, 2012; Mendoza, 2012; Llorens y Rovira, 2012; Rovira, 2013; Lluch, 2013; Tabernero y Calvo, 2014).
- 2.- Acercar, dado el soporte, al futuro maestro al entorno digital en el que la literatura infantil cobra cada vez más presencia en sus distintas manifestaciones (Unsworth, 2006; Gray, 2010). Se trata de que el futuro maestro observe en qué medida la literatura infantil se desenvuelve en el contexto digital y, por otra parte, desarrolle su capacidad de (hiper)vincular como proceso de la interacción lectora, como actividad cognitiva compleja y esencial en la recepción de la modalidad textual objeto de este estudio (Mendoza, 2012: 78).
- 3.- Categorizar las entradas y los comentarios publicados en el blog desde las claves del discurso literario (Mendoza, 2010, 2012; Tabernero, 2012, 2013) y profundizar en la escritura como instrumento de reflexión, conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico (Barthes, 1987; Alvarado, 2013; Salgado, 2014).

Para este artículo nos hemos centrado en analizar la escritura de los informantes desde la relación hipertexto y literatura, tal como adelantábamos ya en uno de nuestros trabajos anteriores (Tabernero, 2013; Dueñas et al, 2014). Así, hemos establecido un marco de categorías a partir de la apropiación de los informantes del discurso literario infantil: hipertextualidad, paratextualidad, interactividad, multimedialidad, entre otras-. A la luz de los resultados, analizaremos en qué medida la plataforma virtual –como soporte para el desarrollo e integración de los contenidos de la materia- posibilita la aproximación del futuro maestro a las claves de la literatura infantil y se dibuja, por otra parte, como un instrumento de evaluación para el docente.

En relación a la relevancia de la hipertextualidad en la formación del lector, remitimos a los estudios de Landow (2009), Mendoza (2010, 2012) y Tabernero (2012, 2013). El hipertexto se muestra totalmente adecuado a ese lector en formación del que hemos hablado (Culler, 1992, cit. por Mendoza, 2010). Con estas características, no es difícil entender que si se habla de lector en formación la vista se vuelva hacia la literatura infantil y juvenil, discurso en el que el lector en ciernes forma parte de su propia definición. Mendoza (2010:149) insiste en la necesidad de investigar la vinculación entre hipertexto electrónico, discurso literario y formación del lector. El entorno virtual afecta al discurso literario desde diferentes ámbitos: creación, difusión, mercado editorial, lectura en pantalla, accesibilidad a los textos, blog de autores, blogs de lectores, etc. En este sentido, Tabernero (2012) explica la relación entre enseñanza de la literatura e hipertexto, la hipertextualidad posee una vertiente didáctica que incide y promueve

las características de un lector activo en la construcción de sentidos sujeto, por supuesto, a todas las habilidades y estrategias cognitivas que implica el acto de leer (Mendoza, 2012).

En el ámbito de la literatura infantil y juvenil, Rovira (2013) ofrece un panorama amplio de las manifestaciones de la LIJ que se encuentran en la web social: blogs, wikis y redes sociales donde la LIJ está inmersa de acuerdo al cambio de paradigma educativo centrado en el usuario, su participación en la red y su interacción con otras personas. Por tanto, la LIJ ha adoptado este enfoque comunicativo y participativo de la Web 2.0 para su difusión, promoción de la lectura y su estudio. Las nuevas herramientas que aporta el entorno digital suponen una transformación del lector literario y, por ello, consideramos que deben ser tenidas en cuenta en la formación de la competencia lecto-literaria de los futuros maestros.

Metodología de la investigación

El diseño de la investigación viene determinado por la temática y la finalidad del estudio. De esta manera, optamos por el paradigma cualitativo/interpretativo y nos aproximamos al modelo de investigación-acción en tanto la propuesta de intervención se ha ido redefiniendo con la propia experiencia. A través de la observación participante como técnica de fondo se han habilitado los siguientes procedimientos de recogida de datos: grupos de discusión, cuaderno de campo de profesores y producciones escritas de los participantes en el blog. El uso de cada uno de estos instrumentos de recogida de datos permitió llevar a cabo un proceso de triangulación de contraste de informaciones con el fin de obtener una interpretación holística del objeto de estudio. Por ello, se procuró obtener datos en diferentes momentos y formatos con el fin de ser contrastados entre sí para garantizar la fiabilidad del proceso y la interpretación.

Así, realizamos un seguimiento observacional y directo de los alumnos en el contexto analógico del aula y en el entorno digital. En las sesiones prácticas de la materia se plantearon grupos de discusión (Barbour, 2013) con el propósito de analizar y comentar un amplio corpus de obras de Literatura Infantil a partir de las claves del discurso literario infantil: adulto escondido, voz narrativa, hipertextualidad, metaficción, paratextualidad, elipsis, metáfora, personajes, temas, distanciamiento humorístico (Tabernero, 2013), estudiadas en las sesiones teóricas. Los grupos de discusión permitieron recabar información sobre los conocimientos de los alumnos y cómo los aplicaban para aproximarse al comentario de los textos literarios. A este respecto, fue imprescindible el papel de los profesores en cuanto a “estimular activamente la interacción del grupo” (Barbour, 2013: 25) y asegurarse de que los participantes exploraban en todas sus facetas el mundo del libro. Asimismo, el empleo de esta técnica de investigación contribuyó a desarrollar el conocimiento compartido a modo de una comunidad de lectores. De esta manera, buscábamos comprender de modo directo cómo los futuros maestros se enfrentaban a la lectura literaria como lectores reflexivos y, así, evaluar sus competencias como mediadores que van a tener que saber seleccionar obras para fomentar el placer de la lectura literaria en sus aulas. Las respuestas obtenidas en los grupos de discusión coinciden con los resultados de los estudios de Tabernero (2013) y Dueñas *et al.* (2014) sobre las carencias que presentan los alumnos en relación al discurso literario infantil y, en definitiva, en cuanto a su educación literaria. Estos resultados nos condujeron a incorporar en la materia el uso de las herramientas de la web 2.0 como soporte para dinamizar la lectura y la escritura con los alumnos, con el fin, además, de actualizar y mejorar la metodología docente atendiendo a las directrices del

Espacio Europeo en el marco que abre el nuevo paradigma metodológico de la Web 2.0 en la renovación de los recursos y en un enfoque comunicativo y participativo.

La plataforma virtual que utilizamos fue diseñada en el curso 2012/2013 para la asignatura de Literatura Infantil y Educación Literaria- <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com>-, con una muestra de 69 estudiantes del Grado en Maestro de Educación Infantil. En este estudio nos centramos en constituir una comunidad virtual con los estudiantes para crear un repositorio de recursos hipertextuales sobre contenidos de literatura infantil. Los resultados de esta investigación (Tabernero y Calvo, 2014) aportaron datos relevantes sobre la utilización de la plataforma virtual como contexto de aprendizaje en el marco de la educación literaria de los futuros maestros. El análisis de las entradas de los usuarios en el blog nos condujo a establecer un marco de categorías a partir de la naturaleza de los temas abordados (Tabernero y Calvo, 2014): biblioteca de aula, noticias de interés sobre literatura infantil, repositorio de recursos hipertextuales, reflexiones de los estudiantes y comentarios. A partir de los resultados emergentes de este trabajo, decidimos utilizar esta plataforma con los estudiantes del curso 2013/2014 –en total una muestra de 150 alumnos- como un espacio donde escribir para compartir y construir conocimientos de la materia. A este respecto, las preguntas de la investigación son las que se refieren a continuación:

- 1.- ¿En qué medida el alumno se adecua al contexto virtual para escribir su texto?
- 2.- ¿Cómo se incorpora el alumno a la literatura digital entendida como aquellas producciones literarias accesibles en la red y los recursos que se vinculan a ellas (webs de autores y de editoriales, tráileres de libros, foros, blogs)? Siguiendo las categorías de Unsworth (2006), nos interesa la relación de aumento de los textos literarios en el entorno virtual. Este aumento digital del texto literario se complementa con recursos en línea para mejorar y ampliar el mundo del libro. Este tipo de aumento lo hacen los editores y/o autores y, a veces, se trata de información de la génesis de la historia, detalles de objetos o información adicional acerca de los personajes, presentaciones de una parte de la obra, la lectura de un capítulo o segmento, con el objetivo de atraer al lector potencial para leer todo el libro.
3. ¿Utiliza el alumno en la composición de sus textos virtuales un lenguaje metaliterario que descubre las claves del discurso literario infantil?

Para el análisis de la escritura virtual de los participantes, nos hemos servido del análisis del discurso como disciplina cuyo objeto de estudio es la lengua producida por los hablantes en un contexto determinado. En este estudio se trata de las producciones escritas de los informantes publicadas en la plataforma virtual. A la luz de los resultados, evaluamos en qué medida la plataforma virtual –como soporte- posibilita la apropiación del futuro maestro de las claves de la literatura infantil necesarias para desempeñar su tarea educativa en la praxis del aula.

Análisis de resultados

El análisis textual de un total de 105 textos virtuales de los informantes nos conduce a identificar un marco de categorías a partir de las marcas discursivas relacionadas con conceptos y claves del discurso literario infantil, en definitiva, la incorporación de las herramientas literarias propias para acometer el comentario de los textos infantiles (Tabernero, 2013: 47). Las cate-

gorías resultantes obedecen a las preguntas planteadas, en relación a la primera identificamos las categorías correspondientes: *hipertextualidad*, *multimedialidad*, *interactividad*. Entendemos la categoría *hipertextualidad* como eje vertebral del discurso literario (Tabernero, 2012: 136), la red de redes que implica el texto literario por su naturaleza. La *multimedialidad* se refiere a la integración en el texto de diferentes medios textuales, gráficos, sonoros, audiovisuales. La categoría *interactividad* implica la posibilidad de conversar, dialogar e interactuar entre los usuarios del blog a modo de una comunidad virtual de lectores que comparte intereses comunes y, por lo tanto, se conforma una cultura participativa.

La categoría *paratextualidad* responde a la segunda pregunta del estudio y la entendemos a partir de las teorías de Gray (2010: 210) sobre los paratextos. Este autor utiliza el término *incorporated paratext* para distinguir a aquellos paratextos que añaden a la historia y permiten a los espectadores explorar ese mundo más o incluso a contribuir al mismo.

Por otra parte, las categorías resultantes relacionadas con la tercera pregunta de la investigación se refieren a la categoría *metaliteratura* que engloba recursos fundamentales del discurso literario como voz narrativa, metaficción, metáfora, temas, humor y personajes. La naturaleza de los textos producidos por los informantes conlleva a que las categorías interactúen de forma sinérgica como se apreciará en la selección de entradas que pasamos a comentar.

La primera entrada (figura 1) que hemos seleccionado trata sobre sobre *El pez que sonreía* de Jimmy Liao (2010), en lo que respecta a la hipertextualidad, resulta sobresaliente ya que incorpora al comentario del libro el corto hipervinculado a manera de *booktrailer*. De este modo, la categoría de multimedialidad se observa como fundamental para construir un discurso que fundamenta su especificidad en la relación entre palabra e imagen. Esto implica que el alumno ha aprehendido una de las claves de aproximación a la literatura infantil.

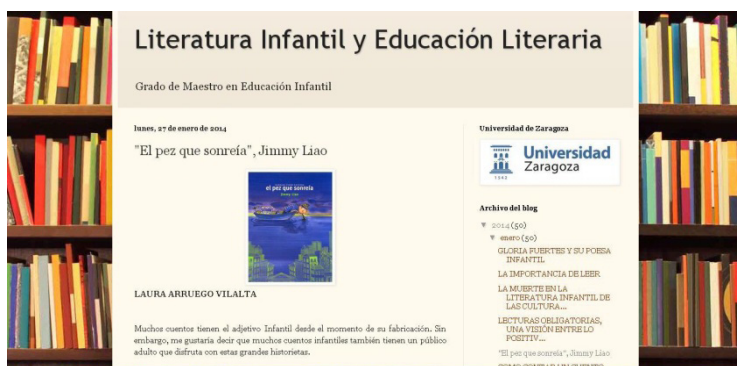


Figura 1: Entrada sobre *El pez que sonreía* de Jimmy Liao (2010) (<http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/el-pez-que-sonreia-jimmy-liao.html>)

Por otra parte, las categorías vinculadas al análisis del propio discurso literario, las denominadas categorías metaliterarias se aprecian en cada una de las líneas de la escritura de la alumna:

Muchos cuentos tienen el adjetivo Infantil desde el momento de su fabricación. Sin embargo, me gustaría decir que muchos cuentos infantiles también tienen un público adulto que disfruta con estas grandes historietas. Un ejemplo de libro infantil con gran carga simbólica y apta para adultos sería *El pez que sonreía*.

En este fragmento observamos la interiorización de uno de los grandes debates que acompañan a la literatura infantil desde su inicio: la doble recepción que ha marcado sobremanera el discurso del que tratamos.

Por otra parte, es destacable la referencia metaliteraria a los recursos de construcción del relato y a la valoración de la obra en función de su calidad literaria, sirva como muestra el siguiente segmento de la informante:

Un cuento para la edad de cuatro años en adelante, donde su autor Jimmy Liao nos conmueve con las metáforas utilizadas en este relato.

Creo que es una buena historia, que a medida que el lector va creciendo y va formando su criterio, puede llegar a sacar mucho contenido de este relato. Personalmente me parece que este cuento puede verse desde diferentes perspectivas, la búsqueda de la felicidad a través de la libertad, la generosidad para tener una verdadera amistad... son formas de saltar de la cárcel que nos oprime para ver realmente lo que nos puede llegar a hacer felices.

De un modo global podemos decir con Gray (2010) que este tipo de entrada forma parte de lo que él denomina *paratexto incorporado*. Se trata de extensiones críticas provocadas por el texto y favorecidos por el soporte que facilita la escritura y la lectura hipervinculada tal como corresponde al hecho literario, en la línea de la intertextualidad propugnada por Julia Kristeva.

En este sentido, es de reseñar, en lo que a metaliteratura se refiere, la segunda entrada (figura 2) seleccionada que constituye una crítica de *Voces en el parque* de Anthony Browne (1999).

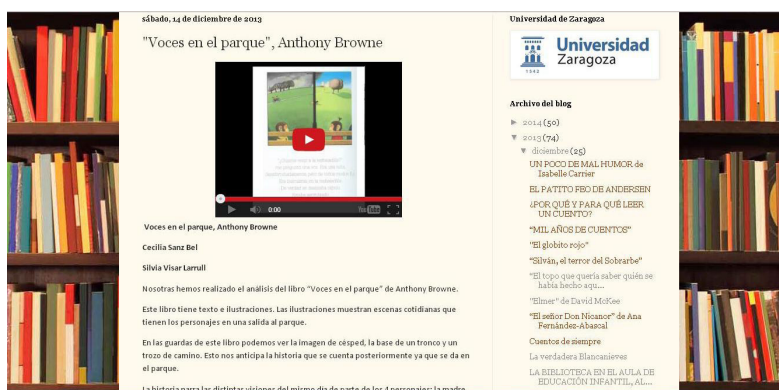


Figura 2: Entrada sobre *Voces en el parque* de Anthony Browne (1999) (<http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/12/voces-en-el-parque-anthony-browne.html>)

texto hilado y cohesionado como un párrafo o una oración, las palabras se van relacionando por la rima y el ritmo que va cogiendo que incluye también los textos de la portada y la contraportada. Un aspecto destacable es que el álbum está elaborado con cartón duro y esquinas redondeadas, para que además de libro, sea también un juguete. Este formato está pensado para que los lectores se relacionen intensamente con el libro: que sea manejable, que puedan pasar las páginas con facilidad, que lo tengan como un objeto. (http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/uno-dos-tres-que-ves-de-nadia-budde_23.html)

Cabe destacarse de esta entrada la alusión que hace la informante al ritmo narrativo del texto, al formato y al concepto del libro como objeto físico.

