



Tejuelo

Nº 21, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año VIII (enero de 2015)

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



BY SA Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2015

Texto, los autores

Imagen de portada de Morane-Saulnier, “Alkainel”

<https://www.flickr.com/photos/mon-album/3684761273/>

IES Gonzalo Torrente Ballester

Miajadas. 2015

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez

CDU: 821.134.2:37.02

203 páginas

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista21.htm>

Equipo de este número

Editor

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura)

Consejo de Redacción

D. Manuel Rodas Llanos (IES G. T. Ballester)
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES G. T. Ballester)
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES G. T. Ballester)
D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)

Consejo Asesor

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura)
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)
D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura)

Consejo de Supervisión Externo

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh)
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw)
Dra. D^a Alana Gómez Gray (Universidad de Guadalajara, Méjico)
Dra. D^a Angela Balça (Universidad de Évora)

Editorial

Cuando se cumplen ocho años desde la aparición de nuestra revista, allá

por el 2008, nos es grato, dadas las dificultades, cada vez mayores, para poder sacar a la luz publicaciones seriadas, presentar este número 21, en el que se dan la mano las reflexiones sobre la práctica docente, la literatura infantil o la enseñanza del español como lengua extranjera, eje vertebrador de este número. Temas que ponen de relieve las distintas aristas y perfiles a los que debe hacer frente la Didáctica de la lengua y la literatura en el siglo XXI.

Se inicia el número con un trabajo de Mari Cruz Palomares Marín y Andrés Montaner Bueno (Universidad de Murcia) sobre la narrativa de una de las autoras fantástica en lengua española más destacadas, Laura Gallego, cuya justificación encontrará el lector en “Tópicos de la fantasía épica en la literatura infantil y juvenil. Un recorrido por la construcción narrativa de Mago por casualidad de Laura Gallego” (págs. 9-29).

De otra parte, el lector podrá encontrar diferentes artículos vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera o la práctica de ELE en universidades extranjeras. Se inicia esta serie con el trabajo de María Sequero Ventura, quien presenta un ejercicio de justificación razonado de la necesidad del uso de la literatura en las clases de español como lengua extranjera, así como algunas de las múltiples formas de explotación didáctica a las que este tipo de texto se aviene: “La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera” (págs. 30-53). Al hilo de este artículo, viene de la mano: “El alineamiento constructivo en la enseñanza de español como lengua extranjera-segunda lengua” (págs. 54-64), de María Sequero Ventura Jorge. Así como dos estudios más sobre la enseñanza del español en Italia y Corea del Sur. El primero de Giuseppe Trovato (Università degli Studi di Catania), titulado “La mediación lingüística y

cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano” (págs. 65-84), así como el de Jorge Daniel Mendoza Puertas (Universidad de Ulsan) “Enseñanza del español y contexto social. La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos” (págs. 85-100) y el de Juan Lucas Onieva López “La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: handicaps y propuestas didácticas para Hankuk University of foreign studies (Seúl)” (págs. 101-116).

Por otro lado, la profesora Raquel Fernández Cobo nos propone una relectura de Ricardo Piglia en “Ricardo Piglia: el lector de la tribu” (págs. 117-136) desde sus ideas acerca de los circuitos de producción de conocimiento sobre la lectura, los tipos de lectores, el debate sobre el canon y la intertextualidad narrativa, para contribuir a la discusión sobre cómo debemos enseñar literatura en un contexto regido por las nuevas tecnologías y los nuevos soportes de lectura.

La profesora Laura Mier nos hace una relación de las “Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: Lecturas y bibliotecas” (págs. 137-153) en relación a los planes de lectura que actualmente están en marcha en esta comunidad autónoma, sobre las carencias y necesidades fundamentales que se aprecian.

Se cierra el número con dos trabajos más. El primero es un análisis de las ediciones de libros para actividades veraniegas, escrito por Carmen Morales Menayo: “Análisis didáctico de los libros de vacaciones de 5º curso de Educación Primaria” (págs. 154-180). El segundo es un trabajo de Maris Tapia (Universidad Nacional de Río Negro) y María Victoria Goicoechea Gaona (Universidad Nacional del Comahue) titulado “La enseñanza de la impersonalidad en la escritura de géneros académicos” (págs. 181-193).

José Soto Vázquez
Universidad de Extremadura
Cáceres, enero de 2015

Artículos /Articles

Tópicos de la fantasía épica en la literatura infantil y juvenil. Un recorrido por la construcción narrativa de Mago por casualidad de Laura Gallego

Topics of epic fantasy in children's and youth literature. The narrative construction of the book Mago por casualidad by Laura Gallego

Mari Cruz Palomares Marín/ Andrés Montaner Bueno

Universidad de Murcia

mariacruz.palomares@um.es/ andres.montaner@um.es

Recibido el 20 de agosto de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: El objetivo del presente artículo es realizar un acercamiento desde el ámbito educativo al intrincado mundo de la imaginación y la fantasía que rodea a parte de la producción literaria actual destinada al público infantil. Para ello, trataremos de definir y caracterizar los imprecisos límites de este género, a partir de un breve recorrido por los escenarios y personajes que habitan y pueblan lo fantástico en la obra de la escritora valenciana Laura Gallego, *Mago por casualidad*. Con ello, buscamos la reafirmación de la literatura fantástica dentro de los cánones escolares, a partir de la implementación didáctica de textos como el seleccionado, que se convierten, por su naturaleza y contenido, en obras atractivas para trabajar el fomento de la lectura y la escritura creativa en los primeros lectores.

Palabras clave: fantasía épica; educación literaria; tópicos; literatura infantil y juvenil.

Abstract: The aim of this article is to approach from an educational scope the intricate world of fantasy and the imagination which form part in the production of contemporary literature. In order to do this, we will attempt to define and distinguish the imprecise limits of this genre, starting with a brief examination of the scenes and characters that inhabit the Fantastic in the work of the Valencian writer Laura Gallego, *Mago por casualidad*. Within this, we look for the reaffirmation of fantasy literature within scholastic ideals, starting with the didactic implementation of texts such as the latter, which become appealing works to achieve the development of the reading and creative writing of beginner readers, due to both their nature and content.

Keywords: epic fantasy; literary education; topics; children's and youth literature.

Cuando Alicia cruza la neblina del espejo, no pasa a un mundo que, por el mero hecho de ser inventado, resulta totalmente imaginario e irreal. Por el contrario, Alicia se introduce en un mundo que es mágico simplemente porque, en él, realidad y fantasía se entremezclan, se sitúan en un mismo plano.

Ana María Matute. *En el bosque. Defensa de la fantasía*, 1998.

Estas eran las palabras que Ana María Matute enunció en su discurso de

entrada en la Real Academia Española, allá por 1998, momento en el que nos abrió las puertas de lo que ella denominaba su “bosque”, el lugar en el que lo misterioso y lo fantástico se verbalizaba y volatilizaba, un “bosque” que acompañó a lo largo de tantos años a lectores de todo el mundo en cada una de sus historias. Aprovechando la ocasión introdujo también en él la necesidad vital de todo ser humano de sentirse vivo, de crear mundos e inventar historias que le ayuden a realizarse como persona. Nada mejor para ello que servirse de dos de los instrumentos más poderosos de la mente humana: la imaginación y la fantasía, herramientas olvidadas y perdidas, menospreciadas por infantiles, por considerarse alejadas y ajenas de la vida cotidiana. Ante esta infravaloración, ella nos propone recuperarlas y reconstruirlas en clave lúdica como una suerte de terapia que nos aleje de los problemas del día a día: *No desdeñemos tanto la fantasía, no desdeñemos tanto la imaginación, cuando nos sorprenden brotando de las páginas de un libro trasgos, duendes, criaturas del subsuelo*. No perdamos ese poco que nos une con algo tan esencial como es juego, tan terapéutico como es la imaginación.

Son muchos los que han sentido la necesidad de recurrir a la fantasía que se esconde en los cuentos, historias y relatos, de dejar constancia de esos textos que forman parte de la infancia y que el peso de la realidad de la vida adulta, y también académica, olvida y relega. SAVATER (1976), por ejemplo, en su “infancia recuperada”, retoma aquellas historias que marcaron sus años como lector, relatos todos ellos *que pueden –y deben– ser leídos en cualquier época de la vida, aunque por sus características intrínsecas suelen ser disfrutados en la adolescencia y la primera juventud* (SAVATER, 1976: 15). Aventuras, a medio camino entre la fantasía y la realidad, con unos límites difusos, en textos que esconden ese bosque del que nos hablaba Matute, plagado de misterios acechando en cada árbol, en cada página.

Teniendo en cuenta estas palabras, con el presente artículo buscamos acercarnos desde el ámbito educativo el intrincado mundo de la imaginación y la fantasía que rodea a parte de la producción literaria actual. Así, en primer lugar trataremos de definir y caracterizar un género tan ambiguo como es la literatura fantástica, en especial, aquella

que ha estado asociada a la producción de textos para el público infantil y juvenil. En este análisis nos valdremos de la obra de la escritora valenciana Laura Gallego, *Mago por casualidad* (Bruño, 2012), tomándola como base para ahondar en los escenarios y personajes que habitan y pueblan lo fantástico. Con ello, buscamos la reafirmación de la fantasía dentro de los cánones escolares, a partir de la implementación didáctica de textos como el seleccionado, que se convierten, por su naturaleza y contenido, en obras atractivas para lograr el fomento de la lectura en los lectores más jóvenes.

Así pues, es nuestra intención adaptar al ámbito académico un género que tradicionalmente no ha sido tenido en cuenta en el canon clásico de lecturas -entendamos, de calidad-, y que ha sido mirado con recelo desde el entorno educativo, siendo frecuentemente relegado a un segundo plano. Esta situación se acrecienta cuando, además, lo vinculamos a textos propios de la Literatura Infantil y Juvenil (MARTOS GARCÍA, 2009).

La fantasía, unida a conceptos como los de “imaginación”, “creatividad” o “pensamiento divergente”, tiene un marco de actuación reducido si tenemos en cuenta el contexto actual en el que nos movemos. Partiendo del discurso audiovisual que cambia el imaginar la palabra escrita por la visualización de imágenes, y llegando hasta el ensalzamiento de valores en los que prima lo efímero y emergente, unidos ambos hechos al pragmatismo propugnado por los nuevos modelos sociales y económicos, y el prosaísmo y falta de creatividad que caracteriza muchas de las producciones culturales actuales, se hace difícil encontrar un hueco donde la mente pueda sobrepasar los límites de lo que ve. Es así como surge la necesidad de reafirmar la presencia de la fantasía en las lecturas de los más jóvenes. Textos nuevos o antiguos, bautizados como clásicos o recién salidos de la imprenta que inviten a dar algo que solo la educación puede proporcionar, aquello que la realidad no da por sí sola, ese algo que nos invite a soñar e imaginar con lugares que de ninguna otra manera podríamos alcanzar. Una idea que Michael ENDE (1993: 27-28) en *La historia interminable* puso en los pensamientos de Bastián:

No le gustaban los libros en que, con malhumor y de forma avinagrada, se contaban acontecimientos totalmente corrientes de la vida totalmente corriente de personas totalmente corrientes. De eso había ya bastante en la realidad y, ¿por qué había que leer además sobre ello? Por otra parte le daba cien patadas cuando se daba cuenta de que lo querían convencer de algo. Y en esa clase de libros, más o menos claramente, siempre lo querían convencer a uno de algo. Bastián prefería los libros apasionantes, o divertidos, o que hacían soñar; los libros en los que personajes inventados vivían aventuras fabulosas y en los que uno podía imaginárselo todo.

El texto seleccionado para este estudio sumerge a los más pequeños en las redes de la literatura fantástica a través de un discurso plagado de alusiones a clásicos del género y personajes que forman parte de estos universos quiméricos. La trama se desarrolla en un escenario fantástico, donde hombres conviven con dragones, seres mitológicos y animales parlantes, convirtiéndose todos ellos en un señuelo para el joven lector, con esa magia que entusiasma tanto a niños como a adultos. Asimismo, un marcado estilo directo y diálogos cargados de humor, juegos de palabras y cambios de

roles, permiten reconocer y caracterizar, sin dificultad alguna, a cada uno de sus múltiples personajes y escenarios. El texto responde a esa doble finalidad de la obra literaria que ya refería Cervantes: la de enseñar y deleitar, fomentando la imaginación de un modo muy particular.

1. Hacia una definición de la literatura fantástica para niños

Ahondar en la definición de lo fantástico supone sumergirse en un mundo ambiguo, caracterizado por su naturaleza ecléctica. Un concepto universal, por todos entendido, pero que responde a muy diversas y variadas definiciones, tentativas todas ellas que buscan cercar un hecho subordinado a la imaginación, cuyas fronteras se reescriben, expanden y retraen en cada nueva obra del género. La sentencia de Wittgenstein, *los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo*, es extrapolable al hecho de que los límites de la fantasía están en la mente del escritor-lector que se adentre en ellos. Unas fronteras que se encuentran tanto en lo irreal como en lo real, y que tienen tanta presencia en lo cotidiano como el hecho observable, pues *¿qué es la vida sino un sueño?*, nos decía Lewis Carroll, y qué es un sueño sino fantasía.

Muchas son las definiciones que se han elaborado para intentar concretar la esencia de este término, y muchas son también las réplicas que buscan sitiar los imprecisos límites del mismo. TOLKIEN (1983: 39), como autor reconocido de este género, expuso en su texto “On fairy-stories”, que la *liberación de la esclavitud del hecho observado* se da a través de la fantasía, de aquello que está por encima de las leyes de la naturaleza, al menos, de las conocidas hasta el momento. TODOROV (1974: 44), por su parte, referencia indiscutible en todo estudio sobre lo fantástico, ve en la vacilación de la realidad, en el vértigo de los hechos que se escapan a la vista y al entendimiento, un *género narrativo que se mueve entre la representación de la realidad extraña y lo maravilloso, y se articula sobre una duda planteada y mantenida por el narrador y comunicada al lector, acerca de la realidad o irrealidad de lo narrado*. El autor francés distinguirá en su teoría tres tipos de contenidos: lo fantástico, lo maravillo y lo extraño. Así lo *fantástico* responde a la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento puntual aparentemente sobrenatural e inexplicable. Lo *maravilloso* referirá aquellos hechos sobrenaturales (o mágicos) que tienen lugar en mundos alternativos o secundarios, alejados de un mundo “primario”, real, y donde lo mágico es la ley. Y, por último, entenderá lo *extraño* como aquellos hechos sobrenaturales y/o extraordinarios que finalmente encuentran una explicación racional, siendo una mera ilusión de los sentidos.

Estos tres términos se mezclan en unas obras y otras, conformando el universo de lo imaginario. No obstante, la distinción entre unos y otros aumenta al situar la literatura para la infancia bajo esta categorización. Por ello, NIKOLAJEVA (1988: 10) separó términos en busca de una definición mucho más certera en el mundo de la literatura infantil:

Fantasy for children would probably fall under the category of the marvellous in his theory, since the young reader is supposed to believe what he is told, while the essence of

fantasy for Todorov lies in the hesitation of the protagonist (and the reader) as confronted with the supernatural—which is anything that goes beyond the natural laws.

De forma análoga, HELD (1981: 25) también deja de lado esta matización y escoge el término fantástico, y no maravilloso, extraño, feérico... para nombrar la amplia gama de textos que se cobijan bajo esta etiqueta. Para esta autora pertenecerá a la literatura fantástica toda “obra en la que la temática, la situación, la atmósfera, el lenguaje mismo, o todo esto, nos introduzca en un mundo distinto del de la percepción común; diferente, extranjero, extraño”. Y podríamos continuar con las contribuciones de otros teóricos de este campo, como ZIPPES (1991) o JACKSON (2003), cada uno aportando su visión particular y centrándola en su tema concreto de estudio. Todas son igualmente válidas como acercamiento al género ya que todas se completan de una u otra manera. No obstante, la literatura fantástica no se encierra fácilmente en definiciones que, por simplificadoras, empobrecen la riqueza que se esconde en estos textos literarios.

Como ya señalábamos, las diferencias encontradas entre las definiciones de unos y otros dan lugar a otros géneros, o subgéneros, afines que se subordinan a este, sea el caso por ejemplo, de la literatura maravillosa, entendida esta como el máximo grado de ficción (GONZÁLEZ SALVADOR, 1984), y que se ajusta en gran medida al texto seleccionado. Este tipo de relatos ofrece un contrato de lectura, una forma de enfrentarse al texto de forma distinta a lo entendido como “fantástico”, pues el lugar donde se mueven los personajes, su mundo, no pretende ser representativo de nuestra realidad sino que constituye un mundo poblado por seres de distinta naturaleza que conviven y se relacionan sin que ello, por sí mismo, inquiete o perturbe al lector que acepta las reglas del juego. La metamorfosis es la norma y el final feliz es la recompensa que reciben los esforzados héroes en su lucha contra las diversas manifestaciones del mal.

En nuestro caso, siguiendo los objetivos planteados en un inicio y teniendo en cuenta los destinatarios y la obra objeto de análisis, nos alineamos con la postura de DAVIS (2000) quien se mantendrá al margen de la ardua tarea de su definición y aludirá directamente a los elementos que caracterizan el género como tal, aquellos elementos que reiteradamente han ido tejiendo, de unos autores a otros, la enmarañada cartografía de las narraciones fantásticas. Dicho autor arguye que los libros de fantasía presentan mundos alternativos, diferenciando un mundo primario o real, de un mundo secundario e independiente, distinto pero relacionado con el nuestro, donde habitan seres de la mitología o de la tradición folclórica que se rigen por otras leyes temporales. Es esto por lo que distingue dos tipos de fantasía en la literatura: “fantasía doméstica” y “alta fantasía” (del término inglés *high fantasy*, conocido especialmente a partir de los textos de J.R.R. Tolkien). En cada una de estas, los personajes acceden de forma diferente al mundo paralelo. En la primera, un elemento del mundo “real” actúa como canal de acceso al mundo imaginario: un armario en *El león, la bruja y el armario*, o un agujero-madriguera en *Alicia en el País de las Maravillas*. En el segundo, el lector se introduce directamente en un mundo nuevo, totalmente desconocido y sin ninguna alusión al mundo “real”, donde la magia estará presente en cada uno de sus rincones, y el escritor tendrá la dificultad añadida de dibujar las líneas de un mundo verosímil para aquel que se introduce en sus páginas. La Tierra Media de *El Señor de los anillos*, Terramar en *Un mago en*

Terramar o *Poniente en Canción de Hielo y Fuego* son ejemplos reconocidos de esta “alta fantasía”.

Otros autores, como GRAMBLE & YATES (2008), diferencian la “alta fantasía” en tres términos, separando la localización – o deslocalización- de esos mundos en relación al denominado “mundo primario”. De una u otra manera, se construyen y reinventan mundos que, pese a las diferencias abismales que los separan del nuestro, proporcionan unos modelos de comprensión y comportamiento propios de este mundo, que bajo el manto de la magia y lo extraordinario, esconden pautas y conductas sociales, críticas, situaciones y vivencias que se convierten en elementos con amplias posibilidades de aprendizaje para el lector.

Esta idea está próxima a lo que HELD (1981: 56) denominó como aquellos textos que suponen la “introducción de elementos extraordinarios que evolucionan en un universo en sí mismo extraordinario”. Y que otros como NIKOLAJEVA (1988: 36) prefirieron dejar de lado, acuñando su propia terminología. Ella lo expresaba en los siguientes términos: *I prefer to avoid the term “high fantasy” because of its quality connotation. Worse still is its opposite, “low fantasy”, the term sometimes used to denote fantasy taking place wholly in the primary world.* Así pues, esta autora introduce nuevos términos para calificar dichas realidades: “close worlds”, “open world” e “implied world”. El primero de ellos se corresponderá con el término de “alta fantasía”, como aquel mundo secundario sin conexión directa (y entendemos también explícita) con el mundo primario. Mundos con su propia geografía, población y criaturas, sus propias leyes, todas ellas, sin embargo, reconocibles por la experiencia previa del lector.

2. Literatura infantil y fantasía: la importancia de la construcción de mundos imaginarios en las primeras edades

Niñas que caen por agujeros, tifones que te transportan a mundos gobernados por ilusionistas y vigilados por brujas maniqueas, casitas de chocolate, niños de madera, alfombras que vuelan, varitas mágicas y genios que ponen en tu mano los más insospechados deseos... El traslado a mundos de fantasía, habitados por toda una serie de criaturas donde brujos, seres mitológicos y animales parlantes son mirados sin el menor recelo por sus espectadores, ha sido uno de los temas cumbre de la Literatura Infantil y Juvenil.

Si nos atenemos a este campo específico de estudio, un recorrido por la producción fantástica para niños nos lleva a delimitar un extenso corpus donde diversos patrones se reiteran a lo largo de obras y autores. Lo fantástico, y todos los nombres que de él se han derivado –como lo extraño y lo maravilloso (TODOROV, 1974)-, ha sido un elemento que ha caracterizado los textos para estos destinatarios. En parte por ser uno de los géneros más receptivos a la innovación y a nuevas fórmulas, en el que la figura del niño-lector es más permeable que la del adulto y le permite “cohabitar universos alternativos con la misma naturalidad con que toman el té los extravagantes personajes de

Alicia en el País de las Maravillas, sencillamente porque el niño tiene una predisposición natural al cuento y al juego” (MARTOS GARCÍA, 2009: 26).

La literatura para niños ha estado, por tanto, aunque con excepciones, exenta de los convencionalismos sociales propios del mundo adulto, y los límites difusos entre la realidad y la fantasía han sido una de sus señas de identidad. Teniendo en cuenta la función moralizante y pedagógica que caracterizó a este tipo de literatura en sus inicios como producción reconocida e independiente a finales del siglo XVIII, y que más tarde pasó a entenderse bajo presupuestos racionalistas, en los que la educación de la población infantil se dirigía, en su mayor parte, hacia la producción industrial, provocó que se pusiera en valor una literatura de corte más realista, dejando de lado temas como el humor y la fantasía (COLOMER, 2010). Se da, por tanto, una introducción tardía de estos temas de la mano de autores como Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas* (1865) o la serie de facsímiles de *Pinocho* (1883), escritos por Carlo Collodi. Tal y como afirma COLOMER (2010), no resulta atrevido decir que no es hasta este momento cuando la literatura infantil y juvenil nace con voz propia.

Esta forma de hacer literatura surgió como una liberación frente al control social represivo de aquel momento. Así, nació la literatura como una forma de transgresión, de ruptura de la norma establecida en la que se pone en liza el componente “fantástico” y el juego imaginario como medios para superar los problemas que se le plantean al niño. Tal es el caso de clásicos como *Pipi Langstrump* (1945) de Astrid Lingren, *Momo* (1973) de Michael Ende o *Matilda* (1988) de Roald Dahl. Una crítica que no pasa desapercibida a los ojos de los niños, dando forma a un corpus de lecturas abierto a la reflexión, al desarrollo de la inteligencia, la imaginación y la sensibilidad estética.

Así pues, los textos fantásticos ofrecen al lector relatos de hechos, acciones y personajes que, en su mayoría, no son susceptibles de producirse en la vida diaria. Estos dejan atrás la vida real y se sumergen en un mundo extraordinario repleto de maravillas y sobresaltos, hasta el punto de que abrir un libro fantástico es como abrir una puerta que conduce a lugares secretos y nunca imaginados. BETTELHEIM (2012) en su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, reafirma la necesidad de la fantasía en las primeras edades, destacando la capacidad para adornar el presente con esta, como un medio para la superación de objetivos y miedos, de los problemas emocionales que afronta el niño en su recorrido hacia la madurez. En esta misma línea, MONTOYA (2003: 15) señala una doble función de la fantasía en la vida y desarrollo de toda persona, considerándola bien como una válvula de escape hacia otra realidad o bien como una *fuerza impulsora que permite rectificar la realidad insatisfactoria y realizar los deseos inconclusos por medio de los ensueños*. Asimismo, COLOMER (2005), refiriendo el estudio de WELLS (1986), resalta la mejora en las destrezas del niño -ya sea lector o receptor- al poner en marcha proyectos que implican el desarrollo de formas de pensamiento complejas que requieren de la imaginación: visualizar aquello que se les cuenta, o imaginar aquello que leen o escuchan y que no tiene cabida, ni referente tangible y reconocido, en su propia realidad. En definitiva, no resulta nuevo decir lo que tantos otros han señalado antes, y es que el juego simbólico, la fantasía y la imaginación son herramientas esenciales en el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

No obstante, estos textos necesitan apoyarse en un punto de referencia familiar para el lector, que equilibre los elementos fantásticos y reales en la balanza. Una idea que parte de dotar a las criaturas de ficción de la consistencia interna de lo mundano, alejándolas de las convenciones diarias, pero situándolas en unas coordenadas espacio-temporales reconocibles, y encarnadas en unos personajes cuyas acciones, emociones y situaciones son fácilmente identificables. Por consiguiente, adquiere especial relevancia en la producción infantil la configuración de los espacios y la caracterización de los personajes que pueblan estos universos.

A continuación, repasamos algunas de las características que conforman este género literario a partir de las particularidades que se desprenden de la obra para niños, *Mago por casualidad*, de la escritora valenciana Laura Gallego, uno de los referentes indiscutibles del mundo de la fantasía para jóvenes y adolescentes en el panorama nacional.

3. Un recorrido por la fantasía de *Mago por casualidad*

El libro no podía iniciarse de otra manera: *Había una vez un reino de fantasía con hadas, dragones, caballeros y todas esas cosas que tienen los reinos de fantasía* (GALLEGO, 2012: 5). Todo suena a tópico, todo está muy visto. Laura Gallego aúna parte de los elementos arquetípicos de las historias fantásticas para hilar una trama donde el humor, lo maravilloso y lo imposible se conjugan dando forma a una obra destinada al público infantil, pero sin caer en la trivialidad -y entiéndase, por consiguiente, vulgaridad-, de los tópicos. La DRAE define tópico como el *lugar común que la retórica antigua convirtió en fórmulas o clichés fijos y admitidos en esquemas formales o conceptuales de que se sirvieron los escritores con frecuencia*. Unos clichés que no caen en la redundancia, sino que son reescritos de un modo singular, inventando sobre lo inventado. Es por tanto objeto de este análisis delimitar estos elementos comunes y extraer, a partir de ellos, las principales implicaciones para el desarrollo de actividades que fomenten la educación literaria.

La sinopsis de la historia que nos presenta su autora es la siguiente¹:

Ratón es el típico chico que trabaja en la típica posada del típico reino fantástico, con sus caballeros típicos, sus hechiceros típicos y sus típiquísimos dragones. Un día, un accidente con un objeto mágico le otorga los grandes poderes del famoso mago Calderaus... unos poderes que no sabe usar. El problema es que Calderaus, ahora convertido en cuervo, no se detendrá hasta recuperar lo que es suyo... y Ratón deseará no haberlo conocido nunca. Los dos iniciarán un delirante viaje, en el que conocerán a toda una serie de personajes extravagantes y vivirán una serie de locas aventuras repletas de humor.

¹ Fuente de la sinopsis: <http://www.lauragallego.com/libros/novelas-independientes/mago-por-casualidad/>

En el análisis del contenido y construcción de la historia, vemos cómo las características de los personajes son llevadas al extremo -entre la parodia y la ingenuidad más infantil-, respondiendo a todo lo que puede esperarse de ellos. Por ejemplo, Baldomero, héroe y caballero medieval de la historia, habla en un lenguaje culto -que trata de simular el castellano antiguo-, viste armadura y envaina espada, su cometido es velar por la seguridad del reino, y responde a cuestiones de honor, honradez y lealtad; otro ejemplo lo vemos en el elfo Adelfo, cuya condición le obliga a hablar en verso, y aparece caracterizado por su liviandad y agilidad, así como por su actitud leal. Los personajes quedan, por tanto, definidos a partir de unas pautas y códigos de conducta en lo que se refiere a su formas de actuar, hablar, comportarse, fobias, manías y poderes,... que responden a estereotipos, o a la ruptura de estos.

El paisaje imaginario enraíza a la vez en nuestro lugar de infancia real y en los elementos naturales que deseamos y de los que hemos sentido nostalgia. Así pues, el paisaje imaginario concierne por igual, en ciertos casos, a los deseos y las nostalgias del lector, niño o adulto (HELD, 1981: 61).

La localización donde se desarrolla la trama responde también a una cartografía propia de la fantasía épica, siendo esta uno de los elementos que más consistencia aportan a la construcción narrativa del “mundo secundario”, a la que contribuyen, además, las denominaciones específicas de dichos espacios, que por falta de prosaicas descripciones - más propias del género fantástico para adultos-, se apoyan en la relación que guarda lo fantástico con el lenguaje, y la sensibilidad especial que tienen los niños al respecto. Dicha cartografía, aunque lejos de ser específica de este tipo de literatura, recurre a algunos de los lugares más paradigmáticos de la fantasía infantil. Lugares que atraen al niño por los misterios que guardan, y las promesas de aventuras y peligros velados, pero también deseados: el mar, el bosque, la isla, el barco, el templo, el mundo o la guarida subterránea...

La historia se inicia en la taberna del Ogro Gordo, situada en un cruce de caminos que lleva al castillo real, seguida por una presentación de los bajos fondos donde se encuentra la guarida del Gremio de los Ladrones, para a continuación mirar a un palacio y a una corte plagada de héroes y caballeros, gobernados por un rey que precisa ostentar el poder sobre todos. El bosque es otro espacio donde tiene lugar gran parte de la historia, nombrado como el Bosque-Tan-Peligroso-Que-De-Él-No-Vuelve-Nunca-Nadie, lúgubre y tétrico, en contraposición al bosque claro y luminoso, lleno de flores y mariposas que se localiza en la Isla de las Hadas. El barco, como otro elemento recurrente en las historias fantásticas, bautizado como *Calderans I*, naufraga y conduce a los personajes, bien a la morada de las jóvenes sirenas o bien al islote -definido como un pedrusco en medio del mar- que se convierte en el punto de reunión de los personajes en reiteradas ocasiones. Entre otros, aparece también la isla de los Magos Torpes, misteriosa y brumosa, “con mucha vegetación y muchos ruidos extraños” (GALLEGO, 2012), que cuenta con un templo abandonado y en ruinas, protegido por un titán-gigante con muy malas pulgas.

Todos ellos muestran ese estrecho vínculo entre el lenguaje empleado y la naturaleza de los elementos que se nombran, como una guía para facilitar la comprensión y la complejidad de estos relatos de ficción, de especial relevancia cuando van dirigidos a lectores con un bagaje lector limitado. Asimismo, esta relación se extiende también a las denominaciones de los personajes, arrastrando consigo evocaciones de otros, y generando, en muchas ocasiones, respuestas intuitivas de reconocimiento. Tal y como señala GONZÁLEZ DE LA LLANA (2011: 110) *la elección de las palabras y, en particular, de los nombres de los protagonistas juega un papel importante, ya que en los cuentos de hadas tradicionales dichos nombre poseen magia y los personajes muestran sus verdaderas identidades al decir su nombre real* (Tymn, Zahorski y Boyer, 1979: 8-11).

Así pues, por esta escenografía transitan una serie de personajes que traen reminiscencias de muchos de sus predecesores. Ningún autor es ajeno a influencias pasadas, es por ello que, tanto implícita como explícitamente, encontramos a lo largo de todo el texto referencias y detalles que invitan a pensar en conocidos iconos del género fantástico, fáciles de reconocer por un lector adulto, y que son un excelente pretexto lector para hablar de las mismas en las aulas. Dichas referencias hacen que la obra se convierta en un gran hipertexto plagado de numerosos hipotextos que refieren otros personajes, situaciones y escenas presentes en otras obras precedentes.

En primer lugar destaca la influencia indiscutible de la obra de Tolkien. Tal es el caso de *El hobbit*, con el Dragón-de-la-Montaña, Colmillo Feroz, que guarda celosamente en su guarida un inmenso tesoro. Su aparición en escena, y el desarrollo posterior de los hechos, sigue una secuencia similar a la que se produce en el encuentro entre Bilbo y Smaug. Este, además, evocará al que podemos considerar como el dragón de los dragones (“¡por los colmillos de Smaug!”), dirá en un momento de sobresalto). Otra situación análoga se reproduce en el encuentro fortuito con una familia de trolls, muy similar en ambos textos. De *El señor de los anillos*, vemos la compañía de héroes (humano, elfo, enano), la caracterización de los magos, el viaje “épico” o el héroe mítico, entre otras influencias.

Se produce una búsqueda, en forma de viaje, que tantos otros han iniciado antes, y que recuerda a la odisea de Bastián a lo largo del País de Fantasía, al periplo de Dorothy en Oz o al deambular de Alicia en el País de las Maravillas. *La Odisea* de Homero, también aparece referida, no solo por el viaje épico previamente mencionado, sino también por la presencia de las sirenas, que aparecen retratadas como seres caprichosos que encantan con su canto a los supervivientes del naufragio.

Las sirenas se rieron y, de pronto, empezaron a cantar. Y Ratón se olvidó de todo; se sentó sobre el coral y pensó que podría pasarse toda la vida escuchando aquella música tan bonita. Y después no pensó nada más, hasta que la música cesó de pronto porque las sirenas se habían callado.

— ¿Por qué? —lloriqueó Adelfo, que solo quería que volvieran a cantar. Estaba tan confuso que ni se acordó de hablar en verso (GALLEGO, 2012: 143).

Igualmente, el discurrir por el Gremio de los Ladrones, situados en el subsuelo de la ciudad, recuerda a obras del género como *Dragonlance*, juegos de rol, o la más reciente, *Crónicas del mago negro*; y saca a la luz, además, relaciones con la cueva de “Alí babá y los cuarenta ladrones” (“¡Ábrete Sésamo!”) de entre las narraciones orientales que configuran las *Mil y una noches*, así como elementos mitológicos como el ladrón Caco (“¡Por los bigotes de Caco!” dirá el jefe de los ladrones, evocando, en este caso, al ladrón entre los ladrones). Más elementos del escenario mitológico los vemos en el gigante-titán, que a modo de ciclope, protege la isla de los Magos Torpes.

Es posible adivinar también la influencia de *Alicia en el país de las maravillas*, especialmente en el momento en el que los protagonistas llegan al bosque oscuro, totalmente perdidos, o en la caída a través del agujero-madriguera del trasto que conduce a Ratón al subsuelo. Al igual que tiene cabida hablar del islote de *Peter Pan y Wendy*, ya que en ambas obras dos personajes quedan atrapados en medio de la bahía de los indios y son rescatados por animales; en el caso de la obra de Barrie, por un pájaro, y en este caso, por unas focas.

Como no podía ser de otra manera, Ratón, el protagonista, es huérfano y pertenece a una clase social baja, al igual que tantos otros antes, desde *Oliver Twist* de Charles Dickens al más actual *Harry Potter*. Este chico se convierte sin querer en “aprendiz” de mago, mago que solo quiere su ayuda para recuperar sus poderes perdidos y trasvasados. En su condición de niño, actúa de forma temeraria, valiente y desenfadada y muestra un claro desinterés por el poder y el ascenso social, que finalmente consigue, aunque de forma un tanto accidentada. Un protagonista que responde a uno de los prototipos del héroe de la *high fantasy* (GONZÁLEZ DE LA LLANA, 2011): un humano o similar, de origen humilde (plebeyo), que en primer lugar se muestra reacio a iniciar la aventura en la que se ve envuelto, pero que finalmente termina despertando y desarrollando cualidades ocultas. Siguiendo esta caracterización, entra en escena la pequeña y rebelde Lila, coprotagonista de la historia, que recuerda al personaje de Arya Stark en la saga *Canción de hielo y fuego* de G. R. R. Martin. De hecho, aparece descrita como *una chiquilla de unos ocho años, vestida como un chico y con el cabello corto, sucia y desgreñada, que pataleaba por liberarse* (GALLEGO, 2012: 28).

Por otro lado, destaca por igual la presencia de dos hechiceros, y la mención de otros miembros del mismo gremio que viajan en escoba, se teletransportan, o vuelan en alfombra. Calderaus, vestido como un cuervo (en lo que después se convertirá), ataviado con sombrero y túnica negra, con no muy buenas intenciones; y Maldeokus, mago de la corte, igual de ávido, salvo que con unos rasgos más afables, viste con una túnica azul de estrellas que recuerda a la caracterización del mago Merlín en su versión Disney. En la relación mago-aprendiz que se entabla entre Calderaus y Ratón, apreciamos la presencia de las *Leyendas artúricas* de T. H. White, a la que habría que unir al loable héroe medieval Baldomero y sus alusiones a los caballeros de la “Tabla Redonda”.

Por último, cabe mencionar los elementos propios de los cuentos clásicos, populares o de hadas, todos ellos habitantes no humanos que pueblan el mundo de las leyendas, cuentos tradicionales, fábulas.... Ejemplos de esto los vemos en la

caracterización que se hace de las criaturas del bosque. Dicho sea de la seta-casa, donde habita un duendecillo particular que orienta a los niños a través del bosque oscuro; o el trasgo, que tal y como se dice de él en el texto *por un par de monedas vendería hasta a su abuela* (GALLEGO, 2012: 106). De forma más detallada, las hadas aparecen definidas como criaturas de escasa altura, con ojos rasgados y alas de libélula, que huyen cuando se las mira, dejando tras de sí un rastro de polvillo dorado en el aire. Caprichosas, con risa aguda y aflautada, presentan un humor cambiante y volátil, cuyo máximo representante es la reina de todas ellas, que muy coqueta y presumida, regenta una roja flor, hermética y cerrada. Las ninfas, entendiéndolas como subespecie de las hadas, aparecen localizadas en un estanque y cuentan con poderes mágicos soporíferos.

3. 1 Elementos comunes a otras obras del género fantástico

NIKOLAJEVA (1988) recoge algunos de los elementos más recurrentes y prototípicos de estas historias. En su disertación, tomada de diferentes fuentes bibliográficas y estudios previos, señala, entre otros: la creación de mundos alternativos, el desplazamiento temporal, el reto o aventura, las batallas épicas entre el bien y el mal; la presencia de seres inanimados y razas no humanas, la existencia de espacios míticos, etc. aunque solo algunos de ellos son específicos del género. Otros, como JEREZ MARTÍNEZ y LÓPEZ VALERO (2013: 143) señalan en una aportación previa algunas de las características que se reiteran en la literatura fantástica y añaden a esta delimitación la presencia de nuevas culturas y razas, a veces con nuevas lenguas, la tecnología medieval o la figura del dios.

Siguiendo estas delimitaciones, señalamos algunos de los elementos comunes que encontramos en *Mago por casualidad*, que permiten establecer nexos con otros componentes propios del género. Por un lado tenemos la presencia del objeto o amuleto mágico, que todos codician y es fuente de todo poder (“el Maldito Pedrusco”), desencadenante del inicio del viaje o aventura y que, aunque asociado a fuerzas oscuras, otorgará los poderes necesarios al protagonista para acabar con el mal.

Many magic objects are thus ambivalent, they may be both good and evil (...). Many fantasies involve a hunt for some magic object where both the dark and the light side participate, since both can use the object for their own end (...): the good need it to destroy the evil, the evil to make themselves still more powerful (NIKOLAJEVA, 1988: 87).

El viaje emprendido a raíz del conflicto inicial obliga a los protagonistas a emprender una búsqueda por reparar el problema planteado. Un viaje que aparece asociado a la evolución psicológica y física de los personajes que en él se ven envueltos, especialmente la que se produce en el protagonista o protagonistas. Estas experiencias finalizan con la resolución pacífica y satisfactoria del problema y la vuelta a la “realidad”, en la que el “héroe” ha sufrido un cambio, ha adquirido virtudes y ha tomado decisiones importantes que lo han obligado a madurar (DAVIS, 2000). Este viaje épico es uno de los

tópicos por excelencia dentro de los cánones clásicos de la fantasía. CAMPBELL (1994: 234) lo dividió, al hablar del mito, en tres etapas: la separación o alejamiento, en la que el protagonista es arrastrado de su hogar hacia un nuevo destino; la iniciación, momento en que se suceden batallas tanto físicas como mentales; y, en último lugar, el regreso del héroe, después del éxito y la resolución del problema, con secuelas que marcan de forma determinante su futuro devenir. Dos ejemplos claros de este viaje los vemos en la odisea de Ulises para llegar a su tierra natal o el viaje de Frodo a lo largo de la Tierra Media.

Asimismo, dicho viaje se inicia con una comitiva formada por dos personajes (niño y cuervo-mago), a la que se irán uniendo paulatinamente más y más individuos hasta formar un variopinto grupo de dispares criaturas, del mismo modo que Dorothy, a lo largo de su recorrido en *El mago de Oz* de Frank Baum, va encontrándose en su camino a una serie de personajes que harán causa común y, por unas razones u otras, pasarán a engrosar la marcha hacia su meta final.

Por otro lado tenemos la figura del héroe, o héroes míticos que, en la obra que analizamos, dejan al descubierto sus debilidades y sus virtudes pasan a ser parodiadas. El caballero Baldomero llora como una niña cuando se le contradice, el elfo olvida sus modales cuando se encuentra solo, y la bravura del enano se ve mermada cuando tienen que enfrentarse a los vaivenes de un barco en medio del océano. De la misma manera, aparece un elemento que rompe con la estética común de estos relatos, la princesa mimada de la corte, pretendida por todos, sueña con ser una heroína, vestirse con una armadura, situarse a la cabeza de las expediciones y cazar dragones. Un prototipo femenino con unos rasgos similares lo vemos en *El Señor de los anillos*, en la figura de Eowyn. No obstante, a diferencia de la obra de Tolkien, en este caso, su actitud es la de una niña consentida, y es ella la que encabeza la persecución ordenada por el rey en pos del mago y la que toma las decisiones que el resto debe obedecer.

Las razas no humanas, entre las que se incluyen todas las ya nombradas, configuran un universo plural, donde conviven de forma pacífica, y suelen poseer sus propios lenguajes ficticios. De hecho, el lenguaje onomatopéyico de los troll recoge expresiones orales fáciles de comprender para el joven lector, ya que suponen una mimesis de expresiones humanas referidas al hambre (*Nñam*), al enfado (*Grrrr*), a la duda (*Mmm*), etc. También, el continuo cambio de roles que se produce entre diferentes razas, fruto de la transmutación o trasvase de un cuerpo a otro, deja ver cambios en el decoro de los personajes y en la forma de comunicarse entre ellos, en función al cuerpo que ocupen, al personaje al que se dirijan y al lugar en que se encuentren. Además, en relación a esto, cabe señalar que estas transfiguraciones, que suelen ser comunes en las obras de este género, se inician mediante un ritual mágico de invocación de poderes del mal, siendo así la magia uno de los elementos que rige las normas de funcionamiento de este mundo ficticio.

Por otro lado, dentro del género fantástico, el subgénero épico es uno de los más explotados, por tanto, es común encontrar obras que sitúan la acción en un contexto pseudo-medieval, característico de la hibridación del género épico-fantástico, propia de

obras de la ya nombrada “alta fantasía”, siempre, por supuesto, desarrolladas en un tiempo indefinido y atemporal para el lector.

[...] la sociedad representada en libros de alta fantasía suele estar basada en el romance medieval: los personajes viven en castillos, el transporte se limita, por tierra, a caballo y, por mar, al barco de vela; la tecnología es parecida a lo que existía en la Europa medieval, exceptuando el caso de la magia y los ideales suelen ser una versión de la tradición artúrica (DAVIS, 2000: 496).

Por último, hemos de señalar que uno de los signos de identidad de esta literatura es la eterna lucha entre los poderes del bien y del mal. Laura Gallego, sin embargo, no entra en esta clara dicotomía y presenta una historia con ausencia de maniqueísmos. Los personajes actúan atendiendo a sus propios intereses, y no hay buenos ni malos claramente diferenciados. El mago que, en un principio, viste y calza como el bueno de la historia, termina corrompido por las ansias de poder, y el que era el “malo” termina siendo engullido –sin contemplaciones–, por otro de los “malos”, el dragón. Cada uno busca su venganza particular, cada uno espera su momento de actuar o escapar. En relación a esto, los niños muestran un desinterés total por el poder o el ascenso social, y lo único que buscan es escabullirse cada vez que el conflicto deja de interesarles, desentendiéndose de los problemas que otros personajes puedan tener y de las consecuencias que esto pueda acarrear en su mundo. Presenta, además, un final “macabro”, que en ningún momento se entiende como tal, pues se escribe sin contemplaciones ni dramatismo.

Todas estas características dan cuenta de lo que supone adentrarse en estos mundos de fantasía, y ayudarán a los nuevos lectores a descubrir un mundo habitado por razas sobrenaturales, acompañados, página tras página, por un toque humorístico. Al mismo tiempo, para un público adolescente o adulto, supondrá el disfrute y encuentro con una lectura más recreativa, que de la mano de estos continuos guiños, le harán retrotraerse a escenas ya vividas en su memoria como lector.

3. 2 La construcción de la identidad a partir del discurso

El diseño paratextual de la obra nos presenta un formato atractivo para los más pequeños, editado en tapa dura y plagada de colores vivos; en cubierta encontramos un anticipo de lo que contiene en su interior: un dragón, dos magos, un niño y un cuervo. El libro cuenta con un gran número de ilustraciones que complementan un texto que prescinde de dilatadas descripciones, y que ayudan a formar una idea sobre las criaturas y situaciones que se van sucediendo a lo largo de la aventura. Asimismo, otro elemento que merece especial atención son las denominaciones de los capítulos, ya que se convierten en una guía de instrucciones para comportarse en el mundo de la magia, es decir, todo aquello que debería o no hacerse en un reino de fantasía. Estos, a su vez, nos dan pistas sobre la personalidad de los personajes (“A los caballeros no les sienta bien que se dude de su palabra”) y nos dejan entrever dónde y cómo van a sucederse los hechos que se

narran en lo sucesivo (“No es recomendable adentrarse en un bosque tétrico y oscuro” o “No escuches el canto de las sirenas”).

En lo que respecta al análisis interno del discurso apreciamos unos elementos estructurales de comienzo, desarrollo y conclusión que siguen unos mismos patrones o pautas en todos los capítulos. Hay pues una trama que comienza con un conflicto inicial, un joven que por una serie de casualidades recibe los poderes de un temido mago oscuro, el viaje que se inicia a continuación, en distintos espacios protagonizados por diferentes personajes, para concluir de forma un tanto atípica, con un final “satisfactorio” tildado con una nota de humor. La mayor parte de los capítulos sigue una misma estructura, formando pequeñas empresas “independientes” dentro del todo del discurso. Esto facilita la familiarización con esta estructura, que ayuda al lector a seguir la historia, a organizar la información que lee, secuenciando lógicamente la construcción narrativa, favoreciendo así el desarrollo de la comprensión lectora y literaria.

El registro utilizado no difiere en gran medida del propio y característico del discurso infantil. Utilizando el modelo que proponen MOYA GUIJARRO y ALBENTOSA HERNÁNDEZ (2007), durante toda la obra, los personajes se mueven en un registro oral, espontáneo, en cuyos diálogos encuentran un campo de acción el humor, los juegos de palabras y la trivialidad de lo absurdo, aumentando la posibilidad de trasgredir la gramática. Dicha estructura dinámica e interactiva no se centra en extensas descripciones de espacios, sino en una breve caracterización física de los personajes y en el diálogo constante que da cuenta de los hechos que se suceden en el contexto comunicativo en que se desarrolla la trama. A esto contribuirán los continuos paralelismos sintácticos, que ayudan a marcar la secuencia temporal y que, en algunos casos, facilitarán el seguimiento cronológico de la historia:

El rey los miró fijamente. La reina los miró fijamente. La princesa los miró fijamente. Los invitados los miraron fijamente. Los criados los miraron fijamente. Hasta el perro los miró fijamente (GALLEGO, 2012: 40-41).

O el siguiente fragmento:

- *¡Ya nunca volveré a ser un mago! –lloriqueó el dragón.*
- *¡Ya nunca volveré a ser un dragón! –berreó el cuervo* (GALLEGO, 2012: 92).

A nivel semántico, apreciamos un vocabulario emocional y actitudinal, plagado de adjetivos descriptivos, intensificadores y enfáticos. Caracterizado por un léxico coloquial (palabras abreviadas, frases hechas, diminutivos, locuciones verbales, emociones expresadas mediante interjecciones y onomatopeyas, etc.) y un lenguaje directo, mediante el continuo uso de vocativos o apelaciones a través de nombres propios, diminutivos, “insultos”... Será en la inmediatez de estos constantes intercambios orales donde se justifiquen las emociones e intenciones de los personajes, que no aparecen descritas, pero sí se dejan ver mediante la presencia de titubeos, vacilaciones, juegos de miradas o repeticiones.

En ocasiones, además, este vocabulario da cuenta de la relación jerárquica de poder o estatus que impera entre personajes, en función por ejemplo de la pertenencia a

una raza, en las que unos se sitúan por encima de otros. Véase el caso del cambio de actitud del dragón, Colmillo-Feroz, cuando pasa a ocupar el cuerpo de un cuervo, o las diferentes consideraciones que se tienen hacia el mago “malo” de la historia en función del rol que ocupe. Otro ejemplo, lo vemos en el caballero y el elfo, procedentes de la más alta alcornia, que utilizan un registro más cuidado: uno simula el castellano antiguo, otro habla en verso.

Son una constante también en el texto el uso de epítetos y calificativos en los intercambios verbales, especialmente cuando entran en escena las viejas rencillas de los dos magos que aparecen en la obra. Por otro lado, como comentábamos en apartados anteriores, las denominaciones de espacios, personajes y demás elementos se sitúan en el ámbito de lo puramente fantástico que, a modo de etiquetas, esconden en sí la naturaleza de aquello que nombran: el mago Malapata, el gigante Malaspulgas, el Maldito Pedrusco – fuente de todos los problemas-, Manolarga, el jefe de los ladrones, el Bosque-Tan-Peligroso-Que-De-Él-No-Vuelve-Nunca-Nadie o la Isla de los Magos Torpes. Constituyen ayudas que proporciona el discurso para hacer más comprensible la gran cantidad de elementos que pueblan este universo ficticio.

4. Propuesta didáctica para el fomento de la lectura y la escritura creativa a partir del texto de Laura Gallego

Una vez realizado este breve recorrido por los rincones de la fantasía en la literatura infantil y juvenil, y analizado el objeto de estudio, *Mago por casualidad*, anotamos a continuación algunas de las posibilidades didácticas que, desde nuestro punto de vista, ofrece este texto:

En primer lugar, la posibilidad de proponer talleres de escritura creativa partiendo de la selección de fragmentos, en los que entre otras actividades se podría promover la creación de conjuros (inventar el contrahechizo que devuelve a Calderaus a su cuerpo), la invención de nuevos personajes y descripción de sus hábitats o la expansión de la historia a partir de uno de los personajes del relato, entre otros. Además, la estructura del texto permite proponer tareas con diferentes tipos de texto (narración, descripción y diálogo), así como con los diferentes géneros narrativos, ahondando especialmente en las relaciones entre verso y prosa, por los ya nombrados registros idiomáticos que aparecen en el texto. En relación con esto, la abundancia de diálogo permite la recreación y dramatización de escenas después de la lectura, así como la escritura de nuevas secuencias a partir de fragmentos del texto, pudiendo así profundizar más en algunas secuencias.

Hemos seleccionado un fragmento especialmente interesante por cuestiones de género que podría servir para el trabajo con nuestro alumnado. Se trataría de reflexionar sobre el texto en el que la princesa Griselda rompe con los estereotipos asociados tradicionalmente a la mujer y actúa como un caballero:

El rey sintió que tiraban del manto, y miró hacia abajo. Allí estaba su hija, la princesa Griselda, mirándolo con expresión anhelante.

— *¿Puedo, papá? ¿Puedo?*

El rey suspiró.

— *Porfi, porfi, porfi...*

El rey suspiró de nuevo.

— *Está bien, hija. Pero ten cuidado, ¿eh?*

La princesa dio un brinco de alegría y corrió a su cuarto. Se quitó el vestido de princesa y se puso su armadura de caballero. Y es que a Griselda le aburría mucho ser princesa; ella quería vivir aventuras, como los príncipes valientes y los caballeros andantes, y, de hecho, llevaba tiempo entrenándose. Ya era una de las mejores heroínas del reino.

Lo malo de ser heroína es que siempre tenía que rescatar a otras princesas. A ella le hubiera gustado rescatar alguna vez a un príncipe... por si decidía casarse algún día.

Pero, en realidad, su mayor ilusión era matar dragones.

Laura Gallego, *Mago por casualidad*, págs. 46-47.

También resulta de gran interés didáctico la posibilidad de trabajar, a partir de la recopilación de los diferentes personajes y escenarios que se suceden en la trama, la búsqueda, organización y selección de información de determinados pasajes de la obra. Los alumnos, divididos en pequeños grupos, podrían buscar las características de cada una de las razas que se describen en el texto, utilizando para ello una ficha en la que recogerían información relacionada con determinadas categorías: nombres, características físicas y psicológicas, descripción del hábitat natural donde viven, alusiones a personajes conocidos de su especie, miedos y fobias, otros libros donde aparecen estos personajes, imágenes, etc. De modo análogo, se podrían servir de las descripciones y caracterizaciones que aparecen en el texto, de manera que, una vez localizado todo este saber, que podríamos denominar “enciclopédico”, sobre el mundo de la fantasía infantil, este se podría presentar delante del resto del grupo en diferentes formatos (póster digital, presentación en diapositivas, cartulinas...). Después este material se podría volver a redistribuir entre los grupos, y proponer actividades de escritura creativa que vayan desde la redacción de microrrelatos, hasta la dramatización de escenas o la escritura de rimas o pareados, pues no hay que olvidar la capacidad de estos textos para seguir expandiendo sus límites narrativos.

Por otro lado, las similitudes entre *Mago por casualidad* y otros textos propios de la “alta fantasía”, como *El hobbit*, constituyen un pretexto excelente para asociarlos con los fragmentos audiovisuales de su adaptación cinematográfica, o incluso con el texto original. Por ejemplo, el capítulo “El cubil de un dragón no es buen sitio para pasar la noche”, o el capítulo “Si es grande, feo y peludo, y encima huele mal, lo más probable es que se trate de un troll”, pueden ser utilizados como inductores para trabajar diferentes códigos y lenguajes, aunando cine y literatura, así como para plantear actividades del tipo: “A partir del fragmento visionado del encuentro entre Bilbo y Smaug, y leído el capítulo donde los protagonistas, Ratón y Lila, llegan a la guarida del dragón, imagina que los tres personajes se encuentran en la misma escena y redacta cómo se produciría el encuentro, describiendo la apariencia de los personajes y el diálogo que entablarían”.

Estas escenas, además, podrían servir para abrir el debate por el respeto por la naturaleza, las diferencias entre las especies, la convivencia entre razas y la diversidad cultural. Se podría partir de un fragmento o capítulo del libro y construir a partir de él todo un coloquio. Por ejemplo, se podría elaborar a partir del siguiente pasaje:

—*Todo el mundo quiere matarme –dijo el dragón–, porque me como a la gente. Pero los dragones también hemos de vivir, ¿no? Es como si los conejos quisiesen exterminar a todos los lobos del mundo*” (GALLEGO, 2012: 78).

Otro tema de debate que se puede presentar a partir de la obra sería el de la transmutación cuerpo-alma. Así, en el primer y segundo capítulo, podríamos partir de preguntas del tipo: “¿Qué ocurre cuando Ratón irrumpe en la habitación de Sir Guntar?, ¿qué pasa con el mago Calderaus?, ¿se dice qué ocurre con su cuerpo?, ¿dónde queda su mente?, ¿conocéis alguna historia de magos que se transformen en animales u otros objetos?”. De esta manera, podríamos partir de la idea del cuerpo como recipiente, o de la dualidad cuerpo-mente y realizar una búsqueda de este motivo en otras obras clásicas. Todo ello a partir de preguntas que inciten a la reflexión personal y la comprensión lectora.

Este texto, a diferencia de otros propios del género, carece de un mapa que nos ayude a situarnos en este mundo de fantasía. De manera que, una vez concluida la lectura, consideramos interesante construir uno a partir de la historia, ya sea de forma individual o colectiva. Una vez vistos todos los espacios, conocidos todos los personajes, en una cartulina o mural, tendrían que delimitar la forma que tendrá este continente ficticio y añadir todos sus elementos: desde la taberna del Ogro Gordo, hasta la Isla de los Magos Torpes. En cada uno de estos espacios, se podría concretar la realización de diferentes elementos: personajes propios, edificios que se describen, alguna característica que se destaque en el texto... Para facilitar la consecución de esta tarea, sería interesante trabajar o mostrar un ejemplo previo de otras cartografías de escenarios fantásticos, como la de Nunca Jamás, de *Peter Pan*, o Narnia de la saga con el mismo nombre, *Crónicas de Narnia*.

Por último, otra propuesta didáctica podría surgir a partir de los juegos tradicionales que se nombran en reiteradas ocasiones en la obra, tales como el veo-veo o los juegos de cartas. Este tema podría coadyuvar a trabajar la educación para el ocio o la recuperación de prácticas lúdicas tradicionales, convirtiendo al alumno en un investigador al tener que recabar, secuenciar y analizar la información recogida en diversas fuentes.

5. A modo de conclusión...

Tras el análisis realizado, concluimos este estudio señalando algunas de las principales implicaciones que extraemos de lo expuesto hasta ahora. Reafirmamos nuevamente la importancia de los libros de fantasía como una herramienta valiosa para el fomento de la lectura, en el que juega un papel fundamental la selección de textos

atractivos para aquellos que se adentran en estos universos paralelos, productos de la imaginación personal y colectiva.

En primer término, hemos de destacar el poder educativo que se esconde tras los reinos de la fantasía, no solo por ser considerados como un lugar para la lectura de evasión, más próxima a un valor recreativo que estético-artístico, sino también como una nueva forma de realización personal, un medio desde el que plasmar y entender la realidad circundante:

[...] *la existencia y la creación de una forma de lo fantástico que no sea para el niño la oportunidad de una evasión inmovilizadora sino que por el contrario desarrolle su espíritu crítico y le haga reflexionar sobre los problemas de su tiempo* (HELD, 1981: 28).

En el caso analizado, la superación y resolución de conflictos se da a través de la verbalización, del humor y de la imaginación de cada uno de sus personajes. Esto, además, se debería unir al fomento del respeto por las diferencias individuales encontradas en cada uno de los personajes, que van desde la pertenencia a una raza, la distinción del género, las aficiones, las formas que adopta el discurso o la imagen corporal que presenta cada uno de ellos, dejando de lado todo tipo de actitudes sexistas y estereotipadas. Por otro lado, hemos de destacar también que la invención de estos mundos alternativos (“close worlds”), es una fuente de creatividad, producto íntegro de la imaginación de sus autores, con raíces en un mundo pasado y presente que sienta su base en la realidad conocida. En estos mundos la imaginación es el principal instrumento para la construcción de ilusiones, pues en las manos de sus escritores se encierra más magia y poder creativo que en las manos de las criaturas a las que dieron forma.

Asimismo, apreciamos la aceptación de la ambigüedad de las conductas de los personajes y de las reglas intrínsecas que se establecen en el reino fantástico, así como la admisión de unos márgenes mucho más amplios para la ruptura de lo establecido, de las normas, de las actitudes decorosas y de los estereotipos (COLOMER, 2010). A esto se une la equiparación que se produce entre la figura del niño y la del adulto, donde uno no se sitúa por encima del otro, sino que ocupan un mismo escalón social, donde la complicidad y comunicación se produce de igual a igual, tanto dentro como fuera del texto. Concluimos este análisis afirmando que en *Mago por casualidad* nos encontramos con una narración de características propias, que consigue cautivar tanto a un público adulto como infantil, y que constituye un texto adecuado para el fomento de la lectura en las primeras edades a través de la vertiente lúdica que se desprende de la magia y criaturas que se esconden en sus páginas. Con él conseguiríamos lo que MARTOS GARCÍA (2009: 18) consideró como el valor esencial de la fantasía, *el de construir imaginarios, fundar reinos, relacionar razas y seres de todas clases, en suma, ampliar horizontes, porque en ello radica lo que Graciela Montes llama la frontera indómita de la creación*. Nos valdremos así del poder pedagógico de la fantasía para interrogar la realidad, de una manera distinta y alternativa a la tradicional, como una forma sugerente y sugestiva de expandir y jugar con los límites de nuestro mundo.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Planeta, Barcelona, 2012.
- Campbell, Joseph. *Los mitos. Su impacto en el mundo actual*, Kairós, Barcelona, 1994.
- Colomer, Teresa. *Literatura infantil y juvenil actual*, Síntesis, Madrid, 2010.
- Colomer, Teresa. La situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos. La vanguardia, documento en línea, 13/02/2005. Consultado en <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articulos/colomert.html> [20-8-2014].
- Davis, Rocío G. “Mundos paralelos: Un acercamiento a la fantasía en la literatura infantil”, *RILCE*, 16(3), 2000, págs. 491-500.
- Diccionario de la lengua española (DRAE, 2001). Diccionario de la lengua española (22ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> [20-8-2014].
- Ende, Michael. *La historia interminable*, RBA Editores, Barcelona, 1993.
- Gallego, Laura. *Mago por casualidad*, Bruno, Barcelona, 2012.
- González De la Llana, Natalia. “Las estructuras antropológicas de lo imaginario y la *high fantasy*. Análisis de *Memorias de Idhún* de Laura Gallego desde las propuestas teóricas de Gilbert Durant, *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 9, 2011, págs. 107-120.
- González Salvador, A. “De lo fantástico y de la literatura fantástica”, *Anuario de estudios filológicos*, 7, 1984, págs. 207-226.
- Gramble, Nikki & Yates, Sally. *Exploring Children’s Literature*, SAGE publications, London, 2008.
- Held, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Paidós, Barcelona, 1981.
- Jackson, Rosemary. *Fantasy. The literature of subversion*, Routledge, London, 2003.
- Jerez Martínez, Isabel y López Valero, Amando. “Literatura fantástica e identidad juvenil. El mal y la muerte como motivos de búsqueda del adolescente”, *Contextos educativos*, 16, 2000, págs. 141-152.
- Montoya, Víctor. *Literatura infantil. Lenguaje y fantasía*. La hoguera, Bolivia, 2003.
- Moya Guijarro, Arsenio. J.; Albertosa Hernández, José. I. “Estructura y características lingüísticas de las narraciones infantiles: Cuestiones de género y registro”, en *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, P. Cerrillo y S. Yubero (Coords.), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2007, págs. 231-250.
- Martos García, Alberto E. *Introducción al mundo de las sagas*, Universidad de Extremadura, Badajoz, 2009.
- Nikolajeva, Maria. *The Magic Code. The use of magical patterns in fantasy for children*. Alquimist & Wiksell International, Stokholm, 1988.
- Savater, Fernando. *La infancia recuperada*, Santillana, Madrid, 1976.
- Tolkien, John R.R. “On fairy-stories”. In *Tree and Leaf*, Oxford, George Allen & Unwin, 1969, págs. 3-83.
- Zippes, Jack. *Fairy tales and the art of subversion. The classical genre for children and the process of civilization*, Routledge, New York, 1991.

La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera

Literature as a teaching resource in teaching spanish as a foreign language

María Sequero Ventura Jorge

ariam033@gmail.com

Recibido el 27 de agosto de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: La literatura constituye, *per se*, un valioso recurso y material didáctico para la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. En lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de ELE, su presencia en el aula es cada vez más frecuente debido a su versatilidad para integrar y fomentar en el aula con relativa facilidad la adquisición y perfeccionamiento de todas las destrezas básicas y el desarrollo de las competencias literaria, lingüística, comunicativa, pragmática y cultural; gracias, sobre todo, a su capacidad para engarzar literatura, lengua y cultura. Así, desde hace ya varios decenios, se han ido desarrollado nuevas tácticas y propuestas de aprendizaje que han favorecido la inclusión y aprovechamiento de fragmentos, textos y obras literarias en las aulas de ELE. De hecho, pese a que este sigue siendo hoy un asunto bastante debatido y tema de disertación en congresos, cursos y seminarios especializados, el número de profesores e investigadores de español que avalan su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha incrementado. Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo secundar los planteamientos precedentes con el fin de, por una parte, justificar la aplicación de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE; y, por otra, resaltar algunas de las múltiples formas de explotación didáctica a las que este tipo de texto se aviene.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua extranjera (ELE); literatura; texto literario; didáctica.

Abstract: Literature is, *per se*, a resource and didactic material valuable for teaching, learning and acquisition of foreign languages. With regard to the teaching and learning of Spanish as Foreign Language, its presence is becoming more prevalent in the classroom for its versatility to integrate and promote in the classroom with relative ease the acquisition and improvement of all basic skills and development of different

competences such as the literary, the linguistic, the communicative, the pragmatic and the cultural; thanks, about all, to its ability to connect literature, language and culture. Thus, from several decades ago, it is have developed new tactics and learning activities that have favoured the inclusion and use of fragments, and literary texts in classrooms of Spanish as Foreign Language. In fact, although this is still pretty discussed and issue of dissertation at meetings, courses and seminars specialized, the number of spanish teachers and researchers that support their integration into the teaching-learning process has increased. Therefore, the aim of this paper is to support the previous approaches with the purpose of, on the one hand, justify the application of literature in the teaching- learning of Spanish as Foreign Language; and, on the other hand, highlight some of the many forms of didactic exploitation of this type of text.

Key words: Teaching of Spanish as Foreign Language; literature; literary text; didactic.

Y es que, si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma.

“El gramático a palos”, Luis Landero

1. Introducción: la literatura en la enseñanza de lenguas

Antes de centrarnos en las aplicaciones de la literatura en los actuales programas de lenguas, es necesario rastrear su presencia en los distintos métodos y enfoques de enseñanza para conocer cuál ha sido su aprovechamiento a lo largo de la historia¹. Esto nos permitirá comprender por qué los textos literarios fueron excluidos durante algún tiempo de los planes de enseñanza y también por qué surge la necesidad de desarrollar nuevas tácticas y adoptar nuevas perspectivas y planteamientos que permitan y justifiquen su inclusión en los programas de estudio actuales.

Obviamente, la aplicación de la literatura en la enseñanza de lenguas es pareja al método o enfoque de enseñanza empleado, por lo que su aprovechamiento ha ido fluctuando notablemente con el paso de los años. Así, en el *método tradicional*, también conocido como *método de gramática y traducción*, el prestigio y la consideración en que se tenía a algunos autores clásicos y a sus obras propició un modelo de aprendizaje basado en la lectura de un conjunto de obras literarias clásicas fijadas por el canon que después los estudiantes debían traducir desde la lengua meta a su lengua materna. La literatura ostentaba un papel exclusivo y en torno a ella se desarrollaban y organizaban todas las tareas y actividades que se realizaban en el aula, por lo que la lengua literaria era el referente lingüístico al que los estudiantes podían acceder y, por consiguiente, el que podían aprender, conocer e imitar. No obstante, el propósito principal de este método no era enseñar literatura sino, simplemente, dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la realización satisfactoria de traducciones de un conjunto de obras literarias canónicas desde la lengua meta a la lengua materna de los estudiantes, para lo que resultaba más útil conocer el vocabulario, la gramática y las estructuras lingüísticas de la lengua que el aprendizaje de una serie de aspectos puramente literarios, por lo que la literatura era realmente utilizada como un mero pretexto. Teniendo todo ello en cuenta, se puede afirmar que el *método tradicional*, empleado durante el siglo XIX y cuya vigencia se mantuvo hasta la primera mitad del siglo XX, solo permitía el desarrollo de las destrezas escritas —aunque tampoco puede decirse que estas se ejercitaran adecuada

¹ Para una información más ampliada acerca de los principales métodos de enseñanza en ELE, *vid.* los trabajos de ALBALADEJO GARCÍA (2007: 2-5), MOLINA GÓMEZ Y FERREIRA LOEBENS (2009: 670-672) y RUSSO (2008: 10-17).

y suficientemente—, en perjuicio de las habilidades orales que, de hecho, no llegaban ni a desarrollarse ni a ejercitarse. En consecuencia, no se alcanzaban destrezas comunicativas, puesto que la resolución mecánica y sistemática de repetitivos ejercicios de gramática y traducción no permitiría a los estudiantes entablar conversaciones de manera coherente, adecuada y fluida con hablantes nativos.

Tras el *método tradicional*, surge en la primera mitad del XX el *método estructuralista*, que supondrá un cambio radical en la enseñanza de lenguas extranjeras con respecto al anterior. Este método da prioridad a la lengua oral y al desarrollo y adquisición de las destrezas orales y considera que la literatura presenta una lengua alejada de los usos cotidianos empleados por los hablantes nativos en sus conversaciones. Por esta razón, el texto literario deja de ser considerado un referente lingüístico y la literatura es excluida y reemplazada por textos creados expresamente para la enseñanza de idiomas, textos *ad hoc*. No obstante, estos textos que se creaban, normalmente diálogos, presentaban usos y situaciones lingüísticas que escasamente se correspondían con la realidad, por lo que en raras ocasiones tendrían los estudiantes la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en las clases.

Posteriormente, en los años 80, con el desarrollo del *enfoque comunicativo*, se genera un nuevo modelo de aprendizaje que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa. Este enfoque fija su atención principalmente en la lengua hablada y los únicos textos que emplea son aquellos que muestran usos lingüísticos similares a los empleados en situaciones de la vida real. Por lo que, nuevamente, la literatura no tendrá cabida en los nuevos programas de enseñanza, pues se sigue viendo como un impedimento para el aprendizaje, que en poco o nada contribuye a que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa y se desenvuelvan adecuadamente, como hablantes competentes, en conversaciones reales con hablantes nativos. Por consiguiente, el texto literario queda relegado a un segundo plano y solo será empelado en exiguas ocasiones, generalmente, como pretexto para el aprendizaje y asimilación de aspectos relacionados con la cultura, exclusivamente en niveles avanzados.

Finalmente, en los años 90, la literatura volverá a recuperar cierta importancia y será de nuevo apreciada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El auge del *enfoque por tareas* supondrá la revalorización del texto literario como un recurso didáctico útil y provechoso, por lo que la literatura dejará de ser considerada como un impedimento para la adquisición del idioma y será nuevamente integrada en los planes de enseñanza. De esta manera, la literatura se desprende del desdoro que adquirió debido al desgaste que sufrió en el denominado *método tradicional*, que contribuyó a su desprestigio como material aprovechable para la enseñanza de lenguas. El empelo desmesurado que del texto literario se hizo supuso que, durante muchos años, la literatura fuese “extraída del programa de estudios de lenguas extranjeras pues se la consideraba superflua en el proceso de adquisición de un idioma” (SITMAN Y LERNER, 1996: 227).

2. La presencia de la literatura en la enseñanza de español: situación actual

Actualmente, la presencia de la literatura en la enseñanza de ELE es más que evidente; basta con revisar unos cuantos manuales de enseñanza para comprobar que en la mayoría de ellos el texto literario se halla presente. Sin embargo, su aplicación didáctica y la finalidad con la que se introduce en las aulas de español no siempre es literaria; de hecho, es bastante frecuente emplear el texto literario como pretexto para la enseñanza de la gramática o como recurso para la adquisición de nuevo vocabulario. Entonces, teniendo en cuenta el uso que de la literatura se hace en tales casos, cabe preguntarse qué es lo que impulsa a los profesores de ELE a escoger un texto literario si de lo que se trata es de enseñar gramática o, simplemente, que los estudiantes amplíen su léxico, cuando tienen a su disposición infinidad de textos no literarios que podrían ser igualmente utilizados en el aula para esta finalidad. Si reflexionamos sobre ello, llegaremos a la conclusión de que no tiene mucho sentido seleccionar un fragmento literario y menos cuando a menudo se considera que el literario es un texto inaccesible, intrincado y poco adecuado para la enseñanza de lenguas, por lo que quizá su selección pueda estar motivada por la capacidad que tiene la literatura de entretener, atraer y enseñar, o, como decían los clásicos, *monere, docere y delectare*.

De hecho, cada vez son más los profesores de español que llevan la literatura a las aulas con una triple finalidad: enseñar lengua, literatura y cultura hispánica. De esta manera, el texto literario no es empleado de una manera trivial, como un simple pretexto para la enseñanza de la lengua y tampoco con la exclusiva finalidad de transmitir a los estudiantes conocimientos de historia literaria (nombres de autores, obras, movimientos, periodos literarios...), sino como un recurso didáctico que permite enseñar lengua y literatura de manera simultánea, porque, como han afirmado MONTESA Y GARRIDO, “el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos” (1994: 453).

Además, como bien han señalado ERENA Y COBOS, “considerar el aprendizaje de un idioma un simple proceso de adquisición de unas normas gramaticales supone reducir el mundo que la enseñanza de una lengua puede abrir” (1998: 95). O, como han subrayado CALDERÓN CAMPOS Y GARCÍA GODOY:

[...] enseñar una lengua no puede ser enseñar fríos esquemas gramaticales ajenos a cualquier acto comunicativo. Se trata de evitar que el saber lingüístico de los alumnos sea un saber estéril, una inútil acumulación de conocimientos que no sepan poner en práctica fuera del aula. ¿Qué sentido tiene que los estudiantes resuelvan de forma rápida y mecánica miles de ejercicios, dominados por la perfección formal, pero carentes por completo de veracidad comunicativa? Para evitar que el saber gramatical se convierta en algo exterior, no interiorizado, para el alumno extranjero, hay que precisar claramente cuáles son los contextos en que ese material lingüístico puede ser utilizado (1993: 141).

Así pues, según se deduce de las anteriores consideraciones, la enseñanza de la gramática no forma a hablantes competentes, pues no contribuye a desarrollar suficientemente en los estudiantes la competencia comunicativa. Recordemos la cita de Luis Landero, recogida de su artículo “El gramático a palos”, en la que se refiere a la enseñanza de la gramática como “una forma laboriosa de ignorancia”². No obstante, tampoco se deben desprestigiar las reglas gramaticales; su enseñanza en el aprendizaje de lenguas también es necesaria, ya que también coadyuvará a que los estudiantes se expresen con mayor corrección y posibilitará una mayor comprensión del sistema lingüístico que están aprendiendo, en ciertos casos, partiendo del propio sistema de los alumnos³.

En suma, la gramática es un medio que ayuda a alcanzar la competencia comunicativa, mas no es el único. El texto literario constituye en la actualidad un preciado recurso para la enseñanza de español por su capacidad para mejorar la destreza lectora y desarrollar diversas competencias: lingüística, cultural, literaria, pragmática y comunicativa, porque la literatura, pese a ciertas consideraciones, también es modelo de lengua, pues “se construye con la palabra” (MONTESA Y GARRIDO, 1994: 453), y “está hecha de lenguaje, es el arte del lenguaje, es una forma especial de utilizarlo y manipularlo con fines estéticos” (PÉREZ PAREJO, 2009: 25). Se debe considerar que la lectura y empleo de textos literarios dentro o fuera del aula implica y conlleva inevitablemente al aprendizaje de la lengua, a lo que hay que añadir la ventaja de que la literatura también es un exponente cultural que permitirá a los estudiantes de español acercarse, conocer y entender mejor la cultura de la lengua que están aprendiendo⁴.

² Landero, Luis: “El gramático a palos”, en *El País*, 14-XII-1999.

³ En torno a la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, es aconsejable seguir la propuesta de RUIZ CAMPILLO (2007: 2), quien considera, certeramente, que su aprendizaje debe ser lógico y significativo –gramática cognitiva–, no memorístico –gramática tradicional–, porque solo así podrá el alumno comprender verdaderamente el funcionamiento de la gramática de la lengua que está aprendiendo. Según él, la gramática tradicional “define la lengua como una lista de estructuras correctas y otras incorrectas que hay que memorizar y aceptar como mandamientos bíblicos, y que se presentan y manipulan de una manera completamente ajena al significado” (2007: 5) frente a la gramática cognitiva que es “operativa, significativa, [...] está indisolublemente unida a la comunicación, la define, la crea, la dirige, la transforma. [...] Es la generadora de la lengua, desde el nivel formal al nivel sintáctico, desde el nivel sintáctico al discursivo, y de ahí al evento de comunicación real que se produce tanto en la calle como en la pequeña sociedad del aula” (2007: 8). Por tanto, lo que se logra con la aplicación de la gramática cognitiva a la enseñanza de español como lengua extranjera es “que el estudiante interiorice una nueva lengua a partir de los conocimientos que se pueden despertar en él sobre cómo funciona una lengua, en general (incluida la suya): como una máquina de representar el mundo a partir de la materia prima que nos proporciona nuestra experiencia de él” (2007: 14).

⁴ ROMERO BLÁZQUEZ considera que “el texto literario es una creación usual afín a la forma hablada, exponente [...] de aspectos gramaticales, funcionales y culturales que le van a servir [al alumno] para el aprendizaje de la lengua meta, así como para llevar a cabo una interacción comunicativa” (1998: 385).

3. Algunas razones que justifican la utilización de la literatura en la enseñanza de ELE

Son diversas y concluyentes las razones que se han esgrimido para justificar la inclusión y aprovechamiento de la literatura en el aula de ELE. A continuación exponemos algunas de ellas, basándonos para ello en las consideraciones de varios investigadores y profesores de español, especialmente en los razonamientos planteados por ALBALADEJO GARCÍA (2007: 5-9) en su artículo “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”⁵.

Una de las principales razones que permiten justificar la inclusión de la literatura en el aula de ELE es su consideración como “material auténtico”, lo que la convierte, como ya se ha indicado, en modelo de lengua. Sin embargo, hablar de su autenticidad implica, según ALBALADEJO GARCÍA, que “las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos” (2007: 6). Naturalmente, cuando un escritor decide componer una obra literaria no pretende que se emplee para la enseñanza de una lengua sino que persigue una doble finalidad bien distinta: por un lado, iniciar un acto comunicativo con sus lectores y, por otro, entretenerlos y suscitar en ellos el placer por la lectura. Este es uno de los principales pretextos en el que algunos profesores de español se han escudado para rechazar la inclusión de textos literarios en sus clases, ya que consideran que el literario es un texto inaccesible, difícil de abordar, interpretar y comprender para estudiantes extranjeros. No obstante, esto no es óbice para su inclusión en los planes de enseñanza, pues es difícil que en el amplio panorama de la herencia literaria hispánica el profesor no encuentre algún texto que sea adecuado y que se adapte al nivel de competencia lingüística de sus estudiantes, dado que, como bien ha indicado ALBALADEJO GARCÍA (2007: 8), la riqueza lingüística de los textos literarios hace más fácil la labor del profesor de español, ya que “difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase”. Además, según han indagado varios investigadores, la dificultad reside más bien en las actividades que se proponen que en el texto en sí⁶. De hecho, un mismo texto o fragmento podría ser empleado en diferentes niveles; bastaría con regular la complejidad de las actividades para acondicionarlas al nivel de los estudiantes.

Otro aspecto que se ha destacado es la conveniencia de la literatura para practicar e introducir en el aula las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y comprender) que los estudiantes han de dominar para llegar a ser hablantes competentes, aunque, lógicamente, la habilidad lectora y la comprensión escrita son las dos destrezas que se

⁵ ALBALADEJO GARCÍA se apoya, a su vez, en las reflexiones vertidas por COLLIE Y SLATER en su obra *Literature in the Language Classroom*.

⁶ Según GARCÍA WIEDEMANN (1994: 423), “no hay tareas fáciles o difíciles, sino tareas adecuadas o inadecuadas”.

desarrollan más ampliamente, dado que la mayor parte de las actividades que se proponen consisten en la lectura de un texto o un fragmento de cierta extensión y después responder a una serie de cuestiones en relación a su contenido.

Por otro lado, la literatura es, además de una fuente de placer, un medio idóneo para el enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes, ya que en ella aparecen también reflejados el estilo de vida y las costumbres de sociedades de distintas épocas, lo que la convierte en un material destacado para la transmisión de la cultura hispánica. De hecho, la capacidad de la literatura para divulgar la cultura ha sido resaltada en múltiples ocasiones por muchos profesores e investigadores de español. Por ejemplo, COLLIE Y SLATER (2002) consideran que la explotación de textos literarios en el aula ayuda a los estudiantes a:

[...] obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo (apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7).

La comprensión y el conocimiento de la cultura son tan importantes como el aprendizaje de su lengua, ya que en determinadas ocasiones el desconocimiento puede dar lugar a tergiversaciones y malentendidos entre hablantes nativos y extranjeros. No debemos olvidar que los aspectos culturales “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” (MCER, 2002: 100). Asimismo, como han indicado LÓPEZ VALERO Y ENCABO FERNÁNDEZ (2002), el conocimiento de la cultura “lleva a alcanzar un nivel comunicativo mucho mayor” (apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7) y su entendimiento “fomenta la simpatía hacia el país en cuestión”⁷ (ARTHUR KING, apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7), además de posibilitar

[...] la inclusión de forma natural en el aula de otros aspectos culturales del lenguaje que normalmente no son tratados en un curso regular de lengua, como pueden ser el grado de aproximación física entre hablantes nativos o el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan ansiedad o entusiasmo, o la aceptación cultural del uso de la

⁷ No obstante, se debe tener en cuenta que si el texto seleccionado contiene información cultural en exceso puede suponer un impedimento para el aprendizaje. Por eso, conviene seguir los consejos de ALBALADEJO GARCÍA (2007: 12) y seleccionar textos cuyas “implicaciones socio-culturales [...] sean genuinamente significativos culturalmente hablando, pero que no lleguen a ser tan abundantes que el texto se convierta para el alumno en un cúmulo de barreras que rebasar”.

entonación para expresar humor o enfado (ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7-8).

De la misma manera, es interesante resaltar la capacidad de la literatura para motivar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así lo han constatado autores como ALAN BIRD (1979), quien ha incidido en que “con el uso de textos literarios auténticos en clase, los alumnos no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando sienten que están manejando los materiales y la literatura de la “vida real”” (*apud* ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7). No en vano, la motivación ha de ser destacada como un factor fundamental en cualquier proceso de enseñanza, como un elemento facilitador del aprendizaje; por ello, es importante conocer los gustos y preferencias literarias de los alumnos a la hora de seleccionar el texto o fragmento con el que se trabajará en el aula, ya que, como afirman SITMAN Y LERNER (1996: 227), “si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora”.

Por otra parte, el *carácter universal* de algunos temas literarios es, según ALBALADEJO GARCÍA, otra de las razones que hacen posible su explotación, ya que temas “como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria [...] se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar” (2007: 6). Esta universalidad podría contribuir a que algunos textos de periodos anteriores lleguen a resultar, incluso, actuales o cercanos a los estudiantes por su temática, puesto que los temas arriba referidos se hallan en gran parte de la producción literaria de diversos de países.

Finalmente, es necesario también insistir en la persistencia del texto literario a lo largo del tiempo, pues “la obra de arte, como es bien sabido, es atemporal” (SÁNCHEZ LOBATO, 1993: 60). Esto la convierte en un recurso didáctico útil para la ejercitación de la lengua, pues lo más difícil, en muchas ocasiones, no es aprender una lengua sino no olvidarla. De esta manera, los estudiantes de español que residan en un país de habla no hispana podrán recurrir a la literatura, que podrán hallar fácilmente a través de Internet, no solo para practicar el idioma sino también para mejorarlo, dado que permite el aprendizaje autónomo más allá de los cursos de lengua. Por todo ello, la literatura se ha convertido en la actualidad en un recurso didáctico apropiado para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto dentro como fuera de las aulas.

4. La literatura en el aula de ELE y algunas de sus aplicaciones didácticas

Existe un creciente interés por parte de los profesores de español en lo que a la integración de la literatura en el aula se refiere, motivado por la gran cantidad de posibilidades didácticas que los textos literarios brindan. Así podemos constatarlo en las palabras de QUINTANA (1993: 92): “si hasta finales de la década de los setenta la

actitud general era de rechazo a la inclusión de textos literarios en los *syllabus*, creo que actualmente el péndulo se escora hacia el otro lado”.

En la actualidad, los planteamientos didácticos adoptados difieren notablemente de los empleados en métodos o enfoques de enseñanzas anteriores, en lo que a la aplicación y el aprovechamiento de la literatura en el aula se refiere. Así, la literatura no es en este momento considerada como el único referente lingüístico, como en el *método tradicional*, ni tampoco es un material utilizado únicamente para la transmisión de aspectos culturales, tal y como se hizo en otros enfoques. En este momento, el texto literario es un recurso útil para el desarrollo de la competencia comunicativa con el que los estudiantes pueden aprender a un tiempo lengua, literatura y cultura. En el *método tradicional* la metodología adoptada reducía las múltiples posibilidades de explotación de textos literarios a la memorización de reglas y a la lectura y traducción de un corpus de obras y autores fijados por el canon, por lo que impedía la imbricación y práctica de las cuatro destrezas en el aula, centrándose de manera exclusiva en la práctica de las destrezas escritas. En los cursos de lengua actuales, estas formas ya anquilosadas de enseñanza han sido abandonadas en beneficio de un enfoque integrador en el que la literatura es utilizada al mismo tiempo para la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura, ya que, además de la transmisión de aspectos específicamente literarios o culturales, facilita la asimilación de estructuras lingüísticas, gramaticales y la adquisición de nuevo léxico, mediante la resolución en el aula de actividades diversas que permiten a su vez el desarrollo de las distintas competencias y la práctica y mejora de las destrezas orales y escritas en los estudiantes.

La literatura es un producto social, un medio de comunicación y de entretenimiento que, por su propia naturaleza, permite la integración en el aula de diversos aspectos que han de ser trabajados simultáneamente; lo que la convierte en un recurso didáctico rentable y aprovechable para la enseñanza-aprendizaje de ELE. No obstante, aún existe cierta reticencia por parte de algunos profesores de español a la hora de trabajar con textos literarios en sus clases, pues los consideran no solo difíciles sino de escaso interés para los alumnos⁸. No obstante, cada vez son más los estudiantes de español que muestran su interés por la literatura hispánica y demandan su inclusión en los planes de enseñanza, como han indicado GARCÍA NARANJO Y MORENO GARCÍA (2001: 821-822):

[...] cada vez son más numerosas las ocasiones en las que los estudiantes nos abordan con esa inquietud intelectual, tan legítima como otras, que consiste en querer leer literatura en la lengua original, ya sea porque se trata de personas acostumbradas a hacerlo en su lengua de origen [...], [o porque] desean probar el deleite de la lengua como materia artística.

⁸ Así puede constatararse en las palabras de J. García Naranjo (2000), quien ha precisado que parte del profesorado de ELE “viene considerando, no sin razón, los textos literarios demasiado elevados y de escaso interés para la mayoría del alumnado, ajeno al mundo de la alta cultura también en su propia lengua” (*apud* GARCÍA NARANJO Y MORENO GARCÍA, 2001: 820).

Así pues, es posible constatar cómo ese miedo generalizado al trabajo con este tipo de texto comienza a evaporarse y alumnos y profesores empiezan a ser conscientes de las ventajas que la literatura les ofrece. Sin embargo, el texto literario no acaba de hallar su lugar en la enseñanza de español, lo que puede deberse a algunas dudas que asaltan constantemente a los profesores de ELE a la hora de incluir la literatura en sus clases como qué tipo de texto seleccionar; qué obras son más apropiadas (clásicas o actuales); o, simplemente, qué versión es más adecuada (la original, la adaptada o la graduada). A continuación nos centramos en cada una de estas cuestiones por separado para determinar cuáles son sus aplicaciones didácticas, siempre con vista a su aprovechamiento en el aula.

4.1. Tipos de textos

En la enseñanza de ELE se emplean distintos tipos de texto: narrativos, dramáticos y poéticos. De entre ellos, la novela, el cuento, el microrrelato, el teatro y la poesía son los más utilizados. Por una parte, el cuento, el microrrelato y la poesía son más fáciles de introducir en el aula, pues su extensión, relativamente corta, hace que pueda ser trabajado íntegramente en una sesión sin grandes dificultades, buscando todas las palabras desconocidas en el diccionario e incluso leyéndolo varias veces si fuera necesario. Por tanto, se presta a una lectura intensiva cuya finalidad principal es que los alumnos amplíen su vocabulario a través de una lectura atenta y la realización en el aula de distintos tipos de actividades que pueden consistir en responder a una batería de preguntas sobre el texto, entregarles las partes del texto o de un fragmento desordenadas para que las ordenen, preguntas de elección múltiple (a, b, c) o de verdadero o falso, entre otras.

Por el contrario, la novela y el teatro, a diferencia de los anteriores, se prestan más a una lectura extensiva⁹, con la que se pretende que los estudiantes comprendan el sentido general de la obra que están leyendo. En lecturas de este tipo, se desaconseja que los estudiantes busquen todo el léxico que desconocen en el diccionario, ya que la búsqueda constante de vocabulario es una práctica que contribuye a que la lectura se ralentice, se alargue y que los alumnos tengan mayores dificultades para seguir el argumento¹⁰. Por tanto, la utilidad de esta práctica lectora reside fundamentalmente en

⁹ Para una información más detallada y ampliada acerca de las lecturas intensiva y extensiva, consúltese el trabajo de IVONNE LERNER (2000: 402-403) donde, además de diferenciar ambos tipos de lectura, podremos hallar las principales ventajas de realizar lecturas extensivas en la enseñanza de ELE.

¹⁰ Según IRIARTE VANÓ (2009: 192-193), “buscar el significado de todas las palabras desconocidas de una novela o cuento hace la lectura eterna e imposible, debido a los cortes constantes que interrumpen el sentido. [...] Parar acentúa la sensación de inseguridad ante lo que se está leyendo. [...] Cuando el aprendiz mira todas las palabras que desconoce en el diccionario, al terminar de “leer” la primera página deduce que será una tortura seguir, que se le acumularán cientos de palabras nuevas, en definitiva, que a medida que avance será peor, y no mejor”.

que puede resultar muy conveniente para que los estudiantes desarrollen estrategias de deducción que les permitirán inferir el significado de algunas palabras a partir del contexto, sin necesidad de acudir al diccionario, así como asimilar ciertas estructuras lingüísticas presentes en este tipo de obras. No obstante, como consecuencia de su mayor extensión, es complicado explotar una novela o pieza de teatro de manera íntegra en el aula, por lo que lo más habitual no es trabajar con obras completas sino con algunos fragmentos, cuya selección, por descontado, no está exenta de complicaciones, pues, como ha indicado FERNÁNDEZ GARCÍA (2006: 67), “el fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar”, puesto que es fundamental que el fragmento seleccionado “tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico”.

En consecuencia, se puede afirmar que resulta algo complicado realizar lecturas extensivas en el aula de novelas o piezas de teatro completas; por ello, la opción más viable sería la selección de fragmentos, con lo que se corre el riesgo de perder una perspectiva completa de la obra con la que se trabaja. Sin embargo, COLLIE Y SLATER (2002) proponen una opción factible que permite la explotación de textos íntegros en la enseñanza de lenguas:

[...] combinar la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto para una lectura complementaria individual. De este modo se mantiene el interés y la sensación de conjunto en clase, al tiempo que proporciona al alumno la satisfacción de haber leído un libro completo (apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 14).

Esta alternativa puede ser muy beneficiosa especialmente en niveles intermedios y avanzados, donde se aconseja que los estudiantes lean textos de cierta extensión, como recomienda ALBALADEJO GARCÍA (2007:14), e incluso obras completas.

Por otra parte, en lo referente a las aplicaciones didácticas de estos textos, existen diferentes formas de aprovechamiento. De manera general, cabe resaltar su utilidad para que los estudiantes mejoren la destreza lectora, para que asimilen ciertas estructuras lingüísticas o gramaticales o para que adquieran un vocabulario más amplio y variado, con la posibilidad no solo de aprender significados connotativos sino denotativos, así como refranes o sentencias¹¹. De manera más específica, por un lado, la lectura de cuentos, microrrelatos y novelas facilita el aprendizaje de los elementos básicos de la narración de una manera práctica, la asimilación de ciertas estructuras

¹¹ “A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, etc., va a poder de entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad” (MONTESA Y GARRIDO, 1994: 453).

lingüísticas presentes en ellos, la familiarización con diferentes técnicas narrativas y permite la realización de actividades de síntesis o resumen, a lo que habría que añadir la posibilidad de proyectar la versión cinematográfica de la novela que han leído –si la hay– o de los fragmentos que se han explotado en el aula. El teatro, por la singularidad que le confiere la combinación simultánea de elementos verbales y no verbales, favorece una mayor comprensión de la historia, permite realizar en el aula ejercicios de dicción, practicar la expresión corporal y la entonación mediante la realización de lecturas dramatizadas; a lo que habría que añadir también la posibilidad de llevar a los estudiantes al teatro a ver la representación de la obra o, si la hay, proyectarles en el aula la versión cinematográfica, lo cual puede funcionar como un aliciente más para espolear el aprendizaje. Finalmente, la poesía es muy útil para la adquisición de nuevo vocabulario, el aprendizaje de figuras retóricas, la práctica del cómputo silábico, la pronunciación o la entonación y, además, existen versiones musicadas y recitadas de poemas que permitirán a los estudiantes un acercamiento diferente a la pronunciación nativa.

Cualquiera de ellos puede ser aprovechable en la enseñanza de español, simplemente hay que tener en cuenta que el texto debe adecuarse al nivel de los estudiantes, que las actividades propuestas no han de ser ni demasiado fáciles ni difíciles en exceso, y, en el caso de trabajar con fragmentos y no obras completas, el profesor debe cerciorarse de que el texto tiene una unidad¹² y que es coherente, además de encargarse, en caso de que sea necesario, de contextualizarlo conveniente¹³ para hacerlo accesible a los estudiantes. No obstante, no debemos dejarnos engañar por la aparente sencillez y simplicidad de algunos textos, especialmente los teatrales y poéticos. De hecho, ROMERO BLÁZQUEZ (1998: 383-384) considera que el lenguaje de algunas piezas teatrales, pese a su aparente sencillez, “puede resultar demasiado informal y, como consecuencia, requerir un mayor grado de decodificación por parte del alumno”. Lo mismo ocurre con los textos poéticos, cuya brevedad hace que muchas veces olvidemos que “la poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua” (PEDRAZA JIMÉNEZ, 1998: 62). En resumen, no es fácil determinar cuál de ellos se ajusta mejor a la enseñanza de ELE y en qué niveles de aprendizaje deben emplearse, ya que todos ellos nos ofrecen múltiples aplicaciones didácticas y se prestan a diversas formas de explotación, aunque quizá la novela y el teatro pueden resultar más atractivos y motivadores por la forma en que están compuestos y también por la

¹² PÉREZ PAREJO sostiene que “el criterio que debe prevalecer aquí es, más que el género, la unidad del texto” (2009: 23).

¹³ Es cierto, como afirma PÉREZ PAREJO, que “la literatura siempre está contextualizada en unas coordenadas espacio-temporales y de algún modo siempre se está refiriendo a ellas, nombrándolas, hablando de la cultura y de los culturemas de su época” (2009: 26); pero, a veces, cuando se trabaja con fragmentos y no con obras completas, el texto puede quedar descontextualizado, por lo que es necesario que el profesor vuelva a situar el texto en su contexto para que los estudiantes puedan comprenderlo e interpretarlo adecuadamente.

posibilidad de visionar en el aula la película de la obra que se ha leído¹⁴. De todos modos, la decisión final dependerá, como siempre, de la consideración del profesor, que es quien decide qué tipo de texto se adecua mejor al nivel de sus estudiantes y a los objetivos de su clase.

4.2. Textos clásicos o actuales

En estrecha vinculación con el apartado precedente hallamos el tradicional debate en torno al empleo de textos clásicos en el aula de español, que sigue siendo objeto de discusión en la actualidad y da lugar a opiniones opuestas. Las obras clásicas gozan de poca aceptación entre la mayor parte del profesorado, porque consideran que son textos difíciles de entender para estudiantes extranjeros porque la época en la que se sitúan, bastante alejada de la actual, hace que muestren un modelo de lengua en desuso y anticuado; a lo que habría que añadir, según PALACIOS GONZÁLEZ, el “desconocimiento de los referentes históricos y culturales necesarios para poder disfrutar del hecho literario” y el “distanciamiento lingüístico, principalmente en el orden léxico” (2011: 2). Todas estas peculiaridades son las que han contribuido de manera fehaciente a que investigadores como JUÁREZ MORENA insistan en que “la selección textual no ha de estar basada en la lista de obras y de autores clásicos” (1998: 279), propiciando con ello un mayor alejamiento de los textos canónicos de las aulas de ELE.

En cambio, la literatura actual disfruta de una mayor aprobación entre los profesores de español, pues se estima que los textos contemporáneos reflejan unos usos lingüísticos actuales —es decir, son modelo de lengua— y tratan temas capaces de suscitar el interés de los estudiantes frente a los textos clásicos que, según UBACH MEDINA (1998: 824), “a no ser que se trate de alumnos con una formación filológica, es muy difícil despertar su interés por ellos en muchos casos”. Sin embargo, hay ciertos temas que no son exclusivos de los textos actuales sino que también están presentes en los clásicos; aspectos como la muerte, el paso del tiempo, el amor, entre otros, forman parte de la temática de diferentes épocas y tradiciones, por lo que es posible hallarlos en la herencia literaria de diferentes países, dada su universalidad. Además, como el mismo UBACH MEDINA afirmó en otro de sus trabajos, los clásicos también “son parte del contexto que debe conocer el alumno” (2000: 721); por tanto, según se desprende de estas palabras, los textos canónicos también deben ser llevados al aula de ELE, dado que forman parte del acervo literario hispánico que el alumno debe conocer.

¹⁴ Según PÉREZ PAREJO, “todos [...] presentan grandes posibilidades didácticas”, pero considera que es “el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas” (2009:21). Asimismo, tal y como él mismo ha apuntado, “parece haber consenso entre los investigadores [en relación al nivel en el que se puede trabajar con textos literarios]. Se piensa que en cualquier etapa de la enseñanza se puede trabajar con textos literarios, acomodando la dificultad de los textos al nivel de aprendizaje del alumno” (2009: 24).

Por ello, consideramos que la elección de un texto literario no ha de atender exclusivamente al principio de actualidad, dado que ni se puede ni se debe catalogar todos los textos clásicos como difíciles, pues muchos contienen estructuras sencillas y un vocabulario asequible y adecuado al nivel de competencia lingüística de los estudiantes; además, algunos clásicos, por su trascendencia, se han divulgado por otros países y se han traducido a diferentes lenguas, convirtiéndose en modelos de la literatura universal, lo que podría facilitar su inclusión y trabajo en el aula, ya que cabe la posibilidad de que los estudiantes ya hayan oído hablar de ellos e incluso que los hayan leído en su propia lengua. Asimismo, conviene destacar, tal y como ha afirmado PALACIOS GONZÁLEZ, que tanto clásicos como actuales presentan una serie de dificultades compartidas que afectan a profesores y a alumnos, como “la falta de interés por la literatura en general, la incapacidad para leer pausadamente, el miedo al lenguaje literario, carencia de una formación literaria adecuada en los profesores, etc.” (2011: 2). Por consiguiente, se podría decir que en la mayoría de los casos las limitaciones a la hora de integrar y explotar textos literarios en el aula, ya sean clásicos o actuales, no se debe tanto a la época a la que el texto pertenece sino más bien a otros factores como el desinterés o la falta de una formación apropiada por parte del profesorado de español. Así pues, convenimos con KALENIC RAMŠAK (2003: 490) en que la literatura ha de ser aprovechada para “formar lectores de juicio crítico y no sólo lectores temerosos que sientan un sagrado respeto hacia grandes nombres literarios del pasado histórico”.

En suma, pese a la existencia de diferentes perspectivas y posturas a la hora de incluir textos clásicos y actuales en el aula, se puede afirmar que ambos son aprovechables en la enseñanza de ELE, puesto que permiten la práctica e integración de las cuatro destrezas y el desarrollo de distintas competencias. Por ello, “no se trata aquí de elegir entre calidad literaria o dificultad lingüística, ya que con toda seguridad se pueden hallar juntas”, pues “la historia de la literatura española e hispanoamericana, a poco que se indague, ofrecerá siempre autores y textos interesantes estéticamente que elaboren a la perfección los aspectos temáticos y lingüísticos que quieran ilustrarse” (PÉREZ PAREJO, 2009: 21). Ambos pueden ser apropiados para enseñar español en cualquier nivel de aprendizaje si se aplican las fórmulas adecuadas.

4.3. Textos originales, graduados o adaptados

En la enseñanza de idiomas en general y del español en particular, se emplean actualmente textos originales, graduados y adaptados. Sin embargo, este sigue siendo un asunto generador de polémicas que, al igual que ocurriera con los textos clásicos y actuales, ha dado lugar a diferentes posturas y perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de español. La mayoría de los profesores e investigadores de ELE coinciden en que solo se deben emplear textos originales, frente a los adaptados o graduados, amparándose en que solo estos son textos auténticos, en el sentido de que han sido escritos por verdaderos escritores y están destinados a hablantes nativos –sin pretensiones de enseñar una lengua–.

Por el contrario, los textos graduados o adaptados¹⁵ no son considerados como textos auténticos, por lo que tampoco serían modelo de lengua. De hecho, muchos profesores de español estiman que las adaptaciones son versiones “desvirtuadas” que ofrecen una visión deformada de la obra original de la que parten, ya que son textos que han sido “manipulados” con un objetivo didáctico, destinados a un nivel de aprendizaje concreto y que han sido considerablemente reducidos en extensión, perdiendo así gran parte de su esencia literaria. DE MIGUEL (1991), por ejemplo, considera que la adaptación es un “sacrilegio” (*apud* GARCÍA NARANJO Y MORENO GARCÍA, 2001: 822) y NARANJO PITA (1999) sostiene que los textos adaptados son “obras literarias a las que se las ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original” (*apud* KHEMAIS JOUINI, 2008: 134). Por otra parte, las lecturas graduadas pertenecen al grupo de los comúnmente denominados textos *ad hoc*, es decir, lecturas que han sido creadas por escritores *amateurs* con la exclusiva pretensión de enseñar una lengua. Estos textos presentan un modelo de lengua manipulado, pues las estructuras gramaticales y lingüísticas han sido previamente reguladas y contienen un vocabulario ajustado a un nivel de competencia determinado, de manera que solo aparecen en ellas aquellos aspectos que el estudiante, en función del nivel de aprendizaje en el que se encuentra, debe asimilar. Por ello, muchos docentes e investigadores las han catalogado como creaciones no literarias. Autores como GARCÍA WIEDEMANN Y MOYA CORRAL (1998: 139) se han referido a ellas como “producto de laboratorio”; y NUTTALL (1982), en su obra *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, sostiene que las versiones graduadas muestran “un lenguaje distorsionado alejado del modo de habla o de escritura natural” (*apud* ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 13).

No obstante, según han indagado algunos profesores de ELE, los estudiantes prefieren trabajar con textos graduados y adaptados antes que con textos originales, porque les resultan más fáciles de abordar. A ello puede deberse que parte del profesorado de español aconseje el aprovechamiento de lecturas adaptadas y graduadas especialmente en niveles iniciales e intermedios, dado que las estructuras y el léxico de ambas permitirán a los estudiantes asimilar nuevos conocimiento y avanzar en su aprendizaje. En cambio, cuando los estudiantes se enfrentan a textos originales suelen tener mayores dificultades para comprenderlos e interpretarlos, ya que el nivel lingüístico, dependiendo del texto, puede ser superior al de los alumnos y, a veces, puede llegar a suponer un impedimento para el aprendizaje, por lo que normalmente son más utilizados en niveles avanzados. Aunque, como ha indicado ALBALADEJO GARCÍA, esta mayor dificultad lingüística de los textos originales “puede paliarse

¹⁵ Hay quien se refiere a lecturas adaptadas y graduadas indistintamente, sin hacer distinciones entre ellas. Sin embargo, es necesario precisar que no son lo mismo: las lecturas adaptadas han sido creadas a partir de otra obra ya existente, son versiones manipuladas con fines didácticos, bien de un clásico o un texto actual. Por el contrario, las lecturas graduadas son versiones “*ex nihilo*”, no parten de otra obra ya existente sino que han sido inventadas expresamente para estudiantes extranjeros, también con fines didácticos. A estas últimas se ha referido ampliamente Ivonne Lerner (2000).

mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor, ateniéndonos a los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje” (2007: 14).

Entonces, teniendo en cuenta las anteriores reflexiones, se puede afirmar que tanto las versiones originales como las graduadas y las adaptadas, pese a las evidentes diferencias que hay entre ellas, son aprovechables para la enseñanza de español en cualquier nivel de aprendizaje, pues cada una de ellas enriquece de distinta manera las clases de español. Por un lado, los textos originales permiten la asimilación de ciertas estructuras lingüísticas y gramaticales de una manera natural, pues están totalmente contextualizados¹⁶, así como la adquisición de ciertos conocimientos de tipo cultural, que puede que los estudiantes no hallen en las versiones adaptadas o graduadas. Por otro, las versiones adaptadas presentan unas estructuras y un vocabulario adecuado al nivel de los estudiantes, lo que contribuye a que estos relacionen los conocimientos que están adquiriendo con los que ya poseían; además, también pueden favorecer, dependiendo de la adaptación, la asimilación de aspectos culturales y son muy convenientes para acercar a los alumnos a algunas obras canónicas representativas y también a la literatura actual, no solo de la literatura hispánica sino de la literatura universal, cuya versión original podría estar bastante por encima del alcance de los estudiantes, en lo que al nivel de lengua se refiere. Finalmente, las lecturas graduadas están reguladas en dificultad y por niveles de aprendizaje, de manera que también facilitan la asimilación de nuevas estructuras que los estudiantes deben aprender y la ampliación de vocabulario. No obstante, se debe ser cauto a la hora de seleccionar lecturas graduadas, dado que sus estructuras lingüísticas, en algunas ocasiones, pueden reflejar un modelo de lengua alejado del empleado habitualmente por hablantes nativos, por lo que escasamente ayudarían a los estudiantes a comunicarse en la vida real. No olvidemos que se trata de obras creadas exclusivamente para la enseñanza de un idioma y que tanto el vocabulario como las estructuras lingüísticas empleadas están restringidas a un nivel determinado, por lo que es posible hallar en ellas usos lingüísticos forzados, incluso un tanto artificiales, que difieren de manera considerable de los comúnmente empleados por hispanohablantes.

Por tanto, existen diferentes puntos de vista en torno a la inclusión y aprovechamiento de este tipo de textos en el aula. Y aunque la mayor parte del profesorado de ELE se decanta por el empleo de textos originales, lo cierto es que las lecturas adaptadas y graduadas también son muy utilizadas en la enseñanza de lenguas. Evidentemente, resulta complicado determinar cuál de ellos es más conveniente para la enseñanza de español y en qué niveles deberían introducirse, pues todos podrían utilizarse en los diferentes niveles del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, quizá lo más recomendable sería utilizar versiones adaptadas y graduadas en los niveles iniciales e intermedios y obras originales en cursos más avanzados. De cualquier modo, lo que debe prevalecer siempre es la utilidad del texto y su adecuación, en cuanto

¹⁶ Véase, la nota 13 de PÉREZ PAREJO (*supra*).

muestra de lengua, al nivel de los estudiantes, considerando que los tres ofrecen diferentes formas de aprovechamiento en el aula de ELE y fuera de ella.

5. Conclusión

Cada vez son más los profesores de español que optan por introducir los textos literarios en sus clases, conscientes de la amplia variedad de posibilidades didácticas que la literatura puede aportar a la enseñanza del español, gracias en gran medida a su facilidad para engarzar a un tiempo lengua, literatura y cultura, tres aspectos fundamentales que han de ser desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se puede decir que las características y razonamientos hasta el momento expuestos en torno al aprovechamiento de textos literarios en el aula de ELE han favorecido una revalorización de la literatura, que es actualmente considerada como modelo de lengua y como un recurso didáctico que permite la práctica en el aula de diversos aspectos que han de ser ejercitados en la enseñanza de idiomas.

La literatura, como fuente inagotable de recursos, posibilita el aprendizaje de aspectos literarios, gramaticales, culturales y lingüísticos, por lo que sería un error reducir su aprovechamiento al ejercicio exclusivo del componente formal, pues los profesores de español estarían renunciando al gran número de posibilidades didácticas que la literatura les ofrece¹⁷. El empleo de textos literarios facilita la ejercitación y la integración en el aula de cada una de las destrezas, el desarrollo de las competencias cultural, comunicativa, literaria y discursiva, así como la adquisición de nuevo vocabulario. Por todo ello, la literatura puede considerarse, *per se*, un recurso útil e idóneo para la enseñanza de español, con independencia del tipo de texto seleccionado (poesía, narrativa, teatro, versiones adaptadas, originales, graduadas, clásicas o actuales), dado que no se pueden hacer afirmaciones tajantes, comprobadas científicamente, que nos hagan decantarnos por unos u otros. Lo importante es que las muestras de lengua presentes en el texto se correspondan con la competencia lingüística de los estudiantes, que las actividades planteadas sean apropiadas al nivel al que están destinadas y que, en la medida de lo posible, despierten el interés de los alumnos, pues “estamos en un momento ecléctico de la metodología, donde cualquier tipo de texto vale si se hace buen uso de él” (PÉREZ PAREJO, 2009: 25).

La aplicación y enseñanza de la literatura implica, inevitablemente, el aprendizaje de la lengua, por lo que, además de un medio, puede constituir también el fin en ciertos procesos de enseñanza. No obstante, conviene precisar que para que el trabajo con textos literarios cumpla con las expectativas, es esencial que el profesor posea una preparación específica que le permita explotar este tipo de texto en el aula de manera adecuada, pues solo un profesional puede enseñar español de manera eficaz y más aún

¹⁷ MALEY (1989) considera que es necesario “bajar el texto literario del pedestal en que se encuentra y convertirlo en un medio de trabajo más para la clase” (*apud* COLOMA MAESTRE, 2004: 621).

si se emplean textos literarios, donde la formación debe ser aún más especializada. De hecho, algunos investigadores y profesores de ELE inciden en que la verdadera dificultad a la hora de integrar la literatura en las aulas reside en la escasa formación del profesorado sobre cómo aprovechar este tipo de texto; así puede constatarse en las siguientes palabras de IRIARTE VAÑÓ:

[...] los profesores, a su vez, tropiezan con múltiples dificultades por la falta de formación específica, y suplen sus carencias recurriendo a una enseñanza aprendida como alumnos en las aulas de secundaria o la universidad, lo que deriva en el tratamiento de los estudiantes extranjeros como si fueran nativos (2009: 188).