Por otra parte, nos fijamos en la entrada que versa sobre “La violencia en la Literatura Infantil” (figura 4), entrada en la que confluyen todas las categorías reseñadas a las que se une el reflejo de una cultura participativa (Jenkins, 2008) en las interacciones que se producen en los distintos comentarios (figura 4) por los que se crea esa comunidad de construcción del conocimiento tan característico del soporte virtual.

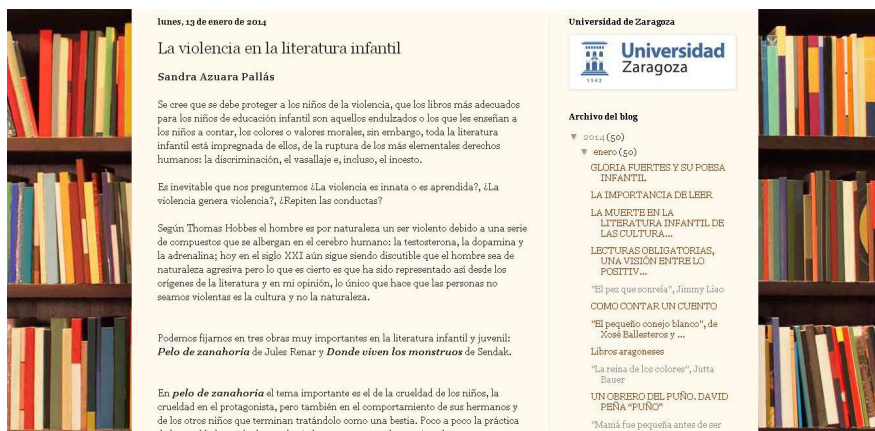


Figura 4: Entrada sobre *La violencia en la Literatura Infantil* (<http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/la-violencia-en-la-literatura-infantil.html>)



Figura 5: Comentarios de los alumnos sobre la entrada

Por lo tanto, tal y como señalan Sánchez, Lluch y del Río (2012), los *blogges* se convierten en espacios donde los jóvenes consultan información y generan sus opiniones en torno a los libros, los autores y la lectura. Sirva como muestra, la siguiente entrada y los comentarios recibidos a modo de una comunidad de lectores que hablan sobre la lectura, intercambian opiniones y amplían sus conocimientos:

Esta semana he ido a visitar una de las Bibliotecas Municipales de Huesca, en concreto la biblioteca Antonio Durán Gudiol. He de decir que esta Biblioteca tiene una gran variedad de literatura infantil, no solo en castellano sino también en inglés, francés y aragonés. Allí encontré un álbum que me llamó la atención cuyo título es ¿A dónde vas, Guille? y su autor es Nicholas Allan. (Dejo el link para poder verlo: <http://crsexualidad.blogspot.com.es/2013/06/a-donde-vas-guille.html>).



Figura 6: Comentarios de los alumnos sobre la entrada

Conclusiones

En este estudio la utilización de la plataforma *blogger*, como soporte para la enseñanza de los contenidos de Literatura Infantil, ha servido para evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos. La literatura por su naturaleza hipertextual se muestra muy permeable a las posibilidades que ofrecen las herramientas de la Web 2.0.

Según el marco de categorías emergente en la investigación, la incorporación del entorno digital a la enseñanza analógica de la materia supone que estudiantes y docentes se apropien de los soportes digitales para abordar los contenidos propios de la disciplina tratada que requiere del concepto de hipertextualidad. Las entradas analizadas conjugan hipervínculos que corresponden a la red de redes que implica el texto literario por su naturaleza. Por otra parte, en el blog se crea un conjunto de paratextos digitales incorporados (Gray, 2010) en torno a las obras comentadas por los alumnos a manera de crítica literaria. La paratextualidad y la hipertextualidad se entrelazan en las producciones de los informantes de este estudio. En este contexto, el alumno se acerca a la *e-literature* (Unsworth, 2006) y abre nuevas formas de relacionarse con el discurso literario infantil.

Estos resultados inciden en los conceptos de cultura participativa e inteligencia colectiva propuestos por Jenkins (2008) para referirse al cambio cultural que implica la construcción de conocimientos en escenarios digitales. El futuro maestro necesita desarrollar su capacidad para poner en común conocimientos, lidiar con el flujo de información a través de múltiples modalidades, saber seleccionar y desarrollar destrezas sociales participando en una comunidad virtual de lectores en un contexto de aprendizaje informal. Por lo tanto, consideramos relevante potenciar la escritura en la formación lectora de los futuros maestros como organizadora del pensamiento que permite desarrollar funciones expresivas y cognitivas complejas y, por tanto, como objeto de reflexión y forma de conocimiento (Calvo & Tabernero, 2014). La escritura también afecta al sujeto, se trata de un procedimiento de construcción de la identidad. En términos de Ferreiro (1999: 118): "el ser por escrito", en el sentido de que la escritura fija un pensamiento, es un acto de interpretación y un sistema simbólico socialmente constituido. En este sentido, la escritura tiene el efecto de intensificar el pensamiento descontextualizado y abre posibilidades hacia construcciones discursivas más complejas (Calvo, 2015). En lo cierto estaba Goldin (2006) cuando afirmaba que el individuo se construye a través de diversas prácticas discursivas. A este respecto, la plataforma *blogger* permite la construcción de narrativas sobre contenidos de la materia, la dinamización del proceso de lectura y escritura, la creación de un espacio en el que el alumno se socializa con las diversas manifestaciones de la literatura infantil y se apropia de las claves del discurso literario infantil para tejer sus entradas. De este modo, la dimensión socializadora de la cultura escrita cumple un papel relevante en este estudio, y las herramientas de la web social se convierten en espacios donde el alumno de magisterio puede re(inventarse) como lector y construirse como mediador.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. FCE: Buenos Aires.
- Babour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós: Barcelona.
- Borrás, L. (2012). "Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0" en A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, 33-52. Octaedro: Barcelona.
- Calvo, V. & R. Tabernero (2014). "La lectura literaria y la escritura virtual en la Educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes en el contexto educativo de España". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2): 121-140.
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. (Re)pensar la educación, 5. Pressas de la Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. FCE: México
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis: Madrid.
- Colomer, T. & F. Munita (2013). "La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente". *Lenguaje y Textos*, 38: 37-47.
- Díaz-Armas, J. (2008). "La lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector" en A. Mendoza y C. Romea (coord.), *Textos entre textos: Las conexiones textuales en la formación del lector*, 177-190. Horsori: Barcelona.
- Dueñas, J. D.; R. Tabernero; V. Calvo & E. Consejo (2014). "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores". *Ocnos*, 11: 21-43.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. FCE: México.
- Granado Alonso, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejería/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Futuros-_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf
- Granado, C.; Puig, M. (2014). "¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan". *Ocnos*, 11: 93-112.
- Gray, J. (2010). *Show Sold Separately. Promos, Spoilers, and Other Media Paratexts*. New York University Press: New York and London.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. Paidós: México.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós: Barcelona.
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós: Barcelona.
- Larrañaga, E.; S. Yubero & P. Cerrillo (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI/SM.
- Llorens, R. & J. Rovira (2012). "De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura" en A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, 262-270. Octaedro: Barcelona.
- Lluch, G. & J. Chaparro (2007). "La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de Fundalectura". *Ocnos*, 3: 103-109.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas públicas y escolares*. Trea: Gijón.

- Mendoza, A. (2010). "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector" en A. Mendoza y C. Romea (coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, 143-174. Horsori: Barcelona.
- Mendoza, A. (2012). "Leer hipertextos en papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos" en A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, 73-99. Octaedro: Barcelona.
- Munita, F. (2013). "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria". *Ocnos*, 9: 69-88.
- Rovira-Collado, J. (2013). "LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social". *Lenguaje y Textos*, 37: 161-170.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. FCE: Buenos Aires.
- Sánchez, S.; G. Lluch & T. Del Río (2012). "La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el Reto Delirium". *Revista D'Innovació educativa*, 10. DOI: 10.7203/attic.10.1783 <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1783/1996>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. (Re)pensar la educación, 4. Prensas de la Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Tabernero, R. (2012). "La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura "iluminada": la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado" en A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, 121-134. Octaedro: Barcelona.
- Tabernero, R. (2013). "El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir". *Lenguaje y Textos*, 38: 47-55.
- Tabernero, R. & V. Calvo (2014). "Entorno digital en la enseñanza de didáctica de la lengua y literatura infantil". *Lenguaje y Textos*, 40: 79-86.
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning*. Routledge: New York.

LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA CARRERA DE LETRAS EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA BRASILEÑA: UN DESAFÍO

Teixeira Batista, Maria Luiza

Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza de literatura en lengua española en la licenciatura en Letras/Español en una universidad brasileña. Al evaluar el papel de la enseñanza de literatura se nos presentó una realidad en la que gran parte de los alumnos no demostraba interés por esas materias porque no encontraban sentido en cursarlas en una carrera que forma profesores de lengua española. Esas opiniones nos motivaron a analizar nuestra función como profesores de literatura e indagar si la metodología utilizada en esa asignatura es adecuada para nuestra realidad. Para realizar esta investigación, utilizamos como marco teórico los textos de Candido (2004), quien defiende el acceso a la literatura como derecho del ciudadano; Zilberman (2008) que evalúa la enseñanza de literatura en las escuelas y universidades de Brasil; Cuesta (2006) y Jones (2010) que resaltan la importancia de la lectura literaria y relatan experiencias con textos literarios en las clases de lengua. A partir de esta investigación, elaboramos un proyecto en el cual trabajamos con textos literarios en las clases de ELE y que tiene como objetivo ofrecer la oportunidad al alumno de estudiar la función de la literatura y su importancia en la práctica docente.

Palabras clave: *Licenciatura en Letras; enseñanza de literatura; lengua española; lectura literaria*

Introducción

Trabajando con literatura en la carrera de Letras/Español en la *Universidade Federal da Paraíba* en Brasil, se nos presentó un problema que nos obligó a investigar la importancia de las asignaturas de literatura, sean estas las teorías literarias o las literaturas española e hispanoamericana, en una carrera cuyo objetivo es formar profesores de lengua española. Dicho problema surge a partir de los cuestionamientos de los alumnos que nos preguntaban para qué estudiaban literatura si luego no iban a enseñarla en las escuelas, por lo tanto no creían que tuviese sentido mantener tales materias en la currícula del curso. Asimismo, se quejaban de la cantidad de materias de literatura, una vez que estaban obligados a cursar tres materias de teoría literaria, tres de literatura española y tres de literatura hispanoamericana. Estas asignaturas, ya que de nada servían para su futura profesión, podrían ser sustituidas por otras de carácter práctico.

Tales opiniones, los cuestionamientos y el desinterés de nuestros alumnos por la lectura de textos literarios, nos impulsó a analizar su relación con la literatura y evaluar cuáles serían las metodologías adecuadas para atender a esta realidad. Nuestro primer paso fue investigar la experiencia con la lectura literaria en la escuela. A través de entrevistas informales y un cuestionario aplicado en clases entre los años 2011 y 2012, pudimos comprender mejor los motivos por los cuales gran parte de nuestros alumnos no consiguen disfrutar de la lectura de textos literarios.

Un total de cuarenta y ocho alumnos contestaron el cuestionario, que contenía cinco preguntas, una de ellas se refería a la experiencia con la lectura literaria en la escuela. De esta muestra, nueve alumnos admitieron no haber leído ningún texto literario en la escuela secundaria; treinta y dos dijeron que tuvieron poco contacto con la literatura y siete expresaron haber tenido una buena experiencia con la lectura literaria en la escuela. Asimismo, el conjunto de alumnos que declaró haber tenido poco contacto con la lectura refirió que el contenido de la materia estaba centrado en el estudio para el examen de ingreso a la universidad y por ese motivo la experiencia fue poco positiva.

A partir de la evaluación de este panorama, pudimos concluir que la dificultad de los alumnos con las materias de literatura encuentra sus raíces en la experiencia adquirida en la escuela, pues traen en la memoria un modelo de lectura centrado en la idea de leer por obligación o de leer para aprobar los exámenes. Otros declararon que, además de tener que memorizar fechas y otros datos biográficos de algunos escritores, no aprendieron nada en las clases de literatura. Estos datos demuestran que la enseñanza de literatura sigue siendo muy tradicional en las escuelas de nuestra región.

La enseñanza de literatura en Brasil

Las declaraciones de los alumnos a su vez nos permitió reflexionar sobre el carácter didáctico de la literatura y nos remitió a los textos de Ligia Chiappini Leite (1983), Luiz Eduardo Oliveira (2008) y Regina Zilberman (2008) que abordan la enseñanza de la literatura en Brasil.

En su época, el texto de Chiappini Leite logró mucha notoriedad, al ofrecer un panorama detallado de la enseñanza de la literatura, señalando los debates alrededor de para qué y cómo se debe enseñar dicha materia tanto en las escuelas como en la carrera de Letras de las universidades. Quizás sus propuestas ya están superadas, pero vale la pena rememorarlas y tenerlas en cuenta a la hora de investigar sobre la función de la literatura en el contexto educacional.

La escritora utiliza una metáfora, la del libro como objeto sagrado, guardado en el altar de una catedral, para poner en tela de juicio la metodología empleada en las clases de literatura. Su investigación se ubica entre las décadas de 1960 y 1980, y su texto es considerado un clásico en los estudios sobre la enseñanza de literatura por presentar una detallada investigación sobre el tema, por lo tanto no podemos dejar de citarlo aquí.

Partiendo de la metáfora citada, la escritora apunta algunas cuestiones claves, tales como: cuál es la importancia de estudiar literatura y cómo se debe enseñarla. Para contestar esas preguntas, afirma que hay que sacar el libro, o la literatura, de ese lugar sagrado, para acercarlo al alumno; hay que desmitificar la idea de que el texto literario es inaccesible y, por lo tanto, no se puede dialogar con él, no se lo puede contestar, ni tampoco criticarlo. Al estilo de un manifiesto, Chiappini Leite defiende algunas propuestas como forma de acortar la distancia entre el profesor, la literatura y los alumnos, entre estas citamos la que sintetiza su concepto de cómo se debe enseñar literatura:

Por uma pedagogia do Movimento como princípio formador contrário à alienação:
movimento de busca do conhecimento; movimento no processo de pensamento;
movimento nos diferentes momentos e níveis de leitura; movimento na transfor-

mação do gosto; movimento entre a leitura, a fala e a escrita; movimento na troca de opiniões e informações; movimento na circulação ágil da informação entre os vários elementos de uma classe; movimento do pensamento crítico, da leitura criativa, da escrita que reinventa o texto lido; movimento e comunicação intensos contra a atrofia da mente e do corpo, pela recuperação da faculdade de admirar as pessoas, os textos, as palavras e as letras. (1983: 101)

A pesar de haber sido escrito hace décadas, sus propuestas continúan vigentes, toda vez que apuntan a un modelo de enseñanza en el cual el alumno no es un simple consumidor del texto, mas un constructor de otros textos y de conocimiento.