Enseñar una lengua, aunque sea la propia, es una laboriosa tarea que no puede realizar cualquiera. Asimismo, tampoco se puede emplear la misma metodología que la adoptada en las aulas con estudiantes nativos, ya que, como bien ha apreciado AQUILINO SÁNCHEZ (1998: 89), “no es lo mismo enseñar español a niños o adultos españoles que a alumnos extranjeros: la situación, contexto y necesidades de unos y otros son distintas”.

En definitiva, las múltiples posibilidades didácticas de los textos literarios han contribuido a la revalorización de la literatura y su integración en los planes de enseñanza actuales en todos los niveles de aprendizaje. Su empleo en el aula de ELE, siempre que se apliquen las estrategias metodológicas adecuadas, permitirá el aprendizaje del idioma y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, María Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5, 2007, págs. 1-51, en <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>> (28/10/2012).

Calderón Campos, Miguel; García Godoy, Mayte. “Algunas reflexiones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical”, en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1993, págs. 137-146.

Coloma Maestre, José. “Textos breves en ELE: una trepidante vía”, en *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*, Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (Eds.), Universidad de Burgos, Burgos, 2004, págs. 614-623.

Erena Mármol, Francisca; Cobos Ruz, Francisco Javier: “La enseñanza del español como acercamiento crítico a una realidad”, en *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Rafael Fente Gómez et al. (Eds.), ASELE, Málaga, 1998, págs. 95-97.

Fernández García, Alfonso. “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (I)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alfredo Álvarez et al. (Eds.), Universidad de Oviedo, Asturias, 2006, págs. 63-67.

García Naranjo, Fina; Moreno García, Concha. “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario”, en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, María Antonia Martín Zorraquino et al. (Eds.), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001, págs. 819-829.

García Wiedemann, Emilio J.; Moya Corral, Juan Antonio. “Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia”, en *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Rafael Fente Gómez et al. (Eds.), ASELE, Málaga, 1998, págs. 137-144.

Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, MECD-Anaya, Madrid, 2002, en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (23/03/2013).

Iriarte Vañó, María Dolores. “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”, *TINKUY*, núm. 11, 2009, págs. 187-206, en <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf> (23/03/2013).

Jouini, Khemais. “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 13, núm. 20, 2008, págs. 121-159, en <<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf>> (03/03/2013).

Juárez Morena, Pablo. “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis y José Ramón Heredia (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 277-283.

Kalenic Ramšak, Branka. “El estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (Eds.), ASELE, Madrid, 2003, págs. 481-490.

Landero, Luis. “El gramático a palos”, en *El País*, 14-XII-1999, en <http://elpais.com/diario/1999/12/14/opinion/945126003_850215.html> (24/03/2013).

Lerner, Ivonne. “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz, Málaga, 2000, págs. 401-408.

López Prats, Encarna. *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*, Universidad de Girona, Girona, 2009, págs. 1-144, en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1> (22/03/2013).

Menouer Fouatih, Wahiba: “La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE”, en *Actas del I taller de literaturas hispánicas y E/LE*, Instituto Cervantes, Orán, 2009, págs. 161-172, en <<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>> (24/03/2013).

Molina Gómez, Susana; Ferreira Loebens, Jucelia. “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *El profesor de español LE/L2*, Agustín Barrientos Clavero et al. (Eds.), Universidad de Extremadura, Cáceres, 2009, t. 2, págs. 669-680.

Montesa, Salvador; Garrido, Antonio. “La literatura en la clase de lengua”, en *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1994, págs. 449-457.

Palacios González, Sergio. “El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE”, en *Congreso mundial de profesores de español*, Instituto Cervantes, 2011, págs. 1-8, en <http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serpio_texto_bibliografia.pdf> (24/03/2013).

Pedraza Jiménez, Felipe B. “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis y José Ramón Heredia (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 59-66.

Pérez Parejo, Ramón. *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española: (automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, Junta de Extremadura (monográfico de la revista *Tejuelo*), Trujillo-Miñajadas, 2009, en <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00920092005335.pdf>> (03/03/2013).

Quintana, Emilio. “Literatura y enseñanza de ELE”, en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1993, págs. 89-92.

Romero Blázquez, Covadonga. “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis y

José Ramón Heredia (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 379-387.

Ruiz Campillo, José Plácido. “Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE”, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5, 2007, págs. 1-17, en <http://marcoele.com/descargas/5/entrevista_jp.pdf> (20/08/2014).

Russo, Gabriela. “Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de ELE”, *Biblioteca virtual redELE*, núm. 9, 2008, págs. 1-244, en <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103006797.pdf>> (03/03/2013).

Sánchez, Aquilino. “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos cinco siglos”, en *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Rafael Fente Gómez *et al.* (Eds.), ASELE, Málaga, 1998, págs. 87-96.

Sánchez Lobato, Jesús. “Lengua y sociedad”, en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1993, págs. 59-68.

Sánchez Lobato, Jesús. “Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.), ASELE, Madrid, 1994, págs. 175-186.

Sánchez Lobato, Jesús. “Modelos de uso de lengua en la literatura actual: la lengua desde la enseñanza”, en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1996, págs. 235-246.

Sitman, Rosalie; Lerner, Ivonne. “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1996, págs. 227-233.

Ubach Medina, Antonio. “La literatura contemporánea en la clase de español”, en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Francisco Moreno Fernández *et al.* (Eds.), Universidad de Alcalá, Madrid, 1998, págs. 823-831.

Ubach Medina, Antonio. “Los últimos narradores y la clase de español”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera *et al.* (Eds.), Universidad de Cádiz, Málaga, 2000, págs. 721-730.

Ubach Medina, Antonio. “El texto teatral: sugerencias para su utilización”, en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, María Antonia Martín Zorraquino *et al.* (Eds.), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001, págs. 709-716.

Ubach Medina, Antonio. “Literatura y prensa: un recurso combinado para el aula de ELE”, en *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*, Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (Eds.), Universidad de Burgos, Burgos, 2004, págs. 789-796.

Ubach Medina, Antonio. “La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE”, en *Las gramáticas y los diccionarios en la*

enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo *et al.* (Coords.), Universidad de Sevilla, Sevilla, 2005, págs. 875-880.

Ubach Medina, Antonio. “El texto literario desde la Pragmática: sus aplicaciones en el aula de ELE (Fernando Aramburu y Javier Cercas)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alfredo Álvarez *et al.* (Eds.), Universidad de Oviedo, Asturias, 2006, págs. 643-649.

Ubach Medina, Antonio. “El texto literario en la clase de ELE: propuesta de métodos de evaluación”, en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua*, Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (Eds.), Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana, 2008, págs. 586-589.

Ventura Jorge, María Sequero. *El texto literario en el aula de ELE*, Editorial Academia Española, Saarbrücken, 2014.

El alineamiento constructivo en la enseñanza de español como lengua extranjera / segunda lengua

Constructing alignment in Spanish as a foreign/second language teaching

María Simarro Vázquez / Ana María Aguilar López

Universidad de Burgos

msimarro@ubu.es / amaguilar@ubu.es

Recibido el 22 de agosto de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: El presente artículo analiza el esquema general de un proceso formal de enseñanza del español como LE / L2: los objetivos que se plantean, los contenidos necesarios para lograrlos, la metodología, las actividades que se emplean para la aprehensión de tales contenidos y el sistema de evaluación empleado. Comprobaremos que, en cierto momento del proceso, se tiende a romper la línea inicialmente marcada, logrando así una enseñanza no alineada y, por tanto, un aprendizaje, en cierto modo, superficial (BIGGS, 2005).

Palabras clave: *ELE*; Proceso de enseñanza; alineamiento constructivo; DELE.

Abstract: The article analyzes the general outline of a formal process of Spanish as a second/foreign language teaching, from the objectives to the table of contents needed to achieve them, the methodology and the activities used for the learning of those contents and the assessment method used. It will be shown that, in a certain moment of the process, the line initially drawn is usually broken. The result is a non-aligned teaching and, therefore, a superficial learning (BIGGS, 2005).

Key words: *ELE*; Learning process; constructive alignment; DELE.

I

ntroducción

Cualquier proceso formal de enseñanza-aprendizaje cuenta, generalmente, con una programación previa de intenciones. En ella deberán recogerse los objetivos que se persiguen, los contenidos que han de abordarse para la consecución de tales objetivos, la metodología que se empleará, las actividades que nos llevarán a lograr los objetivos inicialmente establecidos y, por último, los criterios y métodos de evaluación de los mismos. En una situación ideal, entre todos estos aspectos del proceso de enseñanza existirá una relación lógica que permitirá identificar sin problemas una línea de coherencia interna entre ellos. Es lo que J. BIGGS (2005) denomina “alineamiento constructivo”.

Presumiblemente, el hecho de contar con dos documentos de la envergadura del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIP), debería convertir la labor de la planificación dentro del campo de la enseñanza del español como Lengua Extranjera (LE) o Segunda Lengua (L2) en una tarea sustancialmente más sencilla. El primer documento nos facilita la ardua labor del establecimiento de los objetivos que deben perseguirse, mientras que el PCIC ha logrado el establecimiento de los contenidos que deben abordarse para la consecución de tales objetivos dentro de la enseñanza del español. Por lo tanto, la línea que debe seguirse tiene que dirigirse hacia las actividades que han de desarrollarse en el aula y, por supuesto, la evaluación de todo el proceso. Es en estos dos aspectos donde el proceso de enseñanza tiende a desviarse de esa línea imaginaria deseada.

Una muestra de no alineamiento en la enseñanza de español LE/L2 podemos encontrarla en el tratamiento del humor verbal en los niveles C y su evaluación en los diplomas de español otorgados por el Instituto Cervantes DELE C1 y DELE C2.

1.- El alineamiento constructivo

Desde la década de los 70 del pasado siglo XX se viene investigando sobre el aprendizaje del estudiante en países como Suecia, el Reino Unido o Australia, entre otros. En todos ellos se comenzaron trabajos similares en torno al mismo tema desde diferentes marcos teóricos pero con conclusiones muy similares. En Suecia, MARTON y SÄLJÖ (1976), tras diversos estudios, definieron dos tipos de aprendizaje: el superficial y el profundo. Según los autores, los sujetos que aprenden superficialmente utilizan actividades de bajo nivel cognitivo en todos los casos, incluso en los que se

requieren actividades de nivel superior. Evidentemente, se trata del enfoque de aprendizaje que debe evitarse. Lo que debe perseguir el docente es un enfoque profundo por parte de sus alumnos, en el que el sujeto desarrolle actividades cognitivas más apropiadas para llevar a cabo las tareas que se le proponen.

Las conclusiones de los autores suecos coincidían con las que obtuvo ENTWISTLE (1983), por su parte, y BIGGS (2005), por la suya. En todos los casos, dichas teorías sobre el aprendizaje se basan, a su vez, en el marco teórico general del constructivismo, iniciado por el psicólogo cognitivo Jean PIAGET. Dentro de las diferentes ramas de esta teoría general pueden distinguirse una serie de aspectos comunes que son los que más interesan a nuestro propósito: «...el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes; es decir, sus enfoques de aprendizaje» (BIGGS, 2005: 31). El mero hecho de adquirir cierta información no conlleva un cambio en el modo de concebir el mundo que tenemos. Sí lo hace, sin embargo, el modo en que estructuramos dicha información. De este modo, BIGGS (2005) entiende que para que el cambio conceptual definido se produzca han de darse los siguientes condicionantes:

- Todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, estudiantes y profesores, han de definir claramente sus objetivos.
- Los profesores deben conseguir que los alumnos se encuentren motivados en todos los momentos del proceso.
- Los estudiantes deben sentirse libres a la hora de llevar a cabo sus tareas y no entenderlas como una pesada carga que quitarse de encima. Siempre que se logre la motivación, previamente comentada, no tendrán inconveniente en realizarlas de manera comprometida.
- Debe lograrse el diálogo y la colaboración entre los estudiantes, creando así un clima agradable en el que llevar a cabo las tareas que se les propongan.

En caso de no conjugarse todos estos factores, de manera casi irremediable, estaremos ante casos de enfoques superficiales por parte del alumnado. Dentro de las tareas comentadas, la tarea por excelencia en todo proceso de aprendizaje es la evaluación, en todas sus modalidades: sumativa, continua, final, etc. Es en este punto donde, con mayor frecuencia, encontramos casos de no alineamiento en el proceso, logrando así la superficialidad de la que queremos huir. Insistiremos en ello más adelante.

Veamos cómo define BIGGS el “alineamiento constructivo”. En primer lugar, adopta el principio de Thomas J. SHUELL (1986) en el que el psicólogo establece que para que los estudiantes logren los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que los estudiantes realicen las actividades de aprendizaje que lleven a alcanzar esos resultados. Según BIGGS:

[...] al decir cuáles son los resultados deseados, estamos clarificando nuestros objetivos. Al decidir si los resultados se aprenden de una manera razonablemente eficaz, tenemos que relacionar nuestra evaluación con aquellos objetivos y definir lo que pueda significar razonablemente eficaz con nuestro sistema de calificación. Además, al hacer que los estudiantes lleven a cabo las actividades adecuadas de aprendizaje, estamos enseñándoles de manera eficaz. Más importante aún es que estemos diciendo que todos estos aspectos de la enseñanza se apoyan mutuamente; cada uno de ellos forma parte del sistema total, no es un mero añadido. [...] Un desequilibrio en el sistema lleva al fracaso (BIGGS: 45-46; la no cursiva es nuestra).

El fin que se persigue alineando todos estos componentes no es otro que el aprendizaje profundo. Es evidente por qué debe perseguirse el alineamiento. Estableciendo una serie de objetivos claros, seleccionando el método de enseñanza apropiado para lograr tales objetivos y señalando las tareas de evaluación que permitan comprobar si los estudiantes han aprendido lo que los objetivos señalan que deben aprender, el éxito del proceso está prácticamente garantizado. De cualquier manera, queda por especificar cuál es el nivel de comprensión que el alumno debe lograr respecto a los objetivos planteados. Para lograr definir tal nivel, BIGGS hace uso del constructivismo como teoría del aprendizaje, « [...] de ahí el alineamiento constructivo como enlace entre la idea constructivista de la naturaleza del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza» (BIGGS, 2005: 47).

Por lo tanto, se trata de crear una línea de consistencia entre los objetivos que deben perseguirse, la metodología a emplear, las actividades que se consideren necesarias para lograr los objetivos y el sistema de evaluación de todo el proceso. A nuestro entender, en esta línea no debe olvidarse la explicitación de los *contenidos* que el estudiante debe aprehender para lograr los objetivos inicialmente definidos. Es a través de la transmisión efectiva de ciertos contenidos, y no de otros, por la que los alumnos llegan a alcanzar las competencias que se marcan en los fines que perseguimos en nuestro proceso de enseñanza y el suyo de aprendizaje.

2.- Aplicación del alineamiento constructivo al aula de español LE/L2

La propuesta de Biggs nos resulta tremendamente interesante para cualquier ámbito de enseñanza, si bien dentro de la enseñanza de una lengua extranjera puede serlo aún más.

Este planteamiento general se corresponde, en definitiva, con las propuestas que vienen realizándose en los últimos años en lo que a la confección del currículo se refiere. En los estudios que tratan el tema de las programaciones curriculares se plantean tres niveles diferentes de concreción curricular, a saber:



Figura 1. Niveles de concreción curricular

En el ámbito de la enseñanza del español como LE/L2 contamos con dos herramientas de valor incalculable: el *Marco Común Europeo de Referencia* y, en el caso concreto del español, con el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El *MCER*, publicado por el Consejo de Europa en 2001, resulta una ayuda inestimable a la hora de especificar los objetivos que deseamos alcanzar en nuestra tarea docente, esto es, nos sitúa en el primer nivel de concreción curricular o diseño curricular base. Antes de su publicación, los fines de cada programación, en cualquier nivel de concreción, podían acercarse más o menos pero en numerosas ocasiones diferían dentro de un supuesto mismo nivel de adquisición de la lengua. Gracias al *MCER*, los objetivos que deben perseguirse en cada nivel se encuentran perfectamente definidos para todo aquel que desee hacer uso del documento y adecuarse así a las

descripciones recogidas por el Consejo de Europa, en pro de una mayor homogeneidad en el campo de la enseñanza y adquisición de las lenguas en y del viejo continente.

La cuestión que surge a continuación, una vez explicitados los objetivos, es la de qué contenidos necesitamos transmitir para lograr alcanzar los primeros. Dentro de la enseñanza de LE/L2 la respuesta nos viene dada por el Instituto Cervantes quien, en una encomiable labor, y ya en el segundo nivel de concreción, redactó su nuevo plan curricular en el que se desarrollan los niveles comunes de referencia para el español establecidos por el MCER “con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas” (INSTITUTO CERVANTES, 7). En él se recogen, entre otros, los diferentes contenidos que se consideran necesarios para lograr, en español, los objetivos que define el MCER.

Continuando nuestra supuesta labor de programación y, una vez especificados los objetivos y los contenidos, necesitamos seleccionar la metodología más apropiada para transmitir los mismos. De nuevo encontramos la respuesta en el MCER. El documento propone como enfoque más adecuado aquel orientado a la acción. Dicho enfoque:

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] El enfoque basado en la acción [...] tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (CONSEJO DE EUROPA, 2001: 9).

De este modo, se concibe al estudiante como un agente social que desarrolla una serie de tareas que le hacen interactuar con el mundo y modificarlo en la medida correspondiente. Aplicando esta concepción del individuo al modo en que aprendemos nos acercamos a las ideas constructivistas, entre otros, de Piaget y de Vygotsky que a su vez defiende BIGGS (2005). El ser humano aprende y ello le lleva a construir su propio concepto del mundo, interactuando con él en todo momento.

Una vez decidida la metodología que emplearemos, continuando todavía en el nivel de concreción número dos, tendremos que optar por uno u otro material, siempre en función de las actividades que se incluya para la transmisión de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos definidos a través de la metodología elegida. Existen suficientes materiales en el mercado que cumplen todos los requisitos antes establecidos de manera que nuestra labor en lo que al alineamiento se refiere, hasta este punto, continuará resultando factible.

Sin embargo, llegamos al punto de la línea que más problemas crea en su trazo. Se trata de la evaluación del proceso. Numerosas observaciones nos han llevado a concluir que en esta tarea la línea inicialmente trazada tiende a alejarse del esquema general en ciertas ocasiones. Las diferentes pruebas analizadas muestran una serie de desviaciones respecto a la evaluación de los objetivos señalados en el *MCER* para algunos niveles, más concretamente, para los niveles C1 y C2.

3.- La evaluación de lenguas en el *MCER*

Existen tres formas diferentes de hacer uso del *MCER* como recurso de evaluación. En primer lugar, puede emplearse para determinar lo que se evalúa en una prueba. En este aspecto, el documento se centra en la evaluación de actividades comunicativas de la lengua –expresión, comprensión, interacción y mediación orales y escritas– a partir de tareas que pueden ser diseñadas y especificadas siguiendo los contenidos expuestos en diferentes apartados del *MCER*. El documento no incluye la evaluación del dominio lingüístico a través de la valoración explícita de competencias, comunicativas o no. Se supone que estas competencias son medidas de manera integral a través de las tareas diseñadas. Podemos observar cómo, en pruebas y exámenes oficiales de medición de la competencia comunicativa, en ocasiones no se cumplen estas recomendaciones, es decir, no se comprueba si los sujetos han logrado ciertos objetivos que el *MCER* expone a través de sus escalas y descriptores en algunos niveles, produciéndose así el desequilibrio en el sistema que advertía BIGGS.

En segundo lugar, los autores del *MCER* proponen hacer uso del documento para interpretar resultados de pruebas. Las mejores herramientas para tales valoraciones las constituyen las escalas, para evaluar el logro de objetivos concretos de aprendizaje, y los descriptores, para formular criterios generales de evaluación. Es en este punto donde sí se proponen las diferentes herramientas, tanto para las actividades comunicativas, como para las competencias concretas.

Como tercera aplicación del documento sugieren su empleo en la realización de comparaciones entre sistemas de certificación existentes. Se exponen cinco formas de relacionar procesos evaluativos, a saber: equiparación, calibración, moderación estadística, punto de referencia y moderación social¹.

¹ Para mayor detalle, cf. *MCER* pp. 182-183.

3.- El sistema de certificación *DELE*

En el ámbito de la evaluación de LE/L2 parece indiscutible que las pruebas de medición de la competencia lingüística por excelencia son los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*, los *DELE*, elaborados por la Universidad de Salamanca y administrados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a través de sus sedes y su red de centros acreditados diseminados por el mundo. Se trata de exámenes oficiales de reconocido prestigio a nivel internacional, con una validez y fiabilidad indiscutibles y con un nivel de impacto de gran alcance.

A pesar de ello, encontramos una laguna importante en cuanto al tipo de textos, orales y escritos, incluidos como *input* de las pruebas. En ninguna de las pruebas que se plantean dentro del sistema de certificación se incluye algún texto de carácter humorístico². De esta manera el sistema de evaluación parece alejarse un poco de la línea iniciada por el *MCER* en la especificación de objetivos.

Si se desea realizar la primera aplicación del *MCER* que recogíamos más arriba, en cuanto a su empleo en la determinación de lo que se evalúa, nos encontramos el descriptor de la *Competencia sociolingüística* de nivel C1: «Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico» (CONSEJO DE EUROPA, 201: 119).

Así mismo, en el último anexo que incorpora el *MCER*, el de «Las especificaciones de capacidad lingüística (“Puede hacer”) de ALTE» encontramos en su «Documento 6. Resumen de especificaciones de Estudio de ALTE» el siguiente texto correspondiente al quinto y último nivel de competencia que define la asociación: «PUEDE comprender chistes, digresiones coloquiales y alusiones culturales». Sin embargo, no encontramos, al menos hasta la fecha, ningún texto de carácter cómico que los sujetos deban interpretar o producir. Se trata de un recurso del que se hace uso en la mayor parte de los intercambios comunicativos, incluso en registros formales, por lo que consideramos que no puede ser olvidado en la evaluación de lenguas.

En nuestra opinión, en este estadio de adquisición de la lengua, cualquier sujeto comprende y, en ocasiones, puede llegar a producir, textos cómicos de diferente clase, sean chistes, pequeños juegos de palabras más o menos elaborados, o de otro tipo. Una prueba de evaluación lingüística debería comprobar de algún modo si el sujeto posee esta capacidad o no.

² Cf. M. SIMARRO VÁZQUEZ, 2013.

4.- Conclusiones

Tras la publicación de la obra de BIGGS y su propuesta de alineamiento constructivo en la enseñanza superior, entendimos como adecuada la misma para el ámbito de la enseñanza de lenguas modernas, en nuestro caso el español. La línea que debe respetarse entre los objetivos de aprendizaje; los contenidos a tratar; la metodología apropiada para la transmisión de los contenidos; las actividades idóneas para la aprehensión de los contenidos y, por tanto, la consecución de los objetivos planteados; y, por fin, la evaluación de los estudiantes en lo que a consecución de objetivos se refiere se traduce en la enseñanza de LE/L2 en lo siguiente:

- El *MCER* recoge los objetivos que deben perseguirse en cada uno de los niveles de referencia.
- El *PCIC* especifica los contenidos a tratar en el aula en cada uno de los niveles.
- El *MCER* propone como metodología más apropiada el enfoque orientado a la acción.
- Las actividades a realizar pueden ser las propuestas por los diferentes materiales existentes en el mercado, a los que se presupone su adecuación al *MCER* y al *PCIC*, o diseñadas por el propio docente, siempre continuando la línea descrita.
- La evaluación por excelencia de los objetivos en LE/L2 es la llevada a cabo por los *DELE*.

Una larga observación de estas pruebas nos lleva a concluir que, en la evaluación de los niveles C en el sistema de certificación *DELE*, más concretamente en la evaluación de la competencia sociolingüística, este equilibrio en el sistema se ve ligeramente alterado o, al menos, no llega a completarse la línea, al no valorarse la capacidad de los candidatos en cuanto a la interpretación de textos humorísticos.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 2005.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Anaya e Instituto Cervantes, Madrid, 2001.
- Entwistle, N. *Styles of Learning and Teaching. An integral Outline of educational Psychology*, John Wiley and Sons, Chichester, 1983.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006.
- Marton, F.; Säljö, R. «On qualitative differences in learning-I: Outcome and process», *British Journal of Educational Psychology*, 46, 1976, págs. 4-11.
- Rosas, R. *Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*, Arique, Buenos Aires, 2001.
- Simarro Vázquez, M. «Los enunciados retroactivos humorísticos como medidores de la competencia léxico-semántica de hablantes de ELE», en M. Belén Alvarado Ortega y Leonor Ruiz Gurrillo (Coords.), *Humor, ironía y géneros textuales*, Universidad de Alicante, Alicante, 2013, págs. 83-115.

La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano

Linguistic and cultural mediation: some considerations on its conceptual complexity and its introduction in the Italian university system

Giuseppe Trovato

Departamento de Ciencias de la Formación
Università degli Studi di Catania (Italia)
univcatania@gmail.com

Recibido el 15 de febrero de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: La presente aportación se inscribe en el ámbito de los estudios sobre la mediación lingüística y cultural: se trata, en efecto, de un campo de estudio relativamente poco explorado debido a la reciente implantación, en el panorama académico italiano, de cursos de grado¹ en mediación lingüística y cultural. El interés que, desde hace algún tiempo a esta parte, muchos estudiantes manifiestan por esta disciplina es indudable y ha llevado a plantearse la cuestión no solo desde una perspectiva didáctica y programática, sino también desde un punto de vista metodológico y de investigación científica. Basándonos en los estudios a nuestra disposición, nos proponemos indagar más a fondo sobre el tema de la mediación lingüística y cultural con el propósito de aportar nuestro granito de arena a la labor de sistematización de un campo de estudio que ofrece considerables potencialidades en términos de investigación y de explotaciones didácticas. Además, nuestro estudio se fundamentará en un somero análisis de los planes de estudio actuales, que contemplan la disciplina conocida como mediación lingüística. Examinaremos dos casos en concreto: el de las universidades públicas y el de las universidades privadas.

Palabras claves: Mediación lingüística y cultural; definición de un campo de estudio complejo; investigación; planes de estudio universitarios; Mediación *vs.* Interpretación.

¹ Con la denominación “cursos de grado”, nos referimos a lo que se llama, en el contexto universitario italiano, *laurea triennale/laurea di primo livello* (licenciatura de primer ciclo).

Abstract: Linguistic and cultural mediation is the focus of this contribution. A relatively unexplored subject until the recent introduction of bachelor's degrees in linguistic and cultural mediation in Italian universities.

This subject is becoming increasingly popular among students and is discussed from an educational, didactic as well as a methodological perspective. All this has been the engine for scientific research in linguistic and cultural mediation. Based on current studies, a further investigation in linguistic and cultural mediation is made to help better defining both this discipline and its potentials as well as offering considerable help in planning out research, didactics and education programs. A short analysis of those university curricula where linguistic mediation is a subject is also provided. Two case studies are also discussed: public university vs. private university.

Keywords: Linguistic and cultural mediation; a complex field of study; research; University curricula;; Mediation *vs.* Interpreting.

1. Introducción: el actual sistema universitario italiano

La reforma emprendida a principios de milenio por el Ministerio de Educación italiano² ha marcado un hito en términos educativos, sobre todo por lo que se refiere al ámbito universitario, puesto que se abandonó el antiguo sistema que preveía, para la mayoría de las licenciaturas³, una duración de cuatro años y, por primera vez, se implantó un sistema nuevo y, qué duda cabe, problemático y complejo desde un punto de vista organizativo y de gestión. Esta nueva realidad, que sigue vigente todavía hoy, es lo que se ha dado en llamar el “3 + 2” y que se caracteriza por un primer ciclo de estudios con una duración de tres años (*laurea breve/laurea triennale*)⁴, que pretende ofrecer a los estudiantes los instrumentos y los conocimientos básicos de las disciplinas objeto de estudio. Los estudiantes que hayan superado estos estudios pueden acceder a la llamada *laurea magistrale*⁵, esto es, un bienio de especialización. Estos estudios de segundo ciclo se plantean afianzar los contenidos de las asignaturas que se han abordado a lo largo de los estudios de primer ciclo, brindando a los estudiantes una fundamentación teórico-metodológica más sólida que les permita una incorporación más ágil al mundo laboral o bien seguir con los estudios de tercer ciclo.

Ahora bien, por muy bien estructurado y organizado que pueda parecer el sistema que acabamos de exponer, cabe señalar que hace quince años el mundo universitario no estaba preparado ante un cambio de tal envergadura, por lo que hubo que hacer borrón y cuenta nueva. Todo ello implicó que se llevaran a cabo modificaciones y adaptaciones para suplir las carencias que acarrearía inevitablemente el pasar del antiguo y ya experimentado sistema a uno nuevo, desconocido y generador de innumerables perplejidades.

² Se trata del MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca) y la entonces ministro que se encargó de promover y poner en práctica dicha reforma fue Maria Letizia Moratti.

³ Excepción hecha por las carreras en Medicina, Derecho y Arquitectura, por mencionar los casos más destacados.

⁴ En el ámbito español, este tipo de cursos universitarios se podría calificar de “diplomatura”.

⁵ El número total de créditos formativos universitarios que hay que haber obtenido al término de ambos ciclos de estudio equivale a 300, es decir 180 a lo largo de la licenciatura de primer ciclo y 120 al cabo del bienio de especialización.

2. La Mediación lingüística y cultural⁶: hacia la definición de un concepto complejo

A la luz de estas breves reflexiones y en consideración de los escasos estudios de que disponemos sobre la ML que –dicho sea de paso– representa un concepto que se ha puesto muy de moda en fechas recientes, cabría contar con una definición clara y unánimemente reconocida por la comunidad científica. Sin embargo, estamos aún lejos de haber alcanzado un panorama unitario. En este contexto, se colocan las interesantes reflexiones de BLINI (2009: 45-60), quien califica la ML de concepto problemático. Tomando en consideración los contextos italiano y español, el autor puntualiza que:

El concepto y la expresión mediación lingüística (ML) se han difundido en los últimos diez años en varios países de Europa, y especialmente en España e Italia. Este fenómeno, según muchos expertos, nacería como reflejo de una mutada realidad social, en la cual el aumento de los contactos —a veces conflictivos— entre lenguas y culturas generaría una necesidad creciente de profesionales de la mediación. Por otro lado, las innovaciones tecnológicas y la aparición de nuevas profesionalidades también motivarían la adopción de esta denominación (BLINI 2009: 46).

Siguiendo a BLINI, la ML se configuraría como una actividad que resulta necesaria al entrar en contacto individuos o comunidades lingüísticas que llevan consigo rasgos culturales e idiosincrásicos específicos y peculiares. Como consecuencia del contacto entre grupos diferentes, pueden surgir malentendidos, equivocaciones y, en última instancia, conflictos que encuentran su fundamento en los contrastes no solo lingüísticos sino también y sobre todo de índole pragmática y cultural. Aquí es donde entra en juego la labor de mediación, concebida como “un proceso que intenta resolver una situación de conflicto *abriendo canales* de comunicación que estaban bloqueados” (PÉREZ VÁZQUEZ 2010: 48)⁷.

Volviendo a las consideraciones expresadas por BLINI (*op. cit.*), cabe señalar que el autor adopta una postura bastante crítica con respecto a cómo se concibe actualmente la ML y a la confusión que entraña el hecho de añadir el adjetivo *cultural*. Como observa el propio autor:

[...] Querría hacer hincapié en la necesidad de ser rigurosos a la hora de referirse al objeto del que estamos hablando, ya que son muy frecuentes las imprecisiones, incluso entre los expertos. En mi opinión, no hay que confundir ML y mediación cultural (o intercultural), aunque las dos cosas tiendan a solaparse parcialmente. La mediación cultural es un concepto arraigado, con tradición reconocida, al que corresponde la actividad de varias figuras profesionales: asistentes sociales, psicólogos y mediadores

⁶ A partir de ahora, se utilizarán las siguientes abreviaturas: MLC = mediación lingüística y cultural / ML = mediación lingüística.

⁷ Para un análisis más pormenorizado sobre el origen y la evolución del concepto de mediación lingüística, véase E. PÉREZ VÁZQUEZ (2010: 47-61).

propriadamente dichos. La ML, en cambio, es un concepto reciente, todavía muy ambiguo, que no se refleja claramente en un tipo de actividad o, mejor dicho, que parece abarcar muchas y distintas actividades (probablemente demasiadas), como veremos (BLINI, 2009: 46).

Y, más adelante, sigue comentando que:

Un claro efecto de la diferencia y un ejemplo de la confusión entre las dos expresiones es la existencia de la variante mediación lingüística y cultural, cada vez más usada en muchas facultades universitarias de ámbito lingüístico y filológico. ¿Por qué? Porque completar ML con el adjetivo “cultural” es un reflejo casi involuntario, provocado justamente por la presencia de la palabra “mediación”, que hace la designación más reconocible, facilitando su aceptación y difusión, aunque no aclare su significado. Lo confirma el hecho de que la misma expresión ha empezado a difundirse también en el área de los servicios sociales, especialmente en ámbitos burocráticos, pero en este caso como sinónimo de mediación cultural (BLINI, 2009: 46-47).

En una línea parcialmente similar a la de BLINI, se sitúan las consideraciones de COTTA-RAMUSINO⁸ (2005: 55-60), la cual aborda el tema de la ML oral desde un punto de vista didáctico y profesional. Es interesante notar que en la definición que nos brinda aparece también la palabra “intérprete”, utilizada como sinónimo de “mediador”:

*Per mediazione linguistica orale si intende un dialogo tra due interlocutori di lingue diverse reso possibile dalla presenza di un **mediatore/interprete**⁹: di fatto un “trialogo”. Percé l’operazione abbia successo, il **mediatore/interprete** deve possedere e saper mettere in campo competenze linguistiche e culturali tali da favorire e promuovere la comunicazione tra i parlanti; come è ormai generalmente riconosciuto, la sua attività non è infatti riconducibile a un semplice trasferimento di parole da un codice linguistico a un altro (COTTA-RAMUSINO, 2005: 56).*

A continuación, la autora observa que:

Gli ambiti di applicazione di questa forma di interpretazione sono i più disparati: l’opera di un mediatore linguistico orale è sempre più richiesta infatti, tra l’altro, in ambito aziendale, giuridico, sanitario e culturale, con sempre maggiore specializzazione; basti ricordare qui la necessità dei servizi pubblici di vario genere di comunicare con il crescente numero di stranieri presenti nel nostro paese (ibidem).

⁸ La definición que nos ofrece la autora encuentra su fundamento en los planteamientos de Mason (2001). Para profundizar en el tema, remitimos al lector a I. MASON (Ed.). *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*. St. Jerome Publishing, Manchester, 2001.

⁹ La negrita es nuestra.

COTTA-RAMUSINO se inclina por considerar la ML como un fenómeno que se puede enmarcar dentro de los *Interpreting Studies*, ya que aclara cuáles son los ámbitos en los que el mediador/intérprete puede ejercer de facilitador de la comunicación y, bajo este punto de vista, es posible detectar algunos puntos en común con el planteamiento de BLINI (2009), si bien cabe resaltar que en la definición de la autora no se contempla la presencia del adjetivo *cultural*.

Asumido lo anterior, contamos con algunos elementos que pueden resultarnos de gran utilidad a la hora de ahondar en el concepto de MLC. Si nos decantamos por el enfoque asumido por BLINI, podemos extraer la conclusión de que la *mediación lingüística* y la *mediación cultural* son dos conceptos con una autonomía y unos ámbitos de aplicación diferenciados¹⁰. No obstante, como apuntábamos anteriormente, existen posturas distintas en lo que a esta denominación se refiere. En efecto, la locución MLC presta el flanco a varias interpretaciones, todas –desde nuestro punto de vista– plausibles. En este marco, cabe hacer hincapié en la aportación de González Rodríguez (2006: 245-271), quien concibe el binomio lengua-cultura como la clave para interpretar acertadamente el concepto de *mediación*. En las notas introductorias, la autora establece el enfoque que guiará sus reflexiones:

*Lengua-Cultura será el binomio que revisaremos desde estos puntos de vista. Para ello, trazaremos un espacio donde poder trabajar, hurgar y extrapolar aspectos que nos pueden ser útiles en la didáctica de la mediación. La experiencia en aula nos dice en demasiadas ocasiones que la mediación, en sí misma, puede revelarse al alumno como un enorme depósito en el que volcar teoría y práctica mezcladas con toda clase de argumentos, modalidades y técnicas, un cóctel que puede rebasar su capacidad de gestión y desdibujarse en un desorden. Las cosas se complican más aún si añadimos **el factor bagaje cultural**; si trabajar con una lengua, como sistema de signos, implicaba un gran esfuerzo para el alumno, gestionar un idioma crea grandes conflictos (GONZÁLEZ RODRÍGUEZ 2006: 246; la negrita es nuestra).*

Teniendo en cuenta el panorama que hemos venido dibujando, podemos confirmar la ausencia de un enfoque unívoco en la definición de la MLC, hecho que –según nuestro criterio– se justifica a raíz del reciente interés que el mundo académico ha manifestado por esta disciplina y por la acuciante necesidad de establecer un marco teórico-metodológico claro en lo tocante a la investigación científica y a la programación didáctica. En el próximo párrafo, centraremos la atención en las

¹⁰ Blini marca una importante diferencia entre el papel del mediador lingüístico y el del mediador cultural. Esta última figura desarrolla su labor de mediación en los ámbitos donde se hace más patente la necesidad de salvar dificultades de índole cultural, como por ejemplo la inserción de los inmigrantes en la sociedad de acogida, el acceso a los tratamientos médicos o su incorporación al mercado laboral, por mencionar los casos más destacados. Para ofrecer al lector una visión de conjunto sobre la mediación de tipo cultural y sobre la figura del mediador (inter)cultural, le sugerimos las siguientes lecturas: G. DALLARI; D. PREYTI; S. RICCI (2005); D. DE LUISE y M. MORELLI (2012); G. LUKA (2005); M. PASCUAL ARNAIZ (2009); R. SIEBÉTCHEU YOUNBI (2012); G. TROVATO (2012); C. VALERO GARCÉS (2005); C. VALERO GARCÉS (2008).

semejanzas y diferencias inherentes a las nociones de *Mediación* e *Interpretación*, dada la confusión que se engendra a menudo entre ambas disciplinas.

3. Mediación vs. Interpretación

Si consideramos la Mediación como una actividad lingüístico-cultural dirigida a permitir que la comunicación fluya entre dos interlocutores¹¹ que no comparten ni lengua ni cultura y al mediador como un facilitador de la comunicación, esto es, un puente entre las dos partes, ahí es donde podemos vislumbrar los puntos de contacto entre la Mediación y la Interpretación. Ambas disciplinas, a nuestro modo de ver, están emparentadas, de ahí que podamos considerarlas como “hermanas”. Si en el apartado anterior, hemos abordado la problemática relativa a la confusión que provoca el hecho de asimilar los conceptos de mediación *lingüística y cultural*, ahora nos cabe centrarnos en el problema que puede ocasionar el hecho de no establecer una distinción contundente entre *Mediación* e *Interpretación*.

A este respecto, se han pronunciado varios estudiosos: RUSSO (2005), en la introducción al volumen *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, aclara su postura al respecto, aportando una clara visión de conjunto:

*Nell'introdurre questo volume polifonico partirei dagli estremi del suo titolo, **mediazione** e **interpretazione**¹², due concetti intimamente connessi che, tuttavia, introducono due profili professionali distinti sul mercato e nell'inquadramento giuridico italiano (RUSSO, 2005: XI).*

Tenemos, por tanto, una prueba más que pone de relieve el nexo de unión entre estas dos actividades mediadoras que, sin embargo, no cuentan aún con un claro perfil. En este sentido, nos parece de gran interés el análisis realizado por MACK (2005: 3-17), quien elabora algunas observaciones terminológicas sobre la utilización de los términos Mediación e Interpretación en ámbito germanófono, anglófono e itálfono. La conclusión a la que llega la autora tras su análisis terminológico es que la situación italiana:

Sembra per ora contemplare almeno due diverse accezioni di mediazione: quella usata dal terzo settore (e in parte dal legislatore), che ne vede protagonista per lo più uno straniero incaricato di agevolare la comunicazione tra soggetti di lingua e cultura diversa e servizi italiani, e quella che vede mediazione, interpretariato e interpretazione (con le loro varie specificazioni) come tappe di una gerarchia

¹¹ También puede tratarse de dos o más grupos de personas o comunidades lingüísticas, dependiendo del tipo de interacción que se produzca.

¹² La negrita es nuestra.

ascendente di prestigio per gli interpreti italofoeni che in genere lavorano con le lingue di grande diffusione insegnate su vasta scala nelle nostre università (MACK 2005: 9-10).

Al hilo de sus reflexiones, nos percatamos de una situación muy difundida en el contexto académico y profesional italiano: el desnivel en términos de prestigio y consideración generalmente atribuidos al intérprete de conferencias frente al mediador lingüístico y/o cultural¹³. En este marco, nos parece esclarecedora la definición de mediador lingüístico ofrecida por LENARDUZZI (2006: 333-346):

[...] El mediador lingüístico es el que “está entre dos lenguas” y juega como puente de unión entre personas o instituciones pertenecientes a dos o más grupos lingüísticos y cuyos contactos debe favorecer (LENARDUZZI, 2006: 335).

El autor señala asimismo dos tendencias en la ML, una centrífuga, “que se proyecta por encima de los límites nacionales, se relaciona con personas o instituciones que normalmente residen fuera del ámbito nacional y que hablan otro idioma” (*ibidem*), y otra centrípeta que “se ocupa del fenómeno social de la inmigración de grupos lingüísticos de lenguas diferentes de la nacional y que se han incorporado o se están incorporando a la vida del país” (*ibid.*).

Nuestra postura en lo tocante al vínculo entre Mediación e Interpretación está en consonancia con lo expresado por MORELLI (2010: 93-110), quien aclara desde el principio que:

[...] En ningún momento pretendo afirmar que interpretación es sinónimo de mediación, sino que se trata de dos actividades y de dos disciplinas con muchos más puntos en común que divergencias. De hecho, parto del supuesto de que todo traductor o intérprete es un mediador, ya que el componente cultural forma parte integrante e indivisible de la competencia traductora entendida como competencia holística (MORELLI, 2010: 93).

Además, en otra aportación la misma autora (2011: 157-175) propone una visión al margen de lo expuesto hasta ahora y, en cierto sentido, abarcadora de otras perspectivas:

Proviamo a ragionare di mediazione come di una disciplina non esclusivamente concentrata su due termini: conflitto e cultura; non dimentichiamo che la mediazione è una pratica informale antichissima nata in Oriente che cerca di ristabilire la

¹³ Si en el imaginario colectivo, las actividades de mediación de un intérprete de conferencias gozan de cierto reconocimiento en el ámbito profesional, ya que se ha difundido la figura del intérprete de consecutiva y de simultánea que trabaja con motivo de congresos y conferencias internacionales, otro tanto no se puede decir de las actividades del mediador, figura que puede desarrollar su labor en un sinfín de situaciones comunicativas, tanto formales como informales.

comunicazione laddove, per qualsiasi motivo che sia, questa è interrotta o tesa. Un'obiezione che mi si potrebbe fare: "L'interprete non necessariamente opera in un contesto teso". Vero, ma è pur vero che anche la comunicazione senza interprete in molti casi non è proprio possibile, quindi, risulta interrotta (MORELLI, 2011: 161).

Y, más adelante, brinda su punto de vista sobre cómo entender la mediación:

[...] In secondo luogo, la mediazione non è da intendersi solo come una tecnica che porta a una prestazione, non è un fatto meramente privato che si esplica in uno studio, ma una cultura basata sull'ascolto dell'altro (e di nuovo torniamo all'abilità principe di un interprete) e sull'opportunità di crescita e di cambiamento di tutte le parti coinvolte (ibidem).

Al hilo de lo que hemos venido ilustrando hasta aquí, nos inclinamos por que los estudios sobre mediación enfatizen la relación provechosa que puede surgir a raíz de la colaboración con la “hermana” interpretación y, ¿por qué no?, con la “prima” traducción. A estas alturas, creemos que la mediación cuenta con su autonomía por lo que a principios metodológicos y orientaciones investigadoras se refiere. Sería, por lo tanto, deseable que se produjera una mayor sinergia entre las tres disciplinas mencionadas. En el próximo párrafo, nos proponemos brindar una visión panorámica sobre la investigación en el terreno de la mediación, con miras a comprobar qué evolución ha experimentado este campo de estudio a lo largo de la última década.

4. La investigación en el ámbito de la Mediación lingüística y cultural¹⁴

Pilar CAPANAGA, editora junto a Gloria BAZZOCCHI, de uno de los estudios pioneros en el ámbito de la ML en el contexto académico italiano, introduce el volumen¹⁵ como sigue:

Los estudios presentados en las Jornadas cuyas Actas editamos, centradas en la mediación y en la figura del mediador lingüístico, [...] constituyen diferentes

¹⁴ Pedimos disculpas a los autores que no hemos mencionado en este apartado. Ciertamente, no es tarea fácil recopilar todos los trabajos sobre un mismo tema y nos urge aclarar que no nos hemos marcado tal propósito. Sin ánimo de ser exhaustivos ni mucho menos completos, hemos optado por citar los estudios de los que tenemos más constancia, con el único objetivo de ofrecer al lector una visión panorámica sobre la cuestión afrontada.

¹⁵ Cfr. G. BAZZOCCHI & P. CAPANAGA (Eds.). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Gedit, Bolonia, 2006. Se trata de las Actas de las “I Jornadas de didáctica del español para mediadores lingüísticos” que se celebraron en el mes de diciembre de 2003 en la Escuela Superior de Lenguas Modernas para Intérpretes y Traductores de Forlì y fueron organizadas por G. BAZZOCCHI, P. CAPANAGA e I. FERNÁNDEZ, en el marco del proyecto de investigación “ex 60%”, “Per una didattica della lingua spagnola con finalità specifiche, traduttive e interpretative”, bajo la coordinación del profesor Félix San Vicente. El volumen versa sobre la mediación entre dos lenguas afines, español e italiano. Sin embargo, los planteamientos metodológicos abordados se pueden extender, sin duda, a la teoría y práctica de la MLC en su conjunto.

aproximaciones al binomio indisoluble de lengua y cultura en los procesos de comunicación interlingüística. En varias intervenciones, en algunas más próximas a la definición del actual mediador, en otras a la mediación lingüística como proceso de comunicación intercultural entre dos lenguas, se ha puesto de manifiesto una relación, para algunos simbiótica, entre lengua y cultura (CAPANAGA, 2006: 10).

CAPANAGA hace especial hincapié en la profunda relación que existe entre las nociones de lengua y cultura, una relación indisoluble y –nos atreveríamos a decir fructífera– ya que los procesos de comunicación intralingüística e interlingüística van más allá de la simple transmisión de palabras al conllevar la canalización de información y contenidos fuertemente arraigados en una determinada cultura. Para avalar esta postura –que nosotros compartimos totalmente– BAZZOCCHI (2006: 75-102) afirma lo siguiente:

*Si partimos del presupuesto de que la mediación lingüística se funda en el principio de la comunicación entre dos o más individuos donde confluyen todos los esfuerzos encaminados al **intercambio lingüístico y cultural**¹⁶ entre las partes y que para llegar a ser un buen mediador no basta con conocer dos o más idiomas, - porque esta tarea incluye muchos factores que van más allá del hecho meramente lingüístico -, parece muy claro que para enseñar mediación lingüística hace falta adoptar una perspectiva intercultural aplicada a adquisición de lenguas extranjeras (BAZZOCCHI, 2006: 75).*

El volumen de BAZZOCCHI y CAPANAGA pretendía poner un poco de orden en el confuso panorama de la mediación, pues recogía las comunicaciones presentadas en un congreso celebrado en 2003, época en la que se gestaban los primeros esfuerzos de definición y delimitación de este campo de estudio, a la sazón muy poco desarrollado.

Otro estudio que se ha planteado una reflexión crítica, encaminada a la didáctica de la MLC es el de Mariachiara RUSSO y Gabriele MACK. Este volumen proporciona interesantes pautas didácticas y metodológicas orientadas a la interpretación bilateral¹⁷ y pone especial énfasis en el nexo de unión existente entre la MLC y la interpretación en contextos dialógicos.

Entre los estudios más recientes sobre mediación, tres merecen una mención especial. En primer lugar, destacar el volumen editado y coordinado por Maria CARRERAS I GOICOECHEA y María Enriqueta PÉREZ VÁZQUEZ¹⁸ que, en

¹⁶ La negrita es nuestra.

¹⁷ En el panorama académico italiano, el manual de RUSSO y MACK reviste especial importancia, ya que las autoras se percataron de la necesidad de ofrecer una herramienta teórico-práctica útil para la enseñanza de una disciplina que se introdujo con más contundencia tras la reforma abordada a finales del siglo pasado, esto es, *l'interpretazione di trattativa* (interpretación bilateral o de enlace).

¹⁸ M. CARRERAS I GOICOECHEA y E. PÉREZ VÁZQUEZ (Eds.) *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bononia University Press, Bolonia, 2010.

palabras de CAPANAGA (2010: 9) representa la “continuación ideal”¹⁹ del texto de BAZZOCCHI y CAPANAGA, publicado con cuatro años de anterioridad. En la introducción, las editoras esclarecen que:

El concepto de mediación lingüística, la figura profesional del mediador y la asignatura que se imparte en nuestras universidades con este nombre nace como respuesta a una nueva realidad social en la que el aumento de los contactos entre diferentes culturas, los movimientos migratorios y la convivencia de diferentes nacionalidades generan necesidades y conflictos comunicativos (CARRERAS I GOICOECHEA y PÉREZ VÁZQUEZ, 2010: 11).

El segundo volumen, publicado en septiembre de 2011 y editado por José Francisco MEDINA MONTERO y Sarah TRIPEPI WINTERINGHAM²⁰, versa sobre la afinidad conceptual entre la mediación y la interpretación y recoge las aportaciones de estudiosos de varias universidades italianas, con el fin de “presentare un panorama globale della situazione dell’interpretazione e della mediazione partendo dalla realtà italiana” (2011: V).

Por último, quisiéramos sacar a colación el trabajo realizado y coordinado por Danilo DE LUISE y Mara MORELLI²¹, y publicado en fechas recientes, en el que se aborda la mediación no tanto como fenómeno lingüístico, sino más bien como hecho sociocultural.

5. La MLC en los nuevos planes de estudio universitarios

Los efectos de la reforma, con la que abríamos esta contribución, han repercutido también en el ámbito de las lenguas extranjeras. En efecto, al lado de las licenciaturas que siempre han contado con una larga y sólida tradición académica, es decir, las *Lauree in Lingue e Letterature Straniere (Moderne)* (licenciaturas en Lenguas y Literaturas extranjeras), la reforma contemplaba la introducción de cursos en “mediación lingüística y cultural”²², tan solo por mencionar una de las numerosas etiquetas con las que se han denominado muchas carreras de este tipo. De hecho, uno de los motivos que más confusión ha generado a la hora de definir el perfil y las asignaturas troncales de los cursos en ML, reside en la problemática terminológica a la

¹⁹ Este texto recoge las intervenciones ofrecidas con motivo de las *Segundas Jornadas de la mediación lingüística de lenguas afines (español-italiano)*, organizadas en la SSLMIT de Forlì, en diciembre de 2007.

²⁰ J. F. MEDINA MONTERO y S. TRIPEPI WINTERINGHAM (Eds.). *Interpretazione e Mediazione. Un’opposizione inconciliabile?*, Aracne, Roma, 2011.

²¹ D. DE LUISE y M. MORELLI (Eds.). *La mediazione comunitaria: un’esperienza possibile*, Libelluna Edizioni, Tricase, 2012.

²² Al principio se hablaba de “clase 3” (Classe delle Lauree in Scienze della Mediazione Linguistica), que se ha convertido posteriormente en “L-12” (Classe delle Lauree in Mediazione Linguistica). Tras llevar a cabo una búsqueda en Internet, hemos comprobado que en el panorama académico italiano, desde la altura del año 2012, se han puesto en marcha aproximadamente treinta y cinco cursos que pertenecen a la antes citada clase L-12, en 30 Universidades italianas. Para más información, consúltese el enlace siguiente: <http://www.cestor.it/atenci/1012.htm>.

que seguimos enfrentándonos a la altura del año 2014. Tanto es así, que hoy en día contamos con un sinfín de denominaciones que no hacen sino confirmar el caos terminológico y conceptual que gira en torno a esta noción. A continuación, enumeramos algunas de las denominaciones más comúnmente empleadas: *mediación lingüístico-cultural*, *mediación lingüística e intercultural*, *mediación lingüística y comunicación intercultural*, *mediación interlingüística e intercultural*, *técnicas de la mediación lingüística y cultural*.

En este sentido, BLINI (2008: 123-138) nos ofrece una lúcida panorámica sobre la institucionalización de la denominación “mediación lingüística y cultural”, identificando las razones que han favorecido su adopción en el contexto universitario y brindando numerosas y puntuales referencias orientadas a encuadrar la cuestión desde un punto de vista normativo.

A raíz de la implantación de los nuevos cursos en ML, uno de los objetivos prioritarios fue el de establecer las disciplinas caracterizadoras y diferenciar, por lo tanto, la oferta formativa de dichos cursos de la de los cursos en *lenguas y literaturas extranjeras*. Sin duda, no fue un cometido fácil de emprender, a causa, entre otras, de la formación académica del profesorado de plantilla, más orientada hacia la literatura. Sin detenernos en los problemas normativos e institucionales a los que han tenido que hacer frente todas las Universidades que han puesto en marcha titulaciones en MLC, cabe señalar que esta denominación está presente en todos aquellos cursos universitarios que se proponen formar a mediadores lingüísticos, esto es, traductores e intérpretes²³.

5.1. Los objetivos formativos de los cursos en MLC

Tras un análisis de las programaciones didácticas de varias Universidades italianas que ofrecen cursos en MLC, es decir, cursos que se enmarcan en la ya aludida “clase L-12 (*Classe delle Lauree in Mediazione linguistica*)”, hemos podido extraer un denominador común: el carácter profesionalizante de la formación impartida. A título de ejemplo, hemos focalizado nuestra atención en los contenidos de la *laurea triennale* en el seno de la Universidad *La Sapienza* de Roma para el curso académico 2012/2013. Dicho curso se denomina *Mediazione linguistica e interculturale* (mediación lingüística e intercultural). He aquí la explicitación de los contenidos²⁴:

²³ No es nuestra intención considerar la MLC como un cajón de sastre en el que colocar disciplinas y modalidades emparentadas pero diferentes, como la traducción y la interpretación. Sin embargo, la realidad a la que nos enfrentamos nos obliga a redimensionar nuestras expectativas a la vez que nos lleva a confundir, de forma errónea y demasiado simplista, figuras profesionales con un perfil bien definido. Somos conscientes de que el mediador lingüístico y/o cultural, aun compartiendo algunas características con la figura del intérprete, cuenta con un perfil claramente diferenciado. Aun así, la falta de un Colegio de Mediadores lingüísticos y/o culturales así como la ausencia de normas reconocidas en todo el territorio nacional enturbian el panorama, ya de por sí sombrío.

²⁴ La traducción ofrecida es nuestra. Indicamos asimismo el enlace del que hemos extraído la cita en su versión en italiano: <http://www.filesuso.uniroma1.it/index.php?q=node/39>.

La diplomatura en mediación lingüística e intercultural se propone como objetivo la creación de figuras profesionales capacitadas para gestionar autónomamente las relaciones y las interacciones profesionales, en el seno de entidades públicas y privadas, tanto nacionales como internacionales. Además de la adquisición de las competencias lingüísticas y culturales fundamentales, el curso se plantea también ofrecer una formación técnica y especializada básica en el sector económico y jurídico [...].

Por lo que se refiere, en cambio, a los objetivos formativos, el curso²⁵:

Pretende tener una orientación fuertemente profesionalizante, con el propósito de proporcionar a los recién egresados sólidas competencias lingüístico-pragmáticas para que puedan desempeñar el papel de mediadores lingüísticos e interculturales en los intercambios institucionales y comerciales con el extranjero. Esta figura profesional, [...], puede configurarse como un mediador lingüístico-cultural interétnico y desarrollar su labor de mediación en el marco de los flujos migratorios que afectan hoy día no solo a Italia, sino a todo el conjunto de los países de la Unión Europea, proponiéndose, por tanto, como un interlocutor privilegiado para las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, tanto italianas como internacionales.

Los contenidos y los objetivos tomados como ejemplo se pueden extender a la mayoría de las titulaciones en ML activas en el contexto universitario italiano, por lo que no hace falta hacer referencia a otras Universidades. Lo que sí podemos puntualizar a partir de nuestras investigaciones, es que se dan algunas variaciones a la hora de explicitar las salidas profesionales. A continuación proponemos una lista, no exhaustiva, de las posibilidades laborales señaladas por los *Manifesti degli Studi*²⁶ consultados:

- ✓ Traducción en varios ámbitos (científico-técnica/editorial/especializada);
- ✓ Servicios lingüísticos para empresas nacionales e internacionales, como la interpretación de enlace;
- ✓ ML en el ámbito social y de comunidad;
- ✓ Traducción e interpretación en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos;
- ✓ Mediación interlingüística;
- ✓ Mediación en el ámbito cultural y educativo;
- ✓ Mediación y comunicación en el ámbito del turismo;
- ✓ Asesoramiento lingüístico;
- ✓ Asistencia lingüística con ocasión de certámenes feriales o encuentros empresariales;

²⁵ Traducción nuestra. Consúltese el enlace anterior.

²⁶ Para cuantos no estén familiarizados con la terminología italiana de ámbito académico, el *Manifesto degli Studi* es una especie de documento programático elaborado por las Facultades y Departamentos que conforman la Universidad. En este documento se expone toda la información relacionada con la oferta formativa y didáctica, la organización de los cursos dictados, las matriculaciones, las enseñanzas impartidas, las normas que los estudiantes deben cumplir, las becas, las modalidades de acceso a los cursos, etc. En suma, se trata del carné de identidad de la Facultad, del Departamento y, más en general, de la Universidad.

- ✓ Colaboración con varios tipos de empresas (siderúrgicas, farmacéuticas, electrónicas etc.) para mantener los contactos con potenciales clientes extranjeros;
- ✓ Relaciones internacionales y diplomáticas.

La lista de las salidas profesionales no se agota con los ejemplos ilustrados. Cuanto acabamos de presentar solo pretende ser una síntesis de las oportunidades que una formación en MLC puede brindar. Es importante, asimismo, poner de relieve que entre las salidas profesionales mencionadas, figuran las actividades de traducción e interpretación, con lo cual no nos parece conveniente que conceptos como mediación, traducción e interpretación se sitúen en compartimentos estancos. Es más, se puede producir una interesante sinergia entre estos canales de comunicación interlingüística.

5.2. Un caso aparte: las SSML

Una realidad típica del contexto universitario italiano está representada por las SSML²⁷ (*Scuole Superiori per Mediatori Linguistici*), esto es, instituciones académicas privadas reconocidas, a todos los efectos, por el Ministerio de Educación y que expiden diplomas de grado que cuentan con la misma validez que los correspondientes expedidos por las Universidades públicas. En el caso que nos ocupa, las SSML otorgan una titulación académica que equivale a la relativa a los cursos en ML, pertenecientes a la clase L-12²⁸.

En términos de contenidos, actividades didácticas y objetivos formativos, no existen diferencias marcadas entre las enseñanzas impartidas en las SSML y las titulaciones en ML expedidas por las universidades públicas. Lo que más nos ha llamado la atención, después de realizar una somera comparación entre los planes de estudio de los cursos de L-12 y de las SSML es, en líneas generales, lo que sintetizamos a continuación²⁹:

²⁷ Escuelas Superiores para Mediadores Lingüísticos. Esta sería la traducción al español. La duración de estos cursos es de tres años, tal y como los cursos dictados en el seno de las Universidades públicas. Proporcionamos el enlace donde se pueden encontrar una lista de todas las SSML reconocidas con decreto ministerial del 10 de enero de 2002: http://www.miur.it/0002Univer/0706Istitu/0707Scuole/0711Elenco/index_cf2.htm.

²⁸ Aun tratándose de cursos de primer ciclo cuya titulación académica goza de idéntica validez y cuyos contenidos didácticos se asemejan desde varios puntos de vista, a efectos del presente estudio, hemos optado por calificar de “cursos L-12” los dictados en instituciones académicas públicas y por utilizar la sigla SSML para referirnos a las diplomaturas en ML ofrecidas por las Escuelas Superiores para Mediadores Lingüísticos.

²⁹ Solo hemos centrado la atención en las asignaturas troncales, haciendo caso omiso de otras disciplinas, no menos importantes, como por ejemplo, lengua y literatura italiana, la literatura de las lenguas de especialización, lingüística aplicada, por mencionar algunas.

Cursos L-12	SSML ³⁰	SSML ³¹
Lengua y traducción I	Lengua extranjera y mediación lingüística escrita I	Mediación lingüística oral I
Lengua y traducción II	Lengua extranjera y mediación lingüística escrita II	Mediación lingüística oral II
Lengua y traducción III	Lengua extranjera y mediación lingüística escrita III	Mediación lingüística oral III

A partir del esquema propuesto arriba, notamos claramente que en los cursos L-12 las asignaturas lingüísticas se encuentran bajo la denominación de *lengua y traducción*, tal y como reza la denominación relativa a los sectores científicos-disciplinarios de ámbito lingüístico³² vigentes en el panorama académico italiano. Sobre la base del análisis que hemos efectuado, no nos consta que figure la locución *Mediación lingüística* en los planes de estudio. En lo que atañe, en cambio, al plan de estudios de las SSML, la situación cambia considerablemente, ya que se da en la totalidad de los casos, la presencia de *Mediación lingüística*, tanto en el plano escrito como oral. A pesar de ello, nos corresponde aclarar que tampoco el panorama de las SSML es homogéneo en lo que a estructuración didáctica se refiere. El análisis realizado nos confirma que, en términos generales, las asignaturas lingüísticas se denominan según la especificación ofrecida en la tabla de arriba. Sin embargo, hemos podido comprobar que en algunos casos, como el de la SSML de Palermo, la denominación *Lengua extranjera y mediación lingüística escrita* pasa a *lengua y traducción*, al igual que en los cursos L-12, manteniéndose inalterada la denominación *mediación lingüística oral*. Otro caso en el que hemos constatado una variación con respecto a la “norma” tiene que ver con la SSML de Mantua en cuyo plan de estudios encontramos las denominaciones siguientes: *lengua y cultura I y mediación* I³³.

Por lo que respecta a las salidas profesionales, una vez finalizado el ciclo de estudios, no hemos detectado considerables diferencias con respecto a las previstas para

³⁰ Las denominaciones presentes en esta columna hay que relacionarlas con el estudio de dos lenguas obligatorias, según la oferta formativa de la SSML en cuestión. Por consiguiente, el estudiante que haya decidido estudiar inglés y español, cursará la disciplina: *Lengua inglesa y mediación lingüística escrita I/II/III* y *Lengua española y mediación lingüística escrita I/II/III*. Por lo general, estos cursos abordan el estudio de la lengua desde el punto de vista de la gramática y de la morfología y el de la práctica escrita (producción de textos y traducción, tanto directa como inversa).

³¹ En esta columna, están presentes las asignaturas de mediación lingüística oral, correspondientes, como en el caso anterior, al estudio de dos lenguas obligatorias, por lo que los estudiantes que hayan optado por el inglés y el español, cursarán: *Mediación lingüística oral inglés-italiano-inglés I/II/III* y *Mediación lingüística oral español-italiano-español I/II/III*. Estos cursos ofrecen una aproximación a las varias técnicas de la mediación lingüística oral: traducción a la vista, interpretación de enlace o bilateral, interpretación consecutiva e interpretación simultánea.

³² Por poner algunos ejemplos: L-LIN/07 Lingua e Traduzione – Lingua spagnola (*Lengua y Traducción – Lengua española*); L-LIN/12 Lingua e Traduzione – Lingua inglese (*Lengua y Traducción – Lengua inglesa*); L-LIN/04 Lingua e Traduzione – Lingua francese (*Lengua y Traducción – Lengua francesa*).

³³ La lengua varía en función de la elección de los estudiantes. En el caso presentado, nuestra hipótesis es que con la denominación *lengua y cultura* se hace referencia a las actividades de mediación lingüística escrita, mientras que con *mediación* tout court se indica la práctica oral.

los cursos L-12 (actividades de traducción, interpretación, asistencia lingüística para organizaciones públicas y privadas, etc.). Solo procede señalar que entre las salidas laborales indicadas por las SSML, se encuentra con más frecuencia el recurso al término “interpretación”. Nuestra hipótesis es que dichas Escuelas para Mediadores están mucho más orientadas a la formación de traductores e intérpretes que los cursos L-12. De ahí que los estudiantes cuenten con más horas lectivas en el ámbito de la mediación lingüística oral, disciplina que se imparte a lo largo de los tres cursos académicos.

6. Hacia algunas conclusiones

A través de este artículo, nos hemos propuesto poner un poco de orden en el amplio y, si cabe, confuso panorama de la MLC. Se trata, efectivamente, de dos conceptos que según han demostrado varios autores arriba mencionados, no son totalmente intercambiables. Sin embargo, en el contexto académico italiano este panorama se ve ensombrecido por la adopción de una avalancha de denominaciones que no hacen sino generar más dudas y sembrar de confusión el terreno en el que hemos situado nuestras reflexiones. Tras ofrecer algunas notas introductorias acerca del actual sistema universitario italiano, hemos emprendido una serie de reflexiones sobre la complejidad conceptual que entraña la locución “mediación lingüística y cultural”, apuntando que a veces se abusa al añadir el adjetivo “cultural”. A continuación nos hemos planteado “establecer un diálogo” entre dos disciplinas afines pero con rasgos distintivos, a saber la Mediación y la Interpretación y después hemos realizado un breve recorrido por los estudios más paradigmáticos sobre la Mediación, sin la ambición de efectuar una recopilación puntual ni abarcadora de la totalidad de las investigaciones llevadas a cabo en la materia. Se ha dedicado la parte final a la colocación de la MLC en el ámbito académico, con el fin de comprobar el lugar que le corresponde en los actuales planes de estudio universitarios. Nuestro análisis se ha centrado en dos casos específicos y característicos de la realidad universitaria italiana: las titulaciones en ML expedidas por las Universidades públicas y los títulos correspondientes otorgados por las llamadas Escuelas Superiores para Mediadores Lingüísticos (SSML).

A tenor de lo expresado en estas líneas, tal vez la única consideración destacable y que resulte compartida por estudiosos y especialistas del sector sea que la MLC se perfila como un panorama no homogéneo, conceptualmente complejo y en el que tienen cabida numerosos enfoques y planteamientos.

Ahora bien, no es tarea fácil extrapolar conclusiones acerca de un ámbito de estudio relativamente joven y que ofrece la posibilidad de seguir investigando, pues estamos convencidos de que queda mucho camino por recorrer en el ámbito de la MLC, si nos planteamos realmente conseguir resultados de gran interés en el marco de la didáctica y de la investigación.

Para avalar todo lo que hemos venido exponiendo en esta contribución y con el fin de sentar los cimientos para que se establezca una relación fructífera entre disciplinas como la Traducción, la Interpretación y la Mediación, merece la pena insistir en que las actividades de “mediación” figuran en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras* (MCER), puesto que:

*La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua** que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas (MCER, 2002: 14).*

Es interesante notar que el MCER concreta el concepto de mediación, refiriéndose a las tareas de traducción e interpretación, con lo cual se subraya una vez más el vínculo de unión entre estos campos de estudio. Para destacar el importante papel que desempeña la mediación, en el MCER se señala asimismo que:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER, 2002: 14-15).

Esta última cita –que hemos elegido para finalizar nuestro trabajo– está muy en línea con los contenidos que hemos venido desarrollando y puede ser un aliciente para que se siga una línea de investigación interdisciplinar en la que se integren armoniosamente los tres ámbitos antes citados: Mediación, Traducción e Interpretación.

Referencias bibliográficas

Bazzocchi, G. “El desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de Mediación lingüística a través del aprendizaje cooperativo”, en G. Bazzocchi & P. Capanaga (Eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Gedit, Bolonia, 2006, págs. 75-102.

Bazzocchi, G.; Capanaga, P. (Eds.). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Gedit, Bolonia, 2006.

Blini, L. “Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione”, en *Rivista Internazionale di tecnica della traduzione*, 10, 2008, págs. 123-138. http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/3380/1/08_BLINI.pdf (27.12.2012).

Blini, L. “La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático”, en *ENTRECULTURAS*, 1, 2009, págs. 45-60. <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf> (28.12.2012).

Capanaga, P. “Presentación de *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*”, en M. Carreras i Goicoechea & E. Pérez Vázquez, (Eds.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bononia University Press, Bolonia, 2010, págs. 9-10.

Carreras i Goicoechea, M. & Pérez Vázquez, E. (Eds.). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bolonia University Press, Bolonia, 2010.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002 (Disponible en formato pdf en la dirección http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/). (22.12.2012).

Cotta-Ramusino, L. “La mediazione linguistica orale tra didattica e professione”, en M. Russo & G. Mack (Eds.), *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Hoepli, Milán, 2005, págs. 55-60.

Dallari, G.; Previti, D.; Ricci, S. “Interprete o mediatore culturale? Le aspettative di un servizio sanitario italiano”, en M. Russo & G. Mack (Eds.), *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Hoepli, Milán, 2005, págs. 183-193.

De Luise, D. & Morelli, M. “La mediazione comunitaria: dalla dimensione culturale alle attività sul territorio”, en D. De Luise & M. Morelli (Eds.), *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*, Libelluna Edizioni, Tricase, 2012, págs. 13-69.

De Luise, D. & Morelli, M. (Eds.). *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*, Libelluna Edizioni, Tricase, 2012.

González Rodríguez, M. J. “De lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación”, en G. Bazzocchi & P. Capanaga (Eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Gedit, Bolonia, 2006, págs. 245-271.

Lenarduzzi, R. “La selección de contenidos de lengua extranjera en un curso de mediación lingüística”, en G. Bazzocchi & P. Capanaga (Eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Gedit, Bolonia, 2006, págs. 333-346.

Luka, G. “Il mediatore interculturale”, en M. Russo & G. Mack (Eds.), *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Hoepli, Milán, 2005, págs. 203-212.

Mack, G. “Interpretazione e mediazione: alcune osservazioni terminologiche”, M. Russo & G. Mack (Eds.), *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Hoepli, Milán, 2005, págs. 3-17.

Mason, I. (Ed.). *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*, St. Jerome Publishing, Manchester, 2001.

Medina Montero, J. F. & Tripepi Winteringham, S. (Eds.). *Interpretazione e Mediazione. Un'opposizione inconciliabile?*, Aracne, Roma, 2011.

Morelli, M. “Reflexiones sobre el papel del intérprete como mediador”, en M. Carreras i Goicoechea & E. Pérez Vázquez (Eds.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bononia University Press, Bolonia, 2010, págs. 93-110.

Morelli, M. “Interpretazione e mediazione tra pregiudizi, stereotipi ed esperienza”, en J. F. Medina Montero & S. Tripepi Winteringham (Eds.), *Interpretazione e Mediazione. Un'opposizione inconciliabile?*, Aracne, Roma, 2011, págs. 157-175.

Pascual Arnáiz, M. *Situación de la mediación intercultural en el ámbito sanitario*. Trabajo académico, Facultad de Traducción e Interpretación, Universitat Pompeu Fabra, 2009.

Pérez Vázquez, E. “La mediación lingüística en Italia: origen, evolución y estado del concepto. Etimología de la *mediazione* universitaria en Italia”, en M. Carreras i Goicoechea & E. Pérez Vázquez (Eds.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bolonia University Press, Bolonia, 2010, págs. 47-61.

Russo, M. & Mack G. (Eds.). *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Hoepli, Milán, 2005.

Siebetcheu Youmbi, R. “Identità e ruolo del mediatore linguistico-culturale in Italia”, en *The Journal of Cultural Mediation* 1, [Amelia Burns y Francesco Caserta (Eds.)], 2012, págs. 13-30.

Trovato, G. “La mediación (inter)cultural en el ámbito sanitario: algunas reflexiones relativas a las problemáticas culturales y al papel del mediador”, en *Redit*, 8, 2012, págs. 29-41. http://www.redit.uma.es/Archiv/n8/Trovato_mediacion_cultural-3.pdf (28.12.2012).

Valero Garcés, C. (Ed.). *Traducción como Mediación entre lenguas y culturas / Translation as Mediation or How to Bridge Linguistic and Cultural Gaps*, Servicios de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 2005.

Valero Garcés, C. (segunda edición). *Formas de mediación intercultural. Traducción e Interpretación en los servicios públicos*, Editorial Comares, Granada, 2008.

Sitografía

<http://www.cestor.it/atenei/l012.htm> (20.10.13).

<http://www.filesuso.uniroma1.it/index.php?q=node/39> (28.10.13).

http://www.miur.it/0002Univer/0706Istitu/0707Scuole/0711Elenco/index_cf2.htm (22.10.13).

Enseñanza del español y contexto social. La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos

Spanish teaching and social environment. The family as a speaking topic for conversation classes in South Korea

Jorge Daniel Mendoza Puertas

Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos
Universidad de Ulsan (Corea del Sur)
jormenpue@ulsan.ac.kr

Recibido el 20 de marzo de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: El éxito o el fracaso de un recurso temático en la clase de conversación de una lengua extranjera vienen determinados, en buena parte, por el contexto social y educativo del alumnado. En este trabajo, a partir de una aproximación a ciertos aspectos de la realidad social coreana y también al perfil del estudiante universitario, proponemos el tema de los nuevos modelos de familia como un recurso productivo para la clase de conversación en español, y ofrecemos una serie de orientaciones para trabajar con el mismo.

Palabras clave: Español como lengua extranjera; conversación; estudiante surcoreano; recurso temático; familia.

Abstract: In great part, the success or failure of a thematic resource in a conversation class of a foreign language depends on the social environment and educational context of students. In this paper, after we carry out an approach not only to some aspects of Korean society, but to Korean college student profile, we consider that the topic of new family models is a productive thematic resource for a speaking class of Spanish, and we propose a brief didactic guidance to work with.

Key words: Spanish as a foreign language; speaking; South Korean student; topic; family.

1.- Introducción

Establecer como propuesta de diálogo el tema de la familia en una clase de conversación resulta a primera vista poco original e incluso aburrido. Cuando hablamos de la familia como núcleo temático, en tanto que profesores de una lengua extranjera, automáticamente pensamos en los materiales correspondientes a los niveles iniciales donde no suele faltar una unidad en la que la familia sea el centro de la misma y donde, a través de un manido árbol genealógico o fotografías de sus distintos componentes, se enseñe a los alumnos tanto el vocabulario básico como las relaciones entre los mismos. Sin embargo, este no es el único tratamiento que se le puede dar al tema de la familia y, por supuesto, los niveles iniciales no son los únicos en los que puede ser empleado de forma productiva. Además, los recursos temáticos no solo pueden resultar en mayor o menor medida atractivos, motivadores o envolventes dependiendo del perfil del alumno al que se encuentran destinados, sino que también pueden renovarse en función de la orientación y el uso que el docente haga de ellos. No en vano la labor del profesor en el aula, como ya vienen defendiendo los especialistas en Didáctica desde hace bastantes años, ha de aproximarse a la de un facilitador o mediador del aprendizaje, es decir, «su misión consiste en crear las condiciones más favorables en las que los alumnos puedan aprender de la manera más eficaz posible» (NÚÑEZ PARÍS, 2010: 2). A este respecto no cabe duda de que en el seno de las clases de expresión oral una adecuada selección del tema contribuye a crear esas condiciones favorables para propiciar el desarrollo formativo del estudiante. En este sentido, para acometer una elección inteligente el profesor no podrá perder de vista el entorno socio-cultural del alumno y su trasfondo educativo, aspectos que determinarán en gran medida qué temas pueden resultar de mayor interés que otros, así como, por otro lado, las expectativas y la capacidad de sorpresa del estudiante hacia el tema elegido, elementos que harán aumentar o decrecer las posibilidades de éxito del mismo. Como puede deducirse, es por ello fundamental que el docente tenga un buen conocimiento del entorno, en sentido amplio, en el que se desarrolla su tarea de enseñanza. Es precisamente a ese entorno al que dedicaremos las siguientes líneas, y será él el que dará sentido a la temática propuesta.

2.- Imagen, sociedad y cultura

Es bien sabido entre los especialistas en Asia que la imagen que la población occidental suele tener de la realidad asiática es sesgada, desvirtuada e incompleta. Una situación que hunde sus raíces en los ya lejanos orígenes del imperialismo y en el discurso que sirvió de sustento al mismo. Un discurso que se ha mantenido en el tiempo y que se basó en procesos de categorización cultural. «Oriente», como defendió SAID (2010), no sería sino un constructo que surgió con claros fines hegemónicos, una imagen eurocéntrica que ha determinado nuestra manera de entender y aproximarnos a la realidad de los países enmarcados dentro de ese concepto, levantando entre ambas partes un velo de prejuicios, de falsas creencias y clichés. En consecuencia, como apunta PRADO FONTS (2008: 2), fruto de ese régimen representacional, nuestra percepción de estas sociedades y culturas suele estar teñida con un toque de exotismo. Los países asiáticos deben enfrentarse a la representación construida de Oriente, que según ZIAUDDIN SARDAR, se corresponde con un mundo de cuentos cuya realidad parece remitir ineludiblemente «a las ficciones y a las fábulas» (2009: 17). Estos mitos y estereotipos, aun cuando muchos esperaran que hoy día estuvieran en vías de extinción, siguen vigentes en nuestro mundo globalizado. No en vano se ven reforzados por «la televisión, las películas y todos los recursos de los medios de comunicación» que contribuyen «a que la información utilice moldes cada vez más estandarizados» (SAID, 2010: 52). Se potencia y expande, así, el imaginario del «misterioso oriente» que, por otro lado, queda convertido en algo ansiado, deseado, buscado al encarnar el mundo de la ensoñación y de la ilusión¹.

Ahora bien, ¿qué ocurre, concretamente, con Corea del Sur? Aun cuando la imagen de Corea no se encuentra tan definida entre los españoles como la de otras naciones asiáticas², esta suele asociarse a la de un país moderno y a la vanguardia en muchas cuestiones. Hecho que si bien es cierto en algunos aspectos no puede corroborarse en otros. Esta imagen parece operar en otra dirección al proceso comentado más arriba, quizás habiendo logrado segregarse de dichas representaciones misteriosas, ya que se presenta deudora de los importantes logros económicos de la nación, de su imparable progreso y su avance en tecnología³, y de la expansión de ciertos fenómenos de masas actuales; sin embargo, no por ello deja de ser sesgada e incompleta. La imagen de Corea nunca podrá completarse si perdemos de vista sus hondas raíces confucianas⁴, así como su particular aislamiento histórico, que la llevó a ser «quizá el más confuciano de los países» (BRAÑAS ESPINEIRA, 2007: 362) de la tríada

¹ Véase BELTRÁN ANTOLÍN (2008: 258).

² Véase JAEHAK LEE (2007: 158).

³ Como nos indica CHAN DONG CHUL (2005: 18), los bienes electrónicos, los automóviles y los productos del sector de las telecomunicaciones producidos en Corea del Sur son muy conocidos en el mercado español.

⁴ Según afirma PREVOSTI I MONCLÚS (2011: 48), «los coreanos adoptaron el neoconfucianismo con muchas manifestaciones de conversión religiosa, lo entendieron como una ley divina y lo practicaron como un sistema completo de vida con más seriedad y plenitud que los mismos chinos».

de Asia oriental⁵. No es por tanto casualidad que estos valores confucianos se mantuvieran con plena vigencia hasta bien pasada la mitad del siglo XX, y que todavía en la actualidad presenten un eco importante. De este modo, siguiendo las palabras de GINÉ DAVÍ, podemos decir que «Corea és un país que s'ha modernitzat, però no s'ha occidentalitzat» (2008: 57). Es decir, como el propio autor continúa exponiendo, se ha abierto al mundo pero su identidad nacional y sus raíces culturales siguen en Oriente⁶. En cualquier caso, de ningún modo puede desdeñarse la evolución y transformación que Corea del Sur ha experimentado a lo largo del pasado siglo. El conocido como «reino ermitaño» durante la dinastía Chōsŏn, tras enfrentarse a la ocupación nipona y a la traumática partición y devastación causada por su guerra civil, experimentaría una vorágine desarrollista en su zona sur. De modo que «en tan sols unes decades, Corea del Sud va passar de ser una societat agrària i empobrida a convertir-se, des de la dècada dels noranta, en una societat postindustrial oberta a la revolució de les tecnologies de la informació» (GINÉ DAVÍ, 2008: 57). En esta línea, tampoco puede olvidarse el logro de haberse convertido en una madura sociedad democrática con una relevante participación social y ciudadana. Como puede inferirse, este compendio de cambios ha terminado afectando a los principios y valores más tradicionales, que, de uno u otro modo, han sufrido modificaciones. Así, la sociedad tradicional coreana, que al igual que la mayoría de las comunidades de Asia oriental se ha caracterizado por ser una sociedad familista⁷ patriarcal, patrilineal y patrilocal, ha experimentado cambios importantes en el núcleo básico de su organización social. Estos cambios, impulsados por el proceso industrializador y urbanizador, atañen tanto a la estructura como a la función de la familia. Entre ellos, DOMÉNECH (2009: 30), enumera los siguientes:

El tamaño de la familia está disminuyendo de manera continua, y el número de familias extensas también está decreciendo. Asimismo, la proporción de los divorcios ha aumentado de manera espectacular en los últimos años, y más de la mitad de las mujeres casadas se han incorporado al mundo laboral.

También es necesario mencionar el retraso generalizado en la edad de contraer matrimonio y, como resultado del aumento de la tasa de divorcios, el incremento de los segundos matrimonios y la aparición de los modelos monoparentales de familia⁸.

Otros cambios relevantes, fomentados por la presente globalización de la sociedad y su perfil consumista, afectan de manera más o menos directa al núcleo

⁵ En relación con la fuerza del confucianismo en Corea, véase también GINÉ DAVÍ (2008: 63).

⁶ Véase GINÉ DAVÍ (2008: 57).

⁷ Como expone SÁIZ LÓPEZ (2009: 17), el *familismo* consiste en «un sistema social donde la conducta, normas, ideales, actitudes y valores surgen del bienestar, se centran en el bienestar o van dirigidos hacia el bienestar de aquellos que están vinculados juntos fundamentalmente por el nexo de sangre. La familia es la base de referencia, el criterio de todos los juicios. Cualquier cosa que sea buena para la familia, o así se considere, es aprobada; cualquier cosa que sea perjudicial, es tabú y queda prohibida».

⁸ Véase IADEVITO (2007).

tradicional de la sociedad de Corea. Nos referimos al creciente individualismo entre la porción más joven de la población y su tendencia al igualitarismo, algo que choca frontalmente con los principios de una sociedad profundamente jerarquizada. No obstante, si bien el panorama descrito parece apuntar hacia esa imagen del país inicialmente señalada, la realidad es bien diferente, ya que el calado de estas transformaciones no ha sido, hasta la actualidad, tan profundo como en las sociedades occidentales. De esta manera, la institución familiar continúa teniendo un papel central en la sociedad, por lo que los citados cambios estructurales y funcionales no presentan un reflejo paralelo en los valores y en la ideología familiar. Como consecuencia, según afirma DOMÉNECH (2009: 30):

Los valores propios de la sociedad industrial (tales como la independencia, la libertad y la realización personal), sólo han ganado terreno en algunas áreas de la vida de los coreanos, especialmente en la escuela y el mundo laboral, mientras que los valores tradicionales (como la autoridad del cabeza de familia, el amor filial de los hijos o la diferenciación en los roles de género), todavía están muy marcados y las virtudes de la familia tradicional son alabadas continuamente.

Encontrar una pareja y formar una familia siguen siendo objetivos fundamentales perseguidos por la mayoría de la población joven, a diferencia de lo que ocurre en muchos países occidentales, donde fundar una familia no es una prioridad generalizada sino, simplemente, uno más de los muchos planteamientos vitales; e incluso en el caso de que ese sea el planteamiento elegido, ese objetivo familiar va más allá de sus moldes tradicionales presentando formas muy diversas y, en su mayoría, extendidas y aceptadas socialmente: padres solteros, madres solteras, parejas de hecho, núcleos familiares homoparentales, etc. La mayor parte de estos variados modelos de familia sigue sin ser frecuente ni contar con una amplia aprobación en la comunidad coreana contemporánea: las madres solteras son pocas y se enfrentan al estigma social, los padres solteros son una opción casi impensable en panorama familiar de Corea, las familias homoparentales no existen, debido a que la homosexualidad sufre una gran invisibilidad y escasa aceptación, y las parejas de hecho tampoco se encuentran extendidas, pues el matrimonio se erige como la institución familiar por antonomasia⁹. Empero, aun cuando el avance se perfila extremadamente lento, el camino del cambio parece vislumbrarse en el horizonte, ya que el estrato más joven de la sociedad empieza a asimilar un concepto más plural en las relaciones de pareja, las mujeres que deciden tener un hijo sin casarse van en aumento¹⁰, e igualmente el número de jóvenes que comienza a reconocer públicamente su homosexualidad también crece. Sin lugar a dudas, en las próximas décadas, la tensión y negociación entre los principios e

⁹ El matrimonio surge como una suerte de exigencia resultado de su sistema social y legal, no en vano, tal como nos señala HARO PERALTA (2011: 14) refiriéndose a los tres países de Asia oriental, «(...) la fecundidad extramarital es en estos países insignificante, ya que los niños nacidos fuera del marco matrimonial están sometidos a fuertes discriminaciones sociales y legales».

¹⁰ Véase WOO JUNGYEOL (2007).

instituciones más tradicionales y estos nuevos valores y modelos de relación serán una constante.

3.- El estudiante surcoreano en la clase de conversación

Son de sobra conocidas las dos imágenes que suelen venir a la mente de un profesor occidental cuando tiene que emitir algún juicio sobre sus alumnos asiáticos: por un lado, la de un estudiante extremadamente respetuoso y aplicado, por otra, la de un alumno escasamente participativo, callado y pasivo. Es evidente que aquí se produce una confrontación entre dos formas muy diferentes de entender la educación, en las que las figuras del profesor y del alumno juegan roles bien diferenciados. Cada uno de estos sistemas educativos que, por supuesto, hunden sus raíces en elementos culturales, irán modelando y conformando los modos de relación entre el profesor y el alumno, sus formas de interacción y sus códigos de respeto. De tal modo que esa pasividad y ese sesgo poco participativo que caracterizan al alumno asiático, y que suelen ser interpretados por el docente occidental como rasgos inherentes a su personalidad o incluso como una falta de interés hacia la materia, no son más que el desempeño del papel que ha aprendido dentro del espacio del aula. Es aquí donde no podemos perder de vista la permeabilidad del modelo educativo respecto a los principios confucianos así como la influencia del familismo y el colectivismo sobre el mismo:

Familism in Korea is based on collectivity rather than on individuality, where an individual cannot become independent of the family in terms of the strongly tied parent-child bond. These cultural value-orientations are permeated by contemporary Korean people today, and undoubtedly influence the way teachers educate students and manage their classrooms (SHIN & KOH, 2005: 2).

La gran importancia de la educación dentro de los valores confucianos convierte al profesor en una figura de respeto, molde y modelo de los alumnos, que encarna una autoridad similar a la de la figura paterna. En palabras de SHIN & KOH (2005: 2), «teachers have been identified as a ruler at schools in some Eastern Asian society [...] teachers are revered and respected by students as authority figures in Eastern Asian countries». Además, como continúan exponiendo, «educators are also considered to be dispensers of knowledge and molders of characters of the students». No cabe duda de que esta jerarquía tan marcada entre estudiante y profesor establece una inevitable distancia entre ambos, algo que resulta poco deseable dentro del aula de conversación, donde la interacción alumno-alumno y alumno-profesor ha de ser una constante. Una interacción y participación que se ven mermadas cuando la figura del profesor es entendida por los estudiantes como un transmisor del saber, como una autoridad a la que no hay que interrumpir y que debe aprobar sus intervenciones en

clase, es decir, debe entregarles la palabra para poder hablar¹¹. Desde esta óptica, el silencio y la pasividad resultan comprensibles, y, por supuesto, responden a un comportamiento socialmente aprendido. A esto debemos sumarle el modelo de aprendizaje dominante en el contexto asiático, un modelo que, aun cuando empieza a mostrar ciertas notas de cambio, extiende sus raíces hasta nuestros días. Evidentemente nos referimos al modelo de aprendizaje memorístico o mecanicista fundamentado sobre un sistema educativo que, desde tiempos antiguos, ha otorgado suma importancia a un proceso de exámenes que era garante del ascenso y del reconocimiento social¹². Actualmente, en Corea, ese peso del examen como llave hacia éxito no ha desaparecido, recayendo en gran parte sobre el *Suneung* (수능) o selectividad coreana:

Despite of recent reform movement of the education system, the Korean education system is based on rote learning and almost exclusively on college entrance examinations (SHIN & KOH 2005: 6).

Bien es verdad, como sucesivamente evidencian los resultados del informe PISA¹³ y como han demostrado muy diversos autores¹⁴, que este aprendizaje memorístico implica una mayor complejidad de la que se le otorga desde la perspectiva occidental y de ningún modo es equivalente a un aprendizaje superficial. Sin embargo, no es menos cierto que este modelo de aprendizaje suele incidir sobre la creatividad e imaginación de los alumnos quienes, poco acostumbrados a hacer uso de estas facultades, normalmente responden a un perfil escasamente creativo, poco dado a fantasear o imaginar situaciones, algo que suele ser muy explotado en la práctica de la expresión oral. Como resultado de los factores mencionados, a saber, la pervivencia de los valores confucianos en la jerarquía académica así como el influjo de un modelo de estudio en el que prima la repetición y la memoria, no es de extrañar que el alumno surcoreano se muestre poco participativo en las clases de conversación de una lengua extranjera. Esta pasividad choca con la actitud proactiva y los métodos comunicativos de los profesores occidentales, ante lo que el alumno asiático, apoyado en su bagaje cultural, suele no reaccionar, provocándose una falta de entendimiento mutuo. La ausencia de entendimiento tiende a desembocar, en no pocas ocasiones, en una sensación de frustración por parte del docente, quien observa cómo no obtiene resultados con el método que ha aplicado exitosamente en otros contextos. Es por ello que el profesor debe tener presente la realidad citada, que exigirá un trabajo extra por su

¹¹ Obviamente, como destacaba CHENG (2000: 442), nos hallamos ante un modelo metodológico centrado en la figura del profesor y no en la del alumno, lo que ha propiciado desde siempre la pasividad de los estudiantes.

¹² El conocido sistema imperial de exámenes chino (sistema de exámenes para la función pública), por influencia de la brillante dinastía Tang, se incorporaría a Corea durante su dinastía Koryo (918-1392), periodo en el que también se crea la universidad nacional (XIZHONG YAO, 2001: 152).

¹³ A modo de ejemplo, puede consultarse el trabajo de SUI-CHU HO (2009).

¹⁴ Entre estos autores podemos citar a KEMBER (2000) y a BIGGS (1998) entre otros. Generalmente estos estudios han sido realizados en contextos universitarios chinos, haciéndose extensivos los resultados a otros estudiantes asiáticos cuyos modelos de enseñanza han sido similares.

parte, pues deberá superar esa barrera cultural, por un lado, mediante la creación de un espacio de confianza en el aula y, por otro, haciendo que los estudiantes asimilen un nuevo modo de desenvolverse e interactuar en clase. La introducción del método comunicativo deberá ser no solo paulatina sino armoniosa con el contexto socio-educativo al que se enfrenta. Solo a través del respeto de los códigos socio-educativos vigentes en la comunidad, de un progresivo acercamiento al alumnado y de la enseñanza de las nuevas formas de comportamiento y relación que pretenden emplearse en el aula, se logrará que el estudiante comience a modificar sus pautas de conducta mostrándose más activo y comunicativo.

4.- La familia como recurso temático en la clase de conversación.

Debido a los condicionantes anteriormente expuestos, creemos que resulta de especial interés la selección de temas que el profesor realice para sus clases, ya que sobre ellos recaerá buena parte del desarrollo exitoso de su labor. No cabe duda de que más allá de las limitaciones citadas, el alumno podrá participar, en mayor o menor medida, dependiendo de su implicación con el tema de conversación propuesto y de su conocimiento sobre el mismo. Como destaca NUÑEZ PARÍS (2010: 3) entre otros aspectos, para alcanzar una enseñanza comunicativa el profesor debe «adaptar la clase al alumno y a las circunstancias concretas en las que se desarrolla la enseñanza» e igualmente debe «motivar al alumno atendiendo a sus intereses y a sus expectativas». Y en esta misma línea, resultan del todo pertinentes las palabras de RUIZ & RUIZ (1995: 340):

[...] el alumno es un ser humano en pleno desarrollo y con un contexto vital determinado que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar en el aula. Si conseguimos integrar en nuestro trabajo sus intereses y sobre todo, sus experiencias y la pluralidad presente en todo grupo de personas, obtendremos una motivación natural y un diálogo substancial.

Nuestra experiencia nos lleva a mostrarnos totalmente de acuerdo con los anteriores autores. De este modo, en sintonía con lo dicho, si trazamos como objetivo de nuestras clases hablar sobre la situación política en España y el alumno no solo desconoce esta realidad sino que no muestra interés en ella, aun cuando realicemos una contextualización previa, las posibilidades de intervención de los estudiantes y de interacción entre ellos serán muy escasas, por lo que el tema estará de antemano condenado al fracaso. Esto es, a nuestro modo de ver, lo que ocurre con muchas actividades, ya que el docente da por hecho que el alumno posee tanto interés como un conjunto de ideas propias sobre ciertos temas que pueden resultarle ajenos. Esta ausencia de pensamiento estructurado sobre determinadas temáticas suele ser frecuente ante algunos contenidos traídos a clase por el docente, ya que este pensamiento organizado no solo va a depender del grado de madurez y de formación del grupo sino de su entorno socio-cultural y de la sensibilización comunitaria hacia determinados

temas así como de la difusión informativa que se ofrezca sobre otros. En consecuencia, si el alumnado presenta una motivación escasa hacia el objeto de conversación y, de modo paralelo, carece de un conjunto de ideas desarrolladas acerca del mismo se dificultará, más si cabe, el intercambio de opiniones y, en definitiva, la interacción en el aula. Y es que, como ya exponía RAVERA CARREÑO (1990), para que las clases de expresión oral resulten interesantes y participativas, las propuestas de trabajo deben ser significativas para el alumno e igualmente cercanas a su realidad, lo que garantizará su motivación e implicación personal en aquello que diga. A este respecto, el recurso temático de la familia resulta del todo adecuado cuando los motores de la conversación han de ser estudiantes surcoreanos. No en vano, como vimos en el apartado dedicado al contexto socio-cultural, la familia coreana parece encontrarse en un punto de inflexión en el que comienzan a entrar en fricción los postulados más tradicionales con las nuevas tendencias generacionales, y también con las nuevas realidades familiares que tímidamente van emergiendo en una sociedad postindustrial y cada vez más globalizada. Es evidente que el caldo de cultivo está creado y que nuestros alumnos serán más sensibles, en uno u otro sentido, hacia el planteamiento de una clase de conversación que tenga como foco central a la familia y sus nuevas formas de manifestación. Inevitablemente ellos son partícipes de este proceso de cambio, están implicados con la temática (poseen ideas afines a la transformación de la familia tradicional o contrarias a la misma), y son portadores de experiencias directas o indirectas (conocidos, amigos, vecinos, familiares,...) al verse afectados por estas modificaciones en la institución esencial de la sociedad coreana. De ningún modo podrá afirmarse que el tema de discusión no sea significativo y, por ende, nuestros alumnos gozarán de un bagaje suficiente como para trasladar esas ideas a la práctica de la lengua meta, en este caso, la lengua española.

A continuación, una vez analizado el contexto social que envuelve al alumnado surcoreano y comprobada la adecuación del tema propuesto, nos disponemos a ofrecer una serie de líneas orientativas acerca de la explotación de este recurso. No es nuestra intención desarrollar aquí una unidad didáctica completa sino ofrecer unas directrices que resuman cómo hemos trabajado este recurso temático en nuestro día a día con estudiantes de Corea del Sur.

Para empezar, y aun cuando las siguientes palabras resulten a simple vista una obviedad, la clase de conversación ha de ser una «clase» en toda regla. Muchos fracasos en este tipo de asignaturas han nacido del propio planteamiento de las mismas, ya que durante mucho tiempo se ha pensado que la clase de conversación era un espacio destinado exclusivamente a hablar y que no exigía una enseñanza activa por parte del docente, sino el desempeño de un simple papel de corrector de errores o de resolución de dudas. Ya en la década de los 80, BARROS GARCÍA (1998: 53, 54) nos advertía de este error de planteamiento:

Unos de los principales errores que se cometen es considerarla como una tarea fácil, de segundo orden, para la que no se necesita preparación especial, por lo que puede

realizarla cualquier persona, incluso sin formación académica adecuada, con la única condición de ser hablante –a ser posible nativo– de la lengua que se practica [...] Otra equivocación frecuente es la de acudir a este tipo de clases sin una programación previa de las actividades que se van a desarrollar, ni siquiera del tema que se va a debatir, lo que llamaríamos “ir a la aventura” o “a lo que salga”, comenzando la clase con una pregunta como: ¿De qué hablamos hoy?, o ¿qué tema os gustaría que tratáramos hoy?, o simplemente abrir el periódico, comentar la primera noticia que nos parezca interesante y pedir opiniones, sin considerar si los alumnos tienen un conocimiento previo del tema o si conviene a sus intereses pedagógicos y culturales.

Si bien esta visión cada vez se encuentra más superada entre los profesionales de la enseñanza del español, no está de más recordar que la clase de conversación ha de tener, al igual que el resto de las materias, una programación cerrada con unos objetivos y contenidos claros para cada unidad. Un hecho más necesario, incluso, en el contexto socio-educativo asiático, en donde el alumno esperará que el docente sea una guía constante y dará o nulo juego cuando pretendamos que se dediquen a hablar por hablar de cualquier asunto. Lejos de una escasa preparación, nuestra explotación del tema de la familia siempre ha tenido como finalidad aprovechar las diferencias de opinión de los estudiantes, sus diversas preferencias y actitudes en relación con la temática abordada¹⁵. Es por esto que las tareas planteadas en clase han ido orientadas hacia el establecimiento de un debate conjunto final, en el que los alumnos no solo puedan poner en práctica lo estudiado a lo largo del tema sino otros muchos conocimientos lingüísticos, discursivos y pragmáticos. Como ya exponía BARALO (2000: 168), el debate constituye uno de los recursos didácticos más motivadores para la ejercitación y el desarrollo de la expresión oral, además de constituir una actividad idónea para vehicular las diferencias de opinión que hemos mencionado. En esta dirección, las importantes diferencias entre la realidad española y la realidad coreana actual en lo que a modelos de familia se refiere permite establecer un interesante panorama de contrastes que nos acompañará durante la explotación del tema y facilitará el establecimiento de las bases para el desarrollo de la tarea final. Del mismo modo, los mencionados cambios sociales que comienzan a despuntar en Corea permiten acercar esas nuevas realidades familiares hacia la sociedad coreana haciendo que los alumnos, debido a su cercanía con dicha realidad, se sientan más confiados para exponer sus puntos de vista al respecto y para argumentar a favor o en contra de las distintas opiniones vertidas. Ahora bien, debido al enfoque que hemos venido dando a este recurso, normalmente ha sido aplicado con grupos de alumnos de un nivel B1+ o B2,

¹⁵ Como bien expone GARCÍA (2004, 106, *apud*. PRABHU, 1987) citando a Prabhu, las actividades basadas en la diferencia de opinión constituyen uno de los modelos clásicos empleados por el enfoque indirecto. Frente a este enfoque, que se centra exclusivamente en la práctica para desarrollar la habilidad de conversar, las actuales tendencias en la didáctica de las lenguas defienden cada vez más el empleo del enfoque directo, que pone el énfasis en la enseñanza directa de los fenómenos conversacionales. En nuestro caso, solemos emplear un método ecléctico, ya que si bien no nos centramos exclusivamente en la enseñanza de los mecanismos conversacionales, estos no caen en el olvido y van siendo abordados y practicados, paulatinamente, conforme nos vamos enfrentando a ejemplos de conversaciones reales o adaptadas.

ya que el debate suele exigir la expresión de ideas más o menos complejas junto al empleo de mecanismos argumentativos, por ejemplo, el uso relativamente amplio de conectores, lo que no sería factible en niveles inferiores.

A la hora de abordar este recurso siempre hemos intentado, por un lado, que nuestro trabajo ofrezca una visión holística de lo aprendido a través de la tarea final y, por otro, que la aproximación de los estudiantes al mismo se haga de manera gradual, ofreciéndoles para ello una serie de tareas intermedias que allanen el camino hacia el diálogo último. Este acercamiento gradual resulta necesario no solo desde el terreno puramente lingüístico, discursivo o conversacional sino también desde el conceptual, debido a la falta de conocimiento de los estudiantes sobre determinadas realidades familiares inexistentes en su entorno más inmediato así como en países cercanos. En consecuencia, el desarrollo que de modo general hemos venido aplicando se corresponde con el siguiente esquema: 1) actividad de calentamiento, 2) introducción del tema 3) aproximación a los textos 4) breve explotación de los textos, 5) breve intercambio de ideas, 6) aproximación a los vídeos o audios, 7) breve explotación de los vídeos o audios, 8) breve intercambio de ideas, 9) aproximación a la tarea final, 10) desarrollo de la tarea final, 11) conclusiones individuales o grupales a modo de cierre. Obviamente, este esquema no es abordado en una única sesión sino en varias, y teniendo en cuenta que nuestras sesiones de clase son de cien minutos, su desarrollo puede dilatarse en una franja aproximada de cuatro a seis horas, según el ritmo de trabajo de los estudiantes.

Para comenzar a trabajar con el recurso, solemos romper el hielo haciendo algún tipo de pregunta general que sirva de trampolín para la realización de una lluvia de ideas o de un sondeo superficial sobre el asunto. Otra opción que también hemos utilizado consiste en pasarles una breve encuesta sobre aspectos relacionados con la familia en España y sus nuevas variantes, para comprobar lo que saben y lo que desconocen, y al mismo tiempo ir orientándolos sobre el contenido que vamos a tratar. Tras esta activación inicial es cuando comenzamos a introducir el tema, generalmente a través imágenes que se relacionen con el cuestionario o las preguntas previas y que sirvan para ir proponiendo ideas sobre aquello que están viendo. A continuación, mediante alguna actividad de vocabulario, preparamos el terreno para los textos que leeremos en clase. Siempre hemos empleado textos reales localizables en internet, si bien, dependiendo de la dificultad o extensión del texto elegido, hemos podido realizar ciertas adaptaciones o recortes del mismo para garantizar su adecuación al nivel del alumno. Son numerosos los artículos que existen en las hemerotecas de la prensa digital sobre los nuevos modelos de familia, de modo que una simple búsqueda nos ofrecerá varios ejemplos. La finalidad que se persigue con estas lecturas es ofrecer una panorámica general de los tipos de familia existentes en la sociedad española actual (tradicionales, monoparentales procedentes de parejas divorciadas, monoparentales de padres solteros o madres solteras, homoparentales masculinas, homoparentales femeninas, parejas de hecho,...), por lo que también puede interesarnos ofrecer un collage de textos breves extraídos de diversas noticias. La explotación de los artículos

depende del tiempo que queramos dedicarle, normalmente, puesto que nuestro objetivo va encauzado hacia la tarea final, proponemos algún ejercicio de comprensión lectora (por regla general estas actividades también son realizadas oralmente) que enlazamos con un intercambio de opiniones por parejas o grupos acerca de la novedosa información que acaban de recibir. El trabajo por grupos se cierra destacando algunas ideas de síntesis entre todos los compañeros, para posteriormente pasar a la parte audiovisual. Los distintos portales de videos constituyen una interesante fuente donde encontrar recursos audiovisuales varios relacionados con nuestra temática. En ocasiones, hemos empleado fragmentos de noticias emitidas en diferentes noticiarios, aunque también pueden encontrarse vídeos interesantes en las páginas de distintas plataformas o asociaciones reivindicativas, relacionadas, por ejemplo, con la comunidad homosexual y transexual. De igual manera que hicimos con los artículos periodísticos, el trabajo con los videos suele componerse de alguna tarea que sirva para comprobar la comprensión auditiva y de algún intercambio opiniones que incida en la comparación con las realidades familiares existentes en Corea, bien por parejas o por grupos, para volver a cerrar la actividad con otra suerte de puesta en común. Llegados a este punto, los alumnos ya poseen una abundante información acerca de los nuevos modelos familiares presentes en la sociedad española actual, por lo que es el momento de ir aproximándolos a la tarea final. Puesto que en esta tarea, además de interactuar con los demás compañeros, deberán confrontar y defender opiniones utilizando argumentos, solemos proponer una actividad en la ofrezcamos fragmentos reales de opiniones vertidas por ciudadanos españoles acerca de los diversos modelos de familia. En este caso podemos decidir si deseamos ofrecer estos fragmentos por escrito o bien en formato audiovisual. Las opiniones pueden buscarse en encuestas televisadas que estén presentes en la red, o bien extraerlas de artículos donde se recojan sondeos a la población sobre temas que hayan originado cierta controversia en un momento dado, como el matrimonio entre homosexuales y las adopciones por este tipo de parejas. Los debates suelen encontrarse en formato audiovisual, y suelen corresponderse con extractos de programas televisados. El trabajo sobre estos fragmentos se centrará en el uso de los mecanismos argumentativos presentes en los mismos así como en las pautas conversacionales que se manifiesten en ellos. Las actividades planteadas se orientarán hacia el repaso y aprendizaje de los conectores argumentativos, y también hacia la reflexión sobre el uso de ciertos fenómenos conversacionales y su posterior práctica por grupos o parejas. Esta última actividad nos habrá servido para enfocar todo el conjunto de ejercicios y contenidos previos hacia el desarrollo de la tarea final. En este punto solo nos quedará organizar el debate. Dependiendo de la actitud de los alumnos y de su apertura a la participación, estos podrán organizarse por grupos de opinión, fomentándose así la contraposición y defensa de ideas por bloques, o bien, si el alumnado no está todavía lo suficientemente adaptado al método comunicativo, podemos abrir un debate general en el que cada uno vaya expresando su opinión en el momento que crea más oportuno, ejerciendo menos presión sobre ellos. Para comenzar el debate, o cuando un tema se haya agotado, el moderador irá lanzando preguntas enfocadas bien al aprovechamiento de las diferencias entre los nuevos modelos de familia expuestos y la familia coreana dominante, bien hacia las opiniones personales

del alumnado sobre estos nuevos tipos familiares y su grado de aceptación en la comunidad coreana, sin olvidar otras cuestiones sobre la actual manifestación de estas nuevas realidades familiares en la conservadora sociedad de Corea. En realidad, las preguntas pueden ser muchas, y vendrán, en parte, determinadas por las ideas que los alumnos hayan ido vertiendo en las tareas intermedias. Una vez terminado el debate, a modo de cierre, y para potenciar la visión holística del trabajo realizado, el moderador podrá pedir una opinión final a cada estudiante que resuma su punto de vista sobre el tema abordado, o bien podrán exponerse una serie de ideas conjuntas que sinteticen la perspectiva de la clase o de los diferentes grupos de opinión contruidos en la misma. Con esta tarea los alumnos no solo habrán desarrollado su expresión oral y habilidades conversacionales sino que habrán explorado nuevas realidades y habrán entrado en contacto con nuevas ideas y modos de entender las relaciones que distan mucho del panorama imperante en Corea del Sur. El enriquecimiento lingüístico, discursivo e intercultural está servido.

5.- Conclusiones

Como consecuencia de la educación recibida y de su entorno sociocultural, el perfil del estudiante asiático difiere en gran medida del perfil del estudiante occidental, algo que incide en la productividad de las clases de conversación de una lengua extranjera, especialmente, cuando las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y los roles esperables del alumno y el profesor en el aula divergen entre el docente y los estudiantes. Debido a esta dificultad añadida, y al necesario proceso de adaptación mutua entre el enfoque comunicativo del docente español y la actitud poco activa del alumno surcoreano, la elección de un adecuado recurso temático que potencie y estimule la comunicación en el aula adquiere una importancia fundamental. El conocimiento del contexto social y cultural en el que se mueve el alumnado resulta esencial para llevar a cabo una correcta selección de los temas que nos dispongamos a tratar en nuestros diálogos. No en vano, el grado de conocimiento y la implicación de los estudiantes con determinadas temáticas no tienen por qué coincidir con los intereses y el saber del alumnado de otras nacionalidades. Así, las circunstancias cotidianas que rodean al estudiante, sus planes de futuro, el énfasis que la comunidad ponga en determinados asuntos, los problemas sociales presentes en el país, las tensiones generacionales o las modas extendidas entre la población, pueden servirnos para orientarnos hacia recursos interesantes para su explotación en clase. Una aproximación al contexto social actual de Corea de Sur y a las tensiones que comienzan abrirse paso en una sociedad fuertemente apegada a sus tradiciones y costumbres nos ha llevado a definir el tema de los nuevos modelos de familia en España como un recurso temático productivo y de gran interés para el desarrollo de la conversación entre estudiantes surcoreanos. La aplicación didáctica de este recurso ha demostrado su eficacia en nuestra labor diaria. En este sentido, el profesor de una lengua extranjera no puede perder de vista la comunidad a la que imparte sus clases, por cuanto el entorno social de la misma y más específicamente el entorno vital de nuestros estudiantes deviene

esencial para focalizar nuestra tarea en aspectos relevantes para ellos, lo que favorecerá la creación de un clima de interés y facilitará la participación y la práctica conversacional por parte del alumnado.

Bibliografía

Acín Villa, Esperanza. «Cuando la clase “no habla”», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, SGEL, Madrid, 1994, págs. 213-218.

Baralo, Marta. «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, SGEL, Madrid, 2000, págs. 5-36.