En su libro, Chiappini Leite produce una lúcida reflexión sobre el lugar que ocupa la literatura en la escuela, el lugar del profesor y del alumno, criticando la forma como el texto literario, y por ende su autor, es mitificado. Pero para comprender mejor cómo llegamos a ese lugar es necesario evaluar la trayectoria que trazamos y buscar apoyo en investigadores que se dedicaron al estudio de la historia de la enseñanza de esa materia en Brasil. En ese sentido, encontramos los textos de Luiz Eduardo Oliveira (2008) y Regina Zilberman (2008) que, a su vez, trazan un recorrido histórico de la enseñanza de literatura en la escuela desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Oliveira, en su texto titulado “O ensino de literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro” (2008), aborda la institucionalización de la literatura en la escuela secundaria del siglo XIX. Al revisar los documentos de la época, destaca la importancia asignada a esa materia en el proceso de construcción de una identidad nacional, cuando establece como objetivo principal lograr que “os estudantes assimilassem e identificassem textos e autores tidos como representativos da cultura e até do ‘caráter’ de um determinado país, bem como seus valores e interesses oficiais” (Oliveira, 2008: 30).

El escritor apunta también otro dato interesante: si por un lado la enseñanza de literatura tenía como propósito implantar el sentimiento de nacionalidad, por otro estaba todavía muy vinculada con la disciplina de retórica toda vez que buscaba enseñar la gramática y el arte de la escritura a través de modelos considerados claves para la lengua portuguesa. Este panorama se mantuvo hasta principios del siglo XX, cuando la enseñanza de literatura sufrió un gran cambio. En la década de 1930, por primera vez, pasó a ser reglamentada con objetivos e metodología bien delineados. Entre estos objetivos citamos el que otorga a la literatura un papel fundamental para la formación cultural e intelectual del alumno al estimular “o gosto pela boa leitura” y “auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino de outras matérias, especialmente no tocante às línguas e as ciências sociais” (Oliveira, 2008: 34). En cuanto a la metodología, las clases no deberían limitarse a privilegiar la memorización, por parte de los alumnos, de nombres, fechas o escuelas literarias; por el contrario, deberían estar asociadas a los trabajos prácticos y exposiciones orales, podrían aún incluir actividades de carácter lúdico como la dramatización. Como muestra el escritor, este proyecto resultó en una reubicación de la literatura en el escenario de la enseñanza en Brasil, que pasó a ocupar un lugar destacado en la escuela, siendo materia fundamental para la formación del alumno.

Según Oliveira, después de ese breve período de poco más de veinte años de hegemonía, hubo un gran retroceso en la enseñanza de literatura en la década de 1960. Este retroceso se produjo con la incorporación de la formación profesional en la escuela secundaria, en lugar de la

formación humanística. El plan de consolidar la literatura en la currícula escolar era, entonces, incompatible con el nuevo proyecto de enseñanza. Como resultado, la literatura pasó a ser materia “subsidiaria da língua portuguesa, mantendo-se o seu ensino pautado pela periodização e pela cronologia, a despeito das novas correntes teóricas e metodológicas” (Oliveira, 2008: 36). Y su función volvió a ser la de formadora de una identidad nacional.

Ese proyecto, en gran parte, se mantuvo hasta fines de los años de 1990, cuando, en un intento de modernizar la enseñanza en el nivel secundario, la literatura pasó a ser parte de un área titulada “Códigos, lenguajes y sus tecnologías” cuya materia principal es la lengua portuguesa. La literatura está, por ende, incluida como uno de los géneros textuales trabajados en esa materia que, a su vez, abandona su carácter de simple medio de comunicación para adquirir un papel más amplio al poner énfasis en su interdisciplinariedad. Dicho cambio, tuvo un costado positivo al deshacer la escisión entre lengua, gramática y literatura, pero terminó por generar un problema, toda vez que subordina la literatura a la enseñanza de lengua portuguesa. Según el autor,

De disciplina, a literatura passa a ser gênero discursivo, ou textual, uma vez que, pela própria natureza transdisciplinar da linguagem, os textos, de preferência os ‘textos reais’, verbais e não-verbais, disponíveis na sociedade, precisam ser contextualizados e classificados por gêneros. (2008: 38)

Al constatar este problema, se buscaron soluciones enfatizando la función de la literatura como medio de formación de lectores. Sin embargo, según Oliveira, todavía estamos lejos de encontrar una solución, puesto que para cambiar el sistema curricular, hay que tener en cuenta, en primer lugar, quienes van a ser afectados o beneficiados por estos cambios, es decir, hay que pensar en la escuela, en los profesores y en los alumnos.

Como dijimos, Oliveira aborda la enseñanza de literatura desde una perspectiva histórica, de igual modo lo hace Regina Zilberman, sin embargo la escritora apunta hacia otra dirección. Al abordar la relación entre lectura y literatura, Zilberman llama la atención para un problema común en las escuelas brasileñas: la formación de lectores.

Para discutir sobre este problema, la profesora comienza su recorrido evaluando la función educativa de la literatura en la Grecia Antigua. Allí, la literatura (o la poesía) era utilizada tanto para divertir como para instruir, una vez que su propósito era transmitir los mitos y las hazañas de los héroes y, de esa manera, perpetuar la historia y determinar un modelo de identidad del pueblo. Ese carácter se mantiene a lo largo de los siglos, asegurando la idea de que la literatura es importante para la formación intelectual y ética del individuo. Desde la antigüedad, sus “utilidades” fueron variadas: sirvió para enseñar desde la cultura clásica hasta la lengua nacional. Por lo tanto, su función educativa no se ha perdido con el tiempo.

En el contexto brasileño, Zilberman coincide con Oliveira cuando afirma que la literatura aparece en la currícula de las escuelas en el siglo XIX como un instrumento importante para la construcción de la identidad nacional. Sin embargo, Zilberman va más allá cuando señala el sentido político travestido del carácter educativo, al afirmar que la enseñanza de literatura se movía entre dos objetivos: por un lado, enseña la norma lingüística nacional y, por otro, organizada cronológicamente, representa los diferentes momentos de historia de la literatura.

Esa historia, a su vez, acompaña, aunque sea de manera indirecta, la propia historia del país (Zilberman, 2008: 49).

A lo largo de los años, la política educacional sufrió diversos cambios y la función educativa de la literatura adquirió otros matices. Según Zilberman, hoy se dice que vivimos un momento crítico en la enseñanza de la literatura y que es común escuchar profesores quejándose de que sus alumnos no leen. Esta crisis, con frecuencia, encuentra como justificación la falta de eficiencia de los alumnos por la lectura, es decir, los alumnos tienen dificultad para comprender los textos escritos, lo cual apunta fallas en el proceso de formación de lectores. Sin embargo, para la escritora, esa es una explicación demasiado simple, pues, a su modo de ver, esta crisis está vinculada a otra mayor: la de un proyecto educacional, que, en un pasado no muy lejano (década de 1970), fundó un modelo de escuela menos exigente, cuyo objetivo principal era formar profesionales procedentes de las clases populares para el mercado de trabajo para, de esa manera, responder lo más pronto posible a la demanda laboral.

En este contexto, la enseñanza de literatura dejó de responder a los objetivos educacionales que, en gran medida, habían sido elaborados para atender a las clases dominantes. Como resultado, la literatura quedó en segundo plano, puesto que ya no ejercía "o papel de intermediaria entre o indivíduo e a língua escrita ou a história nacional" (Zilberman, 2008: 52). Del mismo modo, los profesionales del área empezaron a preguntarse sobre su finalidad y a cuestionar la función educativa de la literatura.

Según Zilberman, no tiene sentido asignar a la enseñanza de literatura la transmisión de un patrimonio nacional consagrado; su finalidad está en la formación de lectores, puesto que "a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democrática, porque igualitárias" (2008: 54). Es decir, la mejor forma de superar esta crisis es invirtiendo en la formación de lectores, para que estos sean capaces, no solo comprender la palabra escrita, como también de expandir los horizontes del conocimiento y comprender el mundo a su alrededor.

Como pudimos comprobar en los textos de Oliveira y Zilberman, a lo largo de los años la educación brasileña pasó por una serie de cambios y estos cambios dejaron marcas indelebles que nos afectan hasta la actualidad. Quizás eso explique porqué no es extraño comprobar que la escuela sigue reproduciendo un modelo de enseñanza de literatura muy tradicional, semejante a aquellas en boga en el siglo XIX.

Las investigaciones realizadas por estos estudiosos nos ayudaron a comprender la falta de motivación de nuestros alumnos para leer textos literarios, pues ellos posiblemente fueron afectados por esta crisis que se arrastra desde hace muchos años. Sabemos que deconstruir ciertos modelos de lectura y modificar la posición de los alumnos frente a la literatura no es una tarea fácil, pero tampoco es imposible.

En este sentido, fuimos desafiadas a buscar formas de acercar al alumno de Letras/Español al texto literario. Como punto de partida, intentamos mostrarles que la literatura no es ajena a su realidad, una vez que habla sobre nosotros y para nosotros. En seguida, buscamos explicarles que el conocimiento de la literatura es fundamental para su formación docente, toda vez que les enseña sobre cultura, ideología, historia, expresiones lingüísticas y el modo de vida de los

pueblos que hablan aquel idioma. Estos saberes son esenciales, pues les permiten tener una visión diferenciada y más profunda del idioma. Además, en la literatura se guarda el pasado de la palabra, como nos apunta Rildo Cosson (2007: 17) y se registran las diferentes variedades del español, dándoles así la oportunidad de conocer el idioma desde otra perspectiva. A partir de ese trabajo previo, intentamos mostrar a nuestros alumnos que el texto literario debe ser un material imprescindible en sus clases, ya que posibilita trabajar diversos aspectos de la lengua.

La elaboración del proyecto: rompiendo paradigmas

Los cuestionamientos de los estudiantes mencionados anteriormente nos han permitido reflexionar sobre cómo podríamos motivarlos para estudiar literatura. En primer lugar, buscamos desmitificar la idea de que nada se aprende cuando se estudia literatura. Este camino nos llevó a un texto clásico en Brasil, “O direito à literatura” (1994) de Antonio Candido, en el cual el autor defiende la literatura como un derecho del ciudadano, que posee la misma importancia que cualquiera de los derechos civiles, por lo tanto, negarles ese derecho es lo mismo que negarles el derecho a soñar y a ejercer su humanidad.

Candido afirma que la literatura posibilita al lector reflexionar sobre la vida y apunta su función instructiva toda vez que “ela não *corrompe* nem *edifica*, (...); mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque nos faz viver” (2004: 176). Asimismo, agrega que la literatura transmite un tipo de conocimiento que opera en dos niveles, por un lado, suscitando sentimientos y emociones y, por el otro, provocando un posicionamiento del lector.

La opinión de Candido coincide con la de Zilberman cuando señala el carácter educativo de la literatura. La escritora a su vez afirma que la literatura puede alcanzar al alumno de dos modos: en un primer nivel, accionando su imaginación y fantasía y, luego, provocando un diálogo consigo mismo, instigando a una toma de posición. Es decir, el alumno, por un lado vive la experiencia de lo leído y, por el otro, comprende, critica y se apropia del contenido (Zilberman, 2008: 53).

A partir de esos juicios, partimos en búsqueda de rescatar la función lúdica y dialógica de la literatura. Empezamos por cambiar la metodología de trabajo en las clases de literatura que impartimos en la universidad. En este sentido, dedicamos un tiempo de la clase a escuchar las opiniones de los alumnos acerca de los textos, ofreciéndoles la posibilidad de verbalizar lo leído y expresar libremente su interpretación del texto, “transformando em palavras aquilo que foi provocado por palavras” (Cosson, 2007: 28). Ese primer acercamiento fue necesario, pues la poca familiaridad de los estudiantes con la lectura literaria dificultaba el trabajo de interpretación y el análisis de los textos. A partir de este primer abordaje, los alumnos se encontraban más seguros para discutir sobre lo leído desde una perspectiva más especializada con el soporte de textos teóricos que los ayudaron a desarrollar una lectura crítica.

A partir de este trabajo realizado en las clases de literatura, buscamos una manera de acercar los contenidos estudiados en las asignaturas de literatura a la práctica docente. Para ello, decidimos elaborar un proyecto en el cual trabajaríamos con textos literarios en las clases de lengua española. Ese proyecto, titulado “*Ler pode ser divertido: a leitura literária na sala de aula de*

língua espanhola", se encuentra en desarrollo desde el año 2012 y cuenta con un grupo de 10 alumnos de la carrera de Letras/Español, dos becarios y ocho voluntarios.

Literatura en las clases de lengua española

Para la elaboración del proyecto, comenzamos por evaluar el papel de la lectura en la enseñanza de ELE en las escuelas primarias y secundarias brasileñas. Como punto de partida, empezamos con el estudio de los documentos oficiales del Ministerio de Educación Brasileño que reglamentan la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas. Uno de estos, el *PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)*, otorga gran importancia a la lectura e interpretación de diferentes géneros textuales. De acuerdo con ese documento, la lectura en lengua extranjera es esencial para desarrollar la comprensión lectora del alumno en un sentido más amplio, toda vez que está integrada al proceso de formación de lectores, por un lado, y a la formación del ciudadano, por el otro:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (1998: 19)

Todos los documentos abordan la lectura, pero al estudiarlos cuidadosamente, un dato atrajo nuestra atención: el hecho de que sugieren la lectura de diferentes géneros textuales, mas casi nada se dice sobre el texto literario como uno de estos géneros. Encontramos una breve mención en el *PCN+ Ensino Médio (Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)*, cuando, en un momento, se coloca la literatura como un conocimiento complementar para la formación del futuro docente de lenguas extranjeras y, más adelante, cuando trata, aunque muy superficialmente, de la lectura de poemas y textos narrativos (2002: 134).

El otro documento analizado, *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006), focaliza su atención en la formación del individuo como ciudadano y atribuye a la enseñanza de lenguas extranjeras un papel fundamental en ese proceso, ya que actúa como medio para el reconocimiento del otro y de otras culturas (2006: 92). Asimismo, se recomienda trabajar con textos que promuevan una lectura crítica, sin embargo, no menciona la lectura literaria como una lectura interesante para provocar el posicionamiento crítico del alumno.

Las determinaciones presentes en esos documentos, tal vez expliquen porqué el texto literario casi nunca ocupa un lugar importante en las clases de lengua extranjera y, en particular, en las de lengua española. Tal vez expliquen también porque muchos de los profesores de ELE de nuestra región prefieren trabajar con otros tipos de texto.

Aunque estos documentos no tratan específicamente de la literatura en las clases de lengua extranjera, creemos que nuestra propuesta de trabajo está de acuerdo con los objetivos allí expresados, una vez que podemos trabajar con textos literarios enfocando sus aspectos socializantes, dando a los alumnos la oportunidad de conocer y discutir temas lingüísticos, históricos, sociales y culturales de los países que hablan el idioma que están aprendiendo.

Además de los documentos oficiales que aquí citamos, buscamos apoyo en escritores que trabajan con literatura en las clases de lengua, tales como Rildo Cosson, que nos ha servido para remarcar la importancia de la literatura en el proceso de interacción socio-discursiva, siempre que la lectura literaria posibilita al lector compartir opiniones con otros en su misma condición. En ese sentido, se articulan la lectura y la oralidad, que constituyen habilidades fundamentales para el aprendizaje de un idioma extranjero.

El posicionamiento de Cosson es complementado por las sugerencias de las profesoras Carolina Cuesta e María Cristina Chiama de Jones. La primera defiende la idea que se deben trabajar los diversos sentidos del texto, por lo tanto, el profesor debe elaborar actividades que estimulen a los alumnos a encontrar y reflexionar sobre estos diversos sentidos. En ese contexto, el profesor deja de ser quien transmite el conocimiento para asumir el papel de mediador, de quien que coordina la discusión, auxiliando a los estudiantes a encontrar relaciones entre las informaciones que van surgiendo durante la discusión.