Barros García, Pedro. «La clase de conversación y el empleo de los elementos conexivos», *Español como lengua extranjera: aspectos generales. Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE (Granada, 1989)*, Rafel Fente, Antonio Martínez y José Andrés de Molina (Eds.), edición facsímil, Imagraf, Málaga, 1998, págs. 53-60.

Beltrán Antolín, Joaquín. «Orientalismo, autoorientalismo e interculturalidad de Asia Oriental», *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico*, P. San Ginés Aguilar (Coord.), Editorial de la Universidad de Granada, Granada, 2008, págs. 257-274.

Biggs, John. «Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter?», *International Journal of Educational Research*, 29, 1998, págs. 723-738.

Brañas Espiñeira, Josep Manel. «La metamorfosis de Corea del Sur», *Anuario Asia-Pacífico*, 1, 2007, págs. 359-370.

Chan Dong Chul. «Las relaciones entre Corea y España: pasado, presente y futuro», *El ámbito exterior de las relaciones coreanas*, A. Ojeda, A. Hidalgo y E. Laurentis (Coords.), Verbum, Madrid, 2005, págs. 15-22.

Cheng, Xiaotang. «Asians students' reticence revisited», *System*, 28, 2000, págs. 435-446.

Doménech del Río, Antonio José. «Mujer, género y familia en Corea», *Género y familia en las sociedades de Asia oriental*, A. Busquets i Alemany (Coord.), UOC, Barcelona, 2004, capítulo 4, págs. 5-54.

García, Marta. «La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de ELE», *Glosas didácticas*, 12, 2004, págs. 105-112.

Giné Daví, Jaume. «Societat i valors a Corea del Sur». *Via: Valors, Idees, Actituds. Reviste del Centre d'Estudis Jordi Pujol*, 8, 2008, págs. 56-81.

Haro Peralta, José Antonio. «La transición demográfica en Japón, Corea del Sur y China: un análisis comparado», *Documentos de Trabajo*, 1110, Asociación Española de Historia Económica, 2011, págs. 1-34.

Iadevito, Paula. «Modernización del modelo de familia y del rol de la mujer en Corea del Sur. Elementos del chamanismo y del confucianismo presentes en el proceso de cambio». *Transoxiana*, 12, 2007, sin paginar, artículo en línea:

http://www.transoxiana.org/12/iadevito-familia_mujer_corea.php

Jaehak Lee. «La imagen de Corea en España: Estrategias para su Marca País», *Corea en España, España en Corea*, A. Ojeda y A. Hidalgo (Coords.), Verbum, Madrid, 2007, págs. 157-186.

Kember, David. «Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students», *Higher Education*, 40, Kluwer Academic Publishers, 2000, págs. 99-121.

Núñez París, Félix. «El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera», *CIDD II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació (Girona 3, 4, 5 i 6 de febrer)*, L. Álvarez, R. Rickenmann, J. Vallés (Eds.). Universitat de Girona, 2010, págs. 1-8, publicación electrónica:

<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/380.pdf>

Prado Fonts, Carles. «*Orientalisme*: a trenta anys vista. Introducció», *Digitum*, 10, UOC, 2008, págs. 1-6.

Prevosti i Monclús, Antoni. «Confucianismo: La tradición de los letrados», *Pensamiento y religión en Asia oriental*, M. Crespín Perales, A. J. Doménech del Río, R. N. Prats, A. Prevosti i Monclús (Coords.), UOC, Barcelona, 2011, capítulo 2, págs. 1-51.

Ravera Carreño, Margarita. «La expresión oral: teoría, tendencias y actividades». *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Bello, P. et al. (Coords.), Aula XXI/Santillana, Madrid, 1990, págs. 13-42.

Ruiz, Aránzazu & Ruiz, Ana. «Como ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor humano», *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995)*, M. Rueda et al. (Eds.), Universidad de León, León, 1996, págs. 339-344.

Said, Edward Wadie. *Orientalismo*, M. L. Fuentes (Trad.), DeBOLSILLO, Barcelona, 2010.

Sáiz López, Amelia. «Mujer, género y familia en Asia oriental. Aspectos fundamentales en las sociedades de Asia oriental», *Género y familia en las sociedades de Asia oriental*, A. Busquets i Alemany (Coord.), UOC, Barcelona, 2004, capítulo 1, págs. 5-43.

Shin, Sunwoo & Koh, Myung-sook: «Korean education in cultural context», *Essays in Education*, 14, 2005, págs. 1-10.

Sui-chu Ho, Esther. «Characteristics of East Asian Learners: What we learned from PISA», *Educational Research Journal*, 24, 2, Hong Kong Educational Research Association, Hong Kong, 2009, págs. 327-348.

Woo Jungyeol. «Increased Number of Unwed Mothers Raising the Child on their Own», *Donga Ilbo*, 2007, October 8th.

Xizhong Yao. *El Confucianismo*, Cambridge University Press, Madrid, 2001.

Ziauddin Sardar. *Extraño oriente: prejuicios, mitos y errores acerca del islam*, Gedisa, Barcelona, 2009.

La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: handicaps y propuestas didácticas para Hankuk University of foreign studies (Seúl)

The teaching of Spanish as a second language at the South Korea universities: handicaps and didactic proposals for Hankuk University of foreign studies (Seoul)

Juan Lucas Onieva López

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Málaga (España)

juanlucas98@gmail.com

Recibido el 21 de marzo de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: Cada vez es mayor el número de profesores de español que se demanda en el extranjero, más concretamente en los países asiáticos. A partir de nuestra experiencia como profesores de español en Corea del Sur, concretamente en Hankuk University of Foreign Studies, destacaremos en este artículo cómo se enseña el español a nivel universitario en el país. Para ayudar a mejorar la enseñanza del idioma recomendaremos al Departamento de Español de dicha universidad que reforme o modifique ciertas costumbres y prácticas que dificultan enormemente la labor del profesorado extranjero de español.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; didáctica; español; confucianismo.

Abstract: The number of Spanish instructors that are being demanded abroad is increasing every day, especially in the Asian countries. From our experience as Spanish instructors in South Korea, concretely in the Hankuk University of Foreign Studies, in this article we want to highlight how to teach Spanish at the university level in the country. To help in the improvement of the language teaching, we will recommend the Spanish Department reform or change certain habits and experiences that make the work of the Spanish foreign instructors more difficult.

Key words: university; Spanish; teaching; Confucianism.

I

ntroducción

Corea del Sur es un país de contrastes, no solo desde una perspectiva cultural sino también social, y es que la estricta jerarquía familiar se extrapola al ámbito social y determina la forma de vida de sus habitantes, teniendo en cuenta sus ingresos y la universidad donde hayan estudiado. Los surcoreanos son personas extremadamente introvertidas y muy desconfiadas con los extranjeros, su círculo de amistades suele ser muy cerrado pero, al mismo tiempo, pueden llegar a ser personas muy amables y cariñosas cuando deciden establecer lazos afectivos. Su sistema educativo es uno de los motores económicos del país y, según los últimos resultados del informe PISA, sus estudiantes son los que mejores calificaciones han obtenido a nivel mundial en pruebas estandarizadas. Durante el pasado año 2013 tuvimos la oportunidad de impartir clases de español a nivel de grado y postgrado en Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), la tercera mejor universidad de enseñanza de idiomas del mundo (según la propia universidad) donde se imparten hasta 45 lenguas diferentes a través de sus 32 departamentos¹. En el presente artículo destacaremos las principales características del sistema educativo surcoreano haciendo especial énfasis en la enseñanza del español en sus universidades, concretamente en la HUFS. Con el objetivo de ayudar a los estudiantes a aprender español de una forma más estimulante y práctica nos permitimos realizar diferentes propuestas didácticas para el Departamento de Español de la HUFS, en respuesta a aquellos hándicaps con los que nos encontramos la mayor parte del profesorado nativo que enseñamos allí.

1. La escasa influencia de la economía surcoreana en la educación

Según los datos de 2012 del Fondo Monetario Internacional, teniendo en cuenta el PIB y la paridad del poder adquisitivo, Corea del Sur es la potencia económica número 12 del mundo, cuando en el puesto 14º podemos encontrar a España². Más recientemente, en el pasado año 2013, la economía surcoreana aumentó un 2,8% y se espera que llegue a un 3,8% al finalizar el presente año³. A pesar de la estabilidad económica de la que disfruta el país y de su éxito educativo a nivel mundial muchos jóvenes están padeciendo y sufriendo problemas nerviosos, emocionales y de estrés por la presión de sus familiares y de la sociedad en general, que desde muy pequeños les animan a competir con sus compañeros de clase a ser los mejores. Por este motivo,

¹ Información obtenida de la web de la universidad en <http://www.hufs.ac.kr>

² Datos obtenidos de la web del FMI en <http://www.fmi.org>

³ Noticia titulada “Se desacelera el crecimiento económico de Corea del Sur en el 4º trimestre”, extraída de la Agencia de Noticias Yonhap, en <http://spanish.yonhapnews.co.kr>

Corea del Sur es el país con el mayor índice de suicidios de estudiantes del mundo porque muchos de ellos no logran adaptarse a un sistema de vida vinculado donde si no tienes éxito has fracasado, como consecuencia de la idiosincrasia del país.

La surcoreana es una sociedad que por su tradición filosófica y confuciana está excesivamente preocupada por jerarquizar la vida de sus ciudadanos, y para ello se tiene en cuenta la educación recibida y sus ingresos. La apariencia física también sirve de pasaporte a ese éxito y permite encontrar mejores trabajos y ser mejor aceptado en ciertos círculos sociales, por lo que muchos jóvenes deciden occidentalizar sus rasgos físicos redondeando sus ojos o afilándose los mentones. Por ello, Corea del Sur es actualmente el país donde se realizan más operaciones de estética por habitante en el mundo (16 por cada 1.000 habitantes) convirtiéndose en destino de turismo médico. Según MIRO (2012), este hecho es consecuencia de que Corea ha sido un país que, tras su reciente apertura al mundo occidental, se ha caracterizado por aceptar sin antes criticar o reflexionar sobre lo propio y lo ajeno, y está afectando, por ejemplo, a la estética de sus jóvenes ciudadanos que creen que para tener más éxito han de parecerse a los occidentales físicamente.

Corea del Sur es el país de la OCDE que menos gasta en Seguridad Social con las negativas consecuencias que esto conlleva. Por ejemplo, en 2011, mientras el gobierno invertía en reactivar la economía un 20,1% de su presupuesto (el más alto de la OCDE), para la Seguridad Social solo emplearon el 13,1% y un 15,8% en educación⁴. La inversión de Corea del Sur en su sistema educativo es de solo un 4,5% del PIB al igual que actualmente España, y muy alejados ambos países de Francia y Finlandia que invierten el 7,5% y el 6,8% de sus PIB respectivamente, cuando la media europea es del 5,3%. Cabe preguntarse, ¿cómo pueden mantener los alumnos coreanos tan altas calificaciones académicas año tras año si la inversión del gobierno en educación es baja? Muchos ministros de educación y economía de ciertos países europeos encontrarían la excusa perfecta para disminuir el gasto gubernamental en educación tomando como ejemplo a Corea de Sur, pero la filosofía confuciana está tan arraigada en la sociedad y en la educación coreana que no facilita que este sistema educativo pueda extrapolarse a otros países, al menos europeos.

La primera de las dos principales causas por las cuales Corea del Sur mantiene cierto éxito educativo a nivel mundial, a pesar de la escasa inversión del Estado, está relacionada con cuán orgullosa se siente la sociedad surcoreana con el alto nivel educativo de sus jóvenes. Para mantenerlo, las familias realizan un gran esfuerzo económico para que sus hijos sean los mejores estudiantes e invierten unos 400€ mensuales por hijo en educación privada para clases particulares (ARRIZABALAGA, 2013). Teniendo en cuenta que la educación secundaria pública no es gratuita la inversión de los padres aumenta más aún. Aunque desde el presente año 2014 y

⁴ Noticia titulada "Corea es el país de la OCDE que menos gasta en Seguridad Social" y extraída de la web gubernamental de noticias coreana, <http://www.world.kbs.co.kr>.

cumpliendo con una promesa electoral, la presidenta del país hará que la educación secundaria sea gratuita en ciertas zonas del país, hasta acabar ampliándose a todo el territorio nacional en 2017. De esta manera los estudiantes de secundaria de centros públicos estarán exentos de las cuotas de matrícula y recibirán los libros escolares sin coste alguno.

A causa de la gran inversión de las familias en la educación de sus hijos, el gasto en educación privada se ha convertido en un gran negocio en Corea del Sur. Según datos de 2011, las familias invirtieron casi mil quinientos millones de euros, variando este gasto según la clase social. La inversión que realizan las familias adineradas llega a ser de hasta 6,4 veces superior al de las familias humildes y de bajos ingresos⁵. Este excesivo gasto en educación privada es debido a la necesidad social de que los jóvenes se matriculen en las mejores universidades del país y así garantizarse un buen trabajo, una esposa y un alto estatus social, lo cual ha provocado la proliferación de academias y universidades privadas hasta tal punto que el nivel educativo de estas ha descendido considerablemente. Con la excesiva expansión de centros educativos privados por todo el país y una fuerte competencia entre ellos, ser estudiante de ciertas universidades se ha convertido en la meta para miles de alumnos y sus familias. Entrar en cualquiera de las tres universidades de mayor prestigio del país⁶ brinda a sus estudiantes un elevado estatus social y futuras oportunidades de trabajo en empresas como Samsung, Hyundai o LG. De esta forma se ha ido creando un estrato social que gana mucho dinero aunque no por sus capacidades sino por pertenecer a grandes empresas y compañías, lo que provoca que el sistema sea endogámico, siendo este pensamiento filosófico muy confucianista (ÁLVAREZ, 2013: 11). Al respecto, la actual presidenta está alentado a su gobierno a que, al contratar funcionarios, las personas no sean valoradas en base a los títulos o certificados de estudios que posean sino por sus habilidades y conocimientos como garantía de su capacidades personales⁷.

El confucianismo es la segunda causa por la que se mantienen los excelentes resultados del sistema educativo. Según este pensamiento la educación es la que ha de determinar la jerarquía social y económica del individuo y, consecuentemente, la de su familia. El confucianismo es un sistema de ideas ético-políticas y religiosas según el cual las normas y los principios de la vida privada han de estar unidas a la vida pública. Por ello, desde la sociedad, se establece la necesidad de fortalecer los lazos familiares para que los individuos se esfuercen desde el núcleo familiar a ser industriosos en su crecimiento y aprendizaje y así llegar a conocer el lugar que cada uno ocupa en la sociedad. Muchas de las críticas que recibe el confucianismo es que favorece la

⁵ Noticia titulada “El gasto en educación privada” y extraída de la web gubernamental de noticias coreana en <http://www.world.kbs.co.kr>.

⁶ Esas universidades son, Seoul National University, Korean University y Yonsei University y forman con sus iniciales el llamado grupo “SKY”, con cuyo significado en inglés juegan sus estudiantes. Pertenecer a una de ellas es estar en el cielo, en lo más alto del país.

⁷ Noticia titulada “Titulitis” y extraída de la web gubernamental de noticias coreana en <http://www.world.kbs.co.kr>.

existencia de jerarquías desde la familia hasta la sociedad, estableciendo una mentalidad esclavista para someter a las personas, sobre todo a las mujeres (GARCÍA y ARECHAVALA, 2011). Confucio, erudito y maestro, buscaba, además de enseñar reglas de conducta o moralidad, mantener la paz y el orden en la sociedad⁸. Este pensamiento queda patente, por ejemplo, en los miles de televisores que hay en el metro de la ciudad de Seúl donde se exponen cortometrajes sobre cómo deben comportarse las personas cuando viajan en el metro o cómo deben pensar ante las continuas amenazas de Corea del Norte.

Otro ejemplo de la influencia del confucianismo en la sociedad surcoreana lo encontramos en el trato entre padres e hijos, donde la “piedad filial” de la que hablaba Confucio se entiende como la obligación de los hijos a respetar y obedecer a los padres. Muchos jóvenes acaban estudiando aquellas carreras universitarias que los padres deciden, como pudimos saber a través de conversaciones con esos mismos alumnos durante nuestra estancia en el país.

En resumen, el excesivo gasto de las familias en la educación de sus hijos y la mentalidad confuciana de la sociedad surcoreana (según la cual la educación es el camino para el éxito social y económico de la familia y la sociedad), han logrado que los jóvenes estudiantes del país se encuentren entre los mejores del mundo, según los informes de la OCDE y PISA. A continuación analizaremos, de forma resumida, cómo el confucianismo influye en el sistema educativo surcoreano estableciendo las bases de un método educativo caracterizado por ser eminentemente memorístico y valorando el esfuerzo de los estudiantes según las calificaciones obtenidas en exámenes.

2. El confucianismo y el sistema educativo surcoreano

Desde que en 1945 Corea del Sur dejó de estar bajo el dominio de Japón, sus gentes (campesinos analfabetos y semi-analfabetos de la clase media-urbana) centraron sus esfuerzos en mejorar la educación del país y, consecuentemente, su economía. Después de casi 70 años el país posee una economía muy solvente y el 98% de los estudiantes acaban la educación secundaria, obteniendo el 60% de ellos un título universitario. La actual Ley de Educación Básica surcoreana, que es la misma que fue aprobada en 1949, sigue estando vigente con algunas modificaciones y estancada en aspectos relacionados con la metodología. A pesar de los intentos en los años 80 y 90 por mejorarla el sistema educativo no ha evolucionado. Según ÁLVAREZ (2013: 12) la sociedad está tan arraigada al confucianismo que su sistema educativo continúa

⁸ Los principios de esta filosofía son: bondad en el padre, piedad filial en el hijo, gentileza en el hermano mayor, humildad y respeto en el menor; comportamiento justo en el esposo y obediencia en la esposa; consideración humana en los mayores y respeto a los menores; benevolencia en los gobernantes y lealtad en los ministros y los súbditos. Extraído del libro “El hombre en busca de Dios” (1990:182), VVAA.

basándose en la competitividad y en la endogamia profesional y académica, además de, según LEE (2006: 11), al logro y al principio de sectarismo académico.

Entre los atributos que el confucianismo aporta a la educación podemos encontrar, además de la “piedad filial”; la “meritocracia”, que comienza en las escuelas hasta el día del examen de selectividad; el “academicismo”, donde la enseñanza teórica y literaria tiene más valor que las destrezas y las asignaturas técnicas y profesionales; el empleo de la “pedagogía formal”, donde el profesor es el modelo que ha de ser respetado y la función del alumno consiste en nunca poner en tela de juicio ni cuestionar la labor del docente en el aula, dedicándose a memorizar contenidos y realizar exámenes (GARCÍA y ARECHAVALETA, 2011: 211). Hay un dicho en Corea que dice que “al profesor no se le pisa ni la sombra”, y es algo que pudimos comprobar cuando nuestros estudiantes nos saludaban, inclinando sus espaldas de manera excesiva (desde nuestro punto de vista). También cuando nos entregaban sus trabajos o asignaciones en mano de manera inusual para un profesor occidental. Por ejemplo, si nos daban la hoja con la mano derecha, con la izquierda sostenían al mismo tiempo la muñeca del brazo derecho como muestra de respeto. Algunos incluso llegaban a cogerse el codo e inclinar sus cabezas, lo que significa una muestra de respeto aún mayor. La ética confuciana ha impregnado la sociedad surcoreana de una mentalidad donde imperan las altas aspiraciones académicas, una gran autoestima social por la educación, un compromiso personal de lealtad y cooperación grupal, la necesidad de un orden jerárquico en las relaciones sociales y una fuerte estructura familiar donde la sobriedad y el trabajo duro ayuden a mantener no solo a la familia sino también a la sociedad (KIM, 2009: 863).

Algunos pedagogos destacan ciertos aspectos positivos en la estrecha relación entre educación y confucianismo, como son: el “uniformismo pedagógico”, ya que tanto las escuelas públicas como privadas imparten el mismo currículo y tienen los mismos libros; el fomento de la alta estima y respeto por la educación y los docentes; y el esfuerzo de las familias por ayudar económicamente a que los hijos se eduquen en las mejores escuelas y universidades, pudiendo así obtener los mejores resultados académicos. Al igual que en Finlandia, existe en Corea del Sur una fuerte alianza entre padres y profesores, de manera que la excelente valoración que hacen los padres sobre la labor del docente conlleva que sus hijos manifiesten la misma actitud de respeto.

En cambio, entre los aspectos negativos de la educación coreana destaca el empleo de una metodología de enseñanza basada en la memorización y carente de calidad, es decir, no hay atención individualizada y los docentes evalúan únicamente a sus alumnos a través de exámenes y por su capacidad de memorización. Como consecuencia de ello, el alumnado se ve sometido a lo que GARCÍA y ARECHAVALETA (2011: 205) denominan como “infierno de los exámenes” o “testocracia”. Es decir, el éxito educativo no se debe a las cualidades intrínsecas de sus escuelas, profesores o alumnos, sino a un sistema educativo caracterizado por una

pedagogía formal y tradicional abocada a evaluar y valorar las capacidades de los alumnos a través de exámenes o test.

Otros problemas relacionados con esta educación son, por ejemplo, el excesivo gasto que realizan las familias en la educación de sus hijos hasta llegar a endeudarse durante años, o la falta de armonía social entre ricos y pobres, muy dependientes del logro académico y, en consecuencia, del día del examen de selectividad (LEE, 2006). Teniendo en cuenta que la educación es vista en Corea del Sur como la vía imprescindible para el progreso individual y nacional, existe una dedicación exhaustiva de los alumnos a estudiar. Los estudiantes de secundaria llegan a invertir hasta casi 16 horas diarias estudiando durante los dos años previos al examen de selectividad para intentar acceder a las mejores universidades.

Los jóvenes estudiantes coreanos están sometidos a una gran presión, tanto por parte de sus padres como de la sociedad en general, a que inviertan todo su tiempo y esfuerzo en estudiar hasta ser evaluados a los 18 años a través de un examen que determinará su futuro. Una de las consecuencias de esta forma de educar a los jóvenes ha provocado que, según datos del año 2012, en el país haya 200 suicidios entre estudiantes de primaria y secundaria, un 47% más que en 2008, como consecuencia de no haber logrado las calificaciones escolares deseadas. Además, el nivel de estrés de los estudiantes coreanos es el más alto de los países de la OCDE, ya que estos jóvenes estudian casi 50 horas a la semana frente a una media de diferentes países de la OCDE de 34. Su índice de felicidad es de 65 respectó a un valor medio de 100, y tan sólo uno de cada dos niños contesta sí, cuando se le pregunta si es feliz, y uno de cada 6 afirman sentirse solo (REINOSO, 2010). La presión por ser los mejores ha llegado a ser tan insostenible que el gobierno surcoreano ha anunciado cambios en su modelo educativo para los próximos años, ya que el nivel de estrés de los jóvenes estudiantes coreanos es el más alto de la OCDE y son los más infelices, lo cual es inaceptable e innecesario. Teniendo en cuenta que casi el 10% de los jóvenes ha considerado alguna vez suicidarse por la excesiva presión de sus familias por obtener las mejores calificaciones, una de las primeras medidas del gobierno ha sido invertir en una nueva ley de prevención del suicidio. Para ello se ha establecido una red nacional de centros para su prevención, campañas publicitarias a nivel nacional y la instalación de teléfonos de emergencia en los puentes, además de sistemas anti-suicidios, como redes bajo los puentes o mamparas en la gran mayoría de andenes del metro y del ferrocarril (ÁLVAREZ, 2013: 9).

El día del examen de selectividad es el más importante en la vida de los 650.000 jóvenes estudiantes del país que se presentan a realizarlo. Solo por las medidas que se toman a nivel gubernamental en todo el país entenderemos cuán significativo es. Toda Corea del Sur colabora para facilitar el acceso de los alumnos a los lugares donde serán examinados, por ejemplo, los conductores habituales intentan no utilizar sus coches particulares para no crear atascos. También aumenta la frecuencia del transporte público, los funcionarios entran una hora más tarde a trabajar para facilitar el traslado

de los alumnos en metro o autobuses, y la policía facilita sus vehículos para transportar a los jóvenes que llegan tarde. Se evita que haya tráfico en las inmediaciones de los lugares donde se llevan a cabo los exámenes e inclusive, durante el tiempo que dura la prueba de inglés “listening” (desde las 13:05 a las 13:45), está prohibido que los aviones aterricen o despeguen del país para evitar provocar ruido que perjudique a los estudiantes. Mientras, los padres de los jóvenes abarrotan los templos e iglesias orando para que sus hijos tenga suerte en estas pruebas⁹.

En resumen, la exaltación por la educación que se vive en Corea del Sur provoca no solo “éxito” educativo a nivel mundial sino que deja patente el fracaso de un sistema donde el alumno para tener éxito laboral, personal y profesional a lo largo de su vida ha de competir con sus compañeros hasta el día del examen de selectividad. En el caso de que un estudiante no obtenga altas calificaciones deberá aceptar su “mediocridad” y conformarse con ser parte de un grupo social con menos aspiraciones económicas y profesionales.

3. La enseñanza del español en Corea del Sur

La enseñanza oficial del español a nivel universitario comienza en 1948 con la fundación del Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras de Educación Superior, que constaba de seis departamentos de idiomas extranjeros entre cuyas lenguas se encontraba el inglés, el español, el francés, el alemán, el chino y el ruso. El instituto dejó de existir tras la guerra civil que dividió a Corea en dos países pero, tras dicho conflicto bélico, fue la actual Hankuk University of Foreign Studies la que continuó con aquel proyecto inicial para convertirse por excelencia en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras del país. En ella se inauguró el Departamento de Español en 1955 (PARK, 1999), y allí fue donde trabajamos el pasado año 2013 impartiendo clases de español. Según KWON (2005), de las 188 universidades con hay en Corea del Sur catorce de ellas tienen Departamentos de Español propio, creados en su mayoría en los años ochenta. Desde entonces no ha habido cambios en cuanto al número de departamentos y de estudiantes (que se ha mantenido en unos 120 por universidad cada año), excepto en Hankuk University of Foreign Studies donde han aumentado hasta 800 el número de estudiantes de español.

En los últimos años el español ha logrado ganarle terreno a otras lenguas como el francés o el alemán, siendo tras el inglés el idioma occidental más demandado y situándose en cuarta posición tras el japonés y el chino. Sobre todo desde 2001, y según los últimos datos del Instituto Cervantes¹⁰, el número de candidatos que se matricularon para obtener el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) se

⁹ Información extraída de http://www.elconfidencial.com/ultima-hora-en-vivo/2013-11-07/corea-del-sur-se-moviliza-para-el-vital-examen-de-acceso-a-la-universidad_89960/

¹⁰ Datos extraídos de: <http://seul.cervantes.es/es/default.shtm>

incrementó en 2012 en un 31,5% respecto al año 2009. Los motivos han sido diversos, en muchos casos y sobre todo en secundaria, los profesores cuyas asignaturas han sido eliminadas del currículo escolar y temiendo perder su trabajo, han optado por cambiar de especialidad e impartir clases de español. A nivel universitario, según nos comentaban los estudiantes coreanos de español de la HUFS, la principal motivación es por cuestiones profesionales ya que las relaciones comerciales entre Corea de Sur y Latinoamérica están aumentando, por lo que la demanda de coreanos que hablen español es notoria (KWON, 2007).

La profesión de docente en Corea del Sur está muy bien considerada, no solo económicamente, sino que es un trabajo de gran prestigio y muy respetado socialmente por la influencia del confucianismo. En el caso de los profesores de idiomas estos no están tan bien valorados a diferencia de los docentes de otros estudios universitarios, y es debido porque en Corea se cree que para enseñar un idioma solo es necesario conocer la lengua o haber obtenido un título que lo acredite, por lo que se concibe como una docencia sencilla, sin demasiado trabajo y fácil de realizar, y por ello infravalorada a nivel universitario. Según el interesante y reciente estudio realizado por ÁLVAREZ (2013), hay profesores surcoreanos que consideran que los nativos han de ser “instrumentos” con los que los estudiantes puedan “entretenerse” mientras aprenden un idioma extranjero, “pudiendo conocer al mismo tiempo otra cultura a la que ya no hay que temer” (77). Por ello, las personas encargadas de contratar a docentes nativos suelen seleccionarlos teniendo en cuenta que su apariencia sea apacible, amable y cariñosa, más que por su perfil académico y profesional. Se aconseja a estos docentes recién contratados que sean sociables con los alumnos surcoreanos para así encarnar una imagen estereotipada de cultura no peligrosa y cercana que encaje con los tópicos de la cultura latinoamericana.

El sistema de evaluación de las asignaturas de lenguas extranjeras varía dependiendo del profesorado que las imparte. Si es un profesor surcoreano evalúa a los estudiantes a través de exámenes, sea cual sea la asignatura, ya que su método de enseñanza y aprendizaje está basado en la memorización de información. Un profesor nativo suele evaluar a los alumnos a través de otros recursos como pueden ser los portafolios¹¹, las rúbricas, las exposiciones orales y escritas, y los exámenes orales.

En el siguiente apartado analizaremos con detalle cómo se enseña el español en la HUFS, y a partir de sus hándicaps y dificultades estableceremos una serie de recomendaciones para el Departamento de Español con el objetivo de mejorar la enseñanza del español tanto en las aulas como desde los despachos de los profesores.

¹¹ Dos ejemplos de cómo utilizar este instrumento de evaluación en aulas universitarias de Corea del Sur los encontramos en los artículos “El uso del portafolio oral en las clases de conversación de ELE” e “Integración de destrezas a través de las TIC: el uso de los e-portafolios”, de María Victoria Soulé, profesora de HUFS.

4. La enseñanza del español en la HUFs: hándicaps y propuestas

Hankuk University of Foreign Studies es una de las universidades más importantes del país en cuanto a la enseñanza de idiomas. Tiene acuerdos con al menos 522 universidades e instituciones de 84 países del mundo y entre sus 653 facultativos un 30% son profesores extranjeros (199)¹². Reciben clases 17.074 estudiantes a nivel subgraduado y 4.166 a nivel graduado (datos de 2013). Fue la primera universidad del país en tener un Departamento de Español (en 1955) y es la que mayor número de profesores nativos imparten en sus aulas (6). Su filosofía educativa está basada en los siguientes tres principios: verdad, paz y creatividad.

La universidad está dividida en dos secciones (Seoul Campus y Global Campus) y nosotros pudimos impartir clases en Seoul Campus, donde además de trabajar se nos asignó una habitación para vivir. Las asignaturas de español que se imparten en la universidad son muy variadas¹³ y forman parte de la sección “Occidental Languages”. La universidad oferta 27 asignaturas de español tanto en el primer como segundo semestre y los alumnos seleccionan aquellas que más les interesan, en muchos casos de forma arbitraria y sin coherencia. Por ejemplo, tuvimos los mismos alumnos en la asignatura Elementary Spanish Conversation al mismo tiempo que en la de Intermediate Spanish Conversation y Advance Spanish Conversation en el mismo semestre. O como con la asignatura Advance Spanish Composition, en la que había alumnos que no sabían hablar español o tampoco lo entendían, de manera que parte de las clases debíamos impartirlas en inglés.

Las asignaturas de español se reparten entre el profesorado teniendo en cuenta su nacionalidad. Históricamente las clases de conversación y lectura son ofrecidas a los profesores hispanohablantes y las asignaturas de “contenido” (de gramática y sintaxis) la imparten los profesores coreanos. Únicamente a los profesores nativos con doctorado (no suelen contratarse más de dos por curso académico) se les permite en contadas ocasiones impartir clases de contenido, así como de postgrado. El motivo es el que comentábamos anteriormente, las asignaturas de conversación y lectura son vistas como “fáciles” y por ello los profesores coreanos no se permiten impartirlas. Hay docentes surcoreanos que temiendo perder cierto poder y control sobre la enseñanza del español en sus universidades, porque los profesores que optan a las plazas que se ofertan están más preparados que hace unos años, están intentando que la función de los nuevos docentes extranjeros sea eminentemente de apoyo, como ocurre en el caso de los profesores de secundaria. Su función sería únicamente la de corregir ejercicios, leer textos en el aula y organizar conversaciones entre los alumnos.

¹² La información es obtenida de la web de la universidad desde <http://www.hufs.ac.kr/user/hufsenglish/>

¹³ Las asignaturas pueden verse en el siguiente enlace, [ttp://www.hufs.ac.kr/user/hufsenglish/un_1_b_4b.jsp](http://www.hufs.ac.kr/user/hufsenglish/un_1_b_4b.jsp)

4.1. El profesor nativo de español y su situación profesional en la HUFS

Los docentes extranjeros que son contratados para impartir clases de español en la HUFS suelen haber tenido experiencia en otros países, y su formación académica suele ser la de licenciados en filología hispánica y un máster, bien en la enseñanza del español o especialista en alguna rama de la filología. El contrato suele ser de uno o dos años, dependiendo de las necesidades del departamento en ese momento. En nuestro caso fue de dos años con posibilidades de finalizar el contrato al año si una de las partes así lo estimaba oportuno.

En Corea del Sur hay muchas leyes no escritas que surgen de la filosofía confuciana y que para el extranjero resultan en muchas ocasiones de vital importancia conocerlas. Por ejemplo, en Corea no existe un solo profesor extranjero que sea catedrático y es porque, según esas normas no escritas, la situación laboral del profesor nativo ha de ser siempre inferior a la del profesor coreano. De manera que nunca se renueva al profesor extranjero más de siete años seguidos si tiene un máster, o más de dos años si tiene un doctorado, evitando que el profesorado nativo pueda ascender en la escala profesional de docentes. Inclusive, tal y como se establece en el contrato, se despedirá al profesor que le reste un año para su jubilación, evitando así que cobre su pensión.

En cuanto a las condiciones de trabajo, los sueldos de los profesores extranjeros son inferiores a los de los profesores coreanos, de modo que cobran la mitad cuando trabajan las mismas horas o incluso más. En nuestro caso, en el contrato se estipulaba que trabajaríamos un máximo de 8 horas a la semana, pero acabamos trabajando 19 por falta de contratación de docentes foráneo. En un intento de atraer a un profesorado extranjero más cualificado ya no se ofrecen contratos en calidad de “lectores” (como hasta hace pocos años se hacía, e indiferentemente de si se es o no doctor), sino que esa figura ha sido sustituida por la de “assistant professor” y “assistant professor 2”, pero solo ha cambiado el nombre, no así las condiciones contractuales. Cuando un profesor nativo tiene posibilidades de ascender y abandonar su condición de “assistant professor 2”, este es despedido, tal y como pudimos comprobar durante nuestra estancia allí, para que nunca pueda estar en una categoría similar a la del profesorado coreano.

También existen diferencias económicas, por ejemplo, el profesorado extranjero no tiene derecho a cobrar pagas dobles en festividades, y sí el docente coreano. Además, es obligatorio, tal y como aparece estipulado en el contrato, que todo profesor publique dos artículos por año, y para ello la universidad incentiva a todos los profesores (600€ por el primer artículo y 1200€ por el segundo), cobrando el doble el profesorado coreano. Otra diferencia es que, en el caso de que un profesor coreano publique un libro cobraría unos 6000€ adicionales ese mes, pero si la publicación la realiza un profesor extranjero no obtiene ingreso alguno. No nos resulta comprensible

imaginar a un profesor coreano trabajando en una universidad española y cobrando menos que un profesor español por ser de otra nacionalidad, pero en Corea de Sur así ocurre.

Si bien los profesores coreanos tienen cada uno de ellos un despacho individual en el que trabajar, en el caso de los seis profesores extranjeros del Departamento de Español de la HUFs debíamos trabajar en una sala todos juntos, y en la cual se dispuso el pasado año que se crearía un espacio con libros donde los alumnos pudieran estar allí y conversar con los profesores para mejorar su español. Podemos comprobar cómo existe una total despreocupación por los intereses y necesidades del profesorado que no es coreano, y este ejemplo es una muestra de ello.

4.2. La docencia en el Departamento de Español de la HUFs

Al comenzar a trabajar en este departamento se puede detectar una evidente falta de comunicación entre el profesorado extranjero y el coreano. Solo en una ocasión tuvimos la oportunidad de conocer a nuestros compañeros surcoreanos del departamento, al menos de vista. Esta deficiencia acaba influyendo negativamente en la coordinación de las asignaturas y los máximos perjudicados son los estudiantes. Desconocemos los motivos, pero pensamos que puede deberse al carácter introvertido del ciudadano surcoreano del que hemos hecho mención en el artículo. La situación se torna hasta poco convencional cuando el docente extranjero quiere resolver dudas sobre metodología educativa o evaluaciones, y el propio director del departamento nos derivaba a tratar estos temas con los otros profesores nativos o los alumnos que trabajan a tiempo parcial en la administración del departamento para costearse su matrícula. Estos jóvenes estudiantes suelen tener entre sus funciones las de ayudar a los profesores nativos, pero esta labor acaba resultando complicada cuando los estudiantes no acaban de hablar ni entender bien el español. De tal forma que solo a través de la buena voluntad de los compañeros extranjeros se puede conocer la universidad y cómo trabajar en ella.

En cuanto a la docencia, las asignaturas que van a ser impartidas por el profesorado extranjero suelen ser asignadas por los estudiantes que colaboran en el departamento. Es una muestra de cómo queda relegada la figura del profesor foráneo, cuando la asignación docente entre los profesores coreanos la realizan ellos mismos en consejo de departamento y al que no asiste el profesorado extranjero. Desconocemos los criterios que emplean los jóvenes estudiantes para repartir las asignaturas, pero si un docente logra mantener una relación amistosa con ellos, más que el resto de profesores, tiene más posibilidades de elegir los días y materias que más le convengan.

El profesorado tiene total libertad al impartir las clases, y es que en ningún momento se informa del programa de las diferentes asignaturas, imaginamos que porque no existe o porque esté en coreano y no lo hayan traducido aún. La propia universidad recomienda utilizar libros editados por el propio Departamento de

Español, que es el libro “Español XXI”, pero tras revisarlos podemos ver graves errores en cuanto a expresiones gramaticales, faltas de puntuación, o bien emplean ejemplos en los ejercicios donde puede leerse que Andalucía, África o Cataluña son países. Además, esos libros no tienen adjunto ningún tipo de archivo de audio con el que poder ayudar a los estudiantes a aprender español. Por ello, el profesorado extranjero de español suele utilizar el libro NUEVO VEN de la editorial Edelsa.

También resulta significativo que los profesores extranjeros recibiéramos en el período previo a los exámenes un documento en el que se nos mostraba una gráfica con la campana de Gauss, y se nos solicitara que evaluásemos a los estudiantes según esta. Es decir, que debíamos aprobar a la mayor parte del alumnado. Esto es debido a que en años anteriores los profesores nativos han evaluado el nivel educativo de los estudiantes surcoreanos tal y como lo hacen en sus países de origen, y se suspendía a muchos alumnos. Al ser HUFs una universidad privada y al no poder permitirse que sus alumnos suspendan en masa por sus pobres destrezas comunicativas, se recomienda al profesorado que disminuya al máximo el número de suspensos. En caso contrario el profesor tiene pocas posibilidades de que se le renueve al siguiente año.

Dependerá de los profesores coreanos del Departamento de Español “la realidad laboral, la permanencia en la universidad, los sueldos y las expectativas laborales” (ÁLVAREZ, 2013: 79) del profesor nativo, el cual se siente abocado a “ayudar” o trabajar para el profesor coreano en sus publicaciones, bien corrigiéndoselas o escribiéndoselas directamente. Una muestra de la realidad que viven los profesores extranjeros, al menos en el Departamento de Español de esta universidad, es la expresión de una de las estudiantes coreanas que ayudaba en la administración del departamento, y que ante la insistente necesidad de un profesor español a que se le ayudase a resolver un problema o antes posible, la alumna respondió mostrando otra ley no escrita, y era que en sus funciones, primero debía resolver los asuntos de los profesores coreanos, luego la de los estudiantes, después la de los profesores extranjeros casados con ciudadanos coreanos y, finalmente, las necesidades de los profesores extranjeros.

5. Propuestas y conclusiones para el Departamento de Español de la HUFs

- Creemos necesaria una mayor coordinación y relación entre el profesorado coreano y extranjero por el bien de los estudiantes y de los propios docentes, unificando sistemas de evaluación y métodos de enseñanza, bien a través de reuniones proyectos conjuntos o cursos.
- Deben ser los profesores nativos los que se pongan de acuerdo para impartir sus propias asignaturas, y no los estudiantes del departamento.
- Es importante notificar al profesorado foráneo las normas o reglas no escritas para que estos puedan organizar sus vidas sabiendo de antemano que,

dependiendo de la titulación académica que posean, serán renovados hasta el segundo o séptimo año de contrato.

- Que los motivos por los cuales se renueve a un docente extranjero sea por méritos propios, y no por trabajar de forma extra contractual para los profesores coreanos del departamento.
- Promover que los profesores extranjeros puedan ascender por méritos propios en la escala docente de la HUFSS, al igual que los profesores coreanos en otros países.
- Informar con antelación al profesorado que posiblemente no trabajará las horas estipuladas en su contrato (como ocurre siempre), sino que serán muchas más.
- Se debe evitar condicionar al profesorado nativo sobre cuáles deben ser las calificaciones que hayan de poner a los alumnos.
- Actualizar y mejorar los libros del departamento para su adecuada utilización en las aulas.
- Informar de antemano de la desigualdad a la que se verá sometido el profesor extranjero respecto al coreano en cuanto a sueldos y otros aspectos, o bien unificar las condiciones laborales.
- Evitar aumentar de forma desproporcionada el número de horas de clase para que el profesor extranjero pueda escribir artículos de calidad para ser renovado, y evitando tener que pagar por la publicación de estos en las revistas de la propia universidad.
- Si los profesores nativos de español no van a poder disponer de un despacho para cada uno de ellos (cuando los profesores coreanos sí lo tienen), se debe evitar que los alumnos tuvieran acceso al despacho en el que trabajan y se relacionan todos los profesores extranjeros, como si de una sala de consulta se tratase.

Las alarmantes diferencias contractuales y laborales que existen en la HUFSS entre el profesorado que es de distinta raza y nacionalidad de la coreana, son claras y manifiestas. Si bien en todos los países hay personas racistas, no es comprensible que una universidad que se jacta de ser una de las mejores del mundo en la enseñanza de idiomas, trate de forma tan discriminatoria a sus trabajadores, por lo que instamos a su presidente y a sus altos cargos la necesidad de que trabajen de forma ardua a mejorar en este ámbito.

En cuanto a la enseñanza de idiomas en la HUFSS, es necesario y urgente abandonar un sistema de enseñanza basado en la memorización y en los exámenes, debiendo de cambiar esta metodología de forma conjunta (profesores extranjeros y coreanos) para que el nivel comunicativo de los alumnos cuando acaben su etapa de estudios universitarios, sea al menos notable.

Una universidad muestra verdaderamente cuáles son sus principios y la calidad

de su sistema de enseñanza por las condiciones en las que trabajan todos y cada uno de los profesionales de la docencia que están a su cargo, así como por las condiciones en las que estudian sus alumnos, y por el esfuerzo que realiza por mejorar su calidad educativa a través de la incorporación de recursos, métodos de enseñanza y de evaluaciones que logren acercar el aprendizaje que se lleva a cabo en sus aulas a la vida profesional.

Bibliografía

- Álvarez, A. “Aproximación al papel del profesor de español nativo en la enseñanza universitaria de Corea del Sur”, en *Tesina no publicada de Master Universitario en Enseñanza del Español a Inmigrantes*, Universitat de Lleida, 2013.
- Arrizabalaga, M. “Así ha escalado la educación de Corea del Sur al podio mundial”, publicación electrónica. <http://www.abc.es/20121020/familia-educacion/abci-escalado-educacion-corea-podio-201210161058.html> [10 de marzo de 2014].
- García, M.; Arechavaleta, C. “¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?”, en *Revista Española de Educación Comparada* 18, 2011, págs. 203-224.
- Kim, T. “Confucianism, Modernities and Knowledge: China, South Korea and Japan”, en *International Handbook of Comparative Education*, R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), London. Springer, 2009, págs. 857-872.
- Kwon, E. H. “El español en Corea”, en *El español por países: Asia Meridional y Oriental*, 2005, págs. 146-149.
- Kwon, K. “Economic development in East Asia and a critique of the post Confucian thesis”, en *Theory and Society*, 36 (1), 2007, págs. 55-83.
- Lee, J. K. “Educational fever and South Korean higher education”, en la *Revista electrónica de investigación educativa*, 8 (1), 2006.
- Miró, M. “La obsesión coreana por el bisturi”, publicación electrónica. <http://www.lavanguardia.com/lectores-corresponsales/20120625/54316487853/corea-del-sur-obsesion-bisturi-cirugia-estetica.html> [25-02-2014].
- Park, C. “La enseñanza del español en Corea”, en las *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, M. Franco (Ed.), Cádiz, 1999, págs. 505-519.
- Reinoso, J. “Paradoja escolar en Corea del Sur”, publicación electrónica. http://elpais.com/diario/2010/12/06/educacion/1291590001_850215.html. [23-08-2013].

Ricardo Piglia: el lector de la tribu

Ricardo Piglia: reader tribe

Raquel Fernández Cobo

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Almería

rfc206@ual.es

Recibido el 24 de mayo de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: En este artículo se sitúa al escritor y profesor argentino Ricardo Piglia en el centro del debate académico sobre la Educación literaria partiendo de la idea de que su poética de la lectura aporta hipótesis capaces de construir un marco de investigación viable sobre la formación de la competencia lecto-literaria. Se consideran fundamentales sus ideas acerca de los circuitos de producción de conocimiento sobre la lectura, los tipos de lectores, el debate sobre el canon y la intertextualidad narrativa, para contribuir a la discusión sobre cómo debemos enseñar literatura en un contexto regido por las nuevas tecnologías y los nuevos soportes de lectura.

Palabras clave: Ricardo Piglia; Competencia lecto-literaria; Educación literaria; canon; alfabetización académica.

Abstract: In this article the writer and Argentine Ricardo Piglia professor stands at the center of the academic debate on literary education based on the idea that his poetic reading hypothesis provides a framework capable to build viable research on the formation of the reading and literary competence. His ideas about circuits of knowledge production about reading, types of readers, the debate on the canon narrative and intertextuality, are considered fundamental to the discussion and to contribute to the discussion on how we should teach literature in a context governed by new technologies and the new reading.

Keywords: Ricardo Piglia; Reading and literary competence; Literary education; canon; academic literacy.

Los recientes debates académicos acerca de la educación literaria y la

formación de la competencia lectora parecen ponerse cada vez más de acuerdo en que la literatura no solo se enseña, también se transmite¹. Aunque bien es cierto que no podemos entender dicho “acuerdo” como una realidad consensuada, muchos de los avances de los didactas de la literatura hacen énfasis en el placer que debe provocar la lectura como base para la competencia lecto-literaria sin olvidar que para ello se necesita también, como en toda didáctica, de procesos específicos de enseñanza de unos saberes que son los que forman a un lector literario.

El acto de leer es, por tanto, el claro objeto de estudio y el profesor de literatura debe ser un modelo de lector que tenga la misión fundamental de contagiar su propia experiencia literaria. Como señala Jorge MORENO ARTEAGA, “la formación del docente debe comenzar por convertirse en lector” (2004: 24). En este lugar podemos situar a Ricardo Piglia como el gran lector –el lector de la tribu– no solo porque se ha constituido como escritor que lee y ha hecho de la lectura una clave de interpretación de su propia obra sino porque, como bien señaló Juan VILLORO, “pocos autores conceden tanta importancia al lector como Piglia; sus obras no piden ser entendidas sino *concluidas*” (2008: 318). Es decir, es uno de los pocos escritores que otorga más importancia al acto de leer que al de narrar. El escritor argentino, además de ser uno de los grandes narradores actuales de la literatura hispanoamericana, ha sido profesor en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Princeton. Esa doble localización como docente le ha servido para articular sus operaciones de lectura con los debates centrales sobre la constitución del canon a partir de protocolos críticos y estéticos.

La propuesta de este artículo es indagar en qué sentidos las ideas del escritor y profesor Ricardo Piglia acerca de esas operaciones que llamamos ‘leer’ constituyen un objeto de reflexión para la mejora de la educación literaria y cómo podrían aportar soluciones para la relación problemática entre literatura y enseñanza.

A través de sus novelas, de su obra crítica y, especialmente, de sus entrevistas, se puede vislumbrar en Ricardo Piglia un claro enfoque didáctico sobre el que ha basado su propia investigación acerca de la lectura:

¹ Teresa COLOMER afirma que se “reemplaza definitivamente la concepción de la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, entendida como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura” (1991: 22).

Me interesan mucho los escritores que tienen una posición didáctica digamos: Brecht, Borges, Pound, que están siempre bajando la línea de poética, pero de poética, no de otra cosa. Cómo leer, cómo se debe leer, cuáles son los textos buenos, cuáles son los textos que no sirven, contra qué hay que leer (1998: 46).

Piglia funda su ficción a través del acto de lectura, y hace del mismo un acto de creación. Leer es la única manera para escribir porque como advierte MENDOZA “el desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura” (2002:113). A su vez, su obra crítica también se constituye como escritura de sus lecturas y como búsqueda de nuevas formas que le permitan narrar sus experiencias literarias.

1.- ¿Qué es un lector?

Se debe tener en cuenta que cuando se habla de lector no solo se refiere a una función implícita en el texto a nivel de la enunciación, sino a la recepción que tiene el texto dentro de un determinado grupo o lugar. Ese lector fue denominado por Gerald PRINCE como ‘narratario’ en *Reader Rensponse: from formalism to Post-structuralism* (1980). Más importancia le concede Wolfgang ISER al lector en el proceso de lectura en su imprescindible obra *El acto de leer: teoría del efecto estético* (1987). Para Iser, el lector no se limita a la función textual sino que completa el sentido del texto a través del proceso de lectura y por medio de su competencia.

La obra de Piglia no solo necesita de un lector que haya alcanzado cierto nivel de competencia literaria para que sea capaz de identificar, relacionar, comprender, integrar, interpretar el texto o, como dirá el personaje de Tardewski en *Respiración Artificial*, “asociar”, sino que además el mismo autor apela al lector constantemente: “Nadie sabe leer, nadie lee. Porque para leer, dijo Tardewski, hay que saber asociar” (2001b:206). Asimismo, en su última novela, *El camino de Ida* (2013), la clave de la muerte de su compañera, Ida Brown, será el libro anotado de Conrad que ella misma parece dejarle intencionadamente. El libro es en sí mismo un objeto elemental para el desarrollo de la obra –y la investigación policial– porque aunque Renzi no es un policía está ahí para interpretar algo que ha sucedido y donde el detective no puede llegar: el hecho literario. Solo el profesor de literatura puede desvelar la clave: “un libro en sí mismo no significa nada. Hace falta un lector capaz de establecer un nexo y responder al contexto” (2013: 281), dice Renzi hacia el final de la novela.

La pregunta sobre qué es un lector es, en definitiva, la pregunta de la lectura (PIGLIA, 2005: 25). En su ensayo *El último lector*, propone una clasificación de tipos de lectores, situaciones y escenas posibles de lectura. Aunque las escenas de lectura pueden ser muchas y muy variables, al escritor argentino le interesan aquellas imágenes en las que la lectura funciona como una epifanía: imágenes que cambiaron el modo de leer y, en consecuencia, la literatura. Para Piglia, “el lector ideal es aquél producido por la propia obra. Una escritura también produce lectores y es así como evoluciona la literatura. Los grandes textos son los que cambian el modo de leer” (2001a:55).

A ese lector que cambia el modo de leer y la literatura es a lo que Piglia llama *el último lector*. Don Quijote sería sin lugar a dudas el último lector de libros de caballerías y PIGLIA caracteriza su lectura como un anacronismo esencial: “Ya ha leído todo y vive de lo que ha leído [...]. Y a la vez su vida surge de la distorsión de esa lectura [...]. El último lector responde implícitamente a este programa de lectura inactual que está siempre al límite” (2005: 189). Don Quijote es, desde luego, la historia de un lector que fracasa en su lectura, pero no en la lectura de los libros de caballería, sino en su lectura del mundo: con su bagaje de lector se enfrentó a un mundo que ya no existía más que en su imaginación. El anacronismo no está, por tanto, en la lectura de Quijote sino en el pasaje de la lectura a la vida. El profesor de literatura se encuentra en estos tiempos en una situación similar, que podría llamar, emulando a Vila-Matas, el *Mal de Don Quijote*. Con ello, me refiero a la distancia existente entre el modo de leer del docente, el cual fue educado en la lectura de los clásicos y el libro de papel, y el modo de leer del alumno, el cual se está formando en una cultura eminentemente audiovisual y virtual. Esta distancia es la misma que separa al lector tradicional del nuevo lector (CERRILLO, 2005).

2.- El lector nuevo, el lector saltado

Como sostiene Cerrillo (2005), aun cuando se lee más que nunca, la sociedad de la información se enfrenta a una nueva especie de “neoalfabetismo” protagonizado por esas nuevas tecnologías y esos nuevos lectores fascinados por los nuevos soportes de lectura. Tal vez se generaliza demasiado al establecer en la sociedad actual dos tipos cerrados de lectores: “**el lector tradicional**, lector de libros, competente y, el **lector nuevo**, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella información, divulgación, juegos, que se comunican con otros, pero no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes” (CERRILLO y SENÍS, 2005:20). Consideramos que estos dos tipos de lectores no tienen que estar reñidos ni ser mucho menos dos tipos de lectores antagónicos. Existe una infinidad de cruces entre ambos, justo en ese cruce, en la tensión entre un tipo de lector y otro donde puede surgir, a mi entender, la lectura más plena y enriquecedora.

Ante este nuevo contexto, Cerrillo plantea el concepto de *niño-ciborg* (2005: 25) para referirse a ese hibridismo y mosaico de lecturas que conceptualiza el mito de la relación entre el hombre y la máquina. Ricardo Piglia, por el contrario, a este tipo de lector lo denomina *lector saltado*, noción que el escritor argentino vanguardista Macedonio Fernández propuso en su novela *Musero de la novela eterna*, publicada de forma póstuma en 1967, mucho antes de la aparición de la cibercultura. Macedonio es, según PIGLIA, el verdadero fundador de la literatura argentina y el gran maestro en cuanto a la negación de los géneros.

Es la experiencia de la percepción distraída: estamos leyendo, pero al mismo tiempo escuchamos la radio, vemos la tele sin sonido, leemos un e-mail, hablamos por teléfono.

Ya no somos el lector que lee con una luz en la noche, aislado. [...] Macedonio ya hablaba de esto en los años veinte, con su idea del lector salteado. Todos somos hoy el lector salteado de Macedonio Fernández: El lector que asume la interrupción como un elemento interno a la lectura misma. Y la narración se ha hecho cargo de esa ruptura. Ya no hay linealidad. Macedonio primero que nadie, entre nosotros. [...] Debemos recordar a Macedonio, porque yo no conozco a otro que haya concebido con tanta claridad esta nueva figura del lector disperso. Había leído el Tristram Shandy de Laurence Sterne, claro, y había leído por supuesto, mejor que nadie, el Quijote. La noción de Macedonio de "lector salteado" es la que habría que usar para definir al que lee en la Red (SOMOZA, 2008).

Como vemos, las nuevas maneras de denominar a los lectores en red debemos buscarla en la propia literatura y no en esos nuevos tecnicismos artificiales que necesitan largas páginas para ser explicados. La literatura habla de literatura y siempre nos ha brindado y nos seguirá brindando las nociones necesarias para describirla. Me refiero a eso que llamamos ‘metaliteratura’ y que, como señala Vila-Matas, “en España todavía la mandan a la Inquisición. Está mal vista, creen que es un cosa posmoderna (otra palabra maldita) cuando en realidad la metaliteratura la inventó Cervantes” (2008: 362). La máquina de Macedonio plantea perfectamente ese horizonte híbrido, el punto de tensión, donde se incorporan elementos antiguos de la lectura tradicional y elementos nuevos, procedentes de las nuevas tecnologías. Ricardo PIGLIA, consciente de la importancia del término para los nuevos modos de lectura, no solo rescata el término sino que se encarga, como editor, de elaborar un diccionario donde se recojan y se expliquen los términos macedonianos sobre la teoría del género. *El Diccionario de la Novela de Macedonio Fernández* (2000), puede ser considerado como un manual para acercarse y hacer más comprensible su obra.

Lector salteado: es el lector sabio porque practica el “entreleer que es lo que más fuerte impresión labra” (y, según la teoría de Macedonio, los personajes y sucesos “hábilmente trunco son los que más quedan en la memoria”). Es el lector completo, que, sin saberlo, se vuelve lector seguido pues lee corrido esta literatura salteada “para mantener desunida la lectura” y seguir siendo lector salteado (2000: 58).

No hay, por tanto, una crisis del libro como una crisis del tipo de lectura en general. “La lectura cambia como consecuencia del cambio de las capacidades y las competencias de los lectores” (CERRILLO y SENÍS, 2005). A este respecto, el deber del docente es formar y educar un tipo de lector concreto pero interdisciplinario: un lector en red que sepa identificar los nudos con la tradición, la problemática entre la ficción y la realidad y la relación entre el texto y su propia experiencia. En este punto la tesis de Jauss entraña la idea de una evolución estética doble: la de los creadores y la de los lectores. El horizonte de expectativas de los lectores cambia porque hay nuevos textos emitidos por los escritores que lo hacen cambiar. Entonces, considero necesario, partiendo del *horizonte de expectativas* de JAUSS (1992), seguir a aquellos modelos de

escritores que centren toda su atención en la formación de la competencia literaria del lector, considerado éste como un lector competente y, sobre todo, inteligente.

3.- El lector detective

Los usuarios de la red aseguran leer rastreando, es decir, saltándose párrafos o bloques de información, realizando la lectura en pantalla y moviéndose de un link a otro. La nueva lectura en red requiere una participación activa por parte del lector, desarrollando sobre todo el aspecto lúdico. De ahí que Ricardo Piglia, al igual que MENDOZA (2000), proponga la lectura como una investigación en la que el lector relaciona pistas y amplía significados de acuerdo con su propia experiencia y competencia lectora. El lector es de este modo un detective que tiene que descifrar el enigma a través de su participación activa en la lectura. Es una lectura que, en cierto modo, se acerca mucho a la crítica:

A menudo veo la crítica como una variante del género policial. El crítico como detective que trata de descifrar un enigma, aunque no haya enigma. El gran crítico es un aventurero que se mueve entre los textos buscando un secreto que a veces no existe. Es un personaje fascinante: el descifrador de oráculos, el lector de la tribu. (2001a:53).

Piglia apunta a que la clave para poder llevar a cabo con éxito la *decodificación* de la lectura está en la capacidad del lector para formularse hipótesis y elaborar deducciones que le ayuden a comprender la obra: “Un crítico literario es siempre, de algún modo, un detective: persigue sobre la superficie de los textos, las huellas, los rastros que permitan descifrar su enigma” (2002: 145). Del mismo modo, Mendoza señala que tanto el lector con fines exclusivamente lúdicos como el lector que lee buscando información pueden ser un lector ingenuo o un lector competente. Para Mendoza la clave para la formación del lector competente está en la formación de su intertexto lector mediante la lectura detectivesca², es decir, también apuesta por una lectura en la que el lector sepa **formularse hipótesis** y expectativas para luego resolverlas mediante la aplicación de estrategias y la elaboración de inferencias de comprensión. Un lector ingenuo es un lector que carece de experiencia receptora y de vivencias lectoras; no aplica o no dispone de los saberes que la experiencia receptora lectora aporta e integra en la competencia lectora; un lector competente se concibe como un lector que sobrepasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura, porque hace de la lectura personal un acto de interpretación coherente (MENDOZA, 2001, 2002).

² El intertexto el espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza. Todo texto es un intertexto, ya que el texto literario se construye y elabora sobre el ensamblaje de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturas anteriores donde se insertan citas, marcas de género, tipología textual y alusiones a obras (MENDOZA, 2001).

¿Cuáles son las huellas que un lector detective debe rastrear? ¿Cómo descifra el secreto o la verdad del texto? En la obra de Ricardo Piglia la respuesta parece clara: mediante las *escenas* que son, en principio, imágenes que se repiten incesantemente tanto en sus novelas como en sus ensayos y que funcionan como *nudos* que conectan sus textos³. La imagen del pez fuera del agua, la luz encendida de la lámpara, la imagen de la mujer lectora o del escritor fracasado, la máquina de Macedonio o el tema del lenguaje holográfico son *escenas* fundamentales que le permiten a Piglia el uso de la intertextualidad con el objetivo claro de conectar su obra con la tradición desde la que él lee que, recordemos, no es la tradición dominante⁴.

Las constantes referencias a otras obras y escritores son pistas que el escritor va dejando al lector para que este sea capaz de conectar con otros textos y con una realidad extradiagética que considere las experiencias del texto y sus propias experiencias. Para el escritor de *Respiración artificial*, es la obra la que guía al lector y la que, por tanto, construye su propio lector modelo que, como diría Umberto ECO en *Lector in fabula*, la obra debe mover para construirlo: “un texto no solo se apoya sobre una competencia también contribuye a producirla” (1985: 81).

De todas esas escenas, el lenguaje holográfico sea, quizás, la que más ponga en relieve el papel activo del lector. Uno de los cuentos donde este tema es central es en “La loca o el relato del crimen”, el primer cuento donde aparece el alter ego de Piglia, Emilio Renzi.

—Espere, déjeme hablar un minuto. En un delirio el loco repite, o mejor, está obligado a repetir ciertas estructuras verbales que son fijas, como un molde ¿se da cuenta? Un molde que va llenando con palabras. Para analizar esa estructura hay 36 categorías verbales que se llaman operadores lógicos. Son como un mapa, usted los pone sobre lo que dicen y se da cuenta de que el delirio está ordenado, que repite esas fórmulas. Lo que no entra en ese orden, lo que no se puede clasificar, lo que sobra, el desperdicio, es lo nuevo: es lo que el loco trata de decir a pesar de la compulsión repetitiva (1988:130).

³ Edgardo BERG en *Ricardo Piglia, un narrador de historias clandestinas* describe del siguiente modo el funcionamiento de la narrativa de Piglia: “como una máquina de repetir y conectar los grandes nombres propios de la literatura. Generando, de este modo, filiaciones y alianzas tácticas. Pero también como una máquina de cambiar esa red de palabras y enunciados extranjeros, produciendo giros laterales y extravagantes [...], la máquina narrativa de Piglia ejerce un uso estratégico de la tradición, una política anarquista en micro que subvierte los principios de propiedad y paternidad textual” (2003:129).

⁴ El concepto de intertextualidad fue acuñado en su sentido más amplio por Julia KRISTEVA en *El texto de la novela* (1974). Para Kristeva el término designa la relación entre textos y los diferentes códigos y prácticas culturales que facilitan la construcción del significado del mismo. Gérard GENETTE también su libro *Palimpsestos: la literatura de segundo grado* (1969) le asigna al término un significado algo más restringido que Kristeva. Para Genette, la intertextualidad es la relación entre un texto y otro que lo contiene, lo cita o lo reescribe.

Este fragmento da cuenta de un debate mucho más complejo que la participación más o menos activa del lector en la recepción de la obra. Se le plantea al lector el tema de la relación entre la verdad y el lenguaje. El lenguaje como posibilidad de conspirar, de ocultar la verdad pero, también, el lenguaje como una posibilidad de contar la historia desde otro lugar. Si hay una verdad puede estar oculta en el lenguaje, en el delirio de un loco o en los papeles recolectados por un historiador:

Había un historiador que recolectaba proverbios y máximas. Pensaba que estas frases anónimas eran ruinas de grandes relatos personales. Estaba convencido de que si lograba reconstruir la situación y el contexto real en que se había originado por primera vez cada expresión, lograría reconstruir la verdadera historia del país (2007:41).

Este relato nos conduce directamente a la máquina de Macedonio en *La ciudad ausente* (1992), la cual contiene todas las lenguas del mundo pero, también, a su última novela *El camino de Ida* (2013) en la que, como dijimos, se necesita que el profesor de literatura active sus conocimientos lingüísticos y literarios para resolver la trama a través de las pistas que Ida ha dejado en el libro de Conrad pero, también, Munk le explica a Renzi en la magistral conversación final de la novela que no podemos llegar a conocer toda la verdad de la historia porque los universos ficcionales son siempre incompletos y la verdad se encuentra segmentada en el poder de la sociedad.

Piglia ofrece la pluralidad de lecturas y de interpretaciones en su obra y, con ello, su obra se inserta en el discurso filosófico posmoderno. Dónde se encuentra el original, dónde está la verdad, dónde está la tradición argentina. La respuesta parece ser que la verdad es inalcanzable. Plantea que el sentido no se encuentra en el texto, ya que el individuo está sometido a la cultura de masas. Por tanto, solo puede recoger restos de la verdad y a partir de ellos proponer nuevos usos. Este modo de leer el texto como si fuera el escenario de un crimen donde la verdad está fragmentada a lo largo de la obra ha fundado lo que el mismo Piglia ha denominado *ficción paranoica*. En toda su narrativa leemos las paranoia de sus personajes, esa búsqueda permanente de traiciones y secretos, maquinaciones criminales y clandestinas. El complot envuelve, así, su noción de ficción y hace que nuestra propia lectura se vuelva también paranoica. El “delirio interpretativo” es la fuente de placer en la lectura de su narrativa y, al mismo tiempo, es una paranoica que nos repite incesantemente que no podemos llegar nunca al sentido completo del texto porque la interpretación siempre se encuentra sometida a la cultura de masas. También Todorov afirmó que “las interpretaciones de un mismo fenómeno literario han sido con frecuencia divergentes y seguirá siéndolo, de acuerdo con variables individuales, históricas e ideológicas” (cit. MENDOZA, 2004:46). Piglia plasma muy bien esta idea en su última novela *El camino de Ida*, donde el personaje de Thomas Munk primero es aclamado como un héroe social que atacó a la *inteligencia tecnológica* del capitalismo criminal y, después, es rechazado y acusado de asesino y terrorista por la misma sociedad que lo aclamaba.

En consecuencia, no se deben interpretar sus teorías sobre la lectura y los modos de leer como un simple juego de referencias de textos que se citan y se vinculan especulativamente unos con otros, sino que para el escritor argentino la relación de un lector y un escritor con otros textos “está cruzada y determinada por las relaciones de propiedad” (PIGLIA, 2001a: 46). Lo que viene a decir es que en la experiencia de la lectura intervienen también diferentes relaciones de poder que el lector debe detectar. El plagio, la cita, el pastiche o la traducción cumplen en su obra la función de representar las condiciones sociales que definen la lectura y que el mito de una lectura única y verdadera pasa por alto.

Es cierto que la obra de Piglia invoca a un lector dialógico que cumpla con las características de un detective, pero que las cumpla en todas y cada una de sus circunstancias: conectando la infinidad de textos que construyen sus relatos e identificando las marcas de lo marginal ya que solo el detective al estar fuera de toda organización e institución puede captar el “murmullo enfermizo de la historia” (PIGLIA, 2001b: 205). De ahí que todos sus personajes parezcan sacados de los relatos de Roberto Arlt y encuentren su genealogía entre los inmigrantes, las prostitutas y los postergados.

4.- Escenas de la novela argentina

La competencia literaria de los nuevos lectores se nutre cada vez más de diferentes lenguajes. Las fronteras entre los diferentes discursos artísticos (cine, publicidad, pintura, música) se difuminan día a día con una rapidez abismal. Ricardo Piglia aprovecha esta conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación y de interdisciplinariedad en su último proyecto: llevar “la clase magistral” a la televisión.

Desde diciembre de 2012 la Televisión pública y la Biblioteca Nacional Argentina emitieron cuatro programas titulados, precisamente, *Escenas de la novela argentina*, en los que Piglia enseñó literatura por televisión. Con ello, el escritor argentino intenta eliminar ese prejuicio contra lo académico y establecer un lazo de unión entre la televisión como cultura de masas y la “clase magistral” como alta cultura o cultura académica. Pretende asociar la experiencia del aprendizaje con la memoria que cada uno tiene de sus propias vivencias en el colegio o en la universidad y organizar la clase como un teatro donde se puedan desarrollar una serie de cuestiones –analizando desde lo individual a lo social y colectivo– frente a al público. Cada programa parte de una escena, una imagen, a partir de la cual el escritor argentino comienza a enhebrar algunas hipótesis pero, sobre todo, esa escena sirve para conectar con el interlocutor y crear un espacio común que permita el diálogo y la conversación para tratar cuestiones de índole social. Como dice Frieria: “Son escenas que funcionan como centros de irradiación múltiples: capturan el interés para luego extenderlo al territorio de la novela, la sociedad y la política” (FRIERIA, 2013).

Mediante su *modo de leer*, Piglia establece una política educativa, un programa o un plan, que promueve la transmisión de su experiencia literaria, por un lado, y la transmisión de valores sociales y políticos, por otro, con el objetivo de insertar el discurso de los inmigrantes, los marginales o los portadores de la barbarie dentro de un lugar concreto de la cultura de masas como es la televisión.

En un artículo titulado “Leer literatura: algunos problemas *escolares*” (2011) Miguel DALMARONI, al igual que Piglia, emplea la escena como un diálogo o conversación en el aula donde el docente debe adoptar “una postura según la cual acepta todas las reacciones y respuestas de los alumnos ante la lectura”. Es decir, plantear un corpus abierto de relatos y cuentos al principio, y a continuación ir proponiendo hipótesis y recortes a través de esas lecturas. Como ejemplo, Dalmaroni propone tres escenas específicas para trabajar en el aula; una de ellas está relacionada con un episodio de *El juguete rabioso* que ya Piglia ha mencionado varias veces en sus conferencias y entrevistas. Me refiero a la escena en la que el protagonista Silvio Astier roba un libro de la biblioteca de un colegio. Esta escena nos plantea cómo el modo de leer está vinculado estrechamente con la posición y el lugar desde donde se lee. Tanto en la tesis de Dalmaroni como en los textos de Piglia, se vislumbra el carácter ideológico y social de la lectura. Se lee desde un determinado lugar en la historia. Como dije al principio, la lectura para Don Quijote es un anacronismo esencial porque lee fuera del tiempo y para Silvio Astier la lectura es un delito porque solo puede acceder a ella mediante el hurto. En ambos casos, la lectura se define como una **transgresión**. La transgresión constituye, de este modo, el lugar desde donde lee el escritor Ricardo Piglia: “La literatura está situada y por tanto la tradición es una posición en el doble sentido del término: un lugar y un término” (PIGLIA, 2008:162).

Desde la perspectiva del escritor, la tradición es dinámica y espontánea, capaz de modificar las lecturas heredadas y minar el legado de los clásicos. La tradición es, asimismo, un contexto en el cual uno decide situarse y desde el cual elabora su proyecto creador: “un texto es un punto de partida de una tradición, pero no porque luego se pueda repetir su modo de escribir sino porque [...] permite pensar toda una cultura” (PIGLIA, 2008: 163).

Para Piglia, profesor universitario, utilizar la escena como metodología educativa cumple con una función esencial: formar lectores activos y críticos que sean capaces de repensar la tradición. Por tanto, el uso de *la escena* –ya sean escenas concretas de novelas o imágenes que se repiten a lo largo de la historia de la literatura– permite al docente de literatura poner en diálogo debates tan comprometidos e interdisciplinarios como el canon literario.

a.- El profesor universitario ante el canon literario

¿Qué es el canon literario? Considero que la respuesta puede ser clara y práctica: una lista de obras consideradas valiosas y por ello dignas de ser estudiadas y comentadas. Más complicado es, sin embargo, explicar o definir cuáles son los mecanismos de selección que intervienen en el proceso. Creo que todos estaríamos de acuerdo en que no se puede leer toda la literatura ni hay tiempo para estudiarlo y comentarlo todo porque, entre otras cosas, no todo tiene el mismo valor. En el caso de España, el ministerio de educación y sus órganos subordinados se encargan de establecer unos contenidos en la enseñanza primaria y secundaria. En la enseñanza universitaria el asunto es bien distinto: el profesor que enseña literatura en la universidad goza de cierta libertad a la hora de seleccionar los contenidos de su propia asignatura y esto, le permite trabajar en su propia ampliación o reducción del canon según criterios propios de selección.

La relectura que Ricardo Piglia hace de la tradición argentina en su ficción ha logrado y está logrando imponerse en la historia de la literatura desde su posición como profesor universitario. Una revisión de la selección de autores del canon no tendría apenas consecuencias si fuera obra de un solo escritor como individuo aislado “y, aunque lo fuera, solo puede conseguir divulgarse e imponerse mediante la intervención de la institución. La institución que administra el canon: la universidad” (SULLÀ, 1998:22).

El escritor de *Respiración artificial* ha podido forjar ese nuevo canon desde su doble localización como profesor de Literatura. A través del enfrentamiento dialógico que establecía con sus alumnos en la comunidad del aula, Piglia pudo insertar en el debate académico los textos no canonizados para formularles a los alumnos hipótesis tan agudas como, “¿contra qué se construye el valor?” (2001a: 159). No debemos olvidar que “la elección del canon obedece a la indisoluble relación entre criterios filológicos y la función educativa” (MENDOZA, 2003: 356-357). Basta ver la fuerza con la que se ha impuesto el lugar de Piglia en el espacio académico y, desde ahí, la relectura de los clásicos.

Ahora bien, para tal reorganización del canon, el escritor argentino parte de la idea de que toda tradición se configura con un carácter selectivo y el canon literario está ligado con el poder y la ideología dominante. A partir de esa premisa construye su propia teoría sobre la historia de la literatura argentina con el objetivo de rescatar aquellos aspectos olvidados de los escritores que, con la indispensable colaboración de un lector activo y detective, puedan ser leídos desde un lugar marginal. De esta manera, Piglia definirá la tradición argentina por la carencia, el original olvidado, el plagio o la cita equivocada. Sin duda, es una estrategia de provocación para el lector, al cual le obliga a dudar constantemente de las lecturas oficiales, ya institucionalizadas que hacemos no solo de la literatura sino también de la realidad.

Uno sólo puede pensar su obra en el interior de la literatura nacional. La literatura nacional es la que organiza, ordena, transforma la entrada de los textos extranjeros y define la situación de lectura. Que yo diga, por ejemplo, que me interesa Brecht o William Gaddis no significa nada; habría que ver más bien desde dónde lo leo, en qué trama incluyo sus libros, de qué modo ese contexto los contamina, de qué forma puede recibir su escritura lengua nacional. En el fondo uno se apropia de ciertos elementos de las obras extranjeras para establecer parentescos y alianzas que son siempre una forma de aceptar o de negar tradiciones nacionales (2001a: 56).

Desde esta perspectiva, PIGLIA trata de pensar su obra desde una situación muy localizada que va desde la gran tradición de la novela argentina, una tradición que nace en *Facundo* y que pasa por todas aquellas obras desmesuradas, “de estructura fracturada, que quiebran la continuidad narrativa, que integran registros y discursos diversos” (2001: 57). La obra de Macedonio Fernández y Roberto Arlt serían un claro ejemplo de obras que le permiten a Piglia pensar la tradición desde fuera de canon, evidenciar, de este modo, el carácter ideológico y social de la lectura y, por supuesto, reescribir un nuevo canon desde su doble posición de lectura: como profesor de literatura y como escritor. Una doble posición de lectura que, muchas veces, ha sido obviada por la crítica. No obstante, los críticos han señalado varias veces la estrategia que Piglia emplea para ser leído en expresiones como “sistema Piglia” (FORNET, 2007: 7) o “la jugada de Piglia” (AULICINO y MULEIRO, 2004: 7) donde le adjuntan la lúcida operación de posicionar su obra en el centro pero, también, de controlar las posibilidades de interpretación de su obra que, por otra parte, serían infinitas. Por su parte, Julia ROMERO señala que Piglia plagia la estrategia de lectura de Borges en la que todo su trabajo “está encaminado a crear un **horizonte de expectativas**, un marco para el cual el escritor desea/espera que sus textos sean leídos” (2010:5)⁵.

Se podría afirmar que el lector que Piglia desea para sus novelas y sus ensayos –no es un lector erudito de posición social privilegiada que cuenta con la capacidad avasallante de relacionar la infinidad de citas y conexiones intertextuales de su obra aunque no lo rechaza–, es un lector que como el detective debe de posicionarse fuera de cualquier institución para poder ver las relaciones entre la literatura y el poder, la literatura y la política.

Si la literatura no existiera, esta sociedad no se molestaría en inventarla. Se inventarían las cátedras de literatura y las páginas de crítica de los periódicos y las editoriales y los cocteles literarios y las revistas de cultura y las becas de investigación

⁵ Como dice Piglia a Sergio Pastormerlo (2006): “esto es lo que llamo lectura estratégica: un crítico que constituye un espacio que permita descifrar de manera pertinente lo que escribe [...] todo el trabajo de Borges como antólogo, como editor de colecciones y como prologuista está encaminado en esa dirección. Y es uno de los acontecimientos más notables de la historia de la crítica el modo en que Borges consiguió imponer esa lectura”. Publicación electrónica: <http://www.borges.pitt.edu/bsol/documents/0302.pdf>.

pero no la práctica arcaica, precaria, antieconómica que sostiene esa estructura (p. 20)
Dice el personaje de Ratliff en el cuento “Otro país”.

Los textos de Piglia necesitan también de un lector marginal que pueda hacer una interpretación innovadora de la lectura de “los grandes”. En este sentido, las ideas de Piglia se sitúan en la trinchera contraria del polémico libro *El canon occidental* (1995). Para Harold Bloom, Ricardo Piglia sería seguramente uno de los líderes de la fantasmal “Escuela del Resentimiento” en la que Bloom engloba a feministas, afroamericanos, marxistas, neohistoricistas y, en fin, a todos aquellos que desean que las minorías se vean representadas y ejerzan, como Piglia, la crítica cultural. Bien es cierto que si Piglia rechaza por completo un canon representativo de los valores de la clase dominante, su posición respecto a la elección del tipo de canon que aboga no está del todo clara pues, aunque pueda parecer que en sus obras se mueve dentro de una lista de autores que representan lo argentino, en algunas ocasiones ha expresado su rechazo al término y a cualquier otra forma de *petrificación histórica*.

Canon es letra muerta, lectura escolar, una categoría que manejan los más media y que “tiende a definirse más en términos de autores que de libros, más en relación con el nombre de los escritores que en relación con los textos mismos” (PIGLIA, 2008: 163).

Con ello, entiendo que Piglia, como profesor universitario, rehúsa la enseñanza de la literatura que adapta sus contenidos a periodos de tiempo y listas de autores concretos para centrarse en el manejo de los textos y, de este modo, salir de esa confusión entre literatura e historia literaria. Tal vez, esto ha sido algo que Piglia también ha aprendido de Borges:

¿Por qué no estudian directamente los textos? Si estos textos les agradan, bien; si no les agrada, déjelos, ya que la ida de la lectura obligatoria es una idea absurda; tanto valdría hablar de felicidad obligatoria. [...] si un relato no los lleva al deseo de saber qué ocurrió después, el autor no ha escrito para ustedes (BORGES, 1980: 38).

En la cita de Borges se hace constar un principio pedagógico que desgraciadamente no se lleva a cabo. Hoy día, en cuanto al debate académico parece ya superada esta problemática y se considera que el objetivo primordial de la enseñanza de la literatura debe ser la formación del lector competente (MENDOZA, 1994; 2000). Pero lo cierto es que la realidad en los contextos de enseñanza tanto escolares como universitarios es otra muy diferente. Los docentes deberían seguir el modelo de educación que aquellos escritores como Borges o como Piglia llevaron a sus aulas, contagiando a sus alumnos o envenenándolos de literatura, como diría Foucault. En Piglia su literatura proyecta las experiencias y sus pasiones literarias a la hora del acto didáctico en el aula y fuera de ella. Son el lector y el escritor los que dan las clases, los que cuentan sus experiencias. La devoción por la literatura es complementaria a su

preocupación por la enseñanza, como él mismo dirá en la entrevista de Patricia Somoza:

He intentado ser fiel a lo que creo que puedo transmitir -no enseñar, sino transmitir-, que es un modo de leer. Siempre me ha resultado muy productivo tener un espacio de discusión sobre literatura con un grupo de jóvenes interesados, habitualmente inteligentísimos, muchas veces más llenos de ideas que yo mismo. Y eso pasaba en Buenos Aires en los grupos en mi casa y en la UBA, y también en Princeton. Me gusta mucho esa escena: un grupo de jóvenes alrededor de una mesa y yo, que mientras tanto voy envejeciendo; hay una suerte de intensidad en la discusión; la literatura está en el centro, parece ser lo más importante pero también es un pretexto, porque la literatura nos permite hablar de política, de historia, de los usos del lenguaje. Nunca he considerado la enseñanza diferente o antagónica de mi práctica como escritor (SOMOZA, 2008)⁶.

El escritor de *Respiración artificial* pretende “no enseñar, sino transmitir” un modo de leer a través de una escena de diálogo en donde la literatura es un mero pretexto para hablar de otras cuestiones tan relevantes para la realidad política, la historia o el lenguaje. Su obra interviene en debates que la filosofía y las ciencias sociales han puesto en auge, es por ello que apela a un lector detective que sea capaz de situarse fuera de la institución para poder captar cómo se producen y se distribuyen los significados dentro de la sociedad, es decir, captar cómo funcionan los textos literarios.

5.- A modo de conclusión

Como acertadamente señala Carlino, “en las comunidades lectoras se exige pero no se enseña” (2003, p.6), ni mucho menos se suele transmitir el placer que produce el texto cuando llegamos a comprenderlo. Muchos profesores —aquellos que Cerrillo ha denominado *lector tradicional*—, no tienen en cuenta que la cultura lectora del alumno es otra muy diferente —el llamado *lector nuevo* o *lector saltado* si seguimos la denominación macedoniana—, alejada seguramente de una cultura lectora disciplinar. Dan por hecho que los alumnos de nivel universitario conocen los códigos y las reglas de lectura analítica que exigen pero no les aportan, en la mayoría de los casos, las herramientas necesarias para guiarlos en su lectura. Con ello, dan lugar a que los alumnos memoricen los conocimientos como verdaderos, ahistóricos y absolutos.

¿Qué podemos hacer los docentes para crear puentes entre los modos de lectura del profesor y del alumno? En principio, creo que debemos tener claro cuál es el tipo de lector que queremos que sean nuestros alumnos y utilizar, después, modelos de escritores y profesores que fomenten y trabajen ese modo de lectura que es, en el caso que propongo, una lectura tradicional que tiene en cuenta el nuevo contexto y los

⁶ *Ibid.*

nuevos soportes de lectura que, en consecuencia, dan origen a otras nuevas formas de lectura que pueden construir un canon distinto. En definitiva, se trata de volver a “historizar”.

Por ello, considero que mediante la adscripción de una figura como la de Ricardo Piglia al paradigma de la “educación literaria” los didactas y profesores de literatura podríamos apropiarnos de sus ideas con el objetivo de ponerlas en práctica en el aula universitaria.

En primer lugar, porque Ricardo Piglia enseña a comprender los textos de un modo específico, atendiendo a las particularidades de cada disciplina –literatura, sociología, política, filosofía–. Qué es leer al fin y al cabo: leer es comprender. El profesor argentino les muestra a sus alumnos –y también a sus lectores– cómo leer los textos, desde qué lugar leerlos y desde dónde encararlos a través de una lectura compartida en las clases, ayudando al alumno a entender eso oculto que reside en el texto: una lectura entre líneas que solo puede ser descifrada por un lector competente que conoce los códigos de acción cognitiva de su disciplina, así como de la bibliografía que el profesor le facilita.

En segundo lugar, porque Ricardo Piglia no rechaza en su totalidad los textos institucionales sino que es a través de la universidad –de la institución– que propone leerlos de otro modo, buscando esos aspectos menos comentados, citados o incluso marginales de los autores más representativos del canon.

En tercer lugar, porque en el contexto actual, la educación literaria juega un papel muy importante en la construcción de un diálogo intercultural y Ricardo Piglia es el ejemplo más claro de profesor y escritor comprometido con la alfabetización académica⁷. Aboga por el manejo directo de los textos y propone un corpus de lecturas abierto y diverso en todos los sentidos del término, que se va construyendo en relación a las hipótesis y estrategias que los mismos alumnos van proponiendo mediante un diálogo en el aula.

Y en último lugar, porque desde su posición de escritor, Ricardo Piglia aprovecha la conciencia de esa intertextualidad y de la individualidad de cada lectura como bases para plantear la cuestión del canon mediante una estética definida en principios claros, a veces en sus ensayos, a veces en forma entreverada en sus

⁷ Con respecto al debate sobre “Alfabetización académica”, véase los trabajos de P. CARLINO, “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva” en *Uni-Pluri/Versidad*, Universidad de Antioquia, vol. 3, n°2, 2003; “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas” Ponencia presentada en las *Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad de Luján 2001. Véase también J. BODE, “Helping Students to improve Their Writing Skills”, en D. Canyon, S. MacGinty y D. Dixon (Eds.) *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*, Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney, 2001; D. CHALMERS y R. FULLER, *Teaching for Learning at University*, London, Kogan Page, 1996.

narraciones; una estética literaria que obliga al lector a participar activamente en la construcción de sentido —a través de su noción *lector detective*—. Toda su obra está conectada de algún modo y sus textos forman parte de ese gran diálogo sobre la tradición que puso en marcha en sus clases y, más tarde, en el programa de televisión *Escenas de la novela argentina*.

Esas conexiones, evidentemente, son una señal para el lector y le indican que solo su nivel como *lector detective* puede llegar a desvelar el secreto y hacer una lectura crítica y autónoma que esté dentro de la posibilidad de desviarse de la lectura única y convencional. En definitiva, toda la labor de Piglia, como profesor y como escritor, va encaminada a forjar un *modo distinto de leer*, una lectura paranoica, donde hay una hipertrofia de la investigación que necesita ser descifrada por el gran lector de la tribu.

Bibliografía

Aulicino, Jorge; Muleiro, Vicente . “Narración argentina: la poética de divismo, Entrevista a Ricardo Piglia”, *Ñ*, núm. 59, 2004, págs. 40-43.

Ballester, Josep; Ibarra, Noelia. “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, en *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 5, 2009, págs. 25-36. Publicación electrónica: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182>.

Berg, Edgardo. *Ricardo Piglia, un narrador de historias clandestinas*, Estanislao Balder , UNMDP, 2003.

Bode, J. “Helping Students to improve Their Writing Skills”, D. Canyon, S. MacGinty y D. Dixon (Eds.), *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*, Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney, 2001.

Borges, Jorge Luis. *Siete noches*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1980.

Carlino, Paula. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, *Uni-Pluri/Versidad*, Universidad de Antioquia. Medellín, Col. vol. 3, nº 2, 2003. Publicación electrónica: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/1146>.

Cerrillo, Pedro C. “Lectura y Sociedad del conocimiento”, Universidad Castilla-La Mancha. Revista de Educación, núm. Extraordinario, 2005. Publicación electrónica:http://www.oei.es/fomentolectura/lectura_sociedad_conocimiento_cerrillo.pdf.

Cerrillo, Pedro C.; Senís, Juan. “Nuevos tiempos, ¿Nuevos lectores?”, en *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 1, 2005, págs. 19-33. Publicación electrónica: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/166>.

Chalmers, D.; Fuller R. *Teaching for Learning at University*, Kogan Page, London, 1996.

Colomer, Teresa. “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, en *Comunicación. Lenguaje y Educación*, núm. 9, 1991, págs. 21-31.

Dalmaroni, Miguel. “Leer literatura: algunos problemas escolares”, en *Moderata Språk*, Vol. 105, núm. 1, 2011. Publicación electrónica: <http://www.lectorcomun.com/descarga/79/1/leer-literatura-algunos-problemas-escolares.pdf>.

Dalmaroni, Miguel (Dir.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2009.

Eco, Umberto. *Lector in fabula*, Lumen, Barcelona, 1985.

Fornet, Jorge. *El escritor y la tradición. Ricardo Piglia y la literatura argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

Friera, Silvina (s.f). “Entrevista a Ricardo Piglia. Ricardo Piglia habla de escenas de la novela argentina”, pagina 12, el 24 de agosto de 2013. Publicación electrónica: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-29670-2013-08-24.html>.

- Genette, Gérard. *Palimpsestos: la literatura de segundo grado*, Taurus, Madrid, 1989.
- Iser, Wolfgang. *El acto de leer: teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid, 1987.
- Jauss, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*, 2 ed., Taurus, Madrid, 1992.
- Kristeva, Julia. *El texto de la novela*, Lumen, Barcelona, 1974.
- Mendoza, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*, La Muralla, Madrid, 1994.
- Mendoza, Antonio. “El lector ingenuo y el lector competente”, Universidad de Barcelona, 2000. Publicación electrónica: <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animatega/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209-10/Mendoza%20Fillola.pdf>.
- Mendoza, Antonio. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2001.
- Mendoza, Antonio. “El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras”, en *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002, págs. 101-137.
- Mendoza, Antonio. “El canon formativo y la educación lecto-literaria” en Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Pearson Educacion, Madrid, 2003, págs. 349-379.
- Mendoza, Antonio. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Ediciones Aljibe, 2004.
- Moreno, Jorge. “De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria”, *Espéculo, Revista de estudios literarios*, núm. 31, 2004. Publicación electrónica: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>.
- Pastormerlo, Sergio. *Los usos de Borges*. Entrevista a Ricardo Pigli, 2006. Publicación electrónica: <http://www.borges.pitt.edu/bsol/documents/0302.pdf>.
- Piglia, Ricardo. “La loca o el relato del crimen”, *Prisión perpetua*, Sudamericana, Buenos Aires, 1988, págs. 123-134.
- Piglia, Ricardo. *Conversación en Princeton*, PLAS. Princeton University, New Jersey, 1998.
- Piglia, Ricardo (Ed.). *Diccionario de la Novela de Macedonio Fernández*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2000.
- Piglia, Ricardo. *Crítica y Ficción*, Anagrama, Barcelona, 2001a.
- Piglia, Ricardo. *Respiración artificial*, Anagrama, Barcelona, 2001b.
- Piglia, Ricardo. *Nombre falso*, Anagrama, Barcelona, 2002.
- Piglia, Ricardo. *El último lector*, Anagrama, Barcelona, 2005.
- Piglia, Ricardo. *Prisión perpetua*, Anagrama, Barcelona, 2007.
- Piglia, Ricardo. “La lengua de los desposeídos”, diario *La Nación*, 2008. Publicación electrónica: <http://www.lanacion.com.ar/1004590-la-lengua-de-los-desposeidos>.
- Piglia, Ricardo. *El camino de Ida*, Anagrama, Barcelona, 2013.

Prince, Gerald. *Reader Response: from formalism to Post-structuralism*, Jane P. Tompkins (Ed.), The Johns Hopkins University Press, London, 1980.

Romero, Julia. “Ricardo Piglia, una poética de la reescritura”, en *Orbis Tertius*, 15 (16), 2010. En Memoria Académica. Publicación electrónica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4241/pr.4241.pdf.

Somoza, Patricia. “Entrevista a Ricardo Piglia. Leer y escribir en red”, la Nación 19 de abril del 2008. Periódico argentino, 2008. Publicación electrónica: <http://www.lanacion.com.ar/1004588-leer-y-escribir-en-red>.

Sullà, Enric. *El canon literario*, Arco libros, Madrid, 1998.

Vila-Matas, Enrique. “Descifrar el arte de narrar”, en Jorge Carrión (Ed.), *El lugar de Piglia. Crítica sin ficción*, Candaya, Barcelona, 2008, págs. 361-366.

Villoro, Juan. “Exasperar ideas”, en Jorge Carrión (Ed.), *El lugar de Piglia. Crítica sin ficción*, Candaya, Barcelona, 2008, págs. 308-319.

Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: Lecturas y bibliotecas

Childrené literatura and bilingualism in Cantabria: readings and libraries

Laura Mier Pérez

Universidad de Cantabria. Departamento de Filología

laura.mier@unican.es

Recibido el 9 de julio de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: La progresiva importancia de una educación multilingüe ha llevado a la Consejería de Educación de Cantabria a desarrollar una serie de proyectos que se llevan a cabo en los centros educativos en la región. Sin embargo, estos planteamientos muchas veces tienen por objetivo un uso de la L2 muy divergente del uso que de la L1 están haciendo los niños en cada momento de su vida. En este trabajo planteamos un análisis cualitativo de la situación de las bibliotecas en cuanto a fondos en inglés en aquellos centros que tienen implantados Programas de Educación Bilingüe en Primaria (inglés). Para ello encuestamos a profesores, personas responsables del propio plan, alumnos de prácticas y padres. El estudio deja ver el lugar precario que ocupa la lectura en estos planes y la necesidad que existe en Cantabria de aunar esfuerzos para conseguir que las competencias lectoras y escritoras se trabajen indistintamente en los dos idiomas.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil; Competencia Lectora; Competencia Literaria; Bibliotecas; Bilingüismo.

Abstract: The “Consejería de Educación” in Cantabria has developed several projects in the schools considering the progressive importance that multilingualism education has taken in society. However, these policies with the goal of using L2 are often very different that what children are doing at the moment in their own mother tongue. In this paper, we array a quantitative analysis about the situation of school libraries and the books in English that are held at those centers that belong to the Bilingual Education Plan. We take into consideration various surveys to teachers, the people that design the plan, students and parents. This study lets us see the precarious nature of reading in this project and reflects the need we have in Cantabria to combine the efforts of L1 and L2 in order to improve reading and literary competence in both languages for our children.

Key words: Children’s Literature; Reading Competence; Literary competence; Libraries; Bilingualism

1.- Introducción

En los últimos años se han generalizado las propuestas educativas que promueven un contacto temprano y prolongado con las segundas lenguas para facilitar su adquisición. En la comunidad autónoma de Cantabria, al igual que en otras de España, la entrada del inglés en los centros de primaria se ha producido bajo la forma de Proyectos de Inmersión Lingüística, Proyectos de Educación Bilingüe y la implantación graduada de la metodología AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) también conocida por sus siglas en inglés, CLIL (Content and Language Integrated Learning), en todos los niveles educativos.

Sin embargo, estos programas no han recibido el apoyo económico e institucional necesario para lograr un establecimiento homogéneo y sólido, debido, en gran medida, a que su mayor impulso ha coincidido con estrictos recortes presupuestarios. Una de las competencias a las que menos atención se ha dedicado ha sido a la lectora, especialmente en su vertiente literaria. Esta tendencia sigue, por un lado, la dinámica habitual de la sociedad que prefiere productos de más fácil consumo (tenemos en mente manifestaciones audiovisuales que requieren una menor implicación y un esfuerzo mínimo por parte del receptor, por ejemplo, frente al formato libro, en el que el simple hecho de descodificar el mensaje ya requiere una serie de estrategias cognitivas complejas) y, por otro lado, la directriz general de la enseñanza de lenguas, orientada hacia un uso de la lengua inmediato, eficaz y con un peso específico en las destrezas orales.

En este trabajo pretendemos analizar la situación actual del desarrollo de la competencia literaria en L2 (inglés) a través de la situación de las bibliotecas escolares y la accesibilidad que los alumnos de primaria en cuyos centros hay programas de educación bilingüe (PEB) tienen a materiales literarios en inglés. Para ello justificaremos, primero, la necesidad de una educación literaria, también en segundas lenguas, a través de la metodología de las competencias. Después llevaremos a cabo un estudio cualitativo de la situación de las bibliotecas, tanto de aula como de centro y de la percepción que las personas implicadas en este proceso educativo tienen de ello, con especial atención al grupo de profesores, pero teniendo en cuenta también la percepción de los padres, de los alumnos de prácticas y de la propia Consejería de Educación de Cantabria. Analizaremos las respuestas dadas en las entrevistas realizadas a los centros PEB de la comunidad de Cantabria y cerraremos el trabajo con las conclusiones oportunas.

Tanto los documentos que regulan los planes de enseñanza de lenguas extranjeras –principalmente el Marco común europeo de referencia para las lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001) y el Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century (AMERICAN COUNCIL, 1999) – como en la enseñanza obligatoria y reglada “el término competencia funciona como uno de los pilares del

aparato conceptual que forma su base” (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008: 865). Incluso en la educación superior el término “competencia” supone la base del sistema universitario que el Consejo Europeo de Educación Superior ha puesto en marcha bajo el Proceso Bolonia y el consecuente Plan Bolonia.

Sin embargo, el tratamiento de la competencia literaria en estos distintos planes es muy desigual:

El Marco europeo de referencia prácticamente no trata el tema de la literatura en el aula y entre los numerosos tipos de competencia con las que trabaja no incluye la “competencia literaria”, a pesar de la larga tradición que existe entre lengua y literatura en este campo. Este influyente documento tampoco relaciona, de manera explícita, el uso de textos literarios con el desarrollo de otro tipo de competencias específicas, lo que marca un contraste importante con el equivalente estadounidense (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008: 866).

De hecho, la perspectiva norteamericana de la literatura es muy diferente a la que plantea el Consejo de Europa, ya que los primeros no solo incluyen textos literarios como definición de un estándar, sino que “a medida que los alumnos van avanzando cursos, su progreso se establece a través de la capacidad de comentar, analizar, interpretar, comparar y argumentar sobre textos literarios de diferentes géneros” (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008: 866).

La respuesta a este vacío que deja de lado la competencia literaria como parte fundamental del proceso de adquisición de una lengua –argumento válido tanto para L1 como para L2–, parece estar relacionada con la dificultad de valorar y cuantificar el progreso de la misma, así como para medir su potencial utilidad como herramienta comunicativa. El mismo enfoque por competencias ha sido cuestionado por su inexactitud cuando los elementos de aprendizaje, como sería el caso de la competencia literaria, no son directamente mesurables (como han sostenido entre otros HYLAND, 1997 y HALLIDAY, 2004). Así, parece que se ha extendido la idea de que “the students had to learn the language first before they were able to cope with texts that were not regarded as useful in everyday communication” (FENNER, 2001).

Probablemente causado por una reacción a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más tradicionales que trabajaban con exclusividad las destrezas escritas, hoy en día la importancia del componente oral ha desbancado a los usos escritos. El abuso que de textos literarios hizo, entre otros, el método tradicional (PASTOR, 2004: 249), ha provocado la situación actual en la que los textos literarios han desaparecido tanto de los manuales como de las clases de L2. Sin embargo, si entendemos el dominio de una lengua en toda su dimensión no tendremos más remedio que suscribir las palabras de HUNDFELD (1994) al destacar que el texto literario presenta un modelo que no se pretende imitar o reproducir, solamente se quiere comprender y disfrutar. La lectura

como placer es uno de los principales valores que nos aporta la literatura (PASTOR, 2004: 250) y algo que definitivamente no podemos perder de vista. Es decir, si consideramos a nuestros alumnos como lectores, y no como meros aprendientes, la importancia de la literatura en el aula de lenguas es incuestionable:

El texto literario aporta un material cultural valioso y necesario a la clase de lengua extranjera que no puede ser sustituido por otros textos auténticos de carácter factual. La eliminación del texto literario a favor de un concepto general de texto en los nuevos planes curriculares resulta, por lo tanto, problemática: corremos el riesgo de que se pierdan de vista tanto las características particulares de cada género textual como su potencial didáctico específico (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008:869).

La riqueza específica del lenguaje literario adquiere una importancia significativa en la evolución intelectual de cualquier niño. De hecho, la graduación de lecturas y la complejidad progresiva de la misma forma parte de los planes de estudio de la gran mayoría de países ya que:

Due to its dialogic nature and interpretational potential, literature corresponds with the need to establish an exchange of ideas, dialogue, which lends itself well to the task of raising learners' awareness –whether of themselves, their own learning strategies, learning styles, etc., or of a community, that is of various intercultural issues (NARANCIC-NOVAC & KALTENBACHER, 2006: 82).

El proceso de adquisición de una competencia literaria está estrechamente vinculado al desarrollo de la propia competencia lectora ante lo cual nos preguntamos lo siguiente: ¿por qué no trasvasar las competencias que se están aprendiendo en la lengua materna a la segunda lengua? Si nuestros niños están desarrollando su competencia lectora y literaria en castellano, ¿por qué no alimentar sus necesidades estéticas con productos literarios en inglés ampliando la repercusión de los planes de educación bilingüe en los que están participando? ¿Qué sentido tiene poner en marcha un proyecto de educación bilingüe que ignora el desarrollo que la competencia literaria y lectora está teniendo lugar en la maduración del niño?

La adquisición de una competencia lingüística está marcada por la edad en la que esta se produce, ya que, como ha demostrado SÁNCHEZ REYES (2000), tiene lugar en diferentes partes del cerebro, en caso de suceder en distintos momentos vitales del individuo. La adquisición, que no el aprendizaje, de la competencia lingüística en L2, se produce de forma paralela a la de la lengua materna si se dan al mismo tiempo. De aquí podemos inferir que el desarrollo de la competencia literaria cuenta con una suerte similar y la conveniencia de educarla igualmente, o, al menos, contemplar su educación paralela.

En este proceso que venimos apuntando resulta fundamental la importancia de la escuela como centro canalizador y catalizador de los esfuerzos lingüísticos. Si las estrategias de adquisición de una competencia lingüística formal y escrita provienen de la

escuela, lo mismo tendría que suceder en la adquisición de una segunda lengua; incluso en mayor medida, ya que este aspecto no encuentra eco en la sociedad que lo apoya y se encuentra más distante de las posibilidades de comprensión de las familias. Más aún si lo que pretendemos es que nuestros niños obtengan un dominio de las lenguas en toda su plenitud.

Para conseguir estos resultados que venimos señalando es necesario apelar a la importancia del mediador. En el campo de la Literatura Infantil y Juvenil este concepto, su definición y su trascendencia ha sido ampliamente aceptada (se pueden consultar, entre otros, PRATS RIPOLL, 1998; CERRILLO & YUBERO, 2003; CERRILLO, 2001; CANO VELA, 2007). El mediador debería gozar del mismo protagonismo en la LIJ en lengua materna que en la literatura infantil en inglés. La escuela es el mediador a gran escala (y en todas sus dimensiones: profesorado, personal de biblioteca, compañeros de clase...) que selecciona, propone, aconseja y proporciona lecturas al niño.

Parece, según lo analizado hasta aquí, que la idea de desarrollar una competencia lectora y literaria en inglés al mismo tiempo que el niño las está desarrollando en castellano, su lengua materna, es lo más coherente; tanto por la conveniencia de respetar su edad y su evolución intelectual, como por la facilidad que conlleva retroalimentar el desarrollo de las competencias en uno y otro idioma. No es de extrañar, pues, que en este punto el proporcionar a los niños lecturas de calidad y variadas en inglés sea la forma más inmediata para que desarrollen con naturalidad una competencia lectora y literaria en inglés.

La herramienta más eficaz para proporcionar las lecturas a las que nos referimos es, desde luego, una biblioteca, tanto digital como analógica. Por ello queremos ver cuál es la situación de las mismas en los colegios de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria en los que se han implantado Programas de Educación Bilingüe como herramienta de análisis de la accesibilidad que los niños de nuestra comunidad tienen a la literatura infantil escrita en inglés. Para que nuestros discentes puedan desarrollar la competencia lectora y literaria a la que veníamos señalando el hecho de tener acceso a lecturas apropiadas resulta crucial, y la escuela, como mediador literario, tiene mucho que decir al respecto.

2.- Situación de los fondos bibliográficos

En este estudio vamos a constatar la accesibilidad que los niños tienen a literatura infantil escrita en inglés. Para ello vamos a llevar a cabo varios tipos de entrevistas a todos los centros de Cantabria que tienen PEB. En una primera entrevista preguntamos por el responsable de la biblioteca. Una vez localizada esta persona le

planteamos las siguientes cuestiones: si tienen libros en inglés, dónde están situados, si tienen muchos o pocos, cuántos volúmenes tienen aproximadamente, el contenido de los mismos y el uso que los niños hacen de ellos .

De los 27 centros hemos conseguido una entrevista completa con 17; los otros diez han planteado problemáticas diversas (no identificación del responsable de la biblioteca, no disponibilidad o simplemente ha sido imposible ponerse en contacto con el equipo directivo a través de ningún medio). De los centros analizados, 5 son concertados (religiosos) y 13 públicos; 6 se encuentran en ámbito urbano (Santander y Torrelavega) y 12 en ámbito rural por toda la región.

Como conclusiones preliminares podemos destacar las siguientes:

-Dos de los centros me han dicho que los libros en inglés no tienen el mismo préstamo que los libros en castellano ya que son más caros.

- Los libros en inglés están gestionados por los profesores de inglés y tienen un trato diferente al resto de la colección. Se utilizan para la clase de inglés, pero no están considerados como parte del fondo bibliográfico. La única excepción son los libros sobre ciencias que se utilizan como fuente para realizar investigaciones en la clase de Conocimiento del Medio cuando esta se imparte en inglés.

- Los libros en inglés forman en la mayoría de los centros su propia categoría, es decir, no están clasificados según su contenido como el resto de obras y no se distinguen los de literatura propiamente de aquellos de referencia.

- Muchos de los libros a los que se refieren los entrevistados son lecturas obligatorias de la clase de inglés, ¿podemos realmente considerarlos como literatura a la que tienen acceso los niños?

- De la situación descrita destacan dos colegios, uno público y un concertado por la gestión de su material bibliográfico en inglés: los niños los adquieren en préstamo con soltura, no forman una subsección especial en la biblioteca sino que están clasificados como el resto de los libros (según edad y tipología textual) y forman parte tanto de la biblioteca de centro como de la de aula.

- Varias de las personas entrevistadas señalan que los niños son en principio reacios a acercarse por sus propios medios a los libros en inglés.

- Al preguntar por el contenido de los libros 5 de las personas entrevistadas me comentan que son de inglés, sin realmente saber lo que hay dentro y que las políticas de educación bilingüe están muy implementadas en el centro a través de la literatura porque los profesores les cuentan cosas en inglés a los alumnos, que complementan con canciones, juegos, etc. en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

	Presencia digital del centro	Presencia digital de la biblioteca	¿Dónde están los libros?	Número de volúmenes y valoración del mismo	Uso que hacen los niños
Centro 1	Sí	No	Biblioteca de aula	No saben	En clase de inglés (lecturas obligatorias)
Centro 2	Sí	No	Biblioteca de aula	60% del total (no saben el número)	En clase e intercambios entre alumnos
Centro 3	Sí	Sí	Biblioteca de centro, mayoritariamente. Algunos también están en las bibliotecas de aula	Unos 200 (“pocos”)	El que quieran: clase, préstamo, intercambio...
Centro 4	Sí	No	Biblioteca de centro	100 volúmenes (“poquitos”)	Tienen acceso durante la hora a la semana que visitan la biblioteca
Centro 5	Sí	No	Biblioteca de centro	No sabe	Acuden a la biblioteca una vez al día
Centro 6	Sí	No	Sin datos (están catalogando la biblioteca y no facilitan ninguna información)	Sin datos	Sin datos
Centro 7	Sí	No	Biblioteca de centro en una sección específica	Más de cien (no mucho)	Una vez a la semana en préstamo
Centro 8	Sí	No	Biblioteca de centro	No saben	No saben
Centro 9	Sí	No	Biblioteca de centro y de aula	200 (deberían ser más)	En el centro en cualquier momento, en el aula, en la biblioteca y en préstamo.
Centro 10	Sí	No	Biblioteca de aula de inglés, alguno en la de centro	No saben	No saben
Centro 11	Sí	Sí	Biblioteca de centro y de aula	Más de 200 (bastantes para el número de alumnos del centro)	A diario, en préstamo y en el aula
Centro 12	Sí	No	Bibliotecas de aula	No saben	Préstamo y en clase

Centro 13	Sí	No	Biblioteca de centro y de aula	Un ejemplar por alumno en las bibliotecas de aula; lecturas obligatorias	No saben, excepto las lecturas obligatorias que leen todos los niños
Centro 14	Sí	No	Biblioteca de centro y alguno en el aula de inglés	No saben: 30-40 por nivel (hay 5 niveles, así que unos 200)	Pasan semanalmente por la biblioteca y en servicio de préstamo.
Centro 15	Sí	No	Biblioteca de centro y de aula de inglés	200	Son muy caros para que se los lleven en préstamo. Trabajan con ellos en el centro
Centro 16	Sí	Sí	Biblioteca de centro	No saben	No saben
Centro 17	Sí	No	Biblioteca de aula	No saben	No saben

2.1.- Desde la Consejería de Educación

De la entrevista con el responsable de Lenguas Extranjeras de la Consejería de Educación de Cantabria podemos destacar varias cosas. Entre ellas, tal vez la más importante respecto a nuestro estudio sea la constatación de que la situación de la competencia lectora, tanto en inglés como en español, es bastante precaria y que los colegios no tienen bibliotecas para satisfacer las necesidades bilingües de los alumnos que los integran.

Hace hincapié en la importancia de propiciar lecturas profundas en las que se puedan hacer inferencias y necesiten estrategias de alto nivel cognitivo, es decir, lecturas comprensivas. El problema principal, en este sentido, reside en que la competencia lectora se trabaja, en España y en Cantabria, desde las fases más básicas de la taxonomía de Bloom (ANDERSON & KRATHWOHL, 2001). Y es, precisamente, aquí, donde reside la importancia de la literatura, tanto en L1 como en L2, ya que es la parte más alta de la taxonomía, el mayor proceso cognitivo y, por tanto, el objetivo al que hay que llegar. Se muestra totalmente partidario de la transferencia de competencias entre un idioma y otro y lo ilustra con el ejemplo de que aprender a escribir sólo se hace una vez, y es en todos los idiomas. Además señala, siguiendo a KRASHEN (1981), que leer es siempre leer y que cuanto mejor se haga en un idioma mejor se hará en otro. La entrevista termina con una explicación de las estrategias específicas que se llevarán a cabo en el próximo curso académico que tienen que ver, precisamente, con la lectura dentro de la docencia con AICLE o CLIL; se va a intentar que en todo momento los docentes tengan consciencia de que al enseñar contenido se está enseñando también lengua y de esta forma, que la comprensión lectora sea la piedra de toque de todas las clases con esta metodología. AICLE.