En ese sentido, Chiama de Jones afirma que la lectura promueve una conducta activa del lector al posibilitar diferentes interpretaciones, estimular la memoria accionando sus conocimientos previos y relacionándolos con los nuevos conocimientos. Además, permite al alumno aprender aspectos formales de la lengua, una vez que la lectura de textos literarios “incide en el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer” (Chiama de Jones, 2010: 13).

La realización del proyecto

Como ya hemos mencionado, nuestro proyecto se encuentra en desarrollo desde 2012, cuando fue aprobado por la coordinación del *Programas de Licenciatura (PROLICEN)*, un sector de nuestra Universidad responsable por la evaluación del los proyectos que tengan por objetivo trabajar con las carreras de formación de docentes. Desde entonces contamos con dos becarios y ocho voluntarios. Para seleccionar estos alumnos, seguimos los criterios del Programa que determina que los postulantes a una vacante deban presentar un promedio de, por lo menos, 7 puntos para poder disputar a una vacante. Además, realizamos entrevistas con los interesados en participar del proyecto y seleccionamos aquellos que, por un lado, demostraron interés por nuestra propuesta y, por otro, declararon tener disponibilidad de tiempo (20 horas semanales) para dedicarse a este trabajo.

En estos dos años, los estudiantes pudieron evaluar cómo se puede trabajar con textos literarios en las clases de lengua española. En la primera etapa, se concentraron en la investigación de metodologías que podrían ser utilizadas con más eficiencia para alcanzar el objetivo del proyecto. Para ello, necesitaron el apoyo de los textos citados en el apartado anterior. Con esa base, fueron desafiados a elaborar actividades que tuviesen al texto literario como material principal en la clase de lengua española.

Para desarrollar este proyecto, fue necesario trabajar juntamente con profesores de un curso de idiomas que funciona en el ámbito de la Universidad. Elegimos dos grupos de los niveles A1 e A2 para que los becarios y voluntarios pudiesen acompañar las clases, conocer a los alumnos, elaborar y aplicar las actividades.

Dichas actividades tenían como objetivo desarrollar la oralidad y la escritura y para su elaboración establecimos algunos criterios. El primero fue evaluar el nivel lingüístico de los grupos para poder elegir un texto adecuado; un texto muy difícil podría causar frustración en los alumnos, que no se sentirían cómodos para realizar la actividad. El segundo criterio estaba relacionado con los temas abordados en las clases de modo que la actividad no pareciera un trabajo extra, desvinculado de los propósitos didácticos del curso. Como tercer criterio, buscamos elegir poemas o narrativas breves para posibilitar la lectura en clase. Finalmente, establecimos que la actividad debería seguir una secuencia de prelectura, lectura y poslectura, cuyo objetivo sería el de rescatar los conocimientos de los alumnos a través de preguntas exploratorias que los preparasen para la lectura e interpretación del texto y para la actividad escrita.

Teniendo en cuenta estas etapas, los becarios y voluntarios tuvieron oportunidad de elaborar y aplicar algunas actividades para las clases de español del curso de idiomas antes mencionado.

Como forma de divulgar el proyecto, en cada año de trabajo el equipo organiza un taller para los demás alumnos de la carrera de Letras. Ese taller tiene como objetivo principal exponer las actividades realizadas. Allí los becarios y voluntarios tienen la oportunidad de relatar sus experiencias y compartir conocimientos con sus compañeros. Otro propósito es alcanzar un número mayor de alumnos, siempre que, en el ámbito del proyecto, solo podemos trabajar con un número limitado de estudiantes. Por ese motivo, la realización del taller es importante para que los demás alumnos de la carrera de Letras/Español puedan conocer el trabajo realizado en el proyecto y participar de las discusiones acerca de la lectura literaria en las clases de ELE.

Consideraciones finales: resultado del trabajo

A lo largo de estos dos años, los alumnos tuvieron la oportunidad de estudiar la función de la literatura y su importancia en la práctica docente, de investigar el papel de la lectura literaria en la clase de ELE y de elaborar actividades focalizando los aspectos socializantes y *humanizadores* de la literatura (Candido, 2004: 176). Como resultado, podemos afirmar que hubo un cambio muy importante en el posicionamiento de estos alumnos sobre la relevancia de las materias de literatura en la carrera de Letras/Español, pues lograron vislumbrar una aproximación entre lo estudiado en dichas asignaturas y la práctica docente.

Este cambio puede ser comprobado en los informes exigidos por la coordinación del *Programa de Licenciatura* de nuestra Universidad, en los cuales los becarios y voluntarios deben evaluar la experiencia de trabajar en el proyecto. Citamos aquí el testimonio de una de las becarias:

A palavra experiência é o que melhor pode representar minha participação neste projeto. Estar no PROLICEN foi uma forma de experimentar na prática o que alguns de nós já vivemos e que outros certamente viverão como professores de ELE. Em primeiro lugar, contribuiu de forma positiva como aluna-professora, pois possibilitou que eu me aproximasse da literatura e a entendesse de forma mais ampla; desenvolvi o gosto pela leitura; passei a conhecer autores de grande importância da literatura em língua espanhola (coisa que talvez não tivesse acontecido de forma tão natural se não tivesse envolvida no projeto). Já na prática docente, me sinto mais autônoma e segura na hora de escolher um texto para os alunos, já que passei a ter

consciência da importância da leitura literária no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira; sendo assim, tenho um leque de possibilidades do uso real da língua estrangeira através de tais textos. Além disso, tive o retorno positivo por parte dos alunos que sentem identificação com a LE a partir do contato com a literatura. Por fim, e não menos importante tive a oportunidade de trabalhar em equipe, de sugerir e receber sugestões dos colegas, de adaptar e reformular as propostas que desenvolvemos juntos. Certamente, foi de grande valia a participação no PROLICEN e acho importante que mais alunos dos primeiros estágios do curso de Letras possam ter a oportunidade de ver a teoria na prática de forma tão agradável, como pude fazê-lo.

Como podemos comprobar, ese testimonio sintetiza lo que nosotros como profesores de Literatura en la carrera de Letras deseáramos escuchar. De acuerdo con sus palabras, su participación en este trabajo contribuyó para que pudiese abordar la literatura desde otro lugar, pues tuvo la oportunidad de leer a escritores en lengua española de una manera más placentera y comprender mejor la importancia de la lectura literaria en las clases de lengua. Otro punto que vale la pena resaltar es la afirmación de sentirse más segura como profesora, principalmente cuando puesta a elegir textos para sus clases. Con ese testimonio, podemos concluir que el proyecto alcanzó su objetivo de contribuir para la formación docente de los alumnos de Letras/ Español en nuestra Universidad.

Referencias bibliográficas

- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2002). *PCN+ Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ Semtec.
- Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/ Semtec.
- Candido, A. (2004). O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades.
- Chiama de Jones, M. C. (2010). *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Biblos.
- Chiappini Leite, L. M. (1983). *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Cosson, R. (2007). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Oliveira, L.E (2008). "O ensino de literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro" in Santos, J. F. & Oliveira, L. E. (eds) (2008). *Literatura & Ensino*, 27-44. Maceió: Edufal.
- Zilberman, R. (2008). "Literatura, escola e leitura" in Santos, J. F. & Oliveira, L. E. (eds) (2008). *Literatura & Ensino*, 45-61. Maceió: Edufal.

CULTURA Y E/LE: LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LA CULTURA EN LOS NIVELES C1/C2

Tordera Yllescas, Juan Carlos

Universitat de València

Resumen: El objetivo del presente trabajo es realizar una reflexión sobre el tratamiento y la evaluación de la cultura en los niveles C1/C2 del *Instituto Cervantes*. Para ello, tal como se expondrá en el punto 1, se abordará la relación de la cultura y de la enseñanza de una lengua. Con este fin, se describirá cómo aparece ese interés por la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), se reflexionará sobre qué se ha de entender por cultura y se señalará cómo puede influir la inserción del componente cultural en el proceso de enseñanza. A partir de esta reflexión teórica, en el punto 2, se emprenderá un análisis sobre la adecuación de los objetivos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para desarrollar la competencia sociocultural y, finalmente, se examinará cómo se plasman estos objetivos en los exámenes oficiales del Instituto Cervantes. Es decir, nuestro objetivo es realizar un análisis crítico sobre la evaluación de la competencia cultural llevada a cabo por el Instituto Cervantes.

Palabras clave: *Competencia, cultura, evaluación, Instituto Cervantes.*

Cultura y enseñanza de una lengua

Los inicios de la enseñanza de la cultura en E/LE

Con la aparición de la obra de Chomsky (1965 [1999]), el generativismo focalizó los aspectos formales de la lengua, especialmente la gramática. Se consideraba que un hablante oyente ideal es competente si a partir de un reducido conjunto de reglas sintácticas y su lexicón puede generar un potencialmente infinito conjunto de oraciones. Bastó un año para que, desde la Etnografía de la comunicación, se revisara el trabajo de Chomsky. Hymes (1966) defendió que el estudio de la lengua no se puede reducir meramente a sus aspectos formales. En su lugar, Hymes (1966 [1974] y 1972) consideró que los aspectos sobre los que habría que volver la vista eran sobre los conocimientos y las habilidades socioculturales que permiten a un hablante oyente satisfacer sus intenciones discursivas. A este conjunto de conocimientos y habilidades Hymes lo llamó competencia comunicativa, opuesta a la competencia lingüística de Chomsky. Si se nos permite utilizar un ejemplo conocido, la diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa es pareja a la diferencia existente entre los conocimientos de un mecánico y los conocimientos y habilidades de un ciclista. El primero podrá conocer de qué partes está formada una bicicleta, cómo se ensamblan, qué materiales son más adecuados y mil y un conocimientos que permiten construir una bicicleta. Sin embargo, solo el segundo muestra su pericia al mantenerse en ella, pedalear y recorrer largas distancias. El mecánico sabe muy bien qué es una bicicleta, pero es el ciclista quien tiene la habilidad para hacer funcionar cada uno de esos elementos; conoce el para qué de la bicicleta. Si mantenemos esta

analogía, se podría decir que Noam Chomsky es el mecánico de la lengua, mientras que Hymes prefirió prestar su atención a los ciclistas de la lengua. El primero podrá explicar los componentes formales de la lengua (principalmente, la fonología, la sintaxis y la morfología) pero no por qué no es adecuado en la cultura española que una persona le pregunta a otra a la que acaba de ser presentada cuánto dinero gana, aunque su oración sea perfectamente gramatical.

A partir de estos trabajos, se publicaron diversas investigaciones sobre la competencia dentro del marco de la didáctica de las lenguas. Sin lugar a dudas, uno de los trabajos más relevantes es el de Canale y Swain (1980) y el de Canale (1983). Estos autores consideraron que la competencia comunicativa es un conjunto de competencias, a saber, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. La competencia gramatical es una reminiscencia de la competencia chomskiana. En concreto, Canale y Swain (1980: 29) la definen como el conocimiento de los elementos léxicos así como las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas de la lengua. En Canale y Swain (1980: 30), se define la competencia sociolingüística como el conjunto de reglas socioculturales de uso más las reglas del discurso. Sin embargo, en Canale (1983), se diferencian las reglas socioculturales frente a las reglas del discurso. Es decir, la competencia sociolingüística de Canale y Swain (1980) es desglosada en dos en Canale (1983). Las reglas y normas socioculturales son fruto de la competencia sociolingüística, mientras que las reglas de coherencia y cohesión pertenecen a la competencia discursiva. Siguiendo a Canale (1983), se entiende la competencia sociolingüística como aquella competencia que determina la adecuación de un discurso según los factores contextuales (a saber, participantes implicados, tema tratado, propósito, normas y convenciones de la interacción, etc.). Por su parte, la competencia discursiva está relacionada “con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros” (Canale, 1983: 70). Finalmente, la competencia estratégica alude a las estrategias de comunicación, verbales o no, utilizadas para subsanar posibles fallos o “encubrirlos” (debidos a problemas de ejecución o bien a un dominio imperfecto del resto de competencias) o bien para favorecer la efectividad de la comunicación (v.gr.: acompañar un discurso con gestos). Este tipo de competencia es, a menudo, puesta en práctica por todo aquel que está aprendiendo una nueva lengua y le falta destreza y habilidad en el resto de competencias.

¿Qué cosa es esa llamada cultura?

A partir de estudios como los citados en el apartado anterior, se empieza a prestar mayor atención al componente sociocultural de las lenguas en el proceso de enseñanza. Sin embargo, como se apunta en Medina Garríguez (2009: 26-84), uno de los primeros problemas con los que se enfrenta la enseñanza del componente cultural tiene que ver con la propia delimitación de la cultura; el concepto cultura no es un concepto unívoco y de fácil delimitación. De hecho, en un estudio clásico de la Antropología, Kroeber y Kluckhohn (1952) hallaron unas 164 definiciones del concepto de cultura. Por tanto, un problema no menor de la Antropología (y, quizás, de todas las ciencias sociales y humanas) es la delimitación de su objeto de estudio.

Con el fin de ejemplificar la falta de consenso en la definición del concepto de cultura, baste tomar dos reputados antropólogos como son Marvin Harris y Clifford Geertz. Si bien puede ser muy reduccionista presentar estos dos antropólogos como dos estudiosos antagónicos, al menos permítasenos que mostremos dos tipos de estudios que pueden ser vistos al menos de

manera complementaria. Harris, antropólogo en que se deja ver de forma la huella clara de Karl Marx, se adscribe al denominado materialismo cultural. Para este autor, lo que tradicionalmente se ha denominado cultura se desglosa en tres niveles o sectores, a saber, la infraestructura, la estructura y la superestructura.

El materialismo del materialismo cultural se preocupa por el locus de la causalidad en los sistemas socioculturales, y no por el problema ontológico de si la esencia del ser es idea (espíritu) o materia. La cuestión axial es si la fuerza principal de la selección sociocultural emana de la infraestructura o de algún otro sector del sistema. Por "infraestructura" se entiende los modos comportamentales éticos de la producción y reproducción, entendidos como una conjunción de variables demográficas, económicas, tecnológicas y ambientales. Otros dos sectores universales de primer orden, o subsistemas, completan la configuración sistemática: la "estructura", consistente en las características organizativas que constituyen la economía nacional y política, y el sector simbólico e ideacional, o "superestructura". Harris (1998 [2000]: 141).

Para el materialismo cultural, la estructura (i.e., organización doméstica, economía y política) y la superestructura (i.e., lengua, arte, religión, entre otros) viene determinada por la infraestructura (i.e., la producción y la reproducción); por tanto, los cambios en la infraestructura pueden originar cambios en el resto de niveles pero no al revés. En este sentido, se habla de la primacía de la infraestructura.

El principio de la primacía de la infraestructura defiende que la probabilidad de que las innovaciones que surgen en el sector infraestructural sean preservadas y propagadas es tanto mayor cuanto más potencian la eficiencia de los procesos productivos y reproductivos que sustentan la salud y el bienestar y que satisfacen necesidades y pulsiones biopsicológicas básicas en el hombre.

[...] Además, la resolución de cualquier incompatibilidad profunda entre una innovación infraestructural adaptativa y las características preexistentes de los demás sectores conllevará probablemente cambios sustanciales en estos sectores. En cambio, las innovaciones de tipo estructural o simbólico-ideacional serán probablemente desechadas si se produce una incompatibilidad profunda entre ellas y la infraestructura. Harris (1998 [2000]: 142-143).

En la obra clásica de Harris (1975 [1980]), el autor nos presenta diferentes casos en los que la infraestructura determina el resto de niveles. Por ejemplo, Harris (1975 [1980]: 15-37) afirma que el hecho de que sea un tabú matar vacas en la India no es meramente una cuestión debida a la superestructura (en concreto, por la religión hindú), sino que se debe a factores infraestructurales (de subsistencia). Las vacas sagradas de la India (la raza cebú) son excelentes animales de tiro y son resistentes al esfuerzo físico y a las sequías. En un país en el que gran parte de la producción y la supervivencia misma deriva de la agricultura, contar con un animal de tiro es (casi) tan importante como poseer una fuente de agua. Además, aunque de baja calidad, la leche de vaca puede ser aprovechada al igual que sus excrementos. Estos últimos cumplen una importante función como estiércol y como combustible, entre otras funciones. Y, finalmente, cabe señalar que, aunque sea tabú matar una vaca, no lo es ni dejarla morir (si entra en competencia el sustento de la vaca con el del ser humano) e, incluso, ingerirla si ha muerto por causas naturales. Por tanto, se ha de concluir que sacrificar una vaca puede su-

poner, como popularmente se dice, pan para hoy y hambre para mañana. El tabú de la vaca sagrada nace, pues, para garantizar la propia subsistencia. El deseo natural del hombre en una etapa de penuria invitaría a sacrificar la vaca y comérsela; sin embargo, esto conduciría al hombre a un estado de absoluta penuria y sin recursos ya. Por tanto, es la infraestructura la que justifica la existencia de ciertas prácticas religiosas pertenecientes a la superestructura.

Y, de igual forma que se estudian las culturas “foráneas”, se puede estudiar la cultura norteamericana (y occidental), tal como se describe en Harris (1981 [2013]). Para este autor, la aparición y eclosión de fenómenos tales como el feminismo, la homosexualidad, la adoración de religiones sectarias y otros muchos fenómenos diversos se debe a los nuevos condicionantes económicos de EEUU tras la II Guerra Mundial.

En contraste a este punto de vista, para Clifford Geertz, heredero intelectual de las tesis de Weber (para quien la aparición del capitalismo en Gran Bretaña estuvo determinada por los valores propios del protestantismo) es la cultura, entendida como fenómeno simbólico o semiótico, la que determina las costumbres y prácticas del ser humano. Es dentro de una cultura donde toda acción humana cobra sentido. Por tanto, la labor del antropólogo es la de interpretar la cultura de igual modo que un filólogo dota de sentido a un texto.

El concepto de cultura [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Geertz (1973 [2005]: 20).

La aplicabilidad de este concepto de cultura se puede observar en la descripción que realiza el autor en la pelea de gallos de Bali. Bajo un punto de vista etnocéntrico, una pelea de gallos en Bali se podría describir como una reunión de energúmenos que asisten a un espectáculo cruento y en el que apuestan el dinero que, en ocasiones, ni tienen. En resumidas cuentas, los balineses parecen ir en contra de la sensatez y contra su propio estado de bienestar. En cambio, para Geertz (1973 [2005]: 339-372), la pelea de gallos no solo supone un momento de catarsis y liberación, sino que es, ante todo, un lugar de encuentro en el que cualquiera puede aumentar o disminuir su estima, su dignidad, el respeto y, especialmente, su estatus. En el contexto balinés, al estatus se le concede un sentido muy relevante y de ahí que se le conceda tal importancia a esta representación en el que las normas y reglas socioculturales están bien delimitadas. Por ejemplo, el árbitro se convierte en toda una figura de autoridad en aquella representación teatral a la que dotan de sentido sus participantes: es una figura que rara vez es cuestionada.

Hemos escogido dos figuras reconocidas de la Antropología con el fin de exponer la falta de consenso a la hora de definir el concepto de cultura dentro de la propia ciencia. Pero, tal como se señala en Harris (1998 [2000]) y Harris (1968 [2007]), existen otros muchos más investigadores de la antropología que han focalizado los distintos aspectos de la cultura (lo sincrónico vs lo diacrónico; lo emic vs lo etic; lo biológico vs lo psicológico; los usos y costumbres vs las creencias y lo ideológico)... Esta falta de consenso no es una cuestión menor para la enseñanza de E/LE, sino más bien todo lo contrario. Si se quiere enseñar cultura, se habrá de tener claro

el qué se enseña. De igual forma que en los orígenes de la enseñanza de una lengua extranjera solo se enseñaba gramática y más gramática (pues la lengua se reducía a sus aspectos formales) y que los enfoques comunicativos o funcionales se desarrollaron a la par que la Pragmática o la Lingüística del texto, nuestra consideración de qué es cultura puede modificar en los tiempos venideros qué enseñamos. La cuestión todavía es más compleja si se ha de delimitar la cultura de un país concreto. ¿Acaso una cultura deja de propagarse ante unas fronteras políticas? ¿Acaso un país tiene una sola y exclusiva cultura? ¿Qué rasgos caracterizan a la cultura de un país frente a la de otros? Sin lugar a dudas, la respuesta a estas preguntas supone todo un reto para el caso de la cultura hispánica.

La cultura y el proceso de enseñanza

Ante el carácter vago o intuitivo del concepto de cultura, no es extraño que este se haya reducido al folclore y la anécdota en la enseñanza de E/LE. Por ello, los primeros manuales incidieron especialmente en lo folclórico y lo exótico y se trataron en ellos solo cuestiones como la paella, los toros y la sevillanas (Miquel López, 2008). Como ya se señalara en Fernández-Conde Rodríguez (2005), en los primeros pasos de E/LE, se estaba muy lejos de conseguir un adecuado tratamiento del componente cultural. Entonces existían manuales que no tenían en cuenta el componente cultural, o manuales que lo trataban de manera descontextualizada respecto a su unidad, o que desatendían aspectos tan relevantes como la kinésica o la proxémica. Sin embargo, dada la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua en los últimos años, el componente cultural ha adquirido un creciente auge en los manuales de E/LE. Consecuentemente, algunos de estas deficiencias parecen estar siendo corregidas con mayor o menor acierto. Quizás una acertada y minuciosa visión de la cultura para E/LE sea la que se propugna en Medina Garríguez (2009). Su propuesta, tal como se describe y analiza en Tordera Yllescas (e.p.), es global (trata todo hecho cultural), didáctica (pensada para la enseñanza de E/LE) y sistematizada (se distinguen diferentes niveles culturales, como es la configuración inherente, la aplicación externa y los condicionantes externos de la cultura). A nuestro entender, el siguiente paso que se habría de llevar a cabo es poner en práctica su propuesta teórica.

Cuando se trabaja el componente cultural en las clases de E/LE, se da un importante paso hacia la resolución de malentendidos y de inadecuaciones en la praxis social. Como se indica en Hernández Sacristán (1999: 15-42) o en Soler-Espiauba (2006), cuando se comparten códigos culturales dispares que implican distintas normas sociopragmáticas para los tipos de actos de habla, la deixis, la polifonía, la proxémica, la kinésica..., es usual que se produzcan malentendidos comunicativos. La cultura influye notablemente en aspectos pragmáticos como los actos de habla, la deixis, la polifonía, la información implícita, las convenciones y normas sociales de la conversación y, por supuesto, la cortesía (Hernández Sacristán, 1999: 65-170). Por ejemplo, existen culturas, como las orientales, que son más dadas a la reverencialidad y, por ello, pueden estar más presentes los actos de habla de agradecimiento (es decir, hay mayor frecuencia de los actos expresivos). O bien, no todas las lenguas poseen un sistema ternario de déicticos, sino binario (v.gr.: a los demostrativos "este" y "ese" del español les corresponde el demostrativo "this" del inglés). Asimismo, existen lenguas en las que no existe propiamente el estilo indirecto (vid. Hernández Sacristán, 1999: 110-111) sino que tienen tendencia a utilizar el estilo directo, bien por la vivacidad de dicho discurso, bien por el respeto a la literalidad. Por otro lado, existen lenguas en las que los solapamientos no están mal vistos en las conversaciones (como ocurre en la cultura hispana), mientras que, en otras culturas, los solapamientos

son valorados negativamente. Y, finalmente, son numerosos los casos en los que un mismo hecho conversacional puede ser juzgado como [$\pm$ cortés] según la cultura. Por ejemplo, en la cultura japonesa, no es descortés preguntar cuánto gana una persona a la que se le ha presentado a uno recientemente frente a la cultura hispánica (vid. Hernández Sacristán, 1999: 155-157). En definitiva, son numerosos los ejemplos en los que se puede apreciar cómo la cultura de un hablante interviene en la adecuada interpretación de un enunciado (Hernández Sacristán, 1999: 65-170).

Una vez que se ha delimitado el concepto de cultura y su relevancia para la interacción y comprensión y, por ende, su relevancia en el proceso del enseñanza de E/LE, en las siguientes líneas, se abordará qué representa el componente sociocultural para el Instituto Cervantes y cómo se evalúa.

El componente sociocultural en el Plan curricular del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes publicó hace unos años el denominado Plan curricular del Instituto Cervantes. En este currículum, se establecen los distintos objetivos que ha de alcanzar un estudiante del español como lengua extranjera en los diferentes inventarios (i.e., Gramática, Ortografía, Pronunciación y prosodia, Funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, etc.) para determinar su nivel común de referencia (a saber, A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

Sin lugar a dudas, el papel asignado al componente sociocultural en este currículum es har-to significativo. Por ejemplo, existen inventarios que son enteramente de cariz sociocultural, como ocurre con el inventario *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes socioculturales*. Además, puesto que lo pragmático y lo sociocultural están íntimamente ligados, existen otros inventarios que también están relacionados con lo cultural, a saber, *Nociones generales, Nociones específicas Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, o Géneros discursivos y productos textuales*. Así por ejemplo, la manera de pedir algo a nuestro interlocutor puede variar interculturalmente y las estrategias comunicativas (como la atenuación o la intensificación) pueden ser, en consecuencia, dispares.

Centraremos nuestra atención en los inventarios que son "netamente culturales", a saber, *Referentes...*, *Saberes...*, y *Habilidades...* Según el Instituto Cervantes (2006 [2008]: 537), estos inventarios "permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural". Su objetivo es dar a conocer las características culturales de España y de los países de Hispanoamérica. El primero de ellos, el de *Referentes culturales*, se desglosa en conocimientos generales de los países hispanos (clima, política, educación, economía, religión...), acontecimientos y personajes del presente y del pasado (personajes históricos, personajes famosos del presente...), y productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, artes plásticas, arquitectura). Según el propio Instituto Cervantes (2006 [2008]: 538), no se persigue que el alumno conozca toda la cultura del ámbito hispano, sino que "lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad". En principio, recogido así, parece acertada la decisión, pero entre los elementos que el alumno debe aprender se sitúan algunos tales como los siguientes: "valor que se da a la fe: implicaciones sociales en los países hispanos",

"creencias asociadas al dogma y al credo de las principales religiones", "la dictadura de Primo de Rivera", "Congresos de la Lengua Española", "Revoluciones en Hispanoamérica; revolución mexicana, revolución cubana...", "Periódicos de información general en comunidades autónomas, regiones y localidades", "Referentes culturales y artísticos de los pueblos ibéricos: la bicha de Balazote, la dama de Elche, la dama de Baza...", "Orfebrería: estilo isabelino (España), estilo Quimbaya (Colombia)...". ¿Se puede asegurar que todo hablante nativo del español con cierta cultura académica conoce todos estos referentes culturales? Si no es así, quizás se debería replantear estos ítems. Si bien lo cultural no puede quedar reducido a un elemento anecdótico en la adquisición de una lengua, tampoco se pueden proponer fronteras que se sabe de antemano que el candidato difícilmente va a poder alcanzar. A nuestro entender, estos referentes culturales son muy exigentes para el estudiante.

Respecto al inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, según el Instituto Cervantes (2006 [2008]: 571), este inventario trata de acercar al alumno al conocimiento "basado en la experiencia, sobre el modo de la vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones interpersonales, etc. [sic] que se dan en una determinada sociedad". Frente a *Referentes culturales*, este inventario solo tiene en consideración la realidad española (su sistema educativo, sus medios de comunicación, la unidad familiar, las relaciones profesionales, su religión...) y no así la hispanoamericana ("Las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de *Referentes culturales*"), dado que su inclusión implicaría un análisis de una "enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos". Nos parece acertada esta decisión, por los motivos aducidos anteriormente: no se pueden proponer objetivos que de antemano se sabe que no se pueden cumplir. Ahora bien, esta decisión plantea precisamente un problema cultural: ¿por qué la cultura española y no la cultura mexicana, por ejemplo? ¿Acaso se considera la cultura española superior a la cultura ecuatoriana, chilena o cubana?

Finalmente, el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* persigue desarrollar la competencia intercultural del alumno, una competencia que trascendería la competencia comunicativa clásica (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 619). Según el Instituto Cervantes (2006 [2008]: 619), en este inventario, se acerca al alumno a una serie de procedimientos que "al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural". Los contenidos tratados en este inventario son la configuración de una identidad cultural plural, la asimilación de saberes culturales, la interacción cultural o la mediación cultural. Algunas actitudes tales como la empatía o la curiosidad son transversales a todos estos contenidos. Se persigue no solo desarrollar la competencia cultural, sino la competencia intercultural del alumno. Y, todo ello, dicho sea de paso, sin ahondar en los aspectos cotidianos, la identidad colectiva o la organización sociales de Hispanoamérica.

En nuestra opinión, las críticas que se pueden realizar hacia el Instituto Cervantes se relativizarían si se aceptara que la cultura hispánica es demasiado amplia como para ser aprendida toda ella. Pero lo mismo, pasa con las propias lenguas. Nadie puede afirmar que habla EL español, sino una variedad de español. No se puede pretender que el candidato domine, por ejemplo, todos los dialectos del español, sino que bastaría con que dominara una variedad (sea la española, sea la colombiana, sea la mejicana...). Así pues, dado que la cultura hispánica es un conglomerado de culturas, lo propio se debería hacer con su aprendizaje. El

Instituto Cervantes debería aceptar que hay una variedad amplísima de culturas hispánicas y dar reconocimiento a todas ellas. A su vez, el candidato, a partir de la variedad lingüística que debería poder escoger, habría de elegir su correspondiente variedad cultural (por ejemplo, quien desee aprender la variedad mexicana debería aprender la cultura mexicana). Ello no sería obstáculo para aprender, posteriormente, unos conocimientos generales de la cultura hispánica, tal como el Instituto Cervantes propone. Pero deberían ser eso: conocimientos generales. No parece razonable exigirle a un alumno, por ejemplo, que se sepa cuáles son las muestras artísticas del arte ibérico o cuáles han sido los diferentes congresos de lengua española.

El componente cultural en los exámenes oficiales del Instituto Cervantes: niveles C1 y C2

Aunque el tratamiento del componente cultural sea (casi) impecable en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, nuestra tesis es que la evaluación del componente cultural sigue presentando algunas deficiencias considerables en los exámenes oficiales del Instituto Cervantes. En el presente epígrafe, describiremos brevemente las partes de dicho examen e indicaremos sus posibles carencias.

Los exámenes oficiales del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) convocados por el Instituto Cervantes han cambiado hace unos años. En concreto, han desaparecido los niveles *Inicial*, *Intermedio* y *Superior* y, en su lugar, se han adoptado los niveles de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a saber, A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Aproximadamente, el nivel Inicial correspondería con el nivel umbral, esto es, con el B1. El nivel Intermedio correspondería con el B2 y el Superior, con el C2.

Los exámenes del Instituto Cervantes en los niveles C1 y C2 constan de diversas pruebas y su estructura se recoge en la tabla (1). La Prueba 1 del nivel C1, en sus diferentes tareas (cinco en total), implica contestaciones tipo test (normalmente entre tres opciones) o, en el mejor de los casos, la contestación de huecos. En la Prueba 2, tras oír una pista de audio, el candidato también ha de contestar unas preguntas de tipo test en sus diferentes tareas. La prueba 3 consiste de varias tareas de diferente realización. La tarea 1 de la prueba 3 consiste en la audición de un texto para realizar posteriormente una síntesis de lo escuchado. La tarea 2 consiste en la realización de un texto escrito a partir de unas directrices de partida, es decir, es la creación de un texto guiado.

	Nivel C1	Nivel C2
Prueba 1	Comprensión de lectura y uso de la lengua (90 minutos).	Uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva (105 minutos).
Prueba 2	Comprensión auditiva y uso de la lengua (50 minutos).	Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas (150 minutos).
Prueba 3	Destrezas integradas. Comprensión auditiva y expresión e interacción escritas (80 minutos).	Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales (20 minutos) (y 30 minutos de preparación).
Prueba 4	Destrezas integradas. Comprensión de lectura y expresión e interacción orales (20 minutos) (y 20 minutos de preparación).	

(Extraído de http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/certificados_espanol/diplomas_dele.htm)

Las diferentes tareas (hasta 6) de la Prueba 1 del nivel C2 también se reducen a tareas que requieren una contestación tipo test o a rellenar huecos (aunque bien es cierto que el input o aducto puede ser visual o auditivo en algunas tareas). Las tareas de la Prueba 2, en cambio, permiten una respuesta relativamente libre. A partir de un audio (en la tarea 1) o de un texto escrito (tarea 2 y 3), el candidato ha de escribir un texto relativamente dirigido.

Son la prueba 4 del nivel C1 y la prueba 3 del nivel C2 en las que se produce una auténtica interacción y en las que, *a priori*, el candidato podría mostrar su competencia sociocultural. Sin embargo, esta circunstancia no siempre se da. Los motivos son varios. En primer lugar, las primeras tareas son tareas muy controladas y dirigidas que poco favorecen la naturalidad y, por tanto, la ejecución de auténticas estrategias y habilidades socioculturales: el candidato se prepara un tema y, ante el examinando, ha de reproducir el texto preparado. Dicho coloquialmente, el candidato acaba “vomitando” el examen que se ha preparado previamente.

Es cierto que, posteriormente, el candidato pasa a una segunda fase que no se ha preparado y que este momento favorecería la naturalidad de la interacción. Pero tal como se describió en Tordera Yllescas (2014), en estos contextos, está siempre latente la paradoja del observador. Al sentirse uno observado, nadie puede interactuar de igual modo que cuando no es observado. Por tanto, es difícil registrar una conversación espontánea real y fidedigna si esta se observa. Sin embargo, si no se observa, no se puede registrar. He aquí la paradoja (cfr.: principio de indeterminación de Heisenberg).

Como se describía en Tordera Yllescas (2014), a partir de las experiencias obtenidas en diferentes convocatorias del DELE, podemos afirmar que, en estas situaciones extraordinarias, se registran, consecuentemente, actos de habla pocos naturales: por ejemplo, el entrevistador debe preguntar siempre al candidato cómo ha de tratarlo (*tú* frente a *usted*) en el examen, que

no es el contexto más natural para negociar el tipo de tratamiento; dada la autoridad reconocida socialmente del examinador, el candidato suele dudar. Las reglas de cortesía aprendidas indican que se ha de tratar de *usted* a las personas que ostentan un rango jerárquico superior o bien a las personas con las que no se tiene ningún grado de familiaridad. Pero si el candidato vive inmerso en la cultura española, bien sabe que estas reglas rara vez se aplican (v.gr.: ya no es usual que los alumnos traten de *usted* a su profesor). Por tanto, hay candidatos que deciden utilizar el *usted* solo por seguir las reglas que ha aprendido, aunque vayan en contra de su saber vivencial. El hecho se complica ante la existencia de ejercicios que súbitamente imponen un tipo de tratamiento. Puede ocurrir que un alumno que haya elegido tutear al entrevistador tenga que acabar tratándolo de *usted* durante la realización del ejercicio de evaluación.

Tampoco se puede producir un verdadero diálogo argumentativo entre el entrevistador y el candidato en el que este pueda desarrollar de manera convincente y no contradictoria su punto de vista ante las cuestiones planteadas. Por ejemplo, en una ocasión, un estudiante chino afirmó que los medios de comunicación chinos estaban menos censurados que los occidentales. Ante la justificación de dicha afirmación por parte del entrevistador (que tuvo que disimular su sorpresa), el examinando se retractó parcialmente de lo dicho con el fin de no contrariar a la figura de autoridad. Como se describe en Tordera Yllescas (2014), no son pocos los momentos en los que la falta de naturalidad del contexto comunicativo creado por el examen conduce a intervenciones poco naturales en los que la cultura de entrevistador y examinando se ve fuertemente distorsionada, por lo que la evaluación de la competencia sociocultural es harto cuestionable.

Pero, sin lugar a dudas, lo más resaltable del examen del Instituto Cervantes es que los baremos destinados a los evaluadores del DELE (que tiene en cuenta el Alcance –*grosso modo*, la competencia léxica y adecuación al contexto–, la Corrección –competencia gramatical–, la Fluidez –competencia fonético-fonológica– y la Coherencia –competencia discursiva–) no tienen en consideración ningún ítem que atienda a la competencia sociocultural. Solo hemos encontrado la siguiente referencia a esta competencia en el nivel C2, en la banda 3 de Alcance (es decir, en la máxima puntuación del descriptor, pues estos se evalúan de 0 a 3): “Diferencia formas lingüísticas para transmitir matices y utiliza expresiones idiomáticas o coloquiales, mostrando consciencia de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural”. Esto nos lleva a la pregunta, en primer lugar, de si solo al usar expresiones idiomáticas o coloquiales se pone en juego la competencia sociocultural del examinando. Y, en segundo lugar, es llamativo que solo haga referencia a esta competencia en el nivel C2 y en la máxima puntuación que se le concede en el descriptor Alcance. ¿Esto quiere decir que solo los estudiantes más sobresalientes pueden desarrollar y dominar la competencia sociocultural? Nosotros creemos que esto no responde a la realidad y, mucho menos, al desiderátum de lo que debería ser la adquisición de una nueva lengua.

Por todo ello, debemos concluir que la evaluación de la competencia cultural (o intercultural) todavía parte con importantes deficiencias: en primer lugar, se habría de delimitar qué es la cultura y qué se entiende por cultura hispánica. Si partimos de un *qué* vago e impreciso, como es el concepto de cultura, la enseñanza y la evaluación de dicho concepto será, en consecuencia, intuitiva y nada sistemática. Una vez dado este paso, podremos avanzar en el proceso de enseñanza: qué contenidos se han de tener en consideración, cómo y con qué fines. Finalmente, conseguido esto, creemos que se podrá encarar el reto de qué se ha de evaluar y cómo. Dados

los avances logrados en este campo en los últimos años, es deseable emprender todavía unos pasos más que se dirijan a la rectificación de las deficiencias señaladas con el fin de que el aprendiz de E/LE desarrolle una competencia comunicativa global e interrelacionada.

Referencias bibliográficas

- Canale, Michael y Merrill Swain (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, nº 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en M. Llobera Cànaves (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 63-83. Madrid: Edelsa, También disponible en URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm.
- Chomsky, Noam (1965 [1999]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández-Conde Rodríguez, Manuel (2005): *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco-Libros.
- Geertz, Clifford (1973 [2005]): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Harris, Marvin (1968 [2007]). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid: Siglo XXI.
- Harris, Marvin (1975 [1980]). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza editorial.
- Harris, Marvin (1981 [2013]). *¿Por qué nada funciona?* Madrid: Alianza editorial.
- Harris, Marvin (1998 [2000]). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Hernández Sacristán, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hymes, D.H. (1966 [1974]). "Hacia etnografías de la comunicación" en Paul Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (ed.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Hymes, D.H. (1972). "On Communicative Competence" en: J.B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2006 [2008]). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kroeber y Kluckhohn (1952): *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Anexo de Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. Cambridge: Harvard University, vol. XLVII, nº 1.
- Medina Garríguez, Carme (2009): *La cultura como destreza dentro del aula de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Miquel López, Lourdes (2008): "La subcompetencia sociocultural" en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 983-1003. Madrid: SGEL.
- Soler-Espiauba, Dolores (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco-Libros.
- Tordera Yllescas, Juan Carlos (2014): "La evaluación de la competencia pragmática en el nivel B2 del Instituto Cervantes" en la revista *Foro de profesores de E/LE*, vol. 10. Valencia. URL: <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/issue/current>.
- Tordera Yllescas (e.p.). "El papel de la cultura en el proceso de enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera en los niveles A1/A2" en la revista *Foro de profesores de E/LE*, vol. 10. Valencia. URL: <http://foroele.es/revista/index.php/index/index>.

EL GRAN RETO DE LA ADQUISICIÓN DE LA ALTERNANCIA INDICATIVO/SUBJUNTIVO EN EL E/LE DE HABLANTES SINÓFONOS

Jingtao Zhu

Universitat de Barcelona

Resumen: Se asume que vivir en un entorno determinado deriva en mejores resultados en la adquisición de la lengua de comunicación en dicho entorno, en comparación con la adquisición en contextos de instrucción formal y no inmersión. La presente investigación examina la adquisición de la selección modal-la distinción entre indicativo/subjuntivo en español-por parte de dos grupos de hablantes sinófonos de nivel intermedio-avanzado. El primero (n=64) estudia en Cuba y el otro recibe su instrucción en China continental (n=58). El estudio compara sus resultados con los de un grupo control de hablantes nativos de español por medio del empleo de una prueba de juicios de preferencia. Contrariamente a lo que podría esperarse, nuestros datos descriptivos no muestran diferencias notables entre los participantes que recibieron la instrucción en Cuba y los que la recibieron en China; igualmente, tampoco los hablantes nativos muestran un control total de la selección de modo en todos los ítems de la prueba. Además, los resultados indican que la alternancia modal en las subordinadas relativas es menos problemática para nuestros participantes, seguidas por subordinadas sustantivas y adverbiales, lo cual es consistente con las investigaciones previas en hablantes de lenguas indoeuropeas (Fernández, 1997; Contreras & Ferreira, 2012).

Palabras Clave: *alternancia modal, subjuntivo, contexto de inmersión, hablantes sinófonos, español como lengua extranjera*

Introducción

La presente investigación es el resultado de un análisis de los datos obtenidos a partir de una prueba de juicios de preferencia sobre la adquisición de la alternancia indicativo/subjuntivo por parte de los estudiantes sinófonos de español/lengua extranjera (E/LE) en dos contextos de aprendizaje diferentes (Cuba y China). En ambos contextos se empleaba un mismo modelo de enseñanza de gramática basándose en proporcionar listas infinitas de observaciones. Podemos esperar que los estudiantes chinos en el contexto natural debido a su contacto constante con la lengua objeto (LO) puedan crear un mejor comportamiento en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, la intuición y experiencia propias indicaban que al menos, ciertos exponentes lingüísticos, como la alternancia indicativo/subjuntivo, eran difíciles de incorporar en la interlengua (IL) de los estudiantes chinos independientemente del contextos de aprendizaje, ya que en primer lugar, la alternancia modal muchas veces no presenta correspondencias unívocas. Existen muchos criterios que operan en la selección de modo, es decir, el uso de uno u otro modo verbal viene determinado no por un único factor, sino por la combinación de varios. En segundo lugar, diversos autores afirman (Biber *et.al.*, 2006; Farley, 2004; VanPatten,

1997), como podemos observar en la figura 1, que tanto en la lengua oral como en la producción escrita, la proporción de uso del subjuntivo es relativamente baja en comparación con otras conjugaciones, como el presente o el pretérito imperfecto de indicativo.

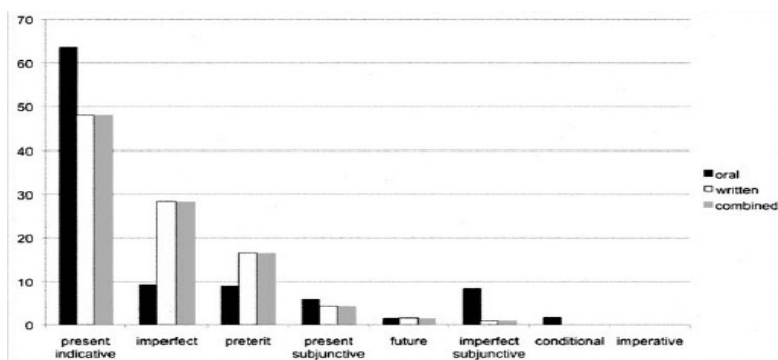


Figura 1. Frequency of Spanish verb forms in the Corpus del español by verb tense/mood and mode (Ver Biber *et.al.* 2006: 24)

De acuerdo con la hipótesis del input comprensible de Krashen (1983), el input es el ingrediente esencial para la adquisición de una segunda lengua, de modo que si el peso del input de una determinada categoría gramatical es bajo, es evidente que podría llegarse a complicar su adquisición y procesamiento. Además, la alternancia modal presenta diferencias geolingüística, especialmente en las oraciones subordinadas sustantivas con valor factivo. Los verbos factivos de valoración intelectual y emocional, como quejarse, lamentar, satisfacer, etc. se construye predominantemente con subjuntivo en español peninsular, pero en el español americano también se permite el empleo del indicativo (Lope Blanch, 1990), como se muestra en el siguiente ejemplo reproducido por Lope Blanch (1990, en Quer, 1998: 94) del español de México:

(1) Estoy muy satisfecha de que supo terminarlo él solo.

Por último, numerosos trabajos de investigación recientes (Amenós, Ahern & Guijarro, 2014; Borgonovo, Bruhn de Garavito & Prévost, 2015) ponen de manifiesto que los hablantes nativos también presentan variabilidad y apuntan a que esta falta de firmeza en sus percepciones lingüísticas es particularmente evidente en las estructuras relacionadas con la interfaz entre sintáctica y pragmática, como la alternancia indicativo/subjuntivo en español.

Partimos para ilustrar este fenómeno, en el apartado que sigue, realizaremos una descripción general del uso del modo subjuntivo examinando los factores que influyen la posibilidad de la alternancia modal. Seguidamente, introduciremos el funcionamiento del chino mandarín, la lengua materna de nuestros sujetos, para la expresión de los contenidos que se expresan por medio del subjuntivo español.

Contextos de alternancia modal en español

En términos generales, existen tres contextos oracionales en los que se observa alternancia modal: las oraciones subordinadas sustantivas, las relativas y las adverbiales. Dentro del grupo de oraciones sustantivas, la elección del modo está vinculada con el significado del predicado subordinante (Ahern & Leonetti, 2004; Bosque, 2009). Así pues, los predicados que indican certeza, tales como afirmar, ser cierto, claro, evidente, obvio, patente, requieren el indicativo. No obstante, en verbos como parecer o los denominados “creadores de mundos” (Ridruejo, 1999)¹, la aplicación de un modo u otro depende de la inferencia pragmática y la intención comunicativa del hablante.

En el caso de las oraciones relativas, la utilización del indicativo o el subjuntivo depende principalmente de si el referente es [+específico] o [-específico]. Entendemos la [+específico] como la existencia de un referente concreto en el dominio discursivo desde el punto de vista del hablante. Llegados a este punto y dada la posibilidad de identificar contenido semántico excluyente, creemos que su uso es relativamente accesible para los aprendices de E/LE en comparación con la alternancia en las oraciones sustantivas como hemos visto anteriormente y algunas subordinadas adverbiales, como expondremos a continuación.

La variación modal en las oraciones subordinadas adverbiales depende de las funciones de cada tipo de subordinada. Las subordinadas concesivas que tienen un carácter factual², por ejemplo, el uso de la alternancia está relacionado con la estructura informativa, es decir, con el subjuntivo se implica una información conocida o tema, mientras que con el indicativo, se otorga una mayor relevancia al hecho (Matte Bon, 1998). Ello se ilustra en los ejemplos de (2) y (3) creados por el autor.

(2) – Veo que tu ex ha salido con Lao Zhang.

– Aunque haya salido con él, tampoco pasa nada.

(3) Aunque lo he llevado tres veces al taller, sigue sin funcionar. Yo ya no sé qué hacer.

Es de esperar que este tipo de matices podrá representar un gran reto para los aprendices de E/LE, ya que la diferencia entre el uso de uno u otro modo puede resultar muy sutil. Como un resumen grosso modo, basándonos en la gramática descriptiva (Pérez Saldanya, 1999; Ridruejo, 1999) que analiza la alternancia modal en los tres contextos oracionales, proponemos la siguiente figura para resumir el grado de opcionalidad del contraste modal en español.

1 Los verbos de “creadores de mundos” son aquellos que expresan la creación de un conjunto de situaciones o hechos que difieren de la realidad (Ridruejo, 1999). Por ejemplo, imaginar, suponer, admitir, hacer cuenta, etc.

2 En las concesivas que tienen un carácter no factual o contrafactual se utiliza solo el subjuntivo (Pérez Saldanya, 1999).

Contexto oracional	Semántica de la subordinada	Otros criterios
Sustantivas	+	+
Relativas	++	-
Adverbiales	+	++

Figura 2. Factores que influyen la alternancia modal en español

Asimismo, con la intención de orientarnos y conocer un poco mejor el sistema de funcionamiento de la lengua materna de nuestros participantes, nos disponemos a abordar cómo en chino mandarín se lleva a cabo expresión de los contenidos que en español corresponden a usos de subjuntivo como los que acabamos de describir.

Contexto oracional	Semántica de una palabra concreta	Otros criterios
Sustantivo	++	-
Relativo	++	-
Adverbial	++	-

Figura 3. Factores que influyen la alternancia modal en chino

Como podemos ver en esta figura, aunque el chino sea una lengua orientada al discurso (Bisang, 2006) o lengua pragmática (Huang, 1994), en la opción que el español resuelve con subjuntivo o indicativo, en chino se realiza mediante la semántica de una palabra concreta, y no la semántica de toda la proposición subordinada ni depende de otros criterios como el discursivo o sintáctico. Así que suponemos que la alternancia modal en general podría presentar un gran reto para los estudiantes chinos. Además, concretamente, como se puede observar, la alternancia modal en las oraciones relativas es la única subordinada que depende casi exclusivamente de la semántica de los sintagmas nominales y esto tiene una correspondencia similar en chino. Por el contrario, la selección modal en las oraciones sustantivas y adverbiales se ve afectada por múltiples factores como la pragmática o contexto discursivo, lo cual claramente diferencia con el mecanismo en chino.

A partir de este análisis, creemos que la alternancia modal en las oraciones adverbiales y sustantivas es más problemática en comparación con las relativas para los sinoparlantes, lo cual también es consistente con las investigaciones anteriores (Fernández, 1997 para los hablantes alemán, francés, japonés y árabe; Contreras & Ferreira, 2012 para los estudiantes anglo-, franco- y germano parlantes de E/LE) sobre el uso del subjuntivo en español L2 de diversas procedencias lingüísticas. Sin embargo, Lu (2004) realizó un estudio con 76 estudiantes universitarios de Taiwán de distintos niveles sobre la jerarquía de adquisición del subjuntivo español. Los resultados demuestran que la jerarquía de lo más difícil a lo más fácil es la siguiente:

(4) subordinadas relativas > subordinadas adverbiales > subordinadas sustantivas

Debido a dicha discrepancia, el objetivo principal del presente trabajo constituye examinar la validez de la jerarquía de dificultad en la adquisición de la alternancia modal por parte de alumnos de origen chino en diferentes contextos de aprendizaje (inmersión/no inmersión). Para ello, hemos analizado los resultados de los siguientes dos grandes grupos.

Metodología

Como se muestra en las figuras de 4 y 5, el grupo control (CON, en adelante) está constituido por 29 hablantes bilingües de castellano-catalán cuyos resultados nos servirán como punto de referencia a la hora de evaluar los resultados del experimental (EXP, en adelante) que está compuesto por un total de 122 universitarios chinos de E/LE que cursan el tercer y cuarto año de la carrera. Además todos los participantes del grupo experimental se subdividieron en dos grupos: el grupo chino (CHI, en adelante) que estudia español en China continental y el grupo cubano (CUB, en adelante) que estudia español en Cuba.

Grupo CON	Número de Participantes	Promedio de Edad
L1 castellano/catalán	29	24 años

Figura 4. Perfil de los informantes del grupo CON

Grupo EXP	CHI	CUB
Número de los informantes	58 estudiantes	64 estudiantes
Promedio de Edad	21 años	23 años
Año de carrera	Tercer año	Cuarto año + un año de Preparatoria
Años de exposición al inglés como L2 ³	10.1 años	10.6 años
Años de exposición al español como L2 ⁴	2.5 años	4.5 años

Figura 5. Perfil lingüístico de los informantes del grupo EXP

El conjunto del grupo CON está formado por hablantes bilingües de catalán/castellano que vive en la comarca del Barcelonès y en edades entre los 21 y los 44 años, entre ellos, 22 son estudiantes del Grado de Educación Infantil (Mención de comunicación) de la Universitat de Barcelona. Todos los participantes de dicho grupo han utilizado en buena parte de su itinerario escolar el catalán como lengua vehicular de aprendizaje aunque todos ellos también son castellanoparlantes en la vida cotidiana.

3 El background questionnaire que realizamos indica que la gran mayoría de los informantes de ambos grupos estudian inglés como L2 a partir del instituto de secundaria (Ver Apéndice I).

4 En este trabajo, mantendremos la etiqueta de L2 para diferenciarse a la L1, como cualquier idioma aprendido después de la L2.

Por otra parte, el grupo CHI está compuesto por 58 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 19 y los 22 años, que cursan el tercer año de la carrera Licenciatura en Filología Española de dos universidades chinas: 34 de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, y los otros 24 de la Universidad Santa de Shanghai. Ninguno de ellos ha estado expuesto a la lengua meta en un contexto de inmersión lingüística excepto una chica de la Universidad Santa que ha estado en España diez días de vacaciones. El grupo CUB consta de 64 alumnos chinos con edades comprendidas entre los 21 y los 24 años que consiste en estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana y llevan cuatro años viviendo y aprendiendo español en Cuba con profesores nativos de español.

En cuanto a los materiales, se realizó un estudio transversal exploratorio y se diseñó una misma prueba de juicios de preferencia (JP, en adelante) para los tres grupos de investigación, en la que los participantes tenían que resolver un ejercicio de elección binaria (A/B) con 36 ítems (Ver Apéndice II), de los cuales 15 son distractores. Los otros 21 ítems sobre alternancia modal en diversos contextos oracionales, se distribuyeron de forma aleatoria como en la figura 6. Conviene señalar que dado que la alternancia modal se produce más frecuentemente y mayor variedad de contextos en las oraciones adverbiales, diseñamos más ítems para este tipo de oraciones (8 ítems), seguidas por oraciones sustantivas (7 ítems) y relativas (6 ítems).

Tipo de subordinada	Contextos	Ítems	Ejemplos
Sustantivas	1.1.1. Verbo <i>parecer</i>	19	19.- Aleix, ¿sabes qué edad tiene Julia? - Parece que <u>es</u> muy joven pero tiene por lo menos 50 años.
	1.1.2. Verbos “creadores de mundos”	15, 21, 26, 30	30. Si yo no pienso que <u>tengo</u> fiebre, me siento mejor.
	1.1.3. Verbos factivos de valoración	34, 36	36. Seguiremos pagando por utilizar algunas carreteras, pero me parece muy buena idea que <u>desaparezcan</u> los peajes de las autopistas.
Relativas	1.2.1. Especificidad y no especificidad	8, 17, 24, 28, 33, 35	8. Alejo ha perdido a su perrita llamada Pibi y se dirige a la perrera más próxima. “Hola, estoy buscando una perrita que <u>tiene</u> cara de buena, se llama Pibi.”

Adverbiales	1.3.1.2. Oraciones causales	23	23. Como mañana estrenan la película y <u>habrá</u> mucha cola para comprar las entradas, iremos hoy a compararlas.
	1.3.2. Oraciones modales	2, 12	2. – Quiero colocar este cuadro en el lavabo. - ¡Uf, imposible! No se puede colocar como tú <u>quieres</u> , porque el lavabo es muy pequeño.
	1.3.3. Oraciones concesivas	6, 7	6. - ¿Cuándo vas a devolverme el dinero? - No sé cuándo cobraré, pero aunque <u>me paguen</u> mañana no puedo dártelo hasta la próxima semana.
	1.3.4. Oraciones condicionales	4, 14	4. Cuando Pedro vio en las noticias que un grupo de buceadores habían encontrado un cofre pirata con monedas del siglo XVI y lo entregaron todo al Museo Británico se dijo a sí mismo: “si yo <u>encontrara</u> un cofre lleno de dinero, me lo <u>quedaría</u> .”
	1.3.5. Oraciones temporales	1	1. Juan ha ido a correr esta mañana y ha sudado mucho. Cuando (él) <u>llegue</u> a casa, se va a dar una ducha.

Figura 6. Distribución de los ítems de la prueba de JP según el tipo de contexto oracional

Seleccionamos este tipo de prueba como instrumento para evaluar la alternancia modal es porque el uso general del subjuntivo en la producción espontánea es relativamente escaso, y si se emplea una entrevista personal o una redacción, los participantes podrían recurrir a algunas estrategias de evitación y así afecta la efectividad del resultado final, por lo tanto, con objeto de asegurar la aparición del fenómeno lingüístico y facilitar su posterior análisis cuantitativo, decidimos emplear una prueba de JP.

Antes de la pasación definitiva de nuestra tarea de JP, se pilotó con 10 hablantes nativos de diferentes variedades del español. Parte de lo observado en esta prueba piloto realizamos la prueba definitiva al grupo EXP en China y al grupo CON en Barcelona. A continuación presentamos los resultados obtenidos en porcentajes. Si bien nuestro análisis parte de porcentajes, siempre que sea posible es nuestro propósito en futuros trabajo aplicar las pruebas estadísticas pertinentes.

Descripción y discusión de los resultados

Como podemos ver en la figura 7 que refleja el porcentaje total de aciertos de los dos grupos en nuestra prueba, la conducta del grupo experimental se aleja notablemente a la del grupo control, que sólo presenta un 62% de aciertos.

Grupo	CON	EXP
Total de aciertos	94%	62%

Figura 7. Porcentaje total de logros: CON y EXP

Sin embargo, uno de los resultados más sorprendentes lo constituye el porcentaje de aciertos de los nativos: un 94% de aciertos nos implica que los hablantes nativos tampoco presentan una efectividad total con respecto a la alternancia modal. Además, como se muestra en la figura 8, de los 21 ítems en nuestra prueba, sólo la mitad (11 ítems) logra 100% homogeneidad por parte de los nativos. Es decir, la condición de ser nativos no otorga ni garantiza la selección del modo correcto en contextos de alternancia, lo cual hace previsible la dificultad para los no nativos.

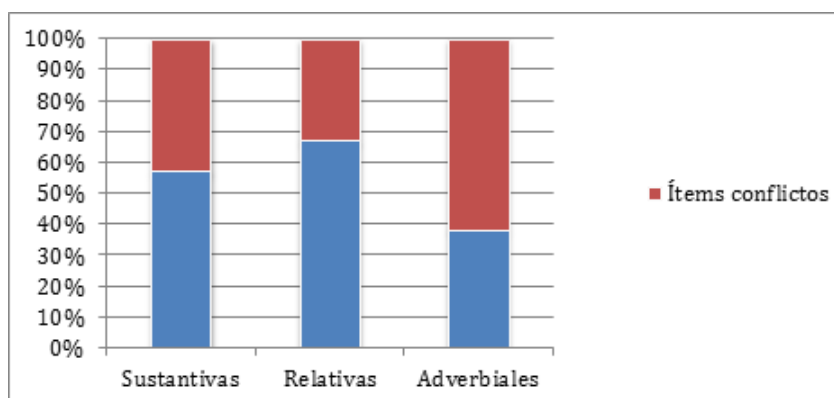


Figura 8. Porcentaje de preferencias. grupo CON

A continuación ilustramos los ítems más problemáticos de la prueba por parte de los hablantes nativos.

(5) Si yo no pienso que tengo fiebre, me siento mejor.

CON: 48.3%⁵

⁵ Los porcentajes se refieren a las de aciertos.

(6) María ha tenido una pesadilla y su amiga intenta consolarla:

“No te preocupes, aunque tengas mala cara, sólo fue una pesadilla.”

CON: 69.0%

(7) – Oye, Juan, ¿cómo puedo mejorar mi posición en el trabajo?

– Es fácil. Haz las cosas como las mande el jefe, por muy absurdas que te parezcan.

CON: 75.9%

Los ejemplos de (5)-(7) ponen de manifiesto que la supuesta infalibilidad de los nativos se tambalea en casos como si yo pienso que tengo/tenga fiebre, me siento mejor. Si bien el 48.3% de los nativos escoge el indicativo, el 51.7% se decanta, sorprendentemente, por el subjuntivo. Además se puede observar que los ítems problemáticos son aquellos donde el uso de la alternancia modal depende de criterios discursivos o pragmáticos.

Asimismo, hemos analizado también los aciertos de cada grupo según la tipología sintáctica y hemos confirmado la existencia de una jerarquía de dificultad de usos de la alternancia modal en los tres grupos. La distribución de dicha jerarquía es la siguiente:

(8) subordinadas adverbiales > subordinadas sustantivas > subordinada relativas

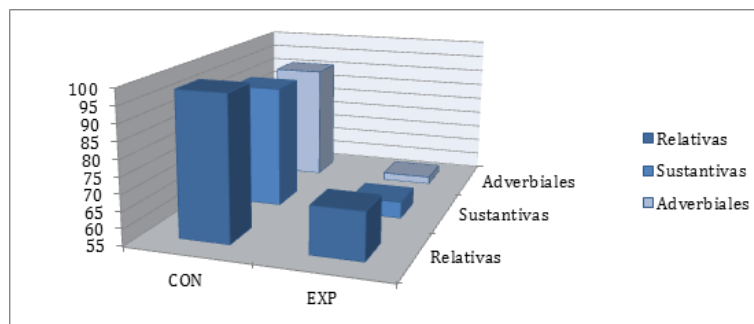


Figura 9. Distribución de aciertos de los grupos CON y EXP según el tipo de contexto oracional

Además los aciertos en las oraciones sustantivas y en las adverbiales se distribuyeron en porcentajes muy similares. Una de las posibles razones podría ser que la alternancia modal en estas dos oraciones viene determinada por múltiples factores explicativos en comparación con las relativas que depende básicamente de un sólo factor explicativo.

La organización de esta jerarquía para los hablantes nativos de español coincide con el comportamiento de los no nativos y ellos podría apuntar a la existencia de patrones paralelos en la adquisición de formas concretas por parte de nativos y no nativos. Una vez determinada la aparición de la jerarquía de dificultad, a continuación, presentamos los resultados obtenidos correspondientes al grupo CHI y el grupo CUB.

Grupo EXP	Número de ítems	Aciertos (%)
CHI (N=58)	21	62.40
CUB (N=64)		60.94

Figura 10. Distribución de aciertos del grupo CHI y el CUB

Como puede verse en la figura 10, en general, la conducta de ambos grupos está muy igualada. Sin embargo, si tenemos en cuenta el factor de los años de exposición al español como L2 (2,5 años para CHI y 4,5 años para CUB), creemos que el grupo CHI presenta una ligera ventaja sobre el grupo CUB. Así que parece observarse que el uso de la L1 en las explicaciones del contenido gramatical, la alternancia indicativo/subjuntivo en nuestro caso, podría ofrecer el andamiaje suficiente para compensar la falta de contacto diario con la L0. En futuros trabajos, para dilucidar hasta qué punto el uso de la L1 en el aula resulta un factor determinante, nos proponemos comparar el uso de otros elementos lingüísticos por parte de los hablantes de estos dos grupos.

Asimismo, los resultados de la figura 10 están en la línea de los trabajos anteriores sobre la jerarquía de dificultad por parte de los hablantes de lenguas indoeuropeas (Fernández, 1997; Contreras & Ferreira, 2012) y parecen demostrar que las similitudes en la actuación de estos grupos con respecto a la alternancia modal se deben a factores idiosincrásicos de dicha estructura y no la L1 de los estudiantes.

Por último, de acuerdo con la que se demuestra en esa figura, los errores del subjuntivo no son transitorios, sino que pueden fosilizarse. Además, siendo un error compartido, el sistema de la alternancia modal en castellano puede ser una de las estructuras más potencialmente fosilizables para los aprendientes chinos.

Conclusiones e implicaciones

Tras el análisis de los datos que nos ha aportado nuestra prueba de JP, nos damos cuenta de que ciertos rasgos situados entre el factor semántico y el discursivo son difíciles de incorporar en la IL de los estudiantes chinos, sin distinciones del contexto de aprendizaje, confirmando la teoría de Sorace (2004) que indica que los aspectos más difíciles de aprender son aquellos que están relacionados con la interfaz. Pero, como apuntan también muchos trabajos (Amenós, Ahern & Guijarro, 2014; Borgonovo, Bruhn de Garavito & Prévost, 2015) dicha interfaz no sólo afecta la adquisición de la L2, sino que también provoca dudas y vacilaciones entre los propios nativos de español. A partir de aquí, y a pesar de que al profesor nativo se le supone una intuición infalible sobre qué es o no aceptable en su propia lengua, los ejemplos que analizamos demuestran que la reflexión metalingüística que vincula los usos gramaticales o léxicos con contextos específicos de uso es una herramienta imprescindible para el ejercicio de una gra-

mática pedagógica, despojada de criterios absolutos o prescriptivos (Zhu, Cuberos & Rosado, en preparación).

Con respecto a las implicaciones metodológicas, conforme a lo que demuestran los resultados del trabajo de Cheng & Mojica-Díaz (2006), en un mismo contexto de inmersión, si se emplea una instrucción formal que mezcla criterios formalistas con otros de tipo nocio-funcional, como los que recibieron nuestros participantes experimentales, sus comportamientos antes y después del tratamiento no presentan mucha diferencia. Nuestros resultados revelan que si se emplea el mismo tratamiento formal en diferentes contextos, la diferencia tampoco parece relevante. Considerando los resultados de estas dos investigaciones, como el conocimiento de los principios de acción y reacción de Newton no enseña a nadar, posiblemente sólo proporcionar listas infinitas de observaciones o meterse en un contexto de inmersión por sí mismo tampoco garantiza la asimilación de un contenido gramatical, y un planteamiento más adecuado partiría de un enfoque más ecléctico que combinara la instrucción formal con una gramática orientada al discurso y la pragmática, teniendo en cuenta también la intención comunicativa del hablante. Asimismo, para el profesor de E/LE asumimos que habrá de ser capaz de explicitar la naturaleza de sus intuiciones para poder así compartirlas con los aprendices de manera accesible y clara, atendiendo más a las particularidades del contexto pragmático-discursivo en que tiene lugar la interacción.

Referencias bibliográficas

- Ahern, A., & Leonetti, M. (2004). The Spanish subjunctive: procedural semantics and pragmatic inference. En M. Rosina & M. Placencia (Eds), *Current trends in the pragmatics of Spanish*, 35-55. Amsterdam: John Benjamins.
- Amenós, J., Ahern, A., & Guijarro, P. (2014). Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales. En J. González, A. Serradilla, M.A. Alonso, J. Pazó & J. García (Eds), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, 17-55. RedELE. URL: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729> [27/06/05].
- Biber, D., Davies, J., & Tracy-Ventura, N. (2006). Spoken and Written Register Variation in Spanish: A Multi-dimensional Analysis. *Corpora* 1: 1–37.
- Bisang, W. (2006). Southeast Asia as a linguistics area. En Keith Brown (Ed.), *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 587-595. Amsterdam: Elsevier.
- Borgonovo, C., Bruhn de Garavito, J., & Prévost, P. (2015). Mood selection in relative clauses. Interfaces and variability. *Studies in Second Language Acquisition*, 37: 33-69.
- Bosque, I. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología sintaxis I*. Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Cheng, A., & Mojica-Díaz, C. (2006). The Effects of Formal Instruction and Study Abroad on Improving Proficiency: The Case of the Spanish Subjunctive. *Applied Language Learning* 16: 17–37.
- Contreras A., & Ferreira C. (2012). Orden de adquisición en español como lengua extranjera: modalidad subjuntiva. *Literatura y Lingüística*, 2013, 28: 249-284.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Huang, Y. (1994). *The syntax and pragmatics of anaphora. A study with special reference to Chinese*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon: Oxford.
- Lu, H. (2004). Simplificación de estructura sintáctica. *Glosas didácticas*, 11: 177-186.
- Matte Bon, F. (1998). *Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea*. Tomo I. Madrid: Edelsa.
- Pérez Saldanya, M. (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3253-3322. Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Quer, J. (1998). *Mood at the interface*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3209-3251. Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 143-145.
- Zhu, J.T., Cuberos, R., & Rosado, E. (en preparación). Infalible... o casi: poniendo a prueba el juicio metalingüístico de los profesores de E/LE. Manuscrito en preparación.

Apéndice I

Nombre:

1. ¿Qué lenguas has estudiado aparte del español?

您除了学习西班牙语外，还学了哪些语言？

2. ¿De estas lenguas, cuánto tiempo has dedicado a estudiarlas?

除西语外，其他语言学了多久？

3. ¿Qué conocimiento consideras que tienes de estas lenguas?

对于其他的这些语言，你觉得你的水平怎么样？

☐ Muy bueno 很好 ☐ Bueno 好 ☐ Regular 一般 ☐ Malo 差 ☐ Muy malo 很差

4. ¿Has viajado a algún país hispanohablante? Si es así, ¿por cuánto tiempo?

你去过西语国家旅游吗？如果去过，待了多长时间？

5. ¿Visitas páginas web (internet) en español?

你会上西班牙语网页吗？

6. ¿Con qué frecuencia lees libros y revistas en español fuera de la universidad?

课外你会看西语杂志和书吗？

☐ Muy a menudo 常常 ☐ A veces 偶尔 ☐ Casi nunca 很少 ☐ Nunca 从不

7. ¿Hablas español fuera de la universidad?

课外你还说西班牙语吗？

☐ Muy a menudo 常常 ☐ A veces 偶尔 ☐ Casi nunca 很少 ☐ Nunca 从不

Apéndice II

PRUEBA DE CONTENIDOS: GRAMÁTICA

Nombre del estudiante:

Sexo:

Edad:

Provincia:

Cada pregunta tiene dos posibles respuestas. Marca con un círculo la opción que te parece más adecuada en el contexto en que aparece:

1. Juan ha ido a correr esta mañana y ha sudado mucho. Cuando (él) _____ a casa, se va a dar una ducha.

A) Llegue

B) Llegó

2. - Quiero colocar este cuadro en el lavabo.

- ¡Uf, imposible! No se puede colocar como tú _____, porque el lavabo es muy pequeño.

A) quieras

B) quieres

3. - ¡Umm! _____ buenísima esta cerveza negra.

- Pues, este vino también.

A) Es

B) Está

4. Cuando Pedro vio en las noticias que un grupo de buceadores habían encontrado un cofre pirata (百宝箱) con monedas del siglo XVI y lo entregaron todo al Museo Británico se dijo a sí mismo: "si yo _____ un cofre lleno de dinero, me lo _____."

A) encontrara/quedaría

B) encuentro/quedaré

5. - Tú eres española ¿no?

-Sí, _____ soy, pero vivo en Londres.

A) la

B) lo

6. - ¿Cuándo vas a devolverme el dinero?

- No sé cuándo cobraré, pero aunque _____ mañana no puedo dártelo hasta la próxima semana.

A) me paguen

B) me pagan

7. María ha tenido una pesadilla y su amiga intenta consolarla:

“No te preocupes, aunque _____ mala cara, sólo fue una pesadilla.”

A) tengas

B) tienes

8. Alejo ha perdido a su perrita llamada Pibi y se dirige a la perrera más próxima.

“Hola, estoy buscando una perrita que _____ cara de buena, se llama Pibi.”

A) tenga

B) tiene

9. - Te dejo el libro pero, por favor, no escribas en _____ márgenes (空白处).

- ¡Pero bueno! ¿con quién te crees que estás hablando?

A) los

B) φ

10. Creo que Silvia no tiene educación. Ayer, sin ir más lejos, _____ a su casa sin decir ni adiós.

A) se fue

B) fue

11. Estuvimos allí entre 2007 y 2009, y luego otra vez este verano, y sin duda este año _____ el mejor.

A) fue

B) ha sido

12. - Oye, Juan, ¿cómo puedo mejorar mi posición en el trabajo?

- Es fácil. Haz las cosas como las _____ el jefe, por muy absurdas que te parezcan.

A) mande

B) manda

13. - ¿Dónde _____ la fiesta?

- _____ en Atenas.

A) es / Es

B) está / Está

14. - Oye, vamos a darle algo a esa chica que canta en la calle.

- Vale, espera, miro a ver lo que llevo.

- Yo tengo algo, con que _____ un par de monedas, ya está bien.

A) tengas

B) tienes

15. - Pedro, ¿has visto a Miguel, está triste por el suspenso o qué?

- Bueno, no lo he visto, pero imagino que sí que _____ triste porque es la cuarta vez que suspende.

A) esté

B) está

16. ¿Sabes? En mi sueño tú _____ El Zorro y yo Spiderman.

A) eres

B) eras

17. - Buenos días, ¿qué desea?

-Buenos días. Estoy buscando unas gafas de sol que no _____ muy aparatosas y preferentemente de un color oscuro.

A) sean

B) son

18. Alberto _____ a visitar a su tío por Navidad cuando le robaron la cartera.

A) iba

B) fue

19. - Aleix, ¿sabes qué edad tiene Julia?

- Parece que _____ muy joven pero tiene por lo menos 50 años.

A) sea

B) es

20. Alicia siempre se está quejando de que no hay trabajo, pero yo llegué a Barcelona en enero y un mes después ya _____ un trabajo.

A) conseguí

B) había conseguido

21. -Mateo va diciendo que ha visto un ovni (不明飛行物).

- Ya, pero yo no me creo todo lo que _____ por ahí.

A) digan

B) dicen

22. Fue Federico quien se llevó el reloj. Yo vi como se lo _____ en el bolsillo.

A) guardó

B) guardaba

23. Como mañana estrenan la película y _____ mucha cola para comprar las entradas, iremos hoy a comprarlas.

A) haya

B) habrá

24. - ¡Oye, dame el libro!

- ¿Qué libro?

- El rojo de matemáticas que _____ en la mano

A) tengas

B) tienes

25. El año pasado viajé a China, fue un viaje muy largo. El segundo día era el Año Nuevo Chino y por eso, _____ en casa para cenar toda la familia.

A) nos quedamos

B) nos quedábamos

26. - Oye, he oído que Maik tiene una noticia nueva para el periódico.

- Sí, me parece que _____ esta semana.

A) se publique

B) se publicará

27. Decidimos viajar en autobús hasta el Sahara. Nuestros problemas empezaron pronto: _____ vomitando los tres primeros días.

A) estuvimos

B) estábamos

28. - Ramón, no le prestes el dinero a Miguel. Se rumorea que es un sinvergüenza y quizá no te lo devuelva.

- Me da igual lo que _____, le prestaré el dinero porque es mi amigo.

A) digan

B) dicen

29. Siempre ibas a casa cuando _____ el trabajo.

A) terminaste

B) terminabas

30. Si yo no pienso que _____ fiebre, me siento mejor.

A) tenga

B) tengo

31. Como _____ bailando y bebiendo toda la noche, al final estaba muy cansada, por eso me quedé a dormir en casa de un amigo.

A) estuve

B) estaba

32. - Perdona, ¿cómo te _____?

- Ya te he dicho varias veces que me llamo Suliván.

A) llamas

B) llamabas

33. No te preocupes, María. Encontraré a tu hijo dondequiera que _____.

A) esté

B) está

34. - Manolo, ¿qué es lo que más te gusta de tu mujer?

- Pues, mira, lo que más me gusta de ella es que siempre _____ paciencia conmigo cuando estoy muy nervioso.

A) tenga

B) tiene

35. - ¿Cómo va la fiesta que anunciaste en el Facebook?

- Está todo listo, me he asegurado de que sea una fiesta a la que _____ todo el mundo.

A) asista

B) asistirá

36. Seguiremos pagando por utilizar algunas carreteras, pero me parece muy buena idea que _____ los peajes de las autopistas.

A) desaparezcan

B) desaparecen

La obra incluye aportaciones que combinan nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza de lenguas y sus literaturas con el uso de la tecnología. Los autores combinan el conocimiento de teorías sobre la enseñanza con propuestas que han llevado a cabo en el aula, presentando los resultados de sus experiencias. Este hecho hace que la obra incorpore conocimientos teóricos y prácticos que sirven de modelo a otros docentes, de manera que resulta de interés para profesores de lenguas de educación primaria y secundaria así como para docentes universitarios, ya que las variadas aportaciones incluidas abordan distintas metodologías y formas de utilizar la tecnología.

Esta colección incluye estudios sobre investigaciones que giran en torno a la lingüística aplicada y que tienen como fin la aplicación de las teorías lingüísticas. Con su creación se impulsa la divulgación de estudios pioneros dentro de la lingüística aplicada con el fin de compartir los nuevos hallazgos que nos permitan avanzar en el conocimiento sobre la lengua. Así mismo, se hará énfasis en la aceptación de las investigaciones que se centren en el avance de la ciencia en lingüística con la combinación de la tecnología.

Las líneas temáticas que se incluyen son:

- Análisis del discurso
- La enseñanza y el aprendizaje de lenguas
- Lenguas para fines específicos
- Lingüística de corpus y computacional
- Traducción y terminología