2.2.- Desde las familias

El panorama que estamos intentando trazar tiene que tener en cuenta la visión de los padres sobre el mismo. Por eso hemos procedido a realizar una encuesta a un grupo cuyos hijos estudian en los centros con planes PEB. A pesar de que el número de respuestas obtenidas no es muy elevado y de la dificultad en obtenerlas, creemos que es suficiente para hacernos una idea. Viendo la pequeña muestra, podemos concluir lo siguiente:

- Los padres presentan una actitud muy crítica con el plan bilingüe en general. Consideran que la distancia entre el bilingüismo y el modelo educativo en el que están inmersos sus hijos es muy grande.
- Señalan que el mayor problema en cuanto a la lectura en L2 es el desajuste entre el placer por la lectura y la dificultad de una segunda lengua.
- La tipología textual a la que se enfrentan los niños no es lo suficientemente variada.
- Todos los informantes están de acuerdo en la importancia que tiene la lectura, tanto en L1 como en L2.

	Opinión general sobre PEB	Papel de la lectura	¿Hay libros en inglés?	¿Dónde están los libros?	¿Qué contenidos tienen los libros?	¿Qué uso hacen sus hijos?	¿Cómo es la accesibilidad?	¿Cómo mejorar?
Informante 1	Mejorable	Importante	Sí	Biblioteca de aula y de centro	LJ ⁸⁹ y ciencias	Consulta (ciencias) y lecturas asignadas	Buena	Hay un exceso de modelos literarios,
Informante 2	Ayuda al inglés, pero no es bilingüe	Lecturas obligatorias y opcionales	Sí	Aula de inglés, biblioteca de centro y departamento de inglés	Literatura	Mucho	Muy buena	Adaptándose a su nivel de inglés

⁸⁹ Literatura infantil y Juvenil

2.3.- Desde la Facultad de Educación

Hemos tenido también en cuenta las impresiones que han tenido durante el curso académico 2013/2014 alumnos del Grado en Magisterio en Primaria que han hecho las prácticas en los centros con PEB de la comunidad de Cantabria. Varias son las conclusiones que podemos extraer de sus respuestas:

-Muchos dicen no notar una diferencia significativa en cuanto a la enseñanza de L2 y de la competencia lectora respecto a su formación como estudiantes de primaria.

- En general, la perspectiva es bastante crítica. Sólo dos de los centros analizados parecen satisfacer las exigencias de los estudiantes. En los demás tanto el proyecto bilingüe en sí como el papel de la lectura son percibidos como insuficientes.

-Es alarmante que dos de los entrevistados afirmen no haber visto ejemplos de lectura más allá de la que se pide en las fichas para poder realizar el ejercicio en los cuatro meses que han durado las prácticas.

- La situación de la lectura en L2, la accesibilidad a la misma y el uso que de ella hacen los niños parece estar intrínsecamente relacionada con lo que sucede en la L1; aquellos centros que lo cultivan en un idioma, también lo hacen en el otro.

-Todos los entrevistados coinciden que en el campo de la lectura en L2 todavía queda mucho camino por recorrer, tanto en el terreno de la animación a la lectura y de la construcción de un hábito lector, como en la accesibilidad que los niños tienen a los libros.

	Opinión general sobre PEB	Papel de la lectura	¿Hay libros en inglés?	¿Dónde están los libros?	¿Qué contenidos tienen los libros?	¿Qué uso hacen los niños?	¿Cómo es la accesibilidad?	¿Cómo mejorar?
Informante 1	Bien sobre el papel. Hay muchas diferencias entre los niños y sus recursos.	Inexistente	Sí, pero no se usan	Biblioteca de centro	LIJ no apropiada para la edad	Ninguno	Mala	Planificación a corto plazo, animación a la lectura especializada y mayor implicación de las familias
Informante 2	Se necesita mayor equilibrio	Relegada	Sí	Biblioteca de centro	Cuentos, manuales y libros de texto	Según el tutor	Bastante buena	Mayor accesibilidad, textos más cercanos.
Informante 3	Buena para los niños que saben inglés.	No sabe	Sí	El de cada niño obligatorio y biblioteca de centro	Cuentos	Mínimo	Depende del plan lector en L1 y L2	Lecturas compartidas
Informante 4	Buena para el inglés	Presente y consistente		Biblioteca del aula de inglés y de centro	LIJ y consulta	Tanto la maestra en clase como los niños leen mucho	Muy buena	Centrarse en destrezas “pasivas” en las primeras etapas
Informante 5	Es difícil y está lejos del plan proyectado	Inexistente	Sí	Biblioteca de centro	Aventuras	Algunos se los llevan a casa	Buena, pero hay pocos libros en inglés	Más tiempo, tanto en L1 como en L2.
Informante 6	Perjudica a los contenidos	No hay tiempo. El libro de texto es suficiente	Sí	En la biblioteca de profesores	Literatura	Sólo son accesibles para el profesor de inglés	Nula	Formación de los maestros en LIJ en inglés

Informante 7	Difícil de llevar a cabo	Presente	Sí, muchos y en 4 idiomas	Biblioteca de centro, de aula y de inglés	Literatura	Plena disposición	Hay accesibilidad y estímulo	Implantar la lectura en inglés de forma gradual
Informante 8	Poco eficaz. Baja el nivel.	Inexistente	No los he visto	No tengo constancia	No sé	En 4 meses ningún niño ha leído ni un libro en inglés	Mucha, pero no lo usan. No están motivados.	Hacer nacer la curiosidad en el niño

3.- Conclusiones

Para cerrar este trabajo podemos concluir señalando de forma generalizada la necesidad de mejora de la situación que hemos planteado. Si bien los esfuerzos de los PEB son percibidos por parte de todos los colectivos, no lo es menos la necesidad de mejorar sus planteamientos, especialmente en cuanto a lo que a lectura se refiere.

Según lo expuesto en la primera parte del artículo, el desarrollo de la competencia lectora y literaria debería ser uno de los pilares fundamentales de cualquier proyecto de enseñanza bilingüe, ya que son imprescindibles para poder llevar a cabo actividades académicas en cualquier idioma, y no es esto lo que sucede en Cantabria. El trasvase de competencias de una a otra lengua facilitaría significativamente la adquisición completa tanto de la L1 como de la L2 y simplificaría el proceso cognitivo del niño.

Para poder llevar a cabo esta transferencia de competencias aún son necesarios muchos esfuerzos. El análisis de la situación de las bibliotecas y de los hábitos lectores arroja datos que apuntan desde la inexistencia absoluta hasta una consideración significativa en la formación del niño, con lo cual es necesaria una mayor homogeneización de los esfuerzos. Es decir, sería conveniente que todos los centros pudieran invertir en formación específica del profesorado en Literatura Infantil y Juvenil en inglés, que hubiera mayor variedad de lecturas disponibles, que dispusieran de una selección adecuada de los libros para los niños y que tuvieran pleno acceso a los mismos, en cualquier momento de su rutina diaria. Bien es cierto que para tener una visión fidedigna respecto a los fondos en inglés deberíamos tener en cuenta la situación de las bibliotecas en general, ya que, desafortunadamente, muchos de los datos que hemos analizado en este estudio son perfectamente extrapolables a otro tipo de fondos bibliográficos que cuentan incluso con una tradición y un consenso educativo mucho mayor.

Referencias bibliográficas

American Council of the Teaching of Foreign Languages. *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century*, Allen P., Lawrence, 1999.

Anderson, L.W.; Krathwohl. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York, 2001.

Cano Vela, Ángel Gregorio. *La formación de mediadores entre el libro y el recluso. Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, Pedro César Cerrillo Torremocha y Cristina Cañamares Torrijos (Coords.), Universidad de Castilla La Mancha, 2007, págs. 739-748.

Cerrillo Torremocha, Pedro; Yubero Jiménez, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, Universidad de Castilla-La Mancha, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI), Cuenca, 2003.

Cerrillo Torremocha, Pedro. "Leer en el siglo XXI: libros, lectores y mediadores", *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI: VII Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura*, Carmen Bravo (Coord.), Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 2001, págs. 163-176.

Consejería de Educación de Cantabria. *Centros PEB participantes en proyectos LLE. Plan en Lenguas Extranjeras*, 2014. http://www.educantabria.es/lenguas_extranjeras/lenguas_extranjeras/centros-participantes-en-proyectos-de-llee/centros-peb.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Instituto Cervantes y Editorial Anaya, Madrid, 2001.

Fenner, Anne-Brit. *Dialogical Interaction with Literary Texts in Lower Secondary School. Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogical Interaction with Texts in Foreign Language Learning*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001.

Halliday, John. "Competencia in the Workplace: Rhetorical Robbery and Curriculum Policy", *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 33.5, 2004, págs. 579-588.

Hunfeld, Hans. *Literature als sprachlehre. Ansätze eines hermenutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Lagenscheidt, Berlín, 1994.

Hyland, Ferry. "Reconsidering competence", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, nº3, 1997, págs. 491-503.

Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981.

Narancic-Kovac, Smiljiana; Kaltenbacher, Martina. *Promoting Intercultural Awareness through Literature in Foreign Language Teacher Education. Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*, Por Anne-Brit Fenner & David Newby (Ed.), Consejo de Europa, Estrasburgo, 2006.

Olsbu Inger; Salkjelsvik, Kari S. “Objetos perdidos: La literatura en la clase de E/LE. Europa y Noruega”, *Hispania*, Vol. 91, nº 4, 2008, págs. 865-876.

Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Universidad de Alicante, Alicante, 2004.

Prats Ripoll, M^a Margarita. “La literatura infantil y juvenil, su proyección en el aula”, en María Rosa Cabo Martínez (Coord.), *V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 1998, págs. 391-406.

Sánchez- Reyes Peñamaría, Sonsoles. “La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera”, *Aula*, Vol. 12, 2000, págs. 43-53.

Análisis didáctico de los libros de vacaciones de 5^o curso de Educación Primaria

Analysis of holiday books from 5th grade Primary Education

Carmen Morales Menayo

Universidad de Extremadura

cmmenayo@gmail.com

Recibido el 12 de septiembre de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: La época estival les brinda a los padres de nuestros alumnos la posibilidad de adquirir los libros que ofertan las editoriales para que los niños repasen los conocimientos adquiridos durante el curso. Todas las editoriales ofrecen este tipo de materiales, de ahí el interés por analizar desde el punto de vista legislativo, didáctico y pedagógico los libros vacacionales de cinco editoriales distintas. En este artículo se justifica la importancia de estos libros y se persigue, a través del análisis de su estructura y los tipos de actividades que presentan, encuadrar las corrientes y autores de teorías psicológicas y pedagógicas más importantes.

Palabras clave: actividades dirigidas; autoaprendizaje; autoevaluación; didáctica y enseñanza individualizada.

Abstract: The summer provides parents of our students the opportunity to acquire the books that publishers offer to the children review the knowledge acquired during the course. All publishers offer this type of material, hence the interest in analyzing from the legislative, educational and pedagogical books the holiday five different publishers view. In this article the importance of these books is justified and pursued through analysis of its structure and the types of activities that present current frame and authors of major psychological and pedagogical theories.

Key words: directed activities; self-learning; self-assessment; teaching and individualized instruction.

I

ntroducción

Con esta investigación se analiza desde el punto de vista didáctico, pedagógico y legislativo los cuadernos de vacaciones publicados por cinco editoriales prestigiosas en nuestro país: Anaya, Santillana, SM, Vicens Vives y Bruño. Estas obras recogen contenidos de las diferentes áreas del currículo, aunque no de todas las áreas. Tanto es así que el área de Educación Artística está compuesta por contenidos de las áreas de Educación Plástica y Música, pero en los libros objeto de estudio en este trabajo, encontramos actividades referentes a Plástica pero no se contemplan actividades de Música.

Las cinco obras que se han seleccionado son:

- Soria, Sonia y Burgos, Inés. *En verano, recuerdo 5º, preparo 6º*, Grupo Anaya – Equipo Qurtuba, Toledo, 2011.
- Departamento de Primaria de Santillana Educación. *Vacaciones Santillana, Repaso 5º*, Editorial Santillana, Barcelona, 2010.
- Equipo de Educación Primaria de Ediciones SM. *Vacaciones 5º Primaria*, Ediciones SM, Madrid, 2011.
- Equipo Vicens Vives Primaria. *Vacaciones con los Robits 5º*, Editorial Vicens Vives, Barcelona, 2011.
- Díaz, Antonio y Bucher, Bruno. *Vacaciones con Astérix 5º*, Editorial Bruño, Madrid, 2012.

Respondiendo a la pregunta de por qué se ha optado por estas editoriales y no otras, debemos mencionar que la principal razón radica en que estas abordan el repaso del curso trabajando en un mismo libro todas las áreas, o si no todas sí las que tienen mayor carga horaria a lo largo del curso, como son Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio. Algunas editoriales además incluyen Inglés y Educación Artística. La decisión para optar por estas editoriales la encontramos en su forma globalizada y generalista de presentar los contenidos para integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado de esta etapa. Se ha descartado el análisis de otras editoriales por el simple hecho de que los cuadernos de repaso para vacaciones que ofertan son por materias.

El hecho de elegir cuadernos de vacaciones en los que se trabajan las distintas áreas del currículo se fundamenta en los fines de la etapa de Educación Primaria que encontramos en el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las

enseñanzas mínimas de Educación Primaria, en concreto en su artículo 2 donde podemos leer lo siguiente:

La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Este artículo nos da respuesta a la necesidad de trabajar, o en nuestro caso concreto, la necesidad de repasar los contenidos de todas las áreas para conseguir al finalizar la etapa estos fines.

En este punto debemos justificar el curso en el que nos vamos a centrar para analizar los distintos libros. Se ha elegido el tercer ciclo de Educación Primaria, en concreto, el curso de 5º, porque los niños en esta edad (10-11 años) se encuentran en la Etapa de las Operaciones Concretas de Piaget. En esta etapa el niño adquiere la reversibilidad, lo que le permite invertir o regresar mentalmente sobre el proceso que acaba de realizar y es capaz de retener mentalmente dos o más variables. Estas capacidades le ayudan en sus habilidades para conservar ciertas propiedades y así realizar una clasificación y ordenación de los objetos. Las operaciones matemáticas surgen en este período. El niño además puede hacer comparaciones, formar jerarquías y apreciar los diferentes niveles que la conforman. A esta razón debo añadir que los contenidos en el tercer ciclo son más extensos, lo que va a hacer que este artículo sea más completo al analizar en él casi todos los contenidos del currículo de Educación Primaria.

Por último, solo nos queda para terminar esta justificación hacer referencia al marco legislativo que lo sustenta:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

1.- Fundamentación teórica

Este artículo se fundamenta en una serie de teorías psicológicas y pedagógicas que cimentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Ed. Primaria; que a su vez aparecen recogidas en los fines, objetivos, orientaciones metodológicas y principios

pedagógicos de la LOE y que implícitamente están presentes en los libros de vacaciones que posteriormente se analizan.

1.1. Teorías Psicológicas

Dentro de las teorías psicológicas el modelo cognitivo es el que está presente en la LOE, en el R.D. de enseñanzas mínimas y en los Decretos de currículo, porque propone un currículo abierto, renuncia a unificar y homogeneizar el currículo, los objetivos están formulados en términos de capacidades, se da más importancia al proceso de E/A que a los resultados y da mucha importancia a las diferencias individuales y al contexto social y cultural.

Por tanto, partiendo de estas características voy a proceder a explicar las teorías de Piaget, Bruner, Ausubel y Vigotsky presentes en los libros de vacaciones objeto de estudio de esta investigación.

Jean Piaget estudia el desarrollo cognitivo del niño con el propósito de averiguar cómo va adquiriendo este el conocimiento. La teoría de J. Piaget se basa en el cognitivismo; pero no solo en el individuo sino también en el medio y en los recursos, por eso la teoría pasa a ser cognitiva-constructivista. Aunque el desarrollo intelectual es un proceso continuo, Piaget lo define como una secuencia de distintos estadios o etapas. De este modo, la teoría de Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto al entorno. Dicha adaptación se entiende como la síntesis entre el proceso de asimilación y el proceso de acomodación.

Por tanto, los conceptos importantes que plantea esta teoría son:

- Adaptación, es decir, el ajuste continuo que un sujeto debe realizar con el medio y consigo mismo. Se lleva a cabo a través de dos procesos: asimilación y acomodación.
- La asimilación supone incorporar una experiencia nueva a los conocimientos previos. Una manera de asimilar es repetir.
- La acomodación se produce cuando el sujeto se enfrenta a una experiencia nueva y realiza un esfuerzo para modificar sus esquemas o adquirir otros nuevos.

Ambos procesos, asimilación y acomodación, mantienen una relación que da lugar a constantes adaptaciones. En esas adaptaciones los esquemas de asimilación del sujeto se van reestructurando a partir de procesos de diferenciación y generalización. Estos procesos dan lugar a la formación de nuevos esquemas y estructuras mentales cada vez más equilibradas y complejas¹.

¹ J. TRILLA, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2001.

Quizás el aspecto más conocido de la teoría de Piaget sea la descripción de los estadios del desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia. Según este autor encontramos cuatro estadios que a continuación vamos a nombrar y solo en uno nos vamos a detener para explicar las características cognitivas que presentan los niños de 5º de Educación Primaria. Los estadios o etapas son:

- Estadio sensorio-motor (desde el nacimiento hasta los dos años).
- Estadio preoperacional (de los 2 a los 7 años).
- Estadio de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años): el niño en esta fase es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y a través de la conservación llega a realizar generalizaciones. A los 6-7 años adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes. A los 7-8 años el niño desarrolla la capacidad de conservar los materiales y aparece la reversibilidad de situaciones. Alrededor de los 9-10 años, el niño adquiere la conservación de superficies y con este paso completa la noción de conservación.
- Estadio de las operaciones formales (a partir de los 12 años).

La teoría de Piaget está presente en los libros de vacaciones porque, como ya se mencionó en la introducción, los niños de 5º se encuadran dentro del estadio de las operaciones concretas y estos libros parten de las características cognitivas de los niños de esta edad, 10 u 11 años. Estos niños obtienen los aprendizajes mediante la teoría de equilibración de J. Piaget partiendo de la adaptación, la asimilación y la acomodación.

Según la Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner, la tarea de aprender es un proceso activo, en el que los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actual. Los niños seleccionan la información, formulan hipótesis, toman decisiones, construyen y verifican la información integrando estas experiencias en sus construcciones mentales existentes; es decir, el alumno interactúa con la realidad, organiza la información y crea nuevas estructuras o modifica las ya existentes. Por ello, Bruner señala que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción², en el que los niños construyen nuevas ideas o conceptos nuevos basados en su conocimiento.

De acuerdo con esta teoría los maestros debemos proporcionar situaciones o problemas a los alumnos que los estimulen y motiven para descubrir por sí mismos los aprendizajes. Según Bruner, el maestro presenta ejemplos específicos y los estudiantes trabajan de forma inductiva hasta formular el principio general. Este pensamiento inductivo se fomenta animando a los alumnos a hacer especulaciones de una manera activa y participativa. De esta forma el maestro se presenta como guía y orientador de

² Moisés ESTEBAN GUILAR, "Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural". *Educere ideas y personajes*, 44, 2009, págs. 235-241, publicación electrónica. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28865/1/ideas3.pdf> [02-07-2013].

los aprendizajes. En el caso que nos ocupa, el análisis de los libros de vacaciones, el guía es el material, el cual induce a los niños a resolver las actividades planteadas.

El aprendizaje por descubrimiento fomenta la independencia de los alumnos, anima a los niños a resolver problemas y actividades de forma independiente; el aprendizaje es flexible y permite explorar, despierta la curiosidad de los niños y la predisposición para aprender, disminuye el riesgo de fracaso y el aprendizaje es relevante, ya que retoma o parte de conceptos que el niño ya posee. Así, en los libros que vamos a analizar encontramos presente esta teoría, puesto que aparecen ejemplos específicos y los niños tienen que indagar en sus estructuras mentales existentes para reforzar los aprendizajes adquiridos previamente a lo largo del curso.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel se puede considerar como una teoría de aprendizaje en el aula que parte de la teoría de Vigotsky. Se encarga de los procesos que el individuo pone en juego para aprender. La teoría del aprendizaje significativo abarca todos los elementos, factores, condiciones y tipos que aseguran la adquisición, la asimilación y la retención del contenido para que adquiera significado en el alumno. Se puede decir que la teoría del aprendizaje significativo se considera una teoría constructivista, puesto que es el propio alumno el que genera y construye su aprendizaje.

Según Ausubel, para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumnado, por lo que se considera un aprendizaje a largo plazo, un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y vuelta de nuevo al equilibrio. Es necesario, por tanto, conectar con las ideas previas del alumno y presentar la información de forma coherente, interconectando los conceptos para formar una red de conocimiento. En la práctica docente consiste en partir de las ideas y conocimientos previos de los alumnos para enlazarlos con las nuevas ideas y conceptos, llegando así a conseguir un aprendizaje real y por tanto significativo. Este tipo de aprendizaje aumenta la autoestima de los alumnos, potencia el enriquecimiento personal, el alumno ve el resultado del aprendizaje y mantiene alta la motivación para aprender. En relación a los materiales y recursos para el aprendizaje, podemos afirmar que favorecen el aprendizaje significativo si poseen un significado en sí mismos, si pueden relacionarse con los conocimientos previos del alumno, si son un puente de conocimiento entre la nueva y la información previa, y si están ordenados y organizados.

Con el aprendizaje significativo, el niño da sentido a lo que puede comprender, a lo que está dentro de su zona de desarrollo próximo propuesta por Vigotsky. En este sentido, el aprendizaje se puede considerar un proceso de construcción individual y personal en el que las personas integramos dentro de las estructuras de conocimiento los conceptos y se relacionan con lo que ya sabemos (AUSUBEL, 2000: 326).

Este tipo de aprendizaje ayuda a pensar, mantiene las conexiones entre los conceptos y estructura las interrelaciones entre los diferentes campos de conocimiento, lo que permite extrapolar lo aprendido a situaciones y contextos diferentes, favoreciendo un aprendizaje real y a largo plazo³.

Teniendo en cuenta esta teoría, podemos explicitar que en los libros de vacaciones, el aprendizaje significativo se encuentra reflejado ya que este implica la construcción de enlaces entre los nuevos conceptos y los preexistentes y, por tanto, la información aprendida significativamente a lo largo del curso será retenida durante más tiempo. Estos libros contribuyen al repaso y recuerdo durante el período estival, favoreciendo que los alumnos no olviden los conocimientos adquiridos y se conviertan en conocimientos previos en el siguiente curso, para así enlazarlos con los nuevos conceptos y conseguir que los aprendizajes sean significativos. También podemos decir que los libros seleccionados fomentan la motivación de los niños, despiertan su curiosidad intelectual y utilizan materiales que atraen su atención, requisitos estos que fomentan el aprendizaje significativo.

Para Lev S. Vigotsky el aprendizaje escolar precede al desarrollo. Según este autor, el aprendizaje de los niños en edad infantil no solamente se basa en la madurez cognitiva individual, sino también en el ambiente, en los materiales y en los otros niños de su edad. Vigotsky basa su teoría del aprendizaje en lo que se hace día a día, en el contacto de los niños con la realidad, en sus experiencias comunes (las que tienen en el colegio con sus compañeros) y en sus experiencias únicas (las experiencias de su casa y su entorno). Estas ideas le llevaron a formular su aportación más conocida: la zona de desarrollo próximo (ZDP). Vigotsky entiende la ZDP como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (TRILLA, 2001: 222)⁴

Según este autor a la hora de educar hemos de tener presentes tres zonas de desarrollo:

1º Zona de desarrollo real: se corresponde con el momento evolutivo del niño, con lo que sabe y puede realizar por sí sólo.

³ Antoni BALLESTER VALLORI, "El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula", *Seminario de aprendizaje significativo*, Palma de Mallorca, 2002, publicación electrónica. http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf [22 -10- 2012].

⁴ J. TRILLA, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2001.

2º Zona de desarrollo potencial: se refiere a lo que el niño puede llegar a saber, el nivel que podría alcanzar, los contenidos y aprendizajes que podría lograr con ayuda de otras personas y recursos.

3º Zona de desarrollo próximo: hace referencia a los distintos momentos educativos entre la zona real y la zona potencial y a los distintos contenidos nuevos que puede adquirir fruto de su madurez personal, de la influencia del ambiente y de la ayuda de los otros y los materiales.

Como podemos observar, la teoría de Vigotsky está presente en los libros de vacaciones, puesto que tienen en cuenta las experiencias comunes vividas por el niño durante el curso escolar en el colegio y las experiencias únicas que vive en su casa y en su entorno. Además, las actividades que se proponen se encuentran entre la zona de desarrollo real, la zona de desarrollo potencial y la zona de desarrollo próximo, ya que encontrará actividades, la mayor parte de ellas, que podrá realizar solo y otras en las que necesitará una pequeña ayuda de las personas más cercanas a él, es decir, sus padres.

1.2. Teorías Pedagógicas

En lo referente a las teorías pedagógicas presentes en los libros de vacaciones vamos a analizar las aportaciones realizadas por diferentes autores. Todas estas aportaciones están presentes en nuestro sistema educativo actual y más concretamente en los libros de vacaciones. Por tanto encontramos que:

- El niño es el protagonista de la educación y los maestros son los recursos. En los libros de vacaciones el niño es autónomo y el principal agente en su educación, contando con los padres como guías; pues serán estos quienes tengan los libros de soluciones. Este principio está basado en la metodología de Rousseau, ya que para él el centro de la educación es el niño (puerocentrismo) (RUIZ BERRIO Y SANCHIDRIÁN BLANCO, 2010: 30).

- El aprendizaje se consigue mediante la actividad. Los niños consiguen repasar y afianzar los contenidos aprendidos durante el curso, incluso a veces de manera lúdica con estos libros. Con relación a este principio podemos mencionar a dos autores. Por un lado Claparède (TABERNERO DEL RÍO, 1997: 45), que defendía una educación activa en la que los niños fueran los protagonistas y, por otro lado, la pedagogía de Fröebel que se fundamenta en la actividad (A. ZAPATA, 1989: 23).

- Estos libros presentan aprendizajes funcionales que les van a servir a los niños para la vida. Este principio se sustenta en las ideas de dos autores importantes como son María Montessori y John Dewey. Según la propuesta curricular de Montessori, podemos decir que esta adopta un triple enfoque curricular: el desarrollo de la función motora, el desarrollo sensorial y el desarrollo de diferentes formas de lenguajes; es decir, se centra en las áreas de expresión del lenguaje oral y escrito,

lenguaje matemático, expresión plástica y corporal; áreas que en su mayoría se trabajan en los libros de vacaciones. Debemos tener en cuenta también a John Dewey partiendo de lo que denominó método del problema. Este autor propone la construcción de un currículo basado en ocupaciones o actividades y aprendizajes funcionales para el niño que favorezcan su desarrollo integral (TRILLA, 2001: 28 y 85).

- Todos los libros de vacaciones objeto de estudio tienen como base la globalización y los centros de interés, pues trabajan actividades de las distintas áreas desde un mismo enfoque o tema. Bajo este principio debemos resaltar a Comenio, quien propuso que la mejor manera de abordar los aprendizajes es mediante el enfoque holístico basado en la interdisciplinariedad (ZABALA VIDIELLA, 2005: 65 – 70). También debemos tener en cuenta a Freinet, quien propuso los complejos de interés (AGUILERA GARRIDO, 2010: 4 – 14), más cortos en el tiempo que los centros de interés de Decroly y menos directivos. Y por último, debemos resaltar las aportaciones de Ovide Decroly, quien desarrolla el programa de los centros de interés o de las ideas asociadas (TRILLA, 2001: 108 – 112). Este programa rompe con la programación por materias para sustituirlo por los núcleos temáticos que este autor denomina “centros de interés”. Otra de las aportaciones de este autor presente en los libros de vacaciones, como se mencionó anteriormente, es el principio de globalización, puesto que el niño percibe un todo completo y no por partes; en un principio percibe la totalidad y posteriormente su curiosidad le lleva a investigar y descubrir las partes del todo.

- Los niños son libres a la hora de realizar las actividades, ya que los libros solo les dan unas pautas. Este principio está basado en la metodología propuesta por Rousseau, ya que para él hemos de dejar hacer a los niños para darnos cuenta los maestros de qué es lo que les interesa (AGUILERA GARRIDO, 2009: 13 14). Fröebel también propone el principio de autoactividad o actividad espontánea, basado en la libertad (RUIZ BERRIO Y SANCHIDRIÁN BLANCO, 2010:118). Explicaba que debemos dejar libertad para que los niños actúen y que no sea una educación rígida, puesto que los niños son los protagonistas del aprendizaje.

- Los libros de vacaciones favorecen la educación integral de los niños al trabajar y repasar las diferentes áreas del currículo, consiguiendo así el desarrollo en todos los ámbitos de la personalidad. La pedagogía de Fröebel se fundamenta entre otros principios en el principio de unidad, puesto que según este autor todas las materias había que abordarlas de forma integral (RUIZ BERRIO Y SANCHIDRIÁN BLANCO, 2010: 116-117). Para María Montessori la educación integral también ocupaba un importante papel puesto que para ella el objetivo de la pedagogía científica era preparar a los niños para ser libres y favorecer su desarrollo integral (TRILLA, 2001: 85).

- Estos libros tienen presente el principio de individualización porque cada niño puede realizar las actividades según su ritmo de aprendizaje. Este principio está

recogido en las aportaciones de autores como Rousseau, Pestalozzi o Fröebel que fomentaron la educación individualizada (CAMACHO ESPINOSA, 2005: 27).

- Los libros de vacaciones que posteriormente se analizan utilizan recursos materiales, como pueden ser: juegos de mesa, libros de lectura o CD con actividades interactivas. Los recursos materiales son importantes para autores como María Montessori, las Hermanas Agazzi, John Dewey y Ovide Decroly. Para María Montessori uno de los pilares en los que se basa su “Método de Pedagogía Científica o Método Montessori de enseñanza” es el proporcionar materiales que ejerciten los sentidos y desarrollen su voluntad (TRILLA, 2001: 75). Esta autora considera los materiales didácticos esenciales para el aprendizaje. Para John Dewey en lo que él denominó método del problema en su fase tres (búsqueda de datos y soluciones válidas) los materiales y recursos en esta etapa juegan un papel importante (TRILLA, 2001: 28). Las Hermanas Agazzi dan mucha importancia al uso de los materiales; pero para ellas eran más importantes los elaborados con materiales de desecho (IRAIS GARCÍA-CHATO, 2014: 68). También para Ovide Decroly los juegos y recursos educativos complementan el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que desarrollan en los niños los esquemas de pensamiento simbólico (TRILLA, 2001: 111).

Todos estos principios además de estar presentes en los libros de vacaciones aparecen reflejados en el currículo de la etapa, en los Principios de Intervención Educativa y en los principios organizativos de la etapa.

2.- Presentación y análisis de cada uno de los libros

↪ Soria, Sonia y Burgos, Inés. *En verano, recuerdo 5º, preparo 6º*, Grupo Anaya – Equipo Qurtuba, Toledo, 2011.

Este cuadernillo tiene como objetivo preparar al alumno para el siguiente curso. Para ello todas las actividades las guían dos primas, Marta y Susi, las protagonistas del libro de lectura que acompaña al cuadernillo. El título de este libro es *Elemental, mi querida Marta* de Pablo Schmilovich, ilustrado por Azulamarillo. En cada unidad del cuaderno de vacaciones se indica el capítulo del libro que se debe leer para poder realizar y resolver las actividades. Además de este libro de lectura, el cuaderno de vacaciones viene acompañado de un divertido juego de mesa para que los niños jueguen a ser detectives.

Está dividido en ocho unidades. En cada unidad se trabajan tres áreas: Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio; además cada una de las unidades finaliza con un apartado titulado “¿A pensar!”, que ofrece entretenidos pasatiempos encaminados a desarrollar la inteligencia de los niños.

El libro de lectura está dividido en ocho capítulos, cada uno de ellos relacionado con cada una de las ocho unidades que forman el libro de actividades. El título de cada unidad coincide con los títulos de los capítulos del libro. Todas las unidades comienzan con una comprensión lectora. Cada una de las unidades está formada por ocho páginas de actividades. La primera se dedica a las actividades de comprensión lectora, la segunda a actividades del área de Lengua, la tercera a Matemáticas, la cuarta a Conocimiento del Medio, la quinta a Lengua de nuevo, la sexta página a Matemáticas, la séptima a Conocimiento del Medio y en la octava y última página se trabaja el apartado titulado “a pensar”. De esta forma se realizan actividades entremezcladas, globalizando las áreas; comenzando la unidad con una lectura y finalizándola con distintos tipos de pasatiempos. Todas las actividades están guiadas por los personajes del libro de lectura y relacionadas con estos y los lugares que visitan.

↳ Departamento de Primaria de Santillana Educación. *Vacaciones Santillana, Repaso 5º*, Editorial Santillana, Barcelona, 2010.

El objetivo que se plantea esta editorial con este cuaderno de vacaciones es repasar los contenidos aprendidos en 5º referentes a las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística. Cada una de las áreas está identificada con un color distinto.

Esta editorial divide el cuadernillo en veintisiete tareas que el niño deberá resolver en compañía de cinco personajes o animales fantásticos. Cada tarea se desarrolla en dos páginas donde se proponen distintos tipos de actividades encaminadas a repasar unos determinados contenidos. Al final de la segunda página de cada tarea aparecen los contenidos que se trabajan en cada una de ellas. Las tareas de cada área se diferencian por colores distintos. Estas no están uniformemente distribuidas sino que encontramos un mayor número de tareas correspondientes a las áreas de Lengua y Matemáticas y un menor número referentes a las áreas de Conocimiento del Medio y Educación Artística. De este modo nos encontramos ante once tareas de Matemáticas, diez de Lengua, cuatro de Conocimiento del Medio y dos de Educación Artística. Las tareas de las distintas áreas no aparecen separadas para ofrecernos una imagen de globalidad e interdisciplinariedad entre las diferentes materias. En cada una aparecen pistas para averiguar las palabras claves de la gran sopa de letras del final así como adivinanzas.

La mayor parte de las tareas planteadas por esta editorial presentan entre cuatro y siete actividades, aunque la mayor parte de ellas está constituida por seis. De manera general las actividades que forman cada tarea aparecen secuenciadas según los contenidos que se trabajan. Así, podemos encontrar varias actividades que hacen referencia a un mismo contenido pero enfocadas desde distintos puntos de vista. Todas las tareas están guiadas por distintos personajes fantásticos que, entre unas actividades y

otras, plantean adivinanzas, acertijos matemáticos, trabalenguas, cuentan curiosidades sobre la naturaleza e indican la palabra clave de cada tarea para resolver al final del libro la súper sopa de letras y descubrir el mensaje secreto.

En las páginas centrales del cuadernillo aparecen las soluciones a todas las actividades planteadas. Al final del libro encontramos una sopa de letras gigante para buscar las palabras claves que se habrán ido obteniendo en cada tarea. Una vez terminada la sopa de letras, con las letras sobrantes de la misma, el niño podrá desvelar un mensaje oculto.

↳ Equipo de Educación Primaria de Ediciones SM. *Vacaciones 5º Primaria*, Ediciones SM, Madrid, 2011.

Este cuaderno de vacaciones que presenta la editorial SM es una propuesta divertida y completa para que los niños recuerden los aprendizajes básicos adquiridos en el curso. Para ello se divide en siete unidades, donde cada una de ellas comienza con una lectura divertida y adecuada a los intereses de los niños de esta edad para desarrollar su creatividad e imaginación y, a partir de ella, se repasan contenidos fundamentales de las áreas de Lengua, Inglés, Conocimiento del Medio y Matemáticas. En la parte final de cada página aparecen recogidos los contenidos fundamentales que se trabajan y un juego marcapáginas que los niños deben realizar (recortar y pegar) una vez realizadas correctamente las actividades en la sección “Por amor al arte”. Esta sección está dedicada a trabajar el área de Educación Artística y se encuentra al final del cuaderno.

Este libro viene acompañado de una “Revista de padres” que incluye además del solucionario de todas las actividades, pequeños artículos relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños y les propone un taller para decorar camisetas en familia y desarrollar la creatividad de los pequeños.

En todas las unidades que componen este libro la lectura inicial les da título y supone el eje globalizador de la mayor parte de las actividades de las distintas áreas, con el fin de despertar el interés de los niños e interrelacionar los contenidos de cada área presentando de este modo un enfoque interdisciplinar. Cada área se identifica con una franja de color con puntos blancos rodeando las páginas.

Cada una de las unidades está formada por diez páginas; en las dos primeras aparece la lectura correspondiente a la unidad de las distintas publicaciones de la editorial; en la siguiente página, preguntas para trabajar la comprensión lectora; la cuarta está dedicada a los contenidos del área de Lengua; las tres páginas siguientes corresponden al área de Matemáticas; en la octava se trabaja Conocimiento del Medio; y en las dos últimas el área de Inglés. Para las actividades de lengua extranjera el libro viene acompañado de un CD con lecturas y audiciones. En él encontramos las audiciones de todas las lecturas de las distintas unidades y otras audiciones para que los

niños trabajen la comprensión oral. Las dos páginas con las que cuenta esta área están divididas de la siguiente manera: en la primera página aparece una lectura y las preguntas correspondientes para trabajar la comprensión lectora; y en la página siguiente tres actividades para trabajar la comprensión oral y otros contenidos de repaso del área.

En todas las unidades, al final de la página referente al área de Conocimiento del Medio encontramos una actividad en la que se trabaja la Educación en Valores. Es importante destacar la importancia que da esta editorial a la resolución de problemas y a la ejercitación de la inteligencia trabajando para ello el cálculo mental y mostrando a los niños distintos procedimientos para lograrlo.

En las páginas finales del libro encontramos la transcripción de los textos en inglés de cada una de las pistas del CD que nos permiten trabajar la comprensión oral. Con esta transcripción se pretende que los niños realicen una lectura tras la audición de las pistas con el fin de mejorar la pronunciación y la fonética de la lengua inglesa.

↳ Equipo Vicens Vives Primaria. *Vacaciones con los Robits 5º*, Editorial Vicens Vives, Barcelona, 2011.

Vacaciones con los Robits 5º es el cuaderno de vacaciones que edita Vicens Vives. Es un cuaderno que ayuda a repasar, recordar y afianzar los contenidos más importantes aprendidos en 5º de Ed. Primaria. Este libro está guiado por distintos personajes: Mar y Toni (alumnos de 5º), Robin que presenta y acompaña al niño en las actividades de Lengua y Lectura, I-Matía al frente con las actividades de Matemáticas, Naturo para trabajar los contenidos de Conocimiento del Medio, Mr. Yes que ayuda a repasar y practicar la lengua inglesa y Grafita con quien se realizan las actividades del área de Plástica. Estos cinco personajes son los robots que dan título al cuaderno. Como se deduce de la presentación de los personajes, se trabajan las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés y Plástica.

El solucionario para la familia que presenta esta editorial no se limita a dar las soluciones, sino que aparecen las mismas páginas del libro pero en blanco y negro y reducidas con los ejercicios resueltos; hecho este que puede beneficiar a los padres para poder orientar mejor a los niños en las actividades que presentan mayor dificultad.

Este libro no está estructurado ni en unidades ni en tareas como los anteriores, sino que se van sucediendo actividades referentes a las distintas áreas sin que exista un orden concreto. Las actividades que aparecen reflejadas no tienen prácticamente relación entre sí, por lo que no apreciamos interdisciplinariedad entre las distintas áreas.

En cada una de las páginas referentes a cada una de las áreas, en la parte superior, el robot protagonista de cada área presenta el tema que se va a trabajar o

reparar en ese momento. En esas pequeñas presentaciones aparecen pistas o nociones básicas para poder realizar las actividades.

Al presentar el libro una estructura poco organizada, pues se suceden las actividades de las distintas áreas sin ningún orden, encontramos: veintisiete páginas dedicadas al área de Lengua, diez de las cuales están enfocadas a trabajar la comprensión lectora; treinta páginas a Matemáticas; dieciocho páginas a Conocimiento del Medio; cinco páginas a Inglés y tres páginas a Plástica. La última página del libro está dedicada a la despedida que los Robits dan a los niños. En ella deben incluir el día, mes y año que terminaron el cuaderno.

↳ Díaz, Antonio y Bucher, Bruno. *Vacaciones con Astérix 5º*, Editorial Bruño, Madrid, 2012.

Con este libro, La editorial Bruño pretende que los alumnos repasen contenidos adquiridos durante el 5º curso de Ed. Primaria, preparen el curso siguiente y aprendan de manera autónoma y atractiva. Para ello, en la primera página, Astérix se presenta a él mismo y a su amigo Ramiro, un divertido vampiro. Juntos van a acompañar al niño en la realización de las actividades. Detrás de su presentación y de la explicación de la aventura por la que le van a guiar Astérix y Ramiro aparece un carné que el niño debe rellenar.

Este cuaderno de vacaciones está dividido en ocho etapas o semanas y en cada una de ellas se recogen actividades correspondientes a las áreas de Lengua, de Matemáticas, de Conocimiento del Medio, de Inglés y de Ed. Artística. Cada una de estas semanas tiene un título diferente que guía la lectura y las actividades. Cada semana comienza con una lectura distinta que da el título a cada una de las semanas.

Al comienzo del libro aparece una guía de trabajo semanal en una tabla, en la que encontramos los días de la semana y en ellos aparecen las habilidades que se van a trabajar; todas ellas representadas con un símbolo. Así, la lectura, comprensión, fonética, puntuación, ortografía, gramática, léxico y expresión escrita se representa con un laúd; las actividades de lógica e ingenio con el gorro de Astérix; las actividades de números, operaciones, cálculo, geometría, magnitudes, problemas, estadística y juegos matemáticos con un hito kilométrico en números romanos; un búfalo representa las actividades de Conocimiento del Medio; un galeón las actividades de Inglés; las actividades lúdicas y creativas se representan con una pócima cociendo y el escudo de Astérix nos indica las actividades del apartado “para saber un poco más”. De este modo pretende trabajar:

- Los lunes: lectura y comprensión, lógica e ingenio.
- Los martes: números y operaciones, fonética, puntuación, ortografía y conocimiento del medio.

- Los miércoles: cálculo, geometría, magnitudes, inglés, gramática y léxico.
- Los jueves: problemas, estadística, expresión escrita y conocimiento del medio.
- Los viernes: actividades de lengua, inglés, juegos matemáticos, actividades lúdicas y creativas y el apartado “para saber un poco más”.

Además de la guía de trabajo semanal, este cuaderno de vacaciones les ofrece a los padres un solucionario independiente del libro y unas sugerencias con lecturas recomendadas para niños del tercer ciclo de Educación Primaria.

Se puede apreciar al analizar este libro que las lecturas semanales iniciales apenas están orientadas a trabajar la comprensión lectora; pues solo en dos semanas aparecen algunas actividades o preguntas encaminadas a este fin. El resto utiliza la lectura para trabajar contenidos del área de Lengua. Uno de los aspectos que más llama la atención de este libro son los juegos relacionados con el lenguaje y con los números, el trabajo de dos temas transversales como son la educación para la salud y la educación ambiental y las lecturas sobre curiosidades que aparecen al final de cada una de las semanas.

3.- Comparación entre libros de vacaciones y libros de texto utilizados durante el curso

Entre los libros de texto que se utilizan durante el curso escolar y los cinco libros de vacaciones analizados encontramos diferencias significativas que vamos a exponer a continuación.

La primera diferencia la encontramos en la estructura; mientras que los libros de texto siempre se dividen en diferentes unidades didácticas, los libros de vacaciones pueden estar divididos en unidades, tareas, semanas o simplemente páginas intercaladas con actividades de las distintas áreas del currículo.

En segundo lugar encontramos diferencias en las actividades. En los libros de texto las unidades recogen distintos contenidos divididos por páginas. Tras la explicación y exposición de los contenidos aparecen actividades de iniciación, de desarrollo, de refuerzo, de ampliación y al final de la unidad de síntesis. Por el contrario en los libros vacacionales las actividades están orientadas al repaso de contenidos básicos y generales de cada área. Estas son guiadas por los personajes protagonistas de cada libro. En estos libros se pretende la globalización e interdisciplinariedad entre las diferentes áreas, girando en algunos de ellos todas las actividades de todas las áreas en torno a aspectos que se presentan en las lecturas iniciales. Además de actividades encaminadas al repaso de los contenidos encontramos actividades para desarrollar la inteligencia, actividades de lógica e ingenio, actividades creativas, pasatiempos y curiosidades. Debemos tener en cuenta también que en el libro de la editorial SM, en

todas las unidades, se trabaja la Educación en Valores, mientras que en el resto y en los libros de texto no lo encontramos en todas y cada una de ellas.

Otra diferencia que encontramos entre los libros de texto y los libros de vacaciones es que estos últimos vienen acompañados de materiales complementarios como pueden ser libros de lectura, juegos de mesa, actividades guiadas para realizar con la familia (recetas de cocina, experimentos...) y CD de audio. Por el contrario los libros de texto normalmente solo vienen acompañados de CDs con los audios de las lecturas para reforzar la comprensión oral y con actividades de ampliación y refuerzo.

La última diferencia está en el papel que los libros vacacionales les dan a los padres. Cada uno de ellos viene acompañado de un solucionario para que los padres puedan corregir las actividades realizadas por los niños. Además del solucionario el libro de vacaciones de la editorial SM viene acompañado de una revista para padres. Estos libros hacen partícipes a los padres en el repaso que deben hacer los niños a lo largo del verano para que no olviden los contenidos principales abordados durante el curso. El papel de los padres en los libros de texto es distinto; puesto que solo están presentes en la realización de algunas actividades puntuales.

4.- Novedades didácticas y técnicas que presentan estos libros

Comencemos este apartado con un proverbio chino que dice: *“No hay que darles el pescado, hay que enseñarlos a pescar”*. Esta frase ilustra muy bien las novedades didácticas y técnicas que encontramos en los libros de vacaciones, puesto que en las actividades que se les presentan, se pone a los niños en diferentes situaciones para que formulen hipótesis; buscando en los conocimientos que han adquirido a lo largo del curso escolar. Además de esta principal novedad encontramos otra serie de aspectos que recogemos a continuación.

El libro que nos ofrece la editorial Anaya cuenta con un libro de lectura que guía e introduce todas las unidades y actividades. Esta misma editorial nos ofrece un juego de mesa para desarrollar la inteligencia y trabajar la memoria.

La editorial SM comienza las actividades del área de Inglés con una lectura, que se puede escuchar en el CD, relacionada con la lectura inicial de la unidad que guía las actividades de las distintas áreas. A partir de esta lectura propone distintos audios relacionados con la temática y personajes de la misma para repasar los contenidos del área de Inglés.

En los libros de todas las editoriales analizadas encontramos juegos con el lenguaje (adivinanzas, caligramas, jeroglíficos, anagramas, acrósticos y pirámides de letras) y juegos para desarrollar el cálculo mental y la agilidad matemática (sudokus, pirámides de números, cuadrados mágicos de operaciones y series numéricas). Además

de estas actividades aparecen otros juegos y pasatiempos como pueden ser los crucigramas y las sopas de letras, que ayudan a los niños a desarrollar la atención, la inteligencia, la memoria y a repasar contenidos de todas las áreas.

Como última novedad o técnica didáctica debemos mencionar el uso de los mapas conceptuales que se proponen para rellenar y recordar los aprendizajes básicos o fundamentales del área de Conocimiento del Medio.

5.- Elementos Curriculares

5.1. Competencias Básicas que se trabajan

Las Competencias básicas son aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas. A partir de ellas se concretan los objetivos de cada área en términos de qué puede hacer el alumno con lo que ha aprendido. A continuación vamos a comprobar la presencia de las Competencias Básicas en los libros de vacaciones.

- Competencia en comunicación lingüística: esta competencia está presente en las actividades de todas las áreas, puesto que los niños deben desarrollar las habilidades de leer, escuchar, hablar, escribir, razonar y comprender enunciados y textos; así como expresarse correctamente de forma oral y escrita tanto en castellano como en una lengua extranjera.

- Competencia matemática: está presente principalmente en el área de Matemáticas para desarrollar la habilidad de realizar cálculos, comparar medidas, resolver problemas e interpretar gráficos; pero también la encontramos en el área de Conocimiento del Medio con el análisis de las pirámides de población o en los gráficos de los sectores productivos, en las secuencias del tiempo y en las fechas.. En las áreas de Lengua e Inglés también está presente en la lectura y escritura de números.

- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico: con ella se relacionan aspectos lingüísticos y literarios, aspectos de la historia y la geografía, las fiestas y tradiciones.

- Tratamiento de la información y competencia digital: en todas las actividades propuestas se debe seleccionar información, en otras se debe utilizar el lenguaje gráfico (mapas, gráficos, pirámides de población) y utilizar herramientas tecnológicas, como CD y ordenador para realizar las actividades del área de Inglés.

- Competencia social y ciudadana: se fomenta el interés por la lectura, la educación en valores, el desarrollo de la humanidad a través de la historia y el respeto por las obras artísticas y las producciones propias.

- Competencia cultural y artística: en estos libros se presentan actividades con textos literarios y con obras de arte, actividades para desarrollar la expresión escrita y se

fomenta la expresión plástica de los niños a partir de actividades de dibujo, pintura y manualidades.

- Competencia para aprender a aprender: se persigue que los niños utilicen sus propias capacidades y habilidades para que sean capaces de resolver problemas, seleccionen la información necesaria y realicen juegos de lógica e ingenio. Además estos libros deben ser capaces por medio de sus personajes de motivar a los niños para realizar las actividades partiendo de sus propios conocimientos.

- Autonomía e iniciativa personal: esta competencia está presente, puesto que los niños realizan de forma autónoma las actividades, resuelven problemas partiendo de sus propias estrategias, aprenden de sus errores, buscan soluciones a las actividades, toman decisiones, organizan sus tareas y tiempos y valoran sus propias posibilidades.

5.2. Objetivos y Contenidos que se trabajan

En este apartado se va a contemplar un breve análisis de los Objetivos Generales de la etapa, los Objetivos Generales de las áreas y los Contenidos que aparecen recogidos en el Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en su artículo 3 y en su Anexo III.

Comenzando por los Objetivos Generales de la etapa debemos reflejar que de los catorce que aparecen recogidos en el currículo de la etapa, solo se trabajan once de ellos porque lo que se pretende con estos libros es realizar un repaso general de los principales contenidos. De este modo no se trabajan objetivos que hacen referencia a la prevención y resolución pacífica de conflictos, a la higiene, la salud, la educación física y el deporte, las capacidades afectivas y las relaciones con los demás.

En cuanto a los Objetivos Generales de las áreas tampoco aparecen reflejados todos los objetivos de todas las áreas, puesto que los objetivos referidos a nuestra Comunidad Autónoma no se trabajan al editarse los libros de vacaciones a nivel nacional y no por Comunidades Autónomas. Además de los objetivos relacionados con la comunidad Autónoma de Extremadura tampoco se recogen objetivos relacionados con la música, la producción artística libre, los relacionados con la lengua oral, los medios de comunicación social, la expresión e interacción oral en lengua extranjera, la utilización de medios tecnológicos para el cálculo y los relacionados con temas de salud, consumo, medio ambiente, conservación del patrimonio, educación vial, igualdad entre hombres y mujeres y justicia social.

En lo que respecta a los contenidos, en primer lugar debemos resaltar que en el Decreto de Currículo aparecen divididos en ciclos y según los distintos bloques de contenidos que forman cada área. De este modo en los libros de vacaciones objeto de estudio aparecen recogidos contenidos referentes a las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Lengua Castellana y Literatura,

Lengua Extranjera Inglés y Matemáticas. De todas estas áreas se repasan contenidos referentes a todos sus bloques de contenidos. Aunque no todos los contenidos de todos los bloques se revisan, sí se repasan aquellos que constituyen la base para los nuevos aprendizajes que se van a adquirir en el siguiente curso. Tan solo del área de Educación Artística se observa la ausencia de contenidos referentes a dos bloques como son el “bloque 3 escucha” y el “bloque 4 interpretación y creación musical”, es decir, aquellos contenidos referentes al área de Música que no se repasan en ninguno de los libros analizados.

5.3. Educación en Valores

La educación en valores está incluida en todas las áreas y debe trabajarse en todas las unidades didácticas. A partir de la entrada en vigor de la LOE se trabaja de forma globalizada dentro de las diferentes actividades de todas las áreas. La Educación en Valores está relacionada con los siguientes temas: educación ambiental, educación para la paz y la convivencia, educación del consumidor, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación sexual y educación moral y cívica.

La Educación en Valores es un aspecto recogido en el Decreto de currículo de Educación Primaria y en el Real Decreto de enseñanzas mínimas; pero que a nuestro juicio, las publicaciones analizadas para el repaso de contenidos del curso no dan toda la importancia que deberían. Tal es así que en cuatro de ellas apenas aparecen aspectos relacionados con los valores. Encontramos en cada uno de estos libros algunas actividades encaminadas a trabajar la Educación Ambiental (con las fuentes de energías renovables y no renovables), la Educación del Consumidor (con el consumo de energía) o la Educación para la Salud (al trabajar la alimentación saludable o la dieta equilibrada). El resto de los Temas Transversales se obvian.

Por el contrario el libro publicado por la editorial SM, como ya se especificó en la presentación y análisis del mismo, contempla en cada una de sus siete unidades una actividad ubicada al final de las actividades del área de Conocimiento del Medio, dedicada a trabajar la Educación en Valores. De este modo aunque no recoge todos los Temas Transversales, sí encontramos la Educación para la paz y la convivencia, la Educación Vial y la Educación Ambiental.

En el análisis efectuado a los cinco libros no encontramos alusión alguna a temas como la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la Educación Sexual y la Educación moral y cívica.

5.4. Metodología

La metodología se puede definir como el conjunto de principios, criterios y estrategias que deben tenerse en cuenta en el proceso de intervención didáctica. De acuerdo con los Principios Metodológicos de la Etapa recogidos en el Anexo II del Decreto de currículo, en los libros de vacaciones analizados encontramos reflejados los siguientes principios:

- Aprendizaje Significativo porque las actividades propuestas posibilitan a los niños el refuerzo de las estructuras mentales; las actividades son adecuadas al nivel de desarrollo del alumnado; posibilitan la memoria y el razonamiento comprensivo; los niños pueden recordar y actualizar sus conocimientos; las actividades proporcionan situaciones de aprendizaje que tienen sentido para los alumnos y les resultan motivadoras; y además les permite reflexionar y elaborar conclusiones.

- Enfoque Globalizador, está presente porque casi todas las actividades se encuadran en los sucesos o bien de una lectura inicial o en los personajes que guían cada uno de los libros.

- Carácter lúdico de las actividades de todas las áreas. Estas actividades lúdicas, creativas y de desarrollo de la imaginación son un medio para lograr la motivación de los niños y el repaso de los contenidos adquiridos durante el curso.

- Trabajo individual, puesto que todas las actividades están propuestas para que el niño las realice de forma autónoma.

- Colaboración de la familia, ya que los padres deben corregir las actividades con el solucionario y realizar con los niños algunas actividades encaminadas a experiencias prácticas.

- Incorporación de las TIC, debido a que el libro de la editorial SM cuenta con un CD para poder realizar las actividades en las que son necesarias audiciones; utilizando de este modo, el ordenador o un reproductor de CDs.

5.5. Evaluación

Según el Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, la evaluación en esta etapa será continua, formativa y personalizada. Estos tipos de evaluación que se recogen en el currículo tienen en cuenta la práctica o presencia del profesor. Como a la hora de realizar las actividades propuestas en los libros de vacaciones el docente no va a estar presente en la corrección de los mismos, podemos afirmar que la evaluación de estos cuadernos sería o bien una autoevaluación si es el propio alumno el que evalúa sus aprendizajes, o una heteroevaluación, si la evaluación es llevada a cabo por una persona distinta a él mismo, es decir, sus padres. La evaluación de todas y cada una de las actividades se lleva a cabo utilizando los solucionarios aportados por cada uno de los libros.

En los libros analizados encontramos distintos tipos de actividades encaminadas a autoevaluar los contenidos adquiridos a lo largo del curso. A modo de ejemplo podemos mencionar actividades enfocadas a evaluar la comprensión lectora, encaminadas a relacionar conceptos con definiciones y dirigidas a distinguir afirmaciones verdades y falsas. En otras actividades se deben numerar viñetas o etapas históricas, evaluando con ellas la secuenciación de unos hechos. Las reglas ortográficas se evalúan con actividades en las que los niños deben completar palabras con las letras que faltan. Los crucigramas evalúan la capacidad de deducir conceptos a partir de sus definiciones; además, con las actividades encaminadas a definir palabras apreciamos la habilidad de los niños para explicar un concepto. El análisis de gráficos nos permite evaluar la observación y la comprensión.

Con la resolución de problemas se evalúa la lectura comprensiva, el análisis de datos y situaciones, la realización de operaciones matemáticas y la extracción de conclusiones y resultados apropiados al planteamiento de una situación. Los problemas relacionados con la geometría (cálculo de áreas, perímetros...) evalúan el conocimiento y aplicación de fórmulas, así como la discriminación de distintos tipos de figuras geométricas. Otro tipo de actividades que permiten evaluar son aquellas que están enfocadas a clasificar en tablas pues permiten discriminar conceptos y clasificarlos.

Las actividades encaminadas a describir o narrar pequeñas historias son muy valiosas desde el punto de vista de la evaluación, pues con ellas se valora la expresión escrita y la capacidad que tienen los niños para redactar, incluyendo la ortografía, fluidez verbal, construcción de frases y utilización de los signos de puntuación. Para evaluar la comprensión oral y la atención contamos con la presencia de las actividades de audiciones del área de Inglés que presenta la editorial SM.

Resumiendo, podemos afirmar que la evaluación de las actividades propuestas en estas obras es la evaluación de los contenidos principales o fundamentales adquiridos a lo largo del curso que han finalizado.

6.- Tipos de Actividades

Las actividades presentadas en los libros objeto de análisis recogen contenidos de los tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estas actividades tienen dos características: son variadas y motivan a los niños. Podemos decir que casi todas las actividades propuestas por las distintas editoriales analizadas son de refuerzo, puesto que pretenden asentar y afianzar contenidos utilizando el recuerdo de los aprendizajes adquiridos; y además su finalidad es que el alumno recuerde y repase los contenidos que serán la base para el siguiente curso. A continuación pasaremos a mencionar algunos de los distintos tipos de actividades, agrupadas por áreas, que encontramos en los libros analizados.

En lo referente al área de Lengua destacan actividades encaminadas a trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita, a buscar sinónimos y antónimos, a clasificar palabras, a formar familias de palabras, a discriminar palabras según las indicaciones dadas, a explicar el significado de comparaciones, refranes y frases hechas; a acentuar palabras, a realizar análisis morfológicos o a clasificar formas verbales. También encontramos ejercicios en los que los niños deben ordenar letras para formar palabras, ordenar palabras alfabéticamente o escribir estrofas de cuatro versos e ilustrarlas.

En cuanto al área de Matemáticas observamos ejercicios de descomponer números, ordenar y calcular distancias, aproximación y ordenación de números, cálculo de equivalencias entre unidades, análisis de gráficos estadísticos, actividades con fracciones, cálculo de áreas, perímetros, longitud, radio y diámetro; escritura de números romanos, clasificación de polígonos, cálculo del tanto por ciento, discriminación de figuras simétricas, cálculo de la media y la mediana de un grupo de datos, trazado de la bisectriz de ángulos, discriminación de poliedros, dibujo de figuras simétricas, trazado de ángulos, dibujo de relojes con diferentes horas y representación de puntos en ejes de coordenadas. Además de todos estos tipos de actividades, la resolución de problemas matemáticos supone una de las actividades más importantes y a la vez más trabajada en todos los libros analizados.

En el área de Conocimiento del Medio las actividades más destacadas están enfocadas a señalar afirmaciones verdaderas o falsas, a corregir afirmaciones, a relacionar conceptos y definiciones, completar definiciones, calcular el crecimiento natural y real de la población, numerar etapas históricas, completar esquemas, dibujos y tablas; definir conceptos, situar en mapas, completar mapas conceptuales o analizar gráficos y pirámides de población.

Del área de Inglés cabe destacar las actividades dirigidas a trabajar la comprensión oral a través de audiciones y la lectura comprensiva. Por último, del área de Plástica destacan actividades encaminadas a realizar mosaicos y a la mezcla de colores.

Además de las sopas de letras y crucigramas que aparecen en tareas de todas las áreas, en los distintos libros encontramos otros tipos de actividades encaminadas a desarrollar la imaginación y a jugar con las letras y los números, tales como sudokus, anagramas, abecegramas, pirámides numéricas, caligramas, jeroglíficos y escritura de acrósticos. Por otro lado, también encontramos apartados donde los niños aprenden curiosidades y realizan juegos para desarrollar la atención y la imaginación.

Todos estos tipos de actividades posibilitan el repaso de los principales contenidos que se trabajan en el quinto curso de Educación Primaria.

7.- Principales diferencias entre las editoriales

En este apartado se van a resaltar los principales matices de los cuadernos de vacaciones de cada una de las editoriales seleccionadas.

El libro de vacaciones de la editorial Anaya nos muestra una división de contenidos por unidades, el trabajo de todas las áreas de forma globalizada, un adecuado material complementario como son el libro de lectura que guía las unidades y el juego de mesa, una gran cantidad de actividades diferentes pero presentadas de manera interrelacionada, el repaso de casi todos los contenidos, un gran interés en la comprensión lectora y la expresión escrita, una importante variedad de pasatiempos para desarrollar la inteligencia y el repaso de tres de las áreas del currículo, Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio.

El cuaderno publicado por la editorial Santillana presenta una falta de unidad entre las tareas y las diferentes actividades pues cada una de ellas es independiente de las demás. También nos muestra una carencia de actividades correspondientes al área de Inglés. Encontramos además en este libro una gran cantidad y variedad de actividades y el repaso de casi todos los contenidos correspondientes al quinto curso de las áreas instrumentales, es decir, Lengua y Matemáticas. Por otro lado, se debe resaltar la importancia que da esta editorial a la resolución de problemas.

La editorial SM ofrece una división de contenidos y actividades muy apropiadas, pues este libro de vacaciones está dividido en unidades. Trabaja cuatro áreas importantes del currículo como son Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio e Inglés. Además da mucha importancia a la comprensión lectora y la expresión escrita. Repasa casi todos los contenidos y hace mucho hincapié en el cálculo mental y en la resolución de problemas. Asimismo propone un amplio abanico de actividades, viene acompañado de orientaciones para los padres, contempla la educación en valores en todas sus unidades, nos ofrece una visión de globalidad y en todas las unidades encontramos una actividad que va a permitir al niño realizar la actividad final de Educación Artística. Este libro viene acompañado de un CD para trabajar la expresión oral en inglés. Se puede expresar, por tanto, que es uno de los libros mejor estructurados y que recoge y contempla contenidos de todas las áreas trabajando todos los aspectos de las mismas.

El libro de vacaciones de la editorial Vicens Vives, *Vacaciones con los Robots*, repasa los principales contenidos de las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés y Plástica. Se debe destacar la presencia de distintos personajes que guían cada área, la importancia que le da al cálculo mental y el pequeño libro que alberga en su interior titulado “solucionario para la familia”, puesto que es el mismo libro del alumno pero resuelto, lo que puede favorecer el trabajo de los padres a la hora de corregir. También se debe resaltar la sucesión de actividades de las distintas áreas sin seguir un orden concreto, lo que puede provocar la desmotivación y desorientación de

los niños. A esta característica debemos añadir la presencia de datos, obras artísticas y construcciones alejadas de la realidad de los alumnos.

El cuaderno de vacaciones de la editorial Bruño presenta una división en semanas y una guía de trabajo semanal para repasar a lo largo de las mismas actividades de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio e Inglés, además de juegos de lógica e ingenio, actividades lúdicas y creativas, curiosidades correspondientes al apartado “para saber un poco más” y juegos con el lenguaje. Se debe resaltar también del libro de esta editorial la repetición de algunos contenidos de las áreas de Lengua y Matemáticas quedando por tanto sin repasar otros y la falta de trabajo de la comprensión lectora, ya que en este libro de vacaciones las lecturas son la base y el punto de partida para trabajar los contenidos del área de Lengua.

8.- Conclusiones

En este estudio se ha analizado desde el punto de vista didáctico, pedagógico y legislativo los cuadernos de vacaciones que publican cinco editoriales prestigiosas en nuestro país como son Anaya, Santillana, SM, Vicens Vives y Bruño. A lo largo del mismo, hemos comprobado que en los libros analizados aparecen estructurados y secuenciados los contenidos de las diferentes áreas del currículo, aunque hemos de resaltar que no encontramos contenidos de todas las áreas. También debemos recordar que el área de Educación Artística aglutina contenidos correspondientes a Educación Plástica y Música; pero en los cuadernos de vacaciones objeto de análisis se recogen algunas actividades de Plástica y sin embargo no se contemplan actividades referentes al área de Música.

Al inicio del presente trabajo, concretamente en el apartado titulado “Fundamentación teórica”, se ha realizado un recorrido por las principales corrientes psicológicas y pedagógicas y se han resaltado las aportaciones de los distintos autores pertenecientes a las mismas. A lo largo del documento se ha comprobado que las ideas de estos autores están presentes en la pedagogía y la didáctica actual y suponen la base de los distintos libros analizados.

En el recorrido realizado al analizar cada uno de los libros de vacaciones se ha podido comprobar que cada editorial da prioridad a unos aspectos, que la división de tareas es diferente y que no todas repasan las mismas áreas y los mismos contenidos. Así mismo, en todos ellos la resolución de problemas en el área de Matemáticas tiene un papel primordial, pues con ellos se trabaja simultáneamente la comprensión lectora y el análisis de resultados.

Debemos destacar la importancia de una buena elección de los libros de vacaciones por parte de los padres, eso sí, aconsejados por los docentes para que el repaso que realicen los niños durante el verano sea fructífero y gratificante. La labor de

los maestros en este aspecto es muy importante porque dependiendo de la recomendación que hagamos del libro en cuestión, el aprendizaje de los niños se verá recompensado y estimulado o bien coartado. De esta manera conseguiremos, como expuso Albert Einstein, que los niños no consideren el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.

Referencias Bibliográficas

Aguilera Garrido, Ana Belén. “El naturalismo de Rousseau”, *Revista digital Enfoques Educativos*, 31, 2009, págs. 8 – 14, publicación electrónica. <http://www.enfoqueseducativos.es/> [09 – 09 – 2014]

Aguilera Garrido, Ana Belén. “Las técnicas educativas de Freinet”, *Revista digital Enfoques Educativos*, 60, 2010, págs. 4 – 14, publicación electrónica. <http://www.enfoqueseducativos.es/> [09 – 09 – 2014]

A. Zapata, Óscar. *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*, Pax México, México D.F., 1989.

Ballester Vallori, Antoni. “El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula”, *Seminario de aprendizaje significativo*, Palma de Mallorca, 2002, publicación electrónica. http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf [22–10–2012].

Camacho Espinosa, José Antonio. “Crónica de una esperanza, breve historia de las Bibliotecas Escolares españolas”, *Educación y Biblioteca*, 147, 2005, págs. 27 – 37.

Consejería de Educación. *Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*, DOE, número 50, 3 de mayo de 2007.

David, P. Ausubel. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.

Departamento de Primaria de Santillana Educación. *Vacaciones Santillana, Repaso 5º*, Editorial Santillana, Barcelona, 2010.

Díaz, Antonio; Bucher, Bruno. *Vacaciones con Astérix 5º*, Editorial Bruño, Madrid, 2012.

Equipo de Educación Primaria de Ediciones SM. *Vacaciones 5º Primaria*, Ediciones SM, Madrid, 2011.

Equipo Vicens Vives Primaria. *Vacaciones con los Robits 5º*, Editorial Vicens Vives, Barcelona, 2011.

Esteban Guilar, Moisés. “Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural”, *Educere ideas y personajes* 44, 2009, págs. 235-241, publicación electrónica. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28865/1/ideas3.pdf> [02 – 07 - 2013].

Irais García-Chato, Guadalupe. “Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar”, *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 2014, págs. 63 – 72.

Jefatura del Estado. *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, BOE, número 106, jueves 4 de mayo de 2006.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, BOE, número 293, viernes 8 de diciembre de 2006.

Ruiz Berrio, Julio; Sanchidrián Blanco, Carmen. *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Graó, Barcelona, 2010.

Soria, Sonia; Burgos, Inés. *En verano, recuerdo 5º, preparo 6º*, Grupo Anaya-Equipo Qurtuba, Toledo, 2011.

Taberner del Río, Serafín. “La Educación Funcional de E. Claparède”, *Aula*, Volumen 9, Ediciones Universidad de Salamanca, 1997, pág. 45, publicación electrónica. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/69262> [08 - 09 - 2014].

Trilla, J. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2001.

Zabala Vidiella, Antoni. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, Graó, Barcelona, 2005.

La enseñanza de la impersonalidad en la escritura de géneros académicos

The teaching of impersonality in academic writing

Stella Maris Tapia

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina. Argentina
stella.tapia@gmail.com

María Victoria Goicoechea Gaona

Universidad Nacional del Comahue, CRUB. Argentina
marivi.goico@gmail.com

Recibido el 20 de julio de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: Desde el interaccionismo socio-discursivo, analizamos la enseñanza de la impersonalidad en una clase de escritura académica en el nivel universitario con el objeto de conocer cómo se enseñan nociones gramaticales (tercera persona, voz pasiva e impersonalidad) en función de la escritura de textos académicos. Para ello exponemos en primer lugar cómo se articulan dos órdenes, el gramatical y el discursivo-textual en las explicaciones de la docente; en segundo lugar, nos detenemos en el análisis de los razonamientos gramaticales en las interacciones entre la docente y los alumnos. Finalmente, sistematizamos un conjunto de consideraciones en función de la preparación de secuencias didácticas, puesto que desde la didáctica de la lengua, consideramos que el análisis y la investigación deben sustentar las prácticas y sus transformaciones.

Palabras clave: Didáctica de la lengua; escritura; razonamientos gramaticales; impersonalidad.

Abstract: We analyze teaching impersonality in an academic writing class at the university level with the socio-discursive interactionism theory, in order to learn how grammatical notions (third person, passive voice and impersonality) were taught in function of academic writing. To do this we discuss first how two orders, the grammatical and textual discourse are articulated in teacher's explanations; second, we focus on the analysis of the grammatical reasoning in interactions between teacher and students. Finally, we systematize a set of considerations to be taken on the preparation of didactic sequences, since we consider that, from the point of view of language teaching, the analysis and research should underpin the practices and their transformations.

Key-words: Language teaching; writing; grammatical reasoning; impersonality.

I

ntroducción

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas” (UNRN 40-B-137. Dir. Dora Riestra).

Proponemos el análisis de una clase de lengua de nivel universitario, concretamente de la materia *Introducción a la lectura y escritura académica* que se dicta en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN- Bariloche, Argentina). El objeto de enseñanza de esta clase es la impersonalidad semántica en función de la escritura de un informe académico.

El objetivo de nuestro análisis es indagar, en primer lugar, en cómo se desarrollan los contenidos textuales y gramaticales y cuáles son los razonamientos gramaticales desplegados para, en segundo lugar, identificar nociones instrumentales en función de la enseñanza de la escritura.

Nos interesa destacar el lugar de la didáctica de la lengua y la literatura como campo de investigación e intervención que se encuadra en el estudio de las acciones formativas humanas y que articula como disciplinas de referencia a las Ciencias del Lenguaje, especialmente la Lingüística y la Psicología, y a las Ciencias de la Educación, a la vez que atiende a las prácticas sociales de referencia (BRONCKART Y SCHNEUWLY, 1996).

Esta concepción pone en juego cuestiones epistemológicas que definen el carácter de la investigación y el objeto a ser investigado: el efecto de las acciones formativas. Nos preguntamos cómo articular el hacer textual con la enseñanza de conocimientos de la lengua en tanto sistemas de signos (RIESTRA, 2005) en función de ahondar cómo desarrollar las capacidades de los alumnos para realizar actividades de lenguaje, concretamente, en las clases, mediante actividades de lectura y escritura.

1.- Marco teórico

1.1.- La actividad de escritura y su producto, el texto

Un principio fundamental para la enseñanza de la lengua es la concepción de lenguaje como acción (BRONCKART, 2004). El interaccionismo socio-discursivo considera a los signos, así como a los textos en los cuales se organizan, como productos

de la interacción social. La actividad de lenguaje es concebida como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas que a la vez elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. Los textos, productos de las actividades de lenguaje humanas, contruidos con los recursos de una lengua natural dada, “son mediadores de la acción y se producen en una formación social determinada (contexto), de acuerdo con modelos existentes o géneros de textos” (RIESTRA, 2006: 18). Es decir que los textos son “ocurrencias situadas y actualizadas de uno de esos géneros” (BRONCKART, 2013: 41).

La conceptualización de la organización de los textos permite establecer un modelo de arquitectura textual, que comprende tres niveles encastrados: a) infraestructura, b) mecanismos de textualización y c) mecanismos de posición enunciativa. En el nivel de la infraestructura (a) se ubican la organización temática (que comprende la temática y la agonística) y la organización discursiva. Esta última implica los cuatro tipos de discurso y sus modalidades de articulación. Los tipos de discurso se caracterizan por decisiones binarias en el orden de dos coordenadas: las generales de los mundos, que permitirán distinguir los órdenes del contar y del exponer y las de relación con el acto de producción. Estas decisiones determinan cuatro formatos psicolingüísticos: el discurso interactivo (exponer-implicado), el discurso teórico (exponer-autónomo), el relato interactivo (contar-implicado) y la narración (contar-autónomo). Además, señala BRONCKART, “...nos parece necesario completar nuestro enfoque de tipos discursivos por un análisis detallado de las determinaciones que el sistema de coordenadas que los caracteriza ejerce sobre las modalidades de organización sintáctica y macrosintáctica” (*op. cit.*: 43). En el nivel de los mecanismos de textualización (b) se reconocen los mecanismos de conexión y de cohesión nominal, mientras que los mecanismos de posición enunciativa (c) comprenden el foco enunciativo, las voces, los puntos de vista y las atribuciones modales.

Regresando al dominio de la enseñanza, como plantea BRONCKART (*ibídem*: 48), “...una de las cuestiones esenciales de la didáctica de las lenguas se relaciona con las condiciones requeridas para la verdadera articulación de enfoques discursivos y gramaticales”. Coincidimos con RIESTRÁ (2008) en que la didáctica de la lengua materna debe proporcionar a los alumnos un dominio real y práctico de la lengua en uso en su comunidad. Es decir, ocuparse de la enseñanza del leer y del escribir en la articulación entre el pensamiento y el lenguaje. Por lo tanto, la finalidad concreta de las mediaciones formativas en las asignaturas que competen al área será lograr que los alumnos desarrollen sus capacidades discursivas con habilidades específicas en las actividades de leer y de escribir, con una autonomía aceptable. Consideramos, no obstante, que tales habilidades comunicativas sólo se pueden lograr con un buen dominio (a través de la enseñanza) del sistema de la lengua. Se requiere, pues, en la enseñanza, de la articulación de dos lógicas usualmente disjuntas (RIESTRA, 2005).

1.2.- La enseñanza de dos lógicas: la praxeológica y la epistémica

Enseñar desde la perspectiva del lenguaje como acción conlleva implicancias discursivas y textuales. RIESTRA (2010 a) explica que la enseñanza de la acción de lenguaje requiere tanto de nociones textuales como gramaticales, por lo que han de plantearse ejercitaciones que impliquen el pasaje del espacio praxeológico, es decir, del hacer textual, al espacio de lo discursivo, en el que se despliegan, entre otros, los razonamientos lógico-gramaticales. La enseñanza de la lengua materna en Argentina en los diferentes niveles de escolaridad, según la autora, se ha caracterizado por la presencia simultánea de dos lógicas simultáneas desarticuladas, con predominio, en las últimas tres décadas, de posiciones textualistas espontaneístas y ausencia o relegamiento de contenidos gramaticales.

Como afirma BRONCKART, uno de los problemas básicos para proponer una integración entre la didáctica de la lengua y la del texto es la diferenciación de las diversas clases de unidades de la lengua por parte de los alumnos, por lo que se vuelve imperioso enseñar a diferenciar y etiquetar las unidades lingüísticas: “este dominio es una condición *sine que non* para la eficacia de una y otra didácticas, por cuanto se centra en las entidades que son, a la vez que ‘categorías gramaticales’, ‘partes del discurso’” (2013: 54). Esta será la base para el dominio correlativo de capacidades de producción e interpretación de textos y para el dominio de la organización de los recursos de la lengua.

2.- Metodología

La metodología de análisis que adoptamos contempla clases como textos y se centra en el estudio de los enunciados de las consignas. En particular nos abocamos, para este trabajo, a una única clase que analizaremos en dos instancias.

En un primer momento, el análisis de la actividad de comunicación -como lo desarrollara RIESTRA (2004, 2008) en base a la teoría de la actividad propuesta por LEONTIEV (1983)- permite observar los objetos de enseñanza, las tareas prescriptas para el aprendizaje pretendido, así como las acciones que, para alcanzarlo, han de realizar los alumnos. El análisis de la consigna evidencia si la clase ha sido planificada desde la perspectiva del hacer y/o desde los razonamientos lógico-gramaticales que hacen posible la realización de un texto.

En una segunda etapa, se estudia la interacción docente-alumnos en el momento en el que tiene lugar la puesta en común del ejercicio realizado.

3.- Análisis

3. 1.- Análisis de la consigna y las tareas

La clase analizada se inscribió en una actividad de lectura planificada dentro de una secuencia mayor, cuyo objetivo final era que los alumnos logaran realizar una actividad de escritura de un texto en el género académico informe. Los enunciados de la profesora nos permiten reconocer tareas dentro de una *secuencia didáctica*, entendiendo por tal el conjunto de ejercicios propuestos para la enseñanza de un género textual: "...una serie de módulos de enseñanza, organizados conjuntamente" (DOLZ Y SCHNEUWLY, 1997: 84); "...una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género" (BRONCKART, 2007: 144). La secuencia didáctica se constituyó en el instrumento que permitió organizar la progresión y el tiempo didácticos de la clase. En el programa de la materia a la que esta clase pertenece, se postula un trabajo con secuencias didácticas a partir de la modelización (RIESTRA, 2011) de los géneros académicos y un trayecto didáctico, para el abordaje de cada texto leído, que se organiza en la relación uso-sentido-forma (RIESTRA, 2006).

La docente presentó a los alumnos dos tareas inscriptas en sendas consignas. La primera, a realizar fuera del aula, consistió en la planificación de un informe en base a un conjunto de lecturas abordadas en clases sucesivas:

Ahora vamos a ver el tema del informe, ¿eligieron el tema? [...] lo ideal es que puedan empezar a trabajar en un borrador, que traigan algo armado y que después veamos, en base a lo que empezaron a escribir, podamos ir trabajando sobre eso. Entonces, si Uds. lo hacen para el martes...

Entre las lecturas se encontraban dos textos que operaron como modelo del género informe. La docente desplegó durante la reformulación de la consigna de escritura del borrador razonamientos praxeológicos en consonancia con el hacer textual (TAPIA, 2013), es decir, que indicaba y explicaba aspectos del género con argumentos propios del hacer práctico.

Con respecto a la segunda tarea, la que los alumnos realizaron en el aula, consistió en referir en tercera persona segmentos de un texto de divulgación científica escrito en primera persona, que constituía otra de las fuentes bibliográficas que los alumnos emplearían para la escritura del informe:

P: ... ¿qué pasa con este texto ¿es lo mismo? [que los otros dos textos leídos durante la secuencia]

Aa4: Está en primera persona.

P: Bueno, pero ¿es lo mismo?, ¿pertenece a un texto académico?

Aa1: No.

P: ¿Por qué?

Aa3: Porque está contando algo que le pasó, que vivió.

P: Sí... Podemos decir que está muy implicado en el texto, porque aparece contando una experiencia personal, pero, además, ¿por qué más? [...] A ver, ¿por qué más no es un texto académico? Me dijeron que está implicado en el texto. ¿Qué más?

(Silencio)

[...] P: Artículos de divulgación científica. Está hablando de un tema como los otros; más teórico, por eso analiza el concepto de turismo alternativo, la historia... Pero lo hace de una manera, ella dice más simple, lo hace con un lenguaje más comprensible para todos.

La cita muestra que la docente planteó una diferencia entre el género textual de la lectura (artículo de divulgación) y el de la escritura que los alumnos realizarían (informe). Además, caracterizó aquel género textual mediante preguntas didácticas que guiaron las respuestas de los alumnos hacia el tratamiento comunicativo y hacia los segmentos discursivos que lo conforman. Términos como “contando” e “implicado” remiten a categorías discursivas en el análisis de los tipos de discurso de Bronckart que presentamos anteriormente, mientras que con “primera persona” la profesora se refiere al nivel gramatical. La docente reformuló la respuesta de los alumnos recuperando en su réplica el uso de “contando” e “implicado” que aluden al *tipo de discurso relato* aunque no especificó tal noción teórica.

Centrándonos en el análisis de la consigna “tienen que transformar, describir un fragmento, transformando esa primera persona gramatical en una tercera persona, de una forma impersonal” se observa la prescripción de dos acciones como medio para la realización de la tarea: “reescribir” y “transformar”, y la ausencia de otro tipo de indicaciones. Nos referimos, concretamente, a ausencia de explicación acerca de los procedimientos con los que los hablantes contamos para producir tales transformaciones. Por ello, puede hipotetizarse que la profesora considera una operacionalización previa por parte de los alumnos, es decir, en términos de LEONTIEV (1983) una acción previa automatizada, un saber-hacer para construir las diferentes formas de la impersonalidad con las que cuenta nuestra lengua.

La consigna fue reformulada por la profesora:

Entonces, volviendo a la consigna que era transformar esa primera persona en una tercera persona impersonal [...] lo que quiero que hagan es transformar este párrafo, desde donde dice Mi primer encontronazo. Vuelvan a escribir el fragmento, ese, transformando la primera persona en una tercera persona impersonal

En la reformulación puede observarse la simultaneidad de criterios textuales y gramaticales que genera un malentendido didáctico, pues se reitera “tercera persona impersonal”. Si entendemos por impersonalidad gramatical, siguiendo a la Gramática de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), en un sentido amplio, a las oraciones cuyos sujetos gramaticales no llevan sujeto

expreso ni lo poseen sobreentendido, la impersonalidad de los enunciados producidos por los alumnos podría ser, eventualmente, de orden semántico, puesto que, como la misma docente lo señala, el sujeto sintáctico estará concordado con un verbo conjugado en tercera persona.

De este modo, la resultante de la actividad del lenguaje producida por los alumnos serán enunciados conformados por oraciones que, desde el punto de vista de la sintaxis, no pueden ser clasificados como impersonales puesto que cuentan con un sujeto gramatical expreso o sobreentendido coincidente con el agente responsable de las acciones en ellos narradas.

Desde el nivel de los razonamientos lógico-gramaticales, las acciones que la profesora propuso implican cambiar la primera persona gramatical por una tercera persona para reescribir el siguiente enunciado:

Mi primer encontronazo con el turismo alternativo me marcó personal y profesionalmente. Estaba finalizando mi carrera de turismo y mi espíritu inquieto me llevó a hacerme un torrente de preguntas sobre la realidad: ¿Qué está pasando? ¿Cómo se llamará esa cosa que vuela? ¿Cómo se llamará este tipo de turismo? Inconscientemente había comenzado una investigación, que varios años después y una tesina de graduación sobre el tema de por medio, acabó por inspirarme para escribir este libro sobre turismo alternativo.

Poco tardé en advertir que lo que estaba investigando era un fenómeno joven, en donde convergía una multiplicidad de elementos y que se caracterizaba por una deficiente conceptualización.

Puede observarse en el segmento seleccionado por la profesora el predominio del tipo de *discurso relato interactivo*, marcado por el uso del pretérito perfecto simple (“marcó”, “llevó”, “acabó”, “tardé”) y el pretérito pluscuamperfecto (“había comenzado”) que alternan con el pretérito imperfecto (“estaba”). Numerosas unidades lingüísticas remiten directamente al agente productor (“mi”, “me”) mientras que las coordenadas generales están disjuntas del mundo común del agente productor, disyunción marcada por el origen espacio-temporal aludido por “estaba finalizando mi carrera de turismo” en oposición con el mundo discursivo conjunto construido por el agente productor para sus lectores: “varios años después... acabó por inspirarme para escribir este libro sobre turismo alternativo”. Se registran, asimismo, dos articulaciones entre tipos de discurso. La primera de ellas supone una fusión por la introducción del discurso interactivo (marcado con verbos en presente y preguntas) bajo la forma de un monólogo interior reproducido como una cita directa a continuación de los dos puntos: “¿Qué está pasando? ¿Cómo se llamará esa cosa que vuela? ¿Cómo se llamará este tipo de turismo?”. La segunda articulación que queremos subrayar corresponde a un pasaje del orden del contar al orden del exponer, que como anticipamos, se realiza mediante la construcción temporal “varios años después” y refiere directamente a la situación de comunicación conjunta entre agente productor y lectores: “este libro”.

Destacamos estas dos articulaciones porque, en función del ejercicio solicitado por la docente, no suponen el mero pasaje de una persona a la otra, es decir, el cambio que deben realizar los alumnos no es únicamente morfosintáctico, sino que requiere de una reformulación y una generalización en función del sentido general del enunciado, como veremos en el análisis de la puesta en común de la tarea.

La profesora no aclaró que era necesario reformular el fragmento del texto, en particular en las dos articulaciones entre tipos de discurso; antes bien, propuso un ejercicio de repetición y sustitución de algunas palabras:

Por ahí no es necesario que reescriban todo, sino lo que ustedes van a transformar que serían los pronombres, los verbos... ¿sí? La persona del verbo, los pronombres personales, posesivos

Las categorías gramaticales que mencionó durante su explicación fueron: “persona gramatical”, “persona verbal”, “primera persona”, “tercera persona”, “tercera persona impersonal”, “pronombres personales”, “pronombres posesivos”, “se impersonal”, “formas impersonales” y “tiempo verbal”.

Estos términos tomados de la gramática se mencionan en relación con cuestiones textuales y con sus condiciones de uso. Un aspecto remarcado por la docente es la dimensión pragmática: “el uso del se impersonal”, “el uso de la tercera persona impersonal”, “el uso de formas impersonales” como un argumento práctico (PERELMAN Y OLBRECHTS-TYTECA, 1989) que sustenta la enseñanza de la gramática en la actividad de escritura.

3.2.- Análisis de la interacción durante la puesta en común

El momento de la clase destinado a la puesta en común está organizado en una modalidad de interacción en la que los alumnos leyeron lo escrito y la docente utilizó preguntas didácticas, con el fin de guiar los razonamientos de los alumnos dirigiéndolos al objeto de estudio perseguido.

La primera cuestión que se desprende del momento de la puesta en común es el predominio del orden textual y praxeológico por sobre el contenido gramatical. Una intervención de la docente respondía a la ausencia de referente de un pronombre, ya que la alumna había modificado el pronombre únicamente mientras que la docente enfatizó que se requiere de la referencia anterior (primera) al autor del texto al que se alude:

P: A él. Entonces, tendrías que ponerlo, porque es el comienzo del párrafo. Entonces, vos tendrías que poner: El primer encontronazo de... ¿de quién?

Aa: De él.

P: De él o del autor. O, sino, otra forma podría ser: El autor dice que su primer encontronazo ¿Se entiende? Porque si uno empieza el párrafo con: Su primer encontronazo y no tenemos la referencia de de quién estamos hablando, no sabemos a quién se refiere, el su ¿sí?

[...]

P: El primer encontronazo de él ¿qué tendrías que haber nombrado antes, para poner ese él, con acento, como pronombre personal? ¿Se entiende? El primer encontronazo de él...

Aa1: Del autor

P: Del autor. El primer encontronazo del autor. Para poder decir: de él, tendríamos que haber nombrado en la oración anterior a ese él, sino, no tenemos referencias. [...]

La segunda intervención de la docente señalaba la necesidad de referir indirectamente las preguntas que figuran en el texto fuente y que, como previamente mostramos, suponen una fusión entre tipos de discurso:

Aa1: El primer encontronazo del autor con el turismo alternativo lo marcó personal y profesionalmente. Estaba finalizando su carrera de turismo y su espíritu inquieto lo llevó a hacerse un torrente de preguntas sobre la realidad. ¿Qué está pasando?

P: Abí, ¿qué pasa con las preguntas? Porque abí hay unas preguntas directas, que el autor pone en forma directa y, abí, tenemos que hacer, tenemos que transformar, hacer algún procedimiento porque queda mal que nosotros, o queda bien, no sé, que nosotros transcribamos las preguntas tal como están ¿Sí?

[...]

P: A ver, nosotros estamos refiriendo lo que él dice.

As: Sí.

P: Estamos volviendo a decir lo que él dice en forma distanciada. ¿Sí?, ¿está bien? En una forma más distanciada. Lo llevó a hacerse un torrente de preguntas sobre la realidad. Abí, tenemos que reponer algo, no podemos hacer la pregunta directamente. [...] las preguntas en lugar de hacerlas directamente, nosotros tenemos que referir indirectamente, qué preguntas se hizo él. Porque esas preguntas se las está haciendo él en persona, por eso las pone de forma directa. Es como si yo dijera: Me pregunté: ¿qué pasó?, ¿cómo se llamaba? Las preguntas las estoy haciendo yo. En cambio, él se preguntó...

[...]

¿Cómo lo enlazás, como dice ella, con lo anterior?

(Silencio)

En el fragmento citado, las intervenciones de la docente son proporcionalmente más extensas que en el resto de la puesta en común. Las preguntas que la profesora realiza consisten en preguntas retóricas que organizan su exposición (“¿qué pasa con las preguntas?”, “¿Sí?”, “¿Está bien?”). No tienen la finalidad de que los alumnos contesten y, cuando realiza una pregunta directa, dirigida a un estudiante, en la que prima además

un criterio textual, el silencio puede interpretarse como un indicio de que los alumnos no siguen el razonamiento desplegado por la profesora.

Vemos así un desajuste entre la explicación didáctica y el efecto logrado en el diálogo de la clase, desajuste para el que encontramos dos causas principales: primero, la pretendida articulación entre el orden textual y el gramatical produjo un malentendido en relación con el concepto de impersonalidad y una preeminencia de un orden sobre otro en el momento de la puesta en común y, en segundo lugar, en la selección del fragmento descontextualizado y la posterior explicación no parecen haberse considerado las articulaciones entre los tipos de discurso como pasajes en los que se requieren nociones textuales y gramaticales a la vez, por lo que el criterio de sustitución gramatical en el ejercicio descontextualizado que operó durante la reformulación de la consigna (“Por ahí no es necesario que reescriban todo, sino lo que ustedes van a transformar que serían los pronombres, los verbos... ¿sí?”) resultó insuficiente para el efecto pretendido.

3.- Aspectos a considerar para la elaboración de propuestas didácticas

En la clase analizada se mencionó, pero no se explicó una forma de construir la impersonalidad semántica, concretamente la *pasiva refleja*. Dado que en el texto leído aparecen varios ejemplos de este tipo de construcción gramatical, la enseñanza de este contenido podría haberse llevado a cabo aprovechando el modelo que el texto presenta de articulación entre los dos tipos de discurso mencionados (relato interactivo y discurso teórico) y los ejemplos de *pasiva con se* (pasiva refleja) con los que se construye el *tipo discurso teórico*, objeto de la clase. Así, se hubiera explicado esta noción, con la finalidad de que los alumnos aprendieran a emplearla en sus producciones escritas.

Consideramos que es necesario referirse con precisión al fenómeno lingüístico cuyo uso se muestra y enfatiza en la clase, y enseñar cómo se construye y cómo funciona la impersonalidad semántica. Para esto último, se pueden realizar ejercicios de conmutación, entre ellos, la sustitución del sujeto gramatical de la oración observando la concordancia entre el núcleo del sujeto y el verbo, el pasaje a voz pasiva perifrástica (ser + participio de verbo transitivo) y la transformación a voz activa, analizando, para esta última sustitución, los cambios semánticos que la voz pasiva implica.

Consideramos que etiquetar con palabras precisas las construcciones gramaticales, lo que implica la explicación de los fenómenos lingüísticos que han de ser enseñados, y proponer la realización de cambios en la forma lingüística (sustituciones y conmutaciones, ampliaciones, reducciones) manteniendo el sentido del enunciado, es un modo de enseñar los razonamientos gramaticales.

Otro aspecto relevante es mostrar a los alumnos la complejidad simultánea que implican los dos niveles, el gramatical y el textual para, desde el sentido del texto, construir el efecto de coherencia con diferentes opciones gramaticales.

A modo de conclusiones

Trabajar una secuencia didáctica en un género textual implica seleccionar textos adecuados al nivel de los alumnos en los que el profesor pueda mostrar aspectos relativos a la situación comunicativa, es decir, al uso o la finalidad concreta en un ámbito determinado en el que se ubicarán los destinatarios del texto; aspectos de contenido, lo que implica conocer sobre el tema que va a ser desarrollado y aspectos lingüísticos, que es preciso enseñar para que los alumnos puedan escribir un género textual determinado. Todo ello supone la enseñanza de cuestiones textuales relacionándolas con los procedimientos lingüísticos que hay que dominar para expresarse. Se trata de partir de los modelos más claros y sencillos para trabajar descontextualizadamente aspectos gramaticales sin olvidar el sentido global del texto y el ámbito en el que se produce (coherencia pragmática). La complejidad de este trabajo descontextualizado es enseñar nociones morfo-sintácticas con criterios gramaticales y con “etiquetas” (tomando el término de BRONCKART) propias de la gramática. La buscada articulación de las lógicas textual y gramatical no ha de confundirse en un continuum entre ambas, puesto que se generarían malentendidos didácticos. Antes bien, la articulación entre las dos lógicas nos debería permitir discernir las unidades que corresponden a cada uno de los niveles y los pasajes a operar entre una y otra.

Referencias bibliográficas

Bronckart, Jean Paul. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2004.

Bronckart, Jean Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2007.

Bronckart, Jean Paul. “En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: cuestiones lingüísticas, didácticas y psicológicas”, en D. Riestra, S. M. Tapia y M. V. Goicoechea (Comps.), *III Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, GEISE eds., Bariloche, 2013, págs. 39-59.

Bronckart, Jean Paul; Bernard Schneuwly. “La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable”, *Textos*, 9, 1996.

Dolz, Joaquim; Bernard Schneuwly, L. “Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona”, *Textos*, 11, 1997.

Leontiev, A. *El desarrollo del psiquismo*, Akal, Madrid, 1983

Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Gredos, Madrid, 1989.

RAE; AALE. *Nueva Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 2009.

Riestra, Dora. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat FPE 328, Université de Genève, 2004.

Riestra, Dora. “Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural”, *Propuestas*, 10, CELA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, 2005.

Riestra, Dora. *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*, Novedades educativas, Buenos Aires, 2006.

Riestra, Dora. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008.

Riestra, Dora. “Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?”, en *El tordo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 1, n° 1, octubre de 2010 (a).

Riestra, Dora. “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo in Linguistics studies*, UNL, Lisboa, Portugal, 2010 (b).

Riestra, Dora. “La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales”, *Scripta, Belo Horizonte*, 15, 28, 2011, págs. 171-203.

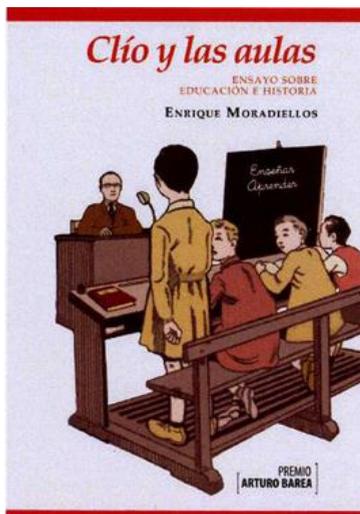
Tapia, Stella Maris. “La escritura de textos en géneros académicos y la enseñanza de la planificación textual”, en Martín, Diana y Mónica Calvet (Comp.), *Actas del VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. La investigación educativa en el contexto latinoamericano*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, EDUCO, 2013.

Reseñas bibliográficas / Bibliographical reviews

Mario Martín Gijón [*Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*]

Enrique Moradiellos. *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz. Diputación de Badajoz. 2013. 315 págs. ISBN: 978-84-7796-232-8.

En un momento de polémica por los planteamientos de la reforma educativa encarnada en la LOMCE, se publicó el año pasado un ensayo que había obtenido el premio “Arturo Barea”, concedido por la Diputación de Badajoz como reconocimiento a la investigación humanística en nuestra región. El libro del historiador Enrique Moradiellos (Oviedo, 1961), uno de los mayores especialistas en la historia de España durante la Segunda República, la guerra civil y el franquismo, no presenta pretensiones doctrinales sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, sino que, con un enfoque más general, aborda el doble objetivo de, por una parte, poner de relieve los rasgos que fundamentan la importancia de la Educación como institución cultural y, por otra, de reivindicar la Historia como disciplina de conocimiento imprescindible para los ciudadanos de cualquier sociedad.



Al primero de estos objetivos se dedican los dos primeros capítulos del ensayo. En “La educación como fenómeno histórico y antropológico” se comienza por analizar la etimología de términos como “educación”, “enseñar” o “aprender”, resaltando el significado de “guiar, conducir o dirigir” del primero de ellos, común a las lenguas románicas y otras como el inglés (aunque no a otras como el alemán, que con su concepto de *Bildung* pondría el acento sobre el desarrollo autónomo del aprendiz). En cualquier caso, Moradiellos insiste sobre la bidireccionalidad del proceso educativo,

la complementariedad de enseñanza y aprendizaje, que luego se analiza desde una perspectiva antropológica, mostrando el recorrido que, desde la evolución a un primate bípedo posibilitó el uso y fabricación de utensilios, el desarrollo del lenguaje articulado y la adquisición de saberes y conductas no inscritos en el código genético, que se irán transmitiendo de padres a hijos. La escuela como institución aparecerá cuando la mayor complejidad de las sociedades, a partir del neolítico, exija la intervención de especialistas para adiestrar en saberes específicos más allá de los conocimientos tradicionales y prácticos transmitidos por los padres y mayores. Esa complejidad se articuló mediante el invento de la escritura en la civilización sumeria, que coincidió con los inicios de un sistema escolar hacia el 4.000 a.C., con los papeles de maestro y discípulo, tareas escolares o deberes y útiles ya plenamente establecidos. Moradiellos hace un recorrido histórico por la evolución del sistema escolar en Grecia, Roma (donde aparecen ya las tres etapas educativas, con sus correspondientes enseñantes: el *magister*, el *grammaticus* y el *rhetor*), la retracción en la Edad Media de la educación a los monasterios, y la Edad Moderna, donde la invención de la imprenta posibilitó la expansión de la escritura, sobre todo en los países donde triunfó la Reforma protestante, cuya exigencia de lectura personal de la Biblia suponía un aliciente para la alfabetización frente a la situación en los países católicos. En España, las tasas de analfabetismo no disminuyeron de manera significativa hasta la expansión de la escuela primaria en los años veinte y treinta, en lo que, aunque el autor no lo mencione, fue decisiva la vocación de expansión cultural de la Segunda República, sobre todo en su primer bienio progresista. El repaso histórico se cierra con un panorama actual donde destaca una general alfabetización mundial con amplias bolsas de analfabetismo en África y Asia meridional.

Esta revisión enlaza, en el capítulo segundo, “La Didáctica pedagógica y los elementos del proceso educativo” con una revisión crítica de los excesos programáticos de las recientes Ciencias de la Educación y la Didáctica como disciplina que se ocupa de las formas de educar desconectadas de sus contenidos. Moradiellos considera muchos de sus postulados como “infundados racionalmente, sustantivados metafísicamente y dañinos pragmáticamente” y achaca su imposición a “la conformación de un gremio profesional con aspiración de control unívoco sobre su definida materia” (p. 90). Dichos postulados, muchas veces, se reducirían a una “retórica moral-emotiva” vacía de contenido real, como ya había diagnosticado Hannah Arendt en 1961, en contraposición con sus grandilocuentes metas, que no aspiran a menos que objetivos como la autorrealización del individuo. Como ejemplo de la inanidad de un discurso muy extendido en los departamentos de didáctica, Moradiellos se detiene en el análisis de la fórmula de “aprender a aprender”, que considera tautológico y horra de contenido, o denuncia la terminología formalista que obliga a cada docente a rellenar formularios sobre competencias, objetivos o procedimientos cuyo reflejo en la práctica del aula es nulo en la mayoría de las ocasiones. Asimismo, el profesor ovetense critica el ingenuo adanismo de no pocos hipotéticos especialistas en didáctica, que ignoran métodos como la mayéutica socrática o las sorprendentes estrategias empleadas en la escuela sumeria. No se trata, por supuesto, de una defensa de la escuela de otras décadas, sino de equilibrar y reivindicar que el aprendizaje por descubrimiento, aunque

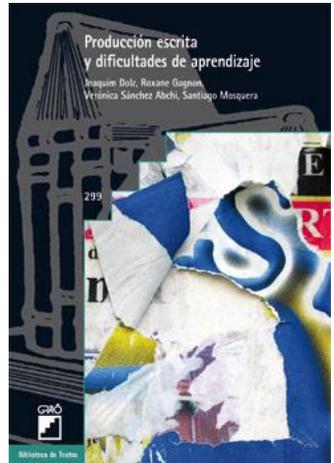
necesario, no elimina la necesidad de la memorización, y que el juego no puede ser modo de aprendizaje único ni hacer superflua la disciplina. En el capítulo sobre los elementos básicos del proceso educativo (profesores y alumnos, metodología, evaluación) se reivindica igualmente, frente a la crítica de “la modernidad pedagógica más desnortada” (p. 136), el valor de la lección magistral o método expositivo, afirmando que ésta, lejos de implicar siempre una actitud pasiva en el alumno, implicaría “una intensa actividad de apropiación de conocimiento nuevo y significativo” (p. 138), punto en que el autor muestra un cierto optimismo respecto a las capacidades de concentración sostenida por parte de jóvenes habituados a la dispersión y fragmentación de la actividad neuronal en la navegación por internet y la comunicación de las redes sociales.

El tercero y más extenso capítulo del libro, “La Historia como disciplina intelectual: El largo trayecto del mito al logos”, justifica en la aceleración histórica y reconfiguración geopolítica posterior a la Guerra Fría la urgencia por un conocimiento objetivo de la historia, diferenciado de mitos halagüeños para pueblos y nacionalidades. Para diferenciar ambos se recorren los inicios de la Historia como género literario, en forma de crónica, y su lenta evolución hacia una disciplina con pretensión de ciencia, basada en la validación de datos, con la sustitución de una visión providencialista por la idea de progreso. El autor repasa la configuración de la Historia como ciencia humana, en la que serán decisivas la imposición de la exigencia de verdad y el objetivo de fijar hechos históricos inferidos a partir de restos, y su evolución contemporánea, con etapas tan fructíferas como la escuela alemana de historiadores iniciada por Ranke, la historia económica o la escuela francesa de los *Annales*, hasta la actual influencia de la antropología y los estudios culturales. En su epílogo, “¿Por qué no podemos prescindir de la Historia y debe estudiarse de modo básico y general?”, Moradiellos, que no hace tanto tiempo lidiara contra el resurgir, por parte de un revisionismo poco riguroso al margen de la historiografía académica, de los mitos neofranquistas sobre la guerra civil, resalta la necesidad de la razón histórica como “antídoto y severo correctivo contra la ignorancia que libera y alimenta la imaginación interesada y mistificadora sobre el pasado humano” (p. 272), poniendo ejemplos como los de la egiptología que ha explicado racionalmente los supuestos misterios de una civilización que dio pábulo a todo tipo de esoterismos, o el del historiador Benito Bermejo, que desenmascaró al fabulador Enric Marco, que había logrado reconocimiento público por una historia concentracionaria inventada. A pesar de que se advirtiera al inicio de su ausencia, habría sido muy saludable una ejemplificación, siquiera breve, de la aplicación práctica en las clases de Historia de los objetivos enunciados de adquirir un conocimiento básico y una perspectiva crítica de la Historia, sobre todo en la etapa de secundaria, frente al apasionamiento ideológico de adolescentes necesitados del contrapunto de datos históricos frente a sus certezas. Con esta salvedad, el ensayo de Moradiellos, que dialoga con una riquísima y variada bibliografía, resulta una estimulante intimación a todos los docentes, especialmente los de Historia.

Juan Lucas Onieva López [Producción escrita y dificultades de aprendizaje]

J. Dolz, R. Gagnon, V. Sánchez y S. Mosquera. *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona. Graó. 2013. 92 páginas. ISBN: 9788499805047.

A pesar de que los planes de estudio y los programas escolares otorgan a la lectura y a la escritura un papel destacado, en los últimos años hemos sido protagonistas del fracaso escolar en relación a estas habilidades y por ello, a una preocupación social por modificar estos datos negativos lo antes posible. El presente libro no solo es una introducción a la didáctica de la escritura, sino que ha sido elaborado con el objetivo de ayudar a los docentes (en sus etapas iniciales de formación o bien de perfeccionamiento) a mejorar las deficiencias en la escritura a través de la elaboración de secuencias didácticas. Además, tiene también como objetivo orientar al análisis de producciones escritas utilizando una metodología que permite identificar las capacidades y las dificultades de los alumnos a través de sus errores. Según los autores, es necesario que los docentes se centren en destacar cuáles son los obstáculos que deben superar los alumnos, dependiendo de los géneros textuales que se trabaje. Por ello, cada uno de los capítulos del libro está elaborado con la intención de orientar sobre el análisis y la planificación didáctica de la enseñanza de la escritura. Ya en el primer capítulo se abordan las dimensiones de la actividad de la escritura y sus componentes para del procesos de producción, centrándose el segundo capítulo



en los posibles orígenes de los obstáculos, dificultades y errores en la escritura, de manera que se pueda dar una visión amplia a las necesidades de los estudiantes al escribir. Si bien en el tercer capítulo se presentan las características del género como herramienta didáctica y como instrumento facilitador de la enseñanza de la producción textual, en el cuarto capítulo se facilita al lector aquellas herramientas de evaluación y de análisis de textos para identificar las capacidades y dificultades de los alumnos en distintas dimensiones de la escritura. En el quinto, se trata de forma más específica el tema de la revisión de los textos y su reescritura, así como las secuencias didácticas de las actividades escolares: las tareas de producción del texto, las de revisión, y las que aíslan un problema de escritura y proponen ejercicios de identificación. Finalmente, en los dos últimos capítulos, el sexto y séptimo, los autores proponen una serie de ejemplos concretos de trabajos de alumnos de primaria y secundaria con los que se analizarán textos narrativos y argumentativos a través de una metodología basada en encontrar los errores de los estudiantes al realizar un texto propio y ayudarlos a corregirlos. Cometer un error y su consecuente penalización se ha convertido en un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier aspecto de nuestra vida. Por ello, es necesario tener una perspectiva constructivista del fallo o del error. Debe tratarse este como un elemento más de nuestro aprendizaje, gracias al cual podremos mejorar y seguir desarrollándonos. Sancionar el error en el aprendizaje de la escritura, por ejemplo, solo logrará que los estudiantes vean el proceso de producción escrita como un espacio en el que saldrán a la luz sus errores, y por ello pueden ser expuestos públicamente al ridículo. De esta manera estarán menos motivados a escribir, siendo esta forma de comunicación importante a lo largo de toda nuestra vida. Los estudiantes no deben ser considerados culpables cuando no realicen excelentes escritos, pero sí responsables de que estos no cumplan con los requisitos esperados. Por lo tanto el profesorado debe, más que penalizar los errores en el proceso de escritura, ayudar al alumnado a no cometerlos a través de actividades que lo alienten a superarse y no a culpabilizarse.

La principal dificultad para desarrollar una secuencia didáctica se encuentra en que los docentes no toman en consideración la evaluación de las producciones iniciales, y de esta manera que no se identifican los errores y obstáculos de los alumnos. Por ello, los autores del libro pretenden, al presentar esta propuesta, que se entienda que las dificultades de aprendizaje no son un obstáculo sino la oportunidad para intervenir en el proceso de enseñanza y promover así la construcción del conocimiento y el placer por aprender.

Editorial..... 4**Artículos /Articles 8**

- Tópicos de la fantasía épica en la literatura infantil y juvenil. Un recorrido por la construcción narrativa de Mago por casualidad de Laura Gallego / Topics of epic fantasy in children's and youth literature. The narrative construction of the book Mago por casualidad by Laura Gallego.* Mari Cruz Palomares Marín y Andrés Montaner Bueno (Universidad de Murcia)..... 9
- La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera / Literature as a teaching resource in teaching spanish as a foreign language.* María Sequero Ventura Jorge 30
- El alineamiento constructivo en la enseñanza de español como lengua extranjera-segunda lengua / Constructing alignment in Spanish as a foreign-second language teaching.* María Simarro Vázquez / Ana María Aguilar López (Universidad de Burgos) 54
- La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano / Linguistic and cultural mediation: some considerations on its conceptual complexity and its introduction in the Italian university system.* Giuseppe Trovato (Università degli Studi di Catania) 65
- Enseñanza del español y contexto social. La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos / Spanish teaching and social environment. The family as a speaking topic for conversation classes in South Korea.* Jorge Daniel Mendoza Puertas (Universidad de Ulsan) 85
- La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: handicaps y propuestas didácticas para Hankuk University of foreign studies (Seúl) / The teaching of Spanish as a second language at the South Korea universities: handicaps and didactic proposals for Hankuk University of foreign studies (Seoul).* Juan Lucas Onieva López (Universidad de Málaga) 101
- Ricardo Piglia: el lector de la tribu / Ricardo Piglia: reader tribe.* Raquel Fernández Cobo (Universidad de Almería) 117
- Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: Lecturas y bibliotecas / Children's literatura and bilingualism in Cantabria: readings and libraries.* Laura Mier Pérez (Universidad de Cantabria)..... 137
- Análisis didáctico de los libros de vacaciones de 5º curso de Educación Primaria / Analysis of holiday books from 5th grade Primary Education.* Carmen Morales Menayo (Universidad de Extremadura)..... 154
- La enseñanza de la impersonalidad en la escritura de géneros académicos / The teaching of impersonality in academic writing.* Stella Maris Tapia (Universidad Nacional de Río Negro) y María Victoria Goicoechea Gaona (Universidad Nacional del Comahue) 181

Reseñas bibliográficas..... 195

- Mario Martín Gijón [Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia] 196*
- Juan Lucas Onieva López [Producción escrita y dificultades de aprendizaje] 199*



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán