



Tejuelo

Nº 18, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año VI (septiembre de 2013)

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/>



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, 2013

Texto, los autores

Imagen de portada de Raúl Hernández González

<http://www.flickr.com/photos/rahego/3863526280/sizes/o/in/photolist-6TpzL5-6TpAdd-9nuw5G-99wDxL-99wDUE-99txce-99twSt-99tx1z-99wEwq-99wEiY-99twA4-99txoV-99twswz-9pspNN-ftVh7b-7KKHC1-92yTxu-a6F3Bv-ddh6NA-dhX9P6-eH9N5s-92fQBm-92cKAD-92cM8r-92fVBF-7KjAGD-7KKnAQ-9Ejyf1-dj3jNo-9Ek4xC-9Ektx5-9EgV7X-9EheHt-9EkgUA-9Tga3A-d1hLsw-d1QiHh-d1i44y-d1hGQC-d1hKv5-dNXWLP/>

IES Gonzalo Torrente Ballester

Miajadas. 2013

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez

CDU: 821.134.2:37.02

135 páginas

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista18.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)

E ditorial

Cerramos este sexto año con el tercer número de *Tejuelo* en el 2013, circunstancia prácticamente impensable, que no deseada, cuando comenzamos allá por el año 2008. A lo largo de estos seis años cerca de 400 artículos nos han llegado para su publicación en nuestras páginas. Llegados a este punto, dieciocho números después y tras ocho monográficos publicados hasta la fecha, la revista ha decidido realizar un cambio en su periodicidad, acorde a las nuevas exigencias editoriales de las publicaciones científicas, de modo que a partir del año 2009 pasa a ser semestral, con un número en enero y otro en junio. Con esta medida se pretende dar un salto de calidad que los autores y lectores, esperamos, sepan valorar y reconocer.

El número 18, por tanto, cierra esta primera etapa de difusión. En él se siguen las pautas ya fijadas en números precedentes. Un ejemplar ecléctico y variado que aborda la didáctica de la lengua, la literatura y la práctica docente desde diferentes perspectivas. Abrimos con un trabajo de Francisco Jiménez Calderón sobre la enseñanza del español y de su cultura a través de un texto clásico, *El burlador de Sevilla*, cuya justificación y metodología encontrará el lector en “En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE” (págs. 9-23).

De otra parte, los profesores Raúl Cremades García y Concepción M. Jiménez Fernández presentan un ejercicio de síntesis de instrumentos de análisis y evaluación de las bibliotecas escolares en entornos digitales. Su interesante propuesta sirve de guía para docentes en activo, esta puesta en valor de las bibliotecas que en la actualidad coordinan: “Propuestas de categorización para la evaluación de webs de bibliotecas escolares” (págs. 24-39).

Al hilo de este artículo, viene de la mano un ejercicio de análisis de la percepción que los docentes en su formación inicial tienen de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula: “Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros?” (págs. 40-61). La profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, Magdalena López Pérez, ofrece un cuestionario pasado en sus aulas, así como la valoración de los resultados obtenidos.

El novelista y profesor de Secundaria Manuel López Gallego muestra en “Bildungsroman. Historias para crecer” (págs. 62-75) una visión personal y crítica del uso de las novelas de iniciación en la Educación Secundaria Obligatoria, tramo educativo en el que los docentes encuentran dificultades para desarrollar actividades de animación a la lectura.

Carlos Patiño Gutiérrez recoge en “Madame Bovary y el proceso judicial contra Flaubert: implicaciones de la libertad en el arte, la filosofía y el derecho” (págs. 76-100) una implicación de la literatura en el contexto social de su creación. Alejado del análisis literario o su aplicación didáctica, su trabajo es una reflexión sobre la importancia de ciertas lecturas en la percepción de la realidad del lector. Particularmente interesantes resultan las analogías que realiza el autor entre *Madame Bovary* y *El Quijote*.

Para terminar, podrá encontrar el lector dos trabajos de distinta temática. El primero, de Noah Hayes, acerca de la multiculturalidad de la escuela contemporánea y el complicado tratamiento del tema en el sistema educativo: “Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva” (págs. 101-115). El segundo, de los profesores Marco Antonio Pérez Durán y Daniel Solís Domínguez, muestran una particular visión de los programas de escritura creativa en el ámbito universitario del Estado de San Luis del Potosí: “La aplicación del modelo de escritura consciente: el caso de una estudiante universitaria” (págs. 115-129).

José Soto Vázquez
Universidad de Extremadura
Cáceres, septiembre de 2013

Artículos

En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE

About adaptations of literary texts in the Spanish as a foreign language classroom

Francisco Jiménez Calderón

Universidad de Extremadura

fjimcal@unex.es

Recibido el 11 de julio de 2013

Aprobado el 11 de septiembre de 2013

Resumen: El objetivo de este artículo es unificar algunos criterios acerca de la utilización de textos literarios en el aula de español como lengua extranjera (ELE), sobre todo en relación con la adaptación de los textos. Para ello, se elabora una propuesta didáctica que consiste en una adaptación de *El burlador de Sevilla*, que ha sido trabajada en el aula de manera efectiva mediante actividades específicas. La conclusión es que el trabajo con textos literarios puede ser más rentable si se elabora una unidad didáctica basada en el texto aplicando el enfoque por tareas que normalmente se emplea en el método comunicativo. Además, el sentido del texto debe considerarse como el primer objetivo de aprendizaje.

Palabras clave: literatura y ELE, texto literario, adaptación, *El burlador de Sevilla*.

Abstract: The aim of this paper is to unify some criteria on the use of literary texts in the classroom of Spanish as a foreign language, especially in relation to the adaptation of the texts. For that, we develop a teaching proposal that is an adaptation of *El burlador de Sevilla*, which has been tested in the classroom effectively through specific activities. The conclusion is that working with literary texts can be more productive if we develop a teaching unit based on the text using the task-based approach normally used in the communicative approach. Besides, the sense of the text should be established as the most important learning objective.

Key words: literature and Spanish as a foreign language, literary text, adaptation, *El burlador de Sevilla*.

I

ntroducción

Cada vez resulta más frecuente documentar la presencia del texto literario en las clases de español como lengua extranjera (ELE), si bien es cierto que el ritmo de incorporación no ha sido especialmente alto¹. Esto se debe, principalmente, a la falta de unidad en los criterios de aplicación al aula de este discurso específico, ya que, antes de proceder a ella, es necesario plantearse un buen número de preguntas cuyas repuestas no suelen ser fáciles de hallar. Para empezar, ha de decidirse algo tan básico como qué hacer con el texto, si incidir en los contenidos lingüístico-comunicativos que comporta o explotar las nociones socioculturales que encierra; o ambas cosas, adoptando el equilibrio necesario en relación con el contexto docente. Aparte de este primer paso, que se refiere, en realidad, a los objetivos que deben fijarse, está la decisión de utilizar los textos aisladamente, en sesiones escogidas, o trabajar con ellos a lo largo de todo un curso². La labor se complica aún más al escoger el texto de acuerdo con el nivel de los estudiantes, momento en el que surge la posibilidad, muy discutida, de utilizar textos adaptados o graduados. Y, en relación con todo ello, queda elaborar las actividades adecuadas para lograr los objetivos propuestos.

En este trabajo tratamos de dar respuesta a varias de estas preguntas con el objetivo de aportar algo de concierto en relación con los criterios que el profesor de ELE maneja en la utilización de la literatura en el aula. Nos detenemos, para ello, en los principales escollos que el docente suele encontrar en la aplicación de los textos, a partir de contribuciones recientes de profesionales del ámbito de ELE. Y concluimos con una muestra concreta elaborada a partir de *El burlador de Sevilla*, que ha sido llevada de manera efectiva al aula y cuyos métodos de elaboración y resultados, por último, exponemos.

1.- Consideración del texto literario para su aplicación

La utilización del texto literario en la clase de ELE como mero pretexto para la enseñanza o ejercitación de aspectos formales ha ido, por suerte, reduciéndose. Parece que ha ido quedando claro que la resolución de actividades sistemáticas que aprovechan las estructuras lingüísticas presentes en un pasaje literario determinado no produce resultados extraordinarios. Y es que, si el texto se considera exclusivamente desde un punto de vista formal, dejando al margen la explotación de sus contenidos, resulta más

¹ En ello ha tenido mucho que ver la evolución de los métodos de aprendizaje, como el hecho de que se abusara de la literatura en el método tradicional (SITMAN Y LERNER, 1994: 227-228).

² LERNER (2000: 402-403) habla de *lectura intensiva* y *lectura extensiva*, respectivamente.

rentable plantear tales actividades a partir de muestras de lengua creadas *ad hoc*. El texto literario, como tantos otros discursos específicos, posee una serie de rasgos definitorios que conviene estudiar con detenimiento para optimizar su aplicación al aula. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) se apunta en tal dirección:

[...] las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (2002: 60).

Esta perspectiva, por tanto, ha empujado a los docentes a considerar el texto literario como algo más que un simple pretexto. Sin embargo, tampoco debe desplazarse la atención hacia el otro extremo, y centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos teóricos sobre autores, obras, periodos, movimientos literarios o estilos. Desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, el texto literario constituye, antes que cualquier otra cosa, una muestra real de lengua, con la misma vocación comunicativa que cualquier otra (SÁNCHEZ LOBATO, 1993: 61-62), con lo que su explotación en el aula puede contemplar el desarrollo de todas las destrezas y competencias habituales (SITMAN y LERNER, 1994: 231-232). Sí es cierto, como ya hemos señalado, que la literatura constituye un discurso específico que se manifiesta en varios géneros, con una estructura, unas secuencias textuales y unos registros particulares³. La especificidad del texto literario, cuyas últimas pretensiones corresponden al ámbito artístico, ha provocado que este se contemple como una muestra de lengua especialmente compleja⁴, lo cual ha supuesto uno de los principales obstáculos para su aplicación en el aula. La percepción atañe tanto a profesores como a estudiantes:

[...] el principal problema del aprendizaje de literatura de ELE es su propio miedo. Sabe que se trata de textos de máxima dificultad, que los escritores utilizan registros cultos, a veces rebuscados, y de este modo cree que nunca va a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a este tipo de textos. Esta premisa anula la posibilidad de adquirir los dos primeros objetivos que atañen a la competencia literaria: el hábito y el disfrute. El aprendiz acepta la dificultad y es incapaz de plantearse ese posible hábito de lectura sin una gran dosis de sufrimiento (IRIARTE VAÑÓ, 2009: 191).

Queda, por tanto, desarrollar mecanismos y estrategias para vencer el obstáculo mencionado y aprovechar el potencial cultural y comunicativo que el texto literario ofrece. Se trata, por un lado, de vencer ciertos prejuicios e incidir en el valor del texto

³ Para la consideración de la literatura desde una perspectiva no exclusivamente artística, resultan fundamentales los enfoques del análisis del discurso y del análisis de géneros discursivos. Una excelente aproximación se encuentra en CALSAMIGLIA BLANCAFORT y TUSÓN VALLS (1999); sobre la consideración del texto literario como discurso comunicativo, puede verse JIMÉNEZ CALDERÓN (2013).

⁴ Como afirman GARCÍA NARANJO y MORENO GARCÍA (2001: 820), aunque también recogen muestras de lo contrario (págs. 821-822).

(ROMERO BLÁZQUEZ, 1998: 385) y, por otro, de elaborar métodos eficaces para la aplicación productiva de la literatura en el aula (IRIARTE VAÑÓ, 2009: 187-188). Al fin y al cabo, “la literatura siempre está contextualizada en unas coordenadas espacio-temporales [...], hablando de la cultura y de los culturemas de su época” (PÉREZ PAREJO, 2009: 26), y

[...] 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 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 PEYDRÓ y GARRIDO MORAGA, 1994: 453)⁵.

2.- La elección del texto

La elección del texto con el que se pretende trabajar viene determinada, en primer lugar, por el nivel del alumnado. Para hallar esta consonancia entre el texto y el nivel, poco más se puede hacer aparte de aplicar escrupulosamente las directrices del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), que traduce a la realidad del español las indicaciones que se recogen en el *M CER*. Ello implica una adecuación que afecta a todos los aspectos, tanto lingüísticos como discursivos o pragmáticos. Sí puede resultar conveniente, tal y como apunta también ALBALADEJO GARCÍA (2007: 9-10), elegir un texto con un nivel ligeramente superior al de los estudiantes, para que estos sientan la lectura, en cierto modo, como un reto. Si, además, existe la posibilidad de conectar el texto elegido con los intereses del alumnado, se contará con el factor de la motivación (JOUINI, 2008: 131), aunque esto depende del carácter más o menos homogéneo del grupo. Además, huelga decir que el hecho de que el profesor se sienta cómodo con el texto escogido redundará en beneficio de la experiencia (SITMAN y LERNER, 1994: 230).

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta el género del texto con el que se pretende trabajar. Las composiciones en prosa de carácter narrativo suelen ser las más empleadas, pues, en principio, su estructura ofrece menos dificultades a los estudiantes. La novela, por su extensión, implica combinar la explotación en el aula con el trabajo fuera de ella (COLLIE y SLATER, 1987), o bien la selección de pasajes como práctica de lectura intensiva, si bien

[...] el fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar [...]. Lo ideal es que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde el punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico (FERNÁNDEZ GARCÍA, 2006: 67).

⁵ Como refrendo, véanse los argumentos para el empleo de la literatura en el aula enumerados por ALBALADEJO GARCÍA (2007).

En la búsqueda de esa “autonomía” cobra importancia el género del cuento, cuya elección recomiendan, por ejemplo, SITMAN y LERNER (1994) por la existencia de una trama continua, la diversidad temática y estilística entre diferentes cuentos y autores y la posibilidad, dada la extensión de los textos, de posteriores lecturas.

Ventajas parecidas pueden hallarse al trabajar con textos poéticos en verso, si bien no encuentran normalmente mucha aceptación:

[...] los profesores de español como lengua extranjera no presten mucha atención a la poesía. ¿Para qué enseñar un tipo de literatura que nadie lee? Todos conocemos las noticias de prensa que aparecen con bastante regularidad en cuanto a los hábitos lectores de los ciudadanos: parece que se lee cada vez menos. Si en general se lee poco, imagínense lo poco que se lee poesía, un género que produce una minúscula parte de las ventas de libros. Y aparte de desconocida, muy difícil. En muchas ocasiones he oído de colegas esta frase y otras muy parecidas: “Si la poesía es difícil en tu propio idioma, en otro, olvídale” (ALDRICH, 2000: 59).

No faltan, no obstante, intentos por aprovechar el texto poético en el aula, pues “el poema es el estímulo y no el objetivo de las clases: ni se trata de aprender un lenguaje no coloquial sino de hablar coloquialmente en torno a un asunto, ni se trata de formar poetas sino de desarrollar destrezas lingüísticas de un modo creativo” (TOMLINSON *apud* QUINTANA PAREJA, 1993: 91-92).

Por lo que respecta a los textos dramáticos, surge, en primer lugar, la dificultad que tradicionalmente ha implicado la definición del teatro, en el que, paradójicamente, conviven la existencia y permanencia de un texto escrito y la composición de ese texto pensada para la escena⁶. Sin entrar en mayores precisiones, el texto escrito puede considerarse un género literario (o un género discursivo, al menos) que convive con las representaciones en que fructifica. Teniendo esto siempre en cuenta, el texto, como defienden BARROSO GARCÍA y FONTECHA LÓPEZ (2000: 107), NÚÑEZ RAMOS (2006: 76) o AGUILAR y SIMARRO (2009: 894), puede trabajarse en el aula a través de recursos adecuados; PÉREZ PAREJO afirma, incluso, que “quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas” (2009: 21).

Otra discusión interesante tiene que ver con la pertinencia de escoger textos clásicos –esto es, los que normalmente se incluyen en los cánones– o, exclusivamente, textos contemporáneos. Es extendida la consideración de que los llamados textos clásicos se encuadran normalmente en épocas muy alejadas de la actual, constituyen muestras de lengua arcaicas y, en definitiva, resultan demasiado complejos para el estudiante de ELE, como indica JUÁREZ MORENA (1998: 289): “La selección textual no ha de estar basada en la lista de obras y de autores clásicos. El Quijote, aunque sea la obra más

⁶ No es este el lugar para disertar en torno a ello; remitimos a las certeras consideraciones de TRANCÓN PÉREZ (2006), sobre todo en el capítulo “Componentes básicos del teatro” (pág. 153) y, especialmente, en el apartado “El texto teatral” (pág. 162). Algo similar ocurre con el guion cinematográfico, cuya publicación es, además, mucho menos frecuente, debido al carácter permanente de la película en que desemboca.

excelsa, puede ser una experiencia negativa si no se tiene el nivel suficiente o la ayuda necesaria para acercarse a él; un grado superior de dificultad no nos garantiza un mayor aprendizaje”.

Sin embargo, cada vez son más los especialistas que consideran la posibilidad de utilizar este tipo de obras. PALACIOS GONZÁLEZ (2011: 3), por ejemplo, afirma que “El español es *la lengua de Cervantes* [...], razón de peso para justificar la importancia de la literatura clásica dentro del ámbito de E/LE”, y UBACH (2000: 721) habla incluso de la necesidad de las obras clásicas “porque son parte del contexto que debe conocer el alumno”, si bien no deben subestimarse las dificultades que en ocasiones pueden surgir, como la sensación de lejanía, el desconocimiento de referentes históricos o el distanciamiento lingüístico existente (PALACIOS GONZÁLEZ, 2011: 2).

Teniendo en cuenta todo lo anterior –además de, inevitablemente, las experiencias propias en la docencia de ELE–, concluimos, en primer lugar, que ningún género literario es *per se* inadecuado para el aula, siempre que se dé con las estrategias adecuadas para su explotación. Del mismo modo, tampoco encontramos razones suficientes para descartar por sistema las obras consideradas habitualmente clásicas. En realidad, la única barrera infranqueable tiene que ver con la inadecuación del texto –o del trabajo con el texto– al nivel de los estudiantes. Ahí entra en juego otro de los aspectos que, como el género o la pertenencia al canon, suele discutirse: la posibilidad de la adaptación de los textos⁷. Muchos docentes son partidarios de utilizar exclusivamente textos originales –siempre de acuerdo con el nivel de alumnado–, pues constituyen muestras reales de lengua. La adaptación, suele argumentarse, desvirtúa lingüísticamente el texto, y se habla incluso de “amputación” (NARANJO PITA, 1999). Sin embargo, debe reconocerse que existen obras cuya única vía de explotación en el aula de ELE, si se quiere trabajar con niveles inferiores al C2, es la adaptación. Caben, entonces, dos posibilidades: descartar la explotación de tal obra o acogerse a una versión adaptada. Optar por esto último supone primar, frente al acceso al texto original, la asimilación por parte de los estudiantes de los contenidos de la obra, transmitida como un hecho cultural de especial relevancia. Para resolver el hecho de que, en rigor, no se lee el texto verdadero –requisito que tampoco se cumple, por otra parte, en la lectura de cualquier obra en traducción–, puede incluirse un brevísimo fragmento sin adaptar al inicio, que, convenientemente tratado, ofrece un panorama del estilo original del texto. A nuestro juicio, el sacrificio del texto original se ve compensado si el estudiante aprehende de forma efectiva los contenidos de la obra, el porqué de su alcance e importancia en la cultura hispánica y, en su caso, universal. Todo ello es lo que pretendemos reflejar en la propuesta que incluimos a continuación.

⁷ Dejamos de lado los llamados “textos graduados”, que, al cabo, constituyen muestras de lenguas creadas *ad hoc* y carecen de importancia en el panorama literario.

3.- Propuesta a partir de *El burlador de Sevilla*, de Tirso de Molina

La propuesta que presentamos aquí forma parte de un curso monográfico de literatura hispánica de tres semanas que impartimos hace dos años a estudiantes de español universitarios estadounidenses de nivel B2. Nuestro objetivo principal fue hacer llegar a los estudiantes un puñado de textos de la literatura hispánica que consideramos especialmente representativos. No se trataba de ofrecer un gran panorama literario ni de proporcionar abundante información sobre las obras o los autores, sino de transmitir de manera eficaz y profunda el sentido de los textos escogidos, pues consideramos que ahí reside el valor esencial de la obra o, al menos, el contenido que más interés podía suscitar a los estudiantes –ninguno, por cierto, perteneciente al ámbito filológico. Así, seleccionamos doce obras (*La Celestina*, *Don Quijote*, *Tristana*, poemas de Garcilaso, poemas de Rubén Darío...) que fuimos llevando a clase por orden cronológico, y que trabajamos de distintas formas en relación con el carácter de los textos: se alternó entre textos completos y fragmentos, entre textos originales y adaptaciones, etcétera, y se diseñaron actividades específicas para cada texto.

Una de las obras escogidas fue el texto teatral de *El burlador de Sevilla*, atribuido a Tirso de Molina y cuya publicación se fecha habitualmente en 1630. Para adecuar su explotación al nivel de los estudiantes y a un número no excesivo de sesiones, se seleccionaron fragmentos representativos del texto⁸, completados con indicaciones que servían de transición entre ellos, y se modificaron algunos pasajes por su excesiva complejidad. No reproducimos aquí el texto resultante íntegro, cuya extensión es de ocho páginas, sino algunas partes para ilustrar nuestro trabajo:

EL BURLADOR DE SEVILLA*

Tirso de Molina

Don Diego Tenorio, un noble castellano, es hermano de Don Pedro Tenorio, embajador español en Nápoles. Allí ha enviado a su hijo, el joven Juan, que estaba mostrando en Castilla un muy mal comportamiento: engañó a una mujer noble para acostarse con ella.

Nápoles, Palacio Real

ISABELA*	Duque Octavio, por aquí podrás salir más seguro.
D. JUAN	Duquesa, de nuevo os juro de cumplir el dulce sí*.
ISABELA	Mis glorias serán verdades, promesas y ofrecimientos, regalos y cumplimientos,

⁸ A partir de la versión disponible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-burlador-de-sevilla-y-convidado-de-piedra-0/>> (7/8/2013).

de este a la estatua de Don Gonzalo y a la muerte de Don Juan; lo demás se narra, como se ha dicho, en pasajes de transición. Nuestra adaptación se cierra como sigue:

Iglesia junto a la tumba de Don Gonzalo

DON GONZALO No pensé que cumplirías
tu palabra, pues haces
a todos burla*.

DON JUAN ¿Piensas que soy un cobarde?

DON GONZALO Sí, que aquella noche huíste
de mí, cuando me mataste.

DON JUAN Huí para no ser descubierto,
pero ya me tienes delante.
Di enseguida qué quieres.

DON GONZALO A cenar quiero invitarte.

Don Gonzalo ofrece a Don Juan platos con serpientes y escorpiones. Dos pajes vestidos de negro los acompañan y cantan:

PAJES Adviertan los que de Dios
juzgan los castigos grandes
que no hay plazo que no se cumpla
ni deuda que no se pague.

DON JUAN Ya he cenado. Haz que quiten
la mesa.

DON GONZALO Dame la mano. No temas,
la mano dame.

DON JUAN ¿Eso dices? ¿Yo temor?
¡Que me abraso! ¡No me abrases
con tu fuego!

DON GONZALO Esta es la justicia de Dios:
“quien tal hace, que tal pague”.

DON JUAN ¡Que me abraso, no me aprietes!
¡Deja que llame
a quien me confiese y absuelva!*

DON GONZALO No hay lugar, te acuerdas tarde.

DON JUAN ¡Que me quemó! ¡Que me abrasó!
 ¡Muerto soy!

Don Juan cae muerto. El sepulcro se hunde y la capilla se incendia. Mientras, en el palacio, las mujeres Aminta, Tisbea e Isabela cuentan al Rey los engaños de Don Juan. Llega Catalinón y dice que Don Juan ha muerto, y que, antes de morir, dijo a Don Gonzalo que no se había acostado con Ana, pues, al salir Don Gonzalo con la espada, no tuvo tiempo de realizar el engaño. Finalmente, Isabela se casa con Octavio, Ana con el Marqués de la Mota y Aminta con Batricio.

En esta última parte hemos simplificado, sobre todo, el diálogo inicial, y hemos suprimido varias intervenciones para resumir la acción. También se incluyen notas aclaratorias y se lleva a cabo algún ligero retoque para actualizar un tanto la expresión (como “quiten” por “levanten la mesa”).

Desde el punto de vista narrativo, esta adaptación pretende destacar la sucesión de engaños que conducen al protagonista al castigo. La simplificación del camino y la elección de los fragmentos buscan la aproximación más certera posible a los sentidos de la obra, entre los que se destaca la lucha de Don Juan contra el tiempo, su pretensión de ir siempre más rápido que los acontecimientos y lo remoto que contempla un desenlace, que, sobrevenido, acaba confrontando la fugacidad de sus actos con la eternidad de su penitencia. Una vez adaptado el texto con estas pretensiones, el trabajo con él se concibió como una pequeña unidad didáctica con un desarrollo similar al que se realiza mediante la aplicación del enfoque por tareas que normalmente vertebrada las propuestas didácticas que beben del enfoque comunicativo. Esta perspectiva difiere un tanto del tipo de actividades que suelen aplicarse a la explotación del texto literario en el aula de ELE, que normalmente se organizan en actividades de prelectura, actividades durante la lectura y actividades tras la lectura (véase ALBALADEJO GARCÍA, 2007; PALACIOS GONZÁLEZ, 2011...), que, bien diseñadas, aseguran un aprovechamiento muy profundo de la obra. La sucesión de tareas, basadas en el texto escogido, con intensidad comunicativa creciente resulta, sin embargo, más próxima a los planteamientos docentes habituales y permite un trabajo, por así decir, más acorde con el desarrollo de las unidades didácticas con las que se trabaja actualmente en el aula. Consideramos que este camino ofrece muchas posibilidades y una gran rentabilidad. Al respecto, subrayamos que lo que se propone aquí no debe contemplarse como un producto necesariamente acabado, sino que puede servir como punto de partida o como apoyo a propuestas posteriores.

Así, en el caso que nos ocupa, la unidad de *El burlador de Sevilla* consta de las siguientes partes: 1) muestra de lengua y actividades de calentamiento; 2) lectura y explotación del texto literario; 3) actividades para la prolongación del texto; y 4) tarea final. La unidad comienza, por tanto, con una muestra de lengua relacionada de algún modo con el mito literario de Don Juan. Puede ser el fragmento de una película, un anuncio publicitario o una canción. Teniendo en cuenta el perfil del alumnado, se optó por la canción “Don Juan”, interpretada por la artista colombiana Fanny Lu en

colaboración con el dúo venezolano Chino & Nacho (2012)⁹. La canción constituye una alusión muy actual al mito y permite introducir actividades de calentamiento. Se puede comenzar con la audición para recabar primeras impresiones, y después proporcionar la letra por escrito. El sentido de la canción conduce a preguntarse acerca del mito de Don Juan; cada estudiante aporta sus ideas previas acerca de él –oralmente o por escrito, individualmente o en grupo– y después se hace una puesta en común. Tras esta primera fase, se introduce el texto literario, con una breve explicación sobre él (interesa, sobre todo, destacar que la obra se considera el texto fundacional del mito de Don Juan). El texto adaptado se lee, primero, individualmente; en este punto puede pedirse una primera interpretación del texto por escrito, que se entregaría al profesor y se recuperaría y se discutiría al final de unidad. A continuación, tras la resolución de las dudas básicas, se hace una lectura colectiva representada y se inician las actividades para la explotación del texto, que deben conducir a la asimilación de su sentido. En nuestro caso, se establecieron actividades de descripción de las mujeres burladas, para que surgieran los contrastes entre ellas y, por lo tanto, la versatilidad del burlador; actividades de relación con *La Celestina*, obra tratada también en el curso, a propósito del alcance de la pasión amorosa a varios estratos sociales; establecimiento de campos léxicos, que arrojan como resultado contrastes muy significativos¹⁰, por cuanto afectan a la interpretación del texto, como es el caso de las palabras y expresiones relacionadas con el fuego, que aluden tanto al elemento pasional como a la condena divina; actividades de relación con los sonetos de Garcilaso, también tratados en el curso –dos de ellos–, que permiten, a través del tópico del *carpe diem*, una aproximación al tema del tiempo; una actividad muy concreta que obliga a pensar en el final simbólico, imprescindible para interpretación del sentido del texto que se busca; y, finalmente, una actividad por grupos para determinar los temas de la obra. Después, se lleva a cabo un ejercicio que prolonga el texto trabajado, y que consiste –las posibilidades vuelven a ser muchas– en la escritura de una pequeña obra teatral, con los códigos propios del género, en el que se sitúe a Don Juan en un contexto diferente y original. Y, por último se lleva a cabo la tarea final, que en este caso aprovecha una práctica muy común en el trabajo con obras literarias: por grupos, se idea un final alternativo para la obra, que se redacta y se reparte entre los grupos para votar el más original; después, cada grupo representa el final que ha propuesto.

Es importante insistir en que no debe nunca perderse de vista la adecuación de las muestras de lengua y de las actividades al nivel del alumnado. Es decir, cuando los estudiantes se enfrentan a una actividad, debemos asegurarnos de que las herramientas necesarias para acometerla (estructuras, vocabulario, pragmática...) son propias de su nivel. Al respecto, la unidad puede –quizá debe– incluir, junto a la actividad correspondiente, un pequeño cuadro que refresque tales herramientas a los alumnos, como resumen de las estructuras necesarias para la ejecución del ejercicio. Asimismo, pueden incorporarse breves actividades –en la tercera fase, la de prolongación del texto–

⁹ La canción puede encontrarse y escucharse en línea sin dificultad.

¹⁰ De hecho, estas actividades de relaciones léxicas fueron incluidas en todas las unidades del curso, es decir, a propósito de todos los textos trabajados. Por otro lado, las posibilidades combinatorias de las piezas léxicas constituyen probablemente la vía más rentable para la adquisición de vocabulario. Como muestra de una actividad en tal sentido, véase SÁNCHEZ RUFAT y JIMÉNEZ CALDERÓN (2012).

que recojan usos lingüísticos cuyo funcionamiento dependa del referente cultural que la obra literaria en cuestión comporta, sobre todo a través de expresiones idiomáticas y lugares comunes. Como decíamos más arriba, la propuesta descrita constituye un primer intento de concierto entre el trabajo con la literatura en ELE y los planteamientos didácticos que normalmente emplean los enfoques comunicativos en el aula de lenguas extranjeras, en los que se trabaja con todas las destrezas y se coloca a los estudiantes en situaciones comunicativas diversas.

4.- Conclusiones

Las numerosas investigaciones y experiencias que se vienen llevando a cabo sobre el trabajo con literatura en la clase de ELE demuestran que, mediante diversas vías, obras pertenecientes a cualquier género y a cualquier etapa pueden ser trasladadas al aula. El caso presentado aquí permite a los estudiantes acceder a un clásico de la literatura hispánica que, además, conduce a un mito literario universal. El hecho de que la propuesta haya sido probada en el curso mencionado más arriba permite asegurar que se cumple el objetivo fundamental de la asimilación del sentido de la obra –lo cual se verifica en el resultado de las tareas, en las unidades de refresco y en las lecturas voluntarias que el trabajo con la obra provoca–, y que, en consecuencia, la necesidad de adaptación del texto de acuerdo con las características del curso se ve compensada. El texto y, sobre todo, las actividades diseñadas a partir de él deben provocar el manejo de las cuatro destrezas básicas dentro de los parámetros establecidos para el nivel correspondiente. Se trata, en definitiva, de que la obra quede verdaderamente incorporada en el acervo del estudiante como parte significativa de los contenidos culturales del aula de español, y que el trabajo con ella se ajuste a las directrices marcadas para el nivel del grupo.

Referencias bibliográficas

Aguilar, Ana María; Simarro, María. “Dramatizando la gramática”, en *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, t. 2, José Carlos Martín Camacho et al. (Eds.), Universidad de Extremadura, Cáceres, 2009, págs. 891-901.

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>> (7/8/2013).

Aldrich, Mark C. “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz-ASELE, Cádiz, 2000, págs. 59-64.

Barroso García, Carlos; Fontecha López, Mercedes. “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz-ASELE, Cádiz, 2000, págs. 107-113.

Calsamiglia Blancafort, Helena; Tusón Valls, Amparo. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999.

Collie, Joanne; Slater, Stephen. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002.

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 Álvarez et al. (Eds.), Universidad de Oviedo, Oviedo, 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 lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, María Antonia Martín Zorraquino et al. (Eds.), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001, págs. 819-829.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006.

Iriarte Vañó, María Dolores. “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”, *TINKUY*, núm. 11, 2009, págs. 187-206.

Jiménez Calderón, Francisco. “Sobre la estructura discursiva del texto poético: la lengua visual de Huidobro en *El espejo de agua*”, *Estudios humanísticos: Filología*, núm. 35, 2013, en prensa.

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.

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 Sánchez y José Ramón Heredia Ranz (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 277-283.

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, Cádiz, 2000, págs. 401-408.

Montesa Peydró, Salvador; Garrido Moraga, Antonio. “La literatura en la clase de lengua”, en *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), Universidad de Málaga, Málaga, 1999, págs. 449-457.

Naranjo Pita, María. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Edinumen, Madrid, 1999.

Núñez Ramos, Rafael. “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (II)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alfredo Álvarez Álvarez et al. (Eds.), Universidad de Oviedo, Oviedo, 2006, págs. 67-76.

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, <http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serpio_texto_bibliografia.pdf> (7/8/2013).

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-Miajadas, 2009.

Quintana Pareja, Emilio. “Literatura y enseñanza de ELE”, en *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. 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 Sánchez y José Ramón Heredia Ranz (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 379-387.

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

Sánchez Rufat, Anna; Jiménez Calderón, Francisco. “Combinatoria léxica y corpus como *input*”, *Language Design*, núm. 14, 2012, págs. 61-81.

Sitman, Rosalie; Lerner, Ivonne. “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Tendencias actuales en la enseñanza de español como segunda lengua*, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1994, págs. 227-233.

Trancón Pérez, Santiago. *Teoría del teatro*, Fundamentos, Madrid, 2006.

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, Cádiz, 2000, págs. 721-730.

Propuestas de categorización para la evaluación de webs de bibliotecas escolares

Categorization proposals for school library webs evaluation

Raúl Cremades García / Concepción M. Jiménez Fernández

Universidad de Málaga / Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

cremades@uma.es / concepcionm.jimenez@unir.net

Recibido el 3 de julio de 2013

Aprobado el 21 de septiembre de 2013

Resumen: La presencia en internet de la biblioteca escolar debe ir acompañada de unos estándares de calidad en su estructura y su contenido, que hagan de la web de biblioteca escolar un recurso verdaderamente útil para un mejor cumplimiento de sus objetivos y funciones. Ante la inexistencia en la bibliografía especializada de instrumentos de análisis y evaluación específicos y actuales para webs de bibliotecas escolares, los autores de este artículo ofrecen dos modelos de categorización independientes pero basados en los mismos principios teóricos sobre análisis de sitios web y sobre contenidos de webs de bibliotecas escolares. Tanto el denominado *Modelo 8-V* o de las ocho variables, como el llamado *Modelo 12-I* o de los doce indicadores, pueden dar lugar a sendos instrumentos de análisis y evaluación que deberían ser usados siguiendo la misma metodología: el análisis de contenido, y la misma regla de recuento: la presencia en la web de los elementos incluidos en las categorías correspondientes. En el artículo se justifica la elección de cada una de las ocho variables y de los doce indicadores de sendos modelos.

Palabras clave: biblioteca escolar digital, educación, internet, web de biblioteca escolar, comunicación web, información web, evaluación, acceso a la información a través de la web.

Abstract: School library presence in Internet must be accompanied of some standards of quality in its structure and content, so the school library web can be a really useful resource for a better fulfillment of its aims and functions. Considering the nonexistence in the specialized bibliography of specific and current instruments for the school library webs analysis and evaluation, the authors of this article offer two independent models of categorization but based on the same theoretical propositions on web sites analysis and on school library webs contents. So much the called *8-V Model* or of eight variables, as the called *12-I Model* or of twelve indicators, both of them can give place to

different analysis and evaluation instruments that should be used following the same methodology: the content analysis, and the same rule for inventory: the presence in the web of the elements included in the corresponding categories. It is justified in the article the choice of each one of the eight variables and the twelve indicators of both models.

Key words: digital school library, education, internet, school library web, web communication, web information, evaluation, access of information via web.

1.- Introducción

La evaluación de la web de biblioteca escolar debe basarse en una serie de criterios estables y consensuados por la propia comunidad educativa, que servirán para identificar sus aspectos esenciales y para establecer la valoración de cada uno de los elementos que componen la web.

Para llevar a cabo cualquier tipo de evaluación es necesario partir de la categorización que, según ANDRÉU ABELA (2001: 15-16), es un proceso de tipo estructuralista que debe ser realizado en dos etapas: la primera, denominada *inventario*, consiste en aislar los elementos; y la segunda, llamada *clasificación*, conlleva la organización de esos elementos, agrupándolos según sus características afines.

Ante la inexistencia en la bibliografía especializada de instrumentos de análisis y evaluación específicos y actuales para webs de bibliotecas escolares, los autores de este artículo han elaborado dos modelos de categorización siguiendo las dos etapas citadas más arriba, y basándose, por un lado, en las categorías propuestas por los siguientes expertos en evaluación de sitios web: BAZIN, 1999; CODINA, 2000; ROMAGNOLI *et al.*, 2001; MERLO VEGA, 2003; MARTÍN LABORDA, 2005; AYUSO y MARTÍNEZ, 2006; JIMÉNEZ y ORTIZ REPISO, 2007; y por otro lado, en las propuestas de contenidos de webs de bibliotecas escolares elaboradas por MURPHY, 2003; CAMACHO ESPINOSA, 2004; BAUMBACH, 2005 y LUQUE JAIME, 2007.

Aunque se trata de dos modelos independientes de categorización, se presentan en este mismo trabajo porque están basados en los mismos principios teóricos y, lo que es más importante, porque pueden dar lugar a sendos instrumentos de análisis y evaluación que deberían ser usados siguiendo la misma metodología: el análisis de contenido, y la misma regla de recuento: la presencia en la web de los elementos incluidos en las categorías correspondientes.

2.- Modelo 8-V o de las ocho variables

En la primera propuesta de categorización –basada en una investigación inédita de JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (2012)– se establecen ocho variables o propiedades “que pueden fluctuar y cuya valoración es susceptible de medirse u observarse” (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2010: 93). Cada una de esas ocho variables, como se explica a continuación, debe observarse y valorarse atendiendo a los siguientes elementos de análisis y evaluación:

VARIABLES	Elementos de análisis y evaluación
1. Incluye enlaces que posibiliten la navegación	Vínculos bien estructurados y etiquetados
2. Información sobre la biblioteca	Plano, horarios, responsable, reglamento, normativa préstamo
3. Actividades de promoción de la lectura	Estrategias que sirvan para afianzar hábitos lectores
4. Materiales de apoyo a la docencia	Recursos vinculados a la actividad formativa e informativa de interés para la docencia
5. Acceso al catálogo de la biblioteca	Información sobre el contenido de la colección y su ubicación
6. Servicios de información y referencia	Referencia, orientación bibliográfica, enlaces externos, libros electrónicos, otros enlaces a recursos
7. La web se ha actualizado durante el último año	Indicación sobre su actualización
8. Incluye alguna posibilidad de interacción con los usuarios	Correo electrónico de la biblioteca o el coordinador, teléfono de la biblioteca, aplicaciones de la web 2.0, formularios de contacto, desiderata en línea

Tabla 1. Tabla de variables y elementos de análisis y evaluación del modelo de categorización 8-V

Variable 1: Incluye enlaces que posibiliten la navegación

Como afirma CODINA (2000: 17-18), “una web puede estar exquisitamente diseñada, pero ser tan poco navegable que no comunique bien con los usuarios”. La navegación, según este autor, es “un procedimiento de obtención de información basado en desplazamientos sucesivos a través de una red de nodos de información” (CODINA, 2000: 17-18). Por tanto, una web de biblioteca escolar debe facilitar la navegación a través de enlaces hipertextuales claramente identificados que permitan desplazarse con facilidad a través de la página.

La facilidad de navegación a través de enlaces supone organizar la información en la página web de manera consistente, sencilla y simple. De hecho, como explica MERLO VEGA (2003), “cualquier fuente de información solo es válida si aporta contenidos útiles y si los mismos son localizados de forma sencilla”.

Variable 2: Información sobre la biblioteca

Se considera que las bibliotecas escolares constituyen la estructura de apoyo esencial para impulsar el cambio en la educación y para formar al alumnado en el uso de la biblioteca con fines recreativos, informativos y de educación continua. Por ello, la biblioteca debe darse a conocer ofreciendo la información necesaria para orientar y acoger al usuario: plano del edificio, horarios, normativa, responsabilidad de la biblioteca... (CARRIÓN GÚTIEZ, 1987: 461). Por ello se entiende que es importante que la web de la biblioteca escolar ofrezca información sobre cómo y cuándo poder acceder a ella, cuáles son sus servicios y recursos así como el acceso a los mismos sin que sea necesario acudir a la biblioteca físicamente.

Variable 3: Actividades de promoción de la lectura

Con la lectura se afianzan las posibilidades imaginativas, creativas, formativas e informativas de la persona, y esto se ha de fomentar desde la biblioteca escolar (CORONAS, 2000). Se deben utilizar, pues, las nuevas tecnologías para hacer de la biblioteca un espacio lúdico y participativo, además de poner en contacto al alumnado con la lectura de una manera indirecta y sugerente, intentando despertar curiosidad tanto de usuarios reales como potenciales.

Las actividades de promoción de la lectura difundidas y programadas desde la biblioteca escolar a través de la web sirven también para dar a conocer los fondos y materiales disponibles para la lectura de ficción e introducen al alumnado en el mundo de la literatura, estimulando sus deseos de expresarse y de comunicar. Cualquier medio que se utilice con tal de que este objetivo se cumpla será válido ya que “la biblioteca escolar tiene más fuerza cuanto más se usa, por lo que hay que realizar todas las actividades de animación que podamos concebir” (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2002: 223).

No se trata solo de contar en la web de la biblioteca escolar con información idéntica a la que se encuentra en vías tradicionales, como pueden ser folletos impresos, sino de utilizar las posibilidades de las TIC para presentar, editar y promover este tipo de actividades. “El planteamiento debe ser cómo usar las tecnologías para hacer cosas que todavía no podemos hacer y no solo cómo poder usarlas para mejorar aquellas que ya hacemos” (ROIG VILA, 2001: 196).

Variable 4: Materiales de apoyo a la docencia

La web de biblioteca escolar debe contar con un espacio para compartir información sobre temas que se imparten en clase y que complementen proyectos de trabajo del profesorado. Se trata de recursos y documentos que deben responder a las

demandas y necesidades docentes surgidas en las diferentes áreas curriculares. Se valoran aquellos materiales vinculados con la actividad formativa e informativa de interés para la docencia. En el primer caso, materiales de apoyo a la actividad formativa, se incluyen los periódicos y revistas profesionales; legislación; bases de datos de apoyo a la docencia donde poder buscar o adquirir documentación actualizada para realizar documentos profesionales; actividades relacionadas con proyectos y unidades didácticas realizadas por el centro; recursos impresos o electrónicos relacionados con un tema determinado; o documentación relacionada con la habilidades para investigar e informar.

En cuanto a los materiales de apoyo a la actividad informativa, se valoran aquellos que ofrezcan recursos bibliográficos y digitales sobre aspectos de interés para el docente pero no tan estrechamente relacionados con su trabajo en el aula, aunque sí pueden servir de complemento al currículo. Se incluye información sobre la localidad donde se encuentra el centro, directrices para animar a leer en clase o portales y recursos educativos.

Variable 5: Acceso al catálogo de la biblioteca

El catálogo accesible a través de la web se configura como clave para acceder a los contenidos de la biblioteca escolar puesto que constituye su memoria. Poner el catálogo en línea, a través de la web, es esencial para difundir y dar a conocer el fondo de la biblioteca escolar.

A veces, el catálogo puede presentarse en la web como un simple listado de materiales en pdf y no como un conjunto de asientos bibliográficos organizados según la normativa internacional, pero ese listado puede convertirse en el mejor catálogo para una biblioteca con pocos recursos, con una colección pequeña o con personal sin formación en biblioteconomía.

Variable 6: Servicios de información y referencia

Igual que una biblioteca construye y alimenta su catálogo para facilitar el acceso a los materiales que contiene, también deberá realizar una cuidadosa selección de recursos digitales y virtuales, actualizada periódicamente, que sirva a los objetivos y niveles de las diferentes áreas que se imparten en el centro educativo y también para el ocio. Debido a la existencia de una enorme cantidad de información disponible de forma dispersa en el ciberespacio, la biblioteca escolar ha de analizar, seleccionar, organizar y poner a disposición del usuario aquellos recursos que den respuesta a las posibles necesidades tanto informativas como formativas y de recreo (LUQUE JAIME, 2007).

Por otra parte, “todas las bibliotecas, sea cual sea su tipología, cuentan con un servicio de información que atiende las consultas de los usuarios” (MERLO VEGA, 2008: 54). El servicio de información se ha de adaptar a las particularidades que se derivan de su ubicación, en este caso apoyando la labor pedagógica de la biblioteca escolar (TORRES y MONTES, 1991: 60).

Variable 7: La web se ha actualizado durante el último año

Con la actualización se modifica y mejora el diseño de los contenidos de la web, se amplía la información y se corrigen errores. En definitiva, se mejora la calidad. CODINA (2000: 23) afirma que “cuanto más actualizada sea una información, mayor valor tiene”. Así lo corroboran HEIMLICH y WANG (1999: 11) cuando explican que “la fecha de la última actualización de la web es solo un dato, pero los datos siempre se identifican con una fecha de recogida, interpretación y publicación”.

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que la actualización de la web de la biblioteca escolar es importante puesto que representa a una institución educativa donde cada año comienza un nuevo curso, con nuevos proyectos. Esa actualización en la vida escolar debe quedar reflejada también en la web de la biblioteca.

También se considera interesante la organización por años de la información sobre la biblioteca. Se valora el archivo de esos contenidos ordenados por años y accesibles a través de fichas o pestañas claramente señalizadas en la página principal.

Variable 8: Incluye alguna posibilidad de interacción con los usuarios

La biblioteca escolar debe contar con canales de comunicación y herramientas tecnológicas, tanto asíncronas como síncronas, ya que favorecen la interacción entre usuarios y la biblioteca, y son la vía para tener la posibilidad de manifestar quejas, sugerencias o necesidades. Es un servicio que facilita y agiliza las consultas y, además, permite conocer las opiniones de los usuarios para mejorar los servicios ofertados.

Se valora la posibilidad de interactuar con el usuario a través de los siguientes medios, entre otros: correo electrónico de la biblioteca o del coordinador, teléfono de la biblioteca, aplicaciones de la web 2.0 (blogs, redes sociales, wiki, etc.), formularios de contacto o desiderata en línea.

3.- Modelo 12-I o de los doce indicadores

En la segunda propuesta de categorización –basada en una investigación inédita de CREMADES GARCÍA (2012)– se han distribuido las categorías de forma jerárquica siguiendo la denominación de CODINA (2000: 135), que define los parámetros como propiedades o características de los recursos digitales que son objeto de evaluación, y los indicadores como aquellos aspectos o elementos que son considerados para evaluar la calidad de un parámetro.

Esta propuesta se estructura en dos parámetros y doce indicadores. El parámetro 1 (*Aspectos formales y organizativos*) abarca aquellos aspectos de la web relacionados con su diseño, navegación, interacción y luminosidad, tal como queda recogido en los cuatro indicadores que forman este parámetro y que se explican más abajo:



Figura 1. Indicadores del parámetro 1 del modelo de categorización 12-I

El parámetro 2 (*Contenidos*) incluye todos los elementos relacionados con la información, las actividades y los materiales ofrecidos en la web, tal como queda recogido en los ocho indicadores que conforman este parámetro y que se explican más abajo:

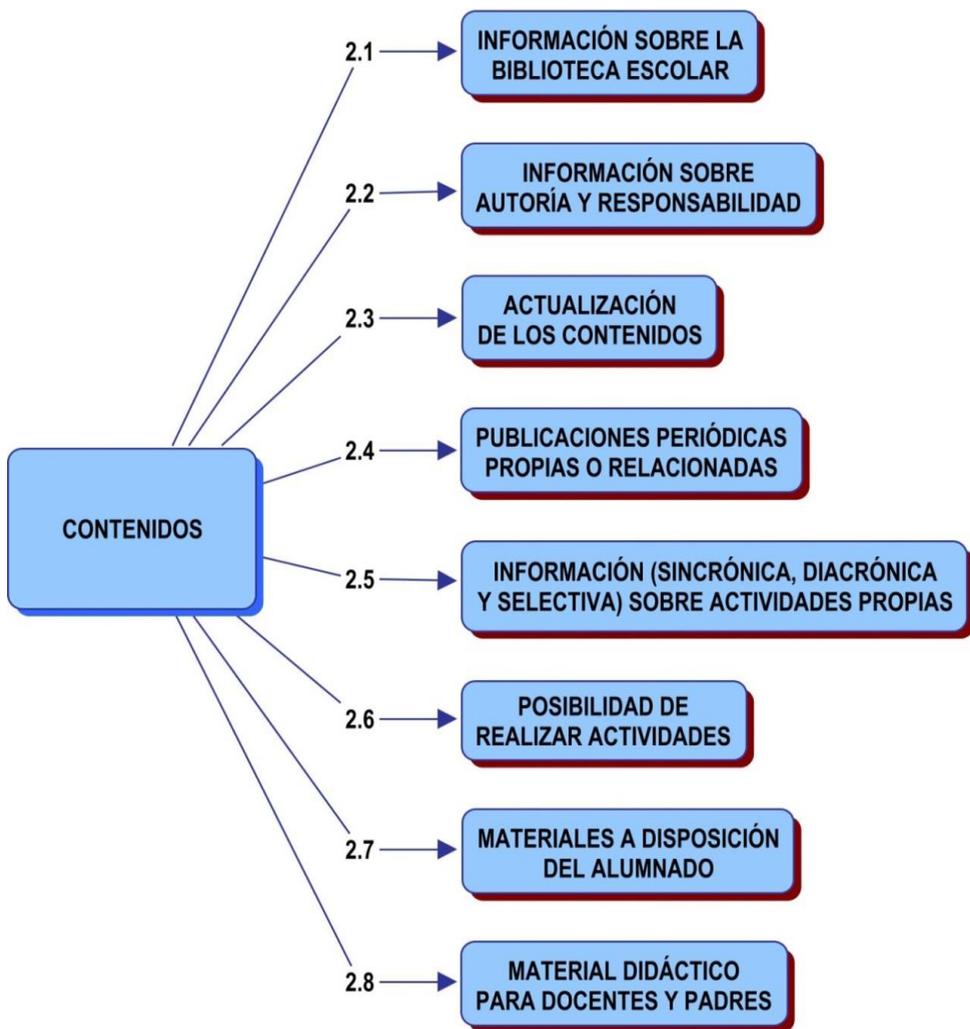


Figura 2. Indicadores del parámetro 2 del modelo de categorización 12-I

Indicador 1.1: Diseño de la web

El diseño general de la página web de la biblioteca escolar no solo debe ser claro y atractivo, como opinan ROMAGNOLI *et al.* (2001: 111), sino eficaz, es decir, que ayude a alcanzar sus objetivos informativos, formativos y recreativos. MURPHY (2003: 10) opina que el diseño de la web es un reflejo de la propia biblioteca escolar y

del trabajo de la persona responsable de ella. Por eso, aconseja que cualquier decisión que se tome sobre el diseño redunde en un resultado simple, claro, relevante y fácil de usar.

Indicador 1.2: Navegación por la web

La facilidad de navegación, es decir, la posibilidad de conocer cuanto antes los contenidos disponibles para poder acceder directamente a ellos sin pérdida de tiempo o distracciones, refleja en gran medida la calidad de cualquier página web. En el caso de las bibliotecas escolares, MURPHY (2003: 10) aconseja planificar muy bien la navegación por la web: “Asegúrate de que los usuarios saben cómo acceder a lo que buscan y procura no cambiar mucho las rutas de navegación”. En cuanto a la facilidad de navegación, ROMAGNOLI *et al.* (2001: 111) opinan que en cada momento el usuario debería conocer el lugar del sitio web donde se encuentra y tener la posibilidad de moverse según sus preferencias. Además, los responsables de la web deben pensar en distintos tipos de usuarios con características también diferentes, por tanto deben procurar el mayor nivel posible de accesibilidad para personas con problemas de audición, visión o movilidad, según las *Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web* (WCAG) creadas por el *World Wide Web Consortium* (W3C) en el marco de su *Web Accessibility Initiative* (WAI).

Indicador 1.3. Interactividad y herramientas 2.0

La web de la biblioteca escolar no puede desaprovechar las nuevas herramientas y posibilidades que ofrece internet para fomentar en sus usuarios el aprendizaje activo y autónomo. Entre todas las herramientas y actividades de la web 2.0, los blogs se revelan como una de las más útiles y prácticas para lograr la interactividad con los usuarios (MIRET *et al.*, 2011: 50).

Por otro lado, las redes sociales también pueden convertirse en claras aliadas de los objetivos de la biblioteca escolar, tal como se afirma en el *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar* de la Junta de Andalucía (2011: 20):

Respecto a las redes sociales hay que decir que posibilitan que el alumnado tenga una relación más directa con la biblioteca escolar, interaccione e intercambie información, participe en determinadas propuestas, reciba información, consulte documentos, etc. Además, la biblioteca escolar puede extender algunas propuestas participativas a padres y madres de alumnos y a profesorado.

Indicador 1.4: Luminosidad de la web

La luminosidad de una web se refiere al número de enlaces que contiene hacia otras sedes web (AYUSO y MARTÍNEZ, 2006: 35). Estas autoras opinan que existen dos razones esenciales para añadir enlaces a webs externas: se aumenta la utilidad de nuestra propia web y, además, es una forma indirecta de hacer más popular un recurso determinado.

No podemos pretender, como afirma LUQUE JAIME (2007: 25), que la biblioteca escolar seleccione una gran cantidad de recursos, sino aquellos que cumplan una serie de criterios de calidad: “Evidentemente no se trata de organizar Internet, algo imposible, pero sí de organizar los recursos que la biblioteca ha seleccionado en función de las necesidades e intereses del centro al que da servicio”.

Indicador 2.1: Información sobre la biblioteca escolar

La presencia de los contenidos informativos sobre la propia biblioteca escolar resulta de gran importancia para valorar la calidad de su web. Además de esta información práctica, la web de la biblioteca debe contener información sobre sus planes, proyectos, objetivos y estructura. Más allá de documentos e instrucciones, la web también debe incluir aquella información propia –en el caso de que exista– que genere un cierto tipo de vinculación personal de los usuarios, como un nombre propio, un lema, una mascota o un logotipo.

Pero la información propia no debería limitarse a sus datos identificativos ni a sus servicios, planes y objetivos, sino a aquellos programas de organismos ajenos en los que está involucrada la biblioteca escolar. Por último, uno de los contenidos informativos propios esenciales es el catálogo de la biblioteca escolar, que no debe faltar en la web, en uno u otro formato.

Indicador 2.2: Información sobre autoría y responsabilidad

Ni la biblioteca escolar es un ente impersonal o anónimo, ni su web se realiza de manera automática sin la intervención de persona alguna. Por tanto, entre los contenidos de la web de biblioteca escolar se debe incluir información identificativa sobre el personal responsable de la biblioteca escolar (MURPHY, 2003: 12) o sobre la autoría de la página web (ROMAGNOLI *et al.*, 2001: 110).

Además, como afirma MURPHY (2003: 11), “la web debe facilitar alguna forma de contacto, o bien mediante un formulario o mediante una dirección de correo electrónico”.

Indicador 2.3: Actualización de los contenidos

Una de las grandes ventajas de las páginas web es su posibilidad de renovación constante e inmediata. Por tanto, si una web no se actualiza periódicamente perderá eficacia y, en consecuencia, calidad. MURPHY (2003: 11) aporta una razón muy contundente para la actualización: “Si no se renuevan los contenidos regularmente, los visitantes no volverán”. Este autor opina que la web no solo debe ponerse al día con regularidad, sino contener detalles –quién y cuándo– sobre la actualización de su contenido. Para JIMÉNEZ y ORTIZ REPISO (2007: 179) actualizar un sitio web no supone únicamente aportar nueva información, sino también suprimir aquella que se considere obsoleta, así como las marcas gráficas o textuales que indican novedad cuando ya no sea así.

Indicador 2.4: Publicaciones periódicas propias o relacionadas

Precisamente por su facilidad de actualización y por sus versátiles posibilidades de consulta, la web de biblioteca escolar es el contexto más indicado para publicar de manera periódica en formato electrónico y para ofrecer información sobre publicaciones propias de la biblioteca o del centro en formato papel.

En opinión de MURPHY (2003: 12), la web también debe contener información sobre novedades bibliográficas, premios literarios, libros más leídos o reseñas de lecturas realizadas por los estudiantes. Todos ellos son contenidos propios de un boletín de la biblioteca o una revista escolar, y pueden ofrecerse de manera independiente o dentro de la correspondiente publicación periódica.

Indicador 2.5: Información (sincrónica, diacrónica y selectiva) sobre actividades propias

Como afirma ANDREU LORENZO (2005: 35) la biblioteca escolar no solo debe informar de las actividades culturales del centro o de su entorno, sino de las que se impulsen desde la propia biblioteca, tanto en el pasado como en el presente o en el futuro: “La biblioteca debe mantener informados a sus usuarios de todos aquellos acontecimientos o actividades de carácter cultural que se realicen tanto en el centro escolar como en el barrio o en la localidad”.

En el *Documento Técnico de Referencia para la autoevaluación* de la Junta de Andalucía (2011: 102) se incluye entre las señales de avance del indicador 4.1 (“Acción de colaboración: implicación con las familias, cooperación con la biblioteca pública de la zona, editoriales, entidades, fundaciones, planes institucionales; cooperación con otras bibliotecas escolares”) la siguiente: “A través de la web del centro (sección específica de la biblioteca) se informa de los programas y actividades que la biblioteca escolar oferta a las familias”. Por tanto, resulta de gran importancia que la información

que proporcione la web de la biblioteca sobre sus actividades sea selectiva, es decir, que quede claramente identificado el colectivo al que va orientada cada actividad.

Indicador 2.6: Posibilidad de realizar actividades

Para ROMAGNOLI *et al.* (2001: 109) uno de los indicios de calidad de una web de biblioteca escolar es que proponga distintos tipos de actividades para que sus usuarios puedan acercarse al conocimiento también de diversas formas. Estos mismos autores (2001: 110) consideran que la web de biblioteca escolar puede estimular en gran medida el aprendizaje autónomo:

Se valorará que la interacción en los sitios Web potencien el desarrollo de la iniciativa y el aprendizaje autónomo de los usuarios, proporcionando herramientas cognitivas para que los estudiantes hagan el máximo uso de su potencial de aprendizaje, puedan decidir las tareas a realizar, la forma de llevarlas a cabo, el nivel de profundidad de los temas y puedan autocontrolar su trabajo.

Indicador 2.7: Materiales a disposición del alumnado

Además de la información sobre la biblioteca escolar y los enlaces a otras webs útiles para los usuarios, la web de la biblioteca debe proporcionar materiales propios –es decir, elaborados por algún miembro de la comunidad educativa– sobre las distintas áreas del currículo.

Para ROMAGNOLI *et al.* (2001: 111), los materiales que se aporten en la web deben ser “de utilidad a los planes de estudio e interés de los usuarios”. Del mismo modo opina MURPHY (2003: 12) cuando afirma: “Para que la web sea realmente efectiva, cada materia del currículo escolar necesita una sección con materiales y enlaces a sus temas específicos”. Por tanto, la web de la biblioteca escolar no debe ceñirse a un tipo concreto de contenidos curriculares.

Indicador 2.8: Material didáctico para docentes y padres

Uno de los objetivos básicos que contempla el *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar* (2000) es el trabajo no solo con el alumnado, sino también con sus familias y con el profesorado del centro. En consecuencia, la web de biblioteca escolar debe facilitar no solo materiales de interés y utilidad para el alumnado sino también para el profesorado y para los padres.

4.- Conclusión

En definitiva, como se ha visto a lo largo del presente artículo, estas dos propuestas de categorización ponen de manifiesto que la evaluación de la web de biblioteca escolar debe llevarse a cabo siguiendo criterios generales de valoración de los sitios webs educativos, pero teniendo en cuenta las peculiaridades respecto a los objetivos, funciones, servicios y actividades de la biblioteca escolar, así como la estructura de contenidos planificada por cada centro para cada web en concreto.

Además de suscitar un productivo debate entre estudiosos y expertos en bibliotecas escolares, creemos que los dos nuevos modelos expuestos (8-V y 12-I) pueden servir -por separado o en combinación- como guía práctica para los profesionales docentes que se planteen tanto la elaboración de una nueva web de biblioteca escolar como la evaluación y modificación de una ya existente.

5.- Bibliografía

Andréu Abela, J. “Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada”. *Centro de Estudios Andaluces*, 2001, <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>. [Consultado 20/02/2013].

Andreu Lorenzo, L. B. “La nueva Biblioteca Escolar como centro de recursos para el aprendizaje”, en *I Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de Extremadura : Don Benito, 14 y 15 de abril de 2005*, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Mérida, 2005, págs. 17-49.

Ayuso García, M. D.; Martínez Navarro, V. “Metodología de evaluación de recursos en bibliotecas digitales. Parámetros e indicadores de calidad”, *Ciencias de la Información*, enero-abril, vol. 37, 1, 2006, págs. 25-44.

Bazin, L. “Elaboration d’une grille de sélection des sites web”, *Bulletin des Bibliothèques de France BBF*, t. 44, n. 2, 1999, págs. 73-76, <http://bbf.enssib.fr/consulter/11-bazin.pdf> [Consultado 19/02/2013].

Baumbach, D. J. “The School Library Media Center Web Page. An Opportunity Too Good to Miss”, *Knowledge Quest*, vol. 33, n. 3, enero-febrero, 2005.

Camacho Espinosa, J. A. *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2004.

Carrión Gútiérrez, M. *Manual de bibliotecas*, Pirámide, Madrid, 1987.

Coronas, M. *La biblioteca escolar: un espacio para leer, escribir y aprender*, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, Pamplona, 2000.

Codina, L. “Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos”, *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 23, n. 1, 2000, págs. 9-44.

Cremades García, R. *Análisis y evaluación de la calidad de las webs de bibliotecas escolares de los centros de Educación Primaria en Andalucía y Extremadura*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Málaga, 2012.

Gómez Hernández, J. A. *Gestión de bibliotecas*, Universidad de Murcia, Murcia, 2002.

Jiménez Fernández, C. M. *La información telemática de las bibliotecas escolares. El valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de Educación Primaria de Andalucía y Extremadura*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca, 2012.

Jiménez Piano, M.; Ortiz Repiso, V. *Evaluación y calidad de sedes web*, Trea, Gijón, 2007.

Heimlich, J. E.; Wang, K. "Evaluating the structure of web sites", *Environmental Education and Training Partnership (EETAP) Resource Library*, The Ohio State University, Ohio, 1999, <http://www.epa.gov/enviroed/pdf/evalstruc.pdf>. [Consultado 25/02/2013].

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. *Metodología de la investigación*, 5ª ed., Mc Graw Hill, México, 2010.

Luque Jaime, J. M. "Servicios y programas de la biblioteca escolar en las páginas webs de los centros educativos. Selección de recursos digitales y virtuales de apoyo al currículo", en José García Guerrero (Dir.), *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Madrid, 2007, págs. 181-220.

Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar, 2000, <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manis.htm> [Consultado 18/02/2013].

Martín Laborda, R. *Las nuevas tecnologías en la educación*, Fundación Auna, Madrid, 2005.

Merlo Vega, J. A. "La evaluación de la calidad de la información web: aportaciones teóricas y experiencias prácticas", en *Recursos informativos: creación, descripción y evaluación*, 2001, págs. 101-110, <http://exlibris.usal.es/merlo/escritos/pdf/calidad.pdf>. [Consultado 05/02/2013].

Merlo Vega, J. A. *La calidad de la información telemática: evaluación de servicios públicos de referencia digital*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008.

Miret, I.; Baró, M.; Mañà T.; Velloso, I. *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ministerio de Educación, Madrid, 2011.

Murphy, R. *Going Online: Developing LRC web pages*, School Library Association, Swindon (Inglaterra), 2003.

Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar, Documento de Referencia para bibliotecas escolares DR1/BECREA, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Málaga, 2011. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/DR1/DR_1BECREA.pdf. [Consultado 16/01/2013].

Roig Vila, R. I. *La articulación de las TIC en la educación: análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de primaria*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, 2001.

Romagnoli, C.; Femenías, G.; Conte, P. *Internet, un nuevo recurso para la educación. Material de apoyo para profesores*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2001.

Torres, I.; Montes, M. J. "El servicio de referencia en la biblioteca escolar", *Educación y Biblioteca*, n. 4, febrero, 1991, págs. 57-60.

Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros?

New technologies in the teaching and learning process. What do future teachers think about them?

Magdalena López Pérez

Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura
Facultad de Educación, Universidad de Extremadura
magdalenalopez@unex.es

Recibido el 10 de agosto de 2013
Aprobado el 11 de septiembre de 2013

Resumen: Los estudiantes de Magisterio aprenden a enseñar durante su proceso de formación con el fin de ser capaces de, posteriormente, enseñar a sus alumnos de manera efectiva y atractiva. Durante ambos procesos es realmente importante adaptarse a las tendencias actuales y a las necesidades educativas de nuestra “ciber-sociedad”. Por esa razón, dentro de este marco de referencia, vamos a definir los parámetros que el proceso de aprendizaje y enseñanza con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) ofrece como una herramienta cognitiva de carácter colaborativo e interdisciplinar. El uso que ofrecen todos los recursos tecnológicos puede ser analizado de acuerdo con el impacto que estos adquieren en el proceso educativo de los futuros docentes y en su posterior aplicación. Para ello, vamos a analizar los datos obtenidos de un cuestionario realizado entre los alumnos de tercer curso del Grado de Magisterio de Primaria de la Universidad de Extremadura y, de este modo, poder conocer su grado de interés en lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías y su opinión respecto a la mejora que dicho uso tendría sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: procesos de enseñanza y aprendizaje, redes de aprendizaje con TICs, aplicación de recursos.

Abstract: The teaching students learn how to teach during their training process in order to be able to teach their students in an effective and attractive way subsequently. During both processes it is really important to adapt oneself to current trends and educational needs of our “cyber-society”. For that reason, within this framework, we are going to define the parameters that the process of learning and teaching with the information and communication technologies (ICT) offers as a cognitive tool with collaborative and interdisciplinary character. The usage that all the technological resources provide can be analyzed according to the impact they acquire in the educational process of future teachers and their later implementation. To do this, we

are going to analyze the data obtained from a questionnaire carried out among students in the third year of Primary Education Degree from the University of Extremadura and, thus, we are going to know their level of interest in relation to the use of new technologies and their opinion regarding the improvement that such usage would have on the teaching-learning process of the pupils.

Key words: teaching and learning processes, ICT learning networks, resources application.

1.- Introducción

El nuevo proceso de enseñanza basado en las nuevas tecnologías conlleva diferentes consecuencias que merece la pena tener en consideración en cuanto al proceso educativo se refiere. Como AVIRAM (2005) señala, existen tres posibles reacciones de los centros educativos para adaptarse al uso de las TICs y al nuevo contexto cultural:

- 1) *El escenario tecnocrático*: solo se necesitan ajustes y cambios menores: aprender sobre las TICs para, posteriormente, aprender de las TICs.
- 2) *Escenario reformista*: existen nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje constructivista que consideran el uso de las TICs como un instrumento cognitivo bastante funcional para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas: aprender con las TICs.
- 3) *Escenario holístico*: la actividad del centro educativo debe cambiar conforme a las nuevas transformaciones que se están produciendo en el centro educativo y en su entorno.

Javier ECHEVERRÍA (2000: 33-35) analiza los importantes efectos que la llegada de las nuevas tecnologías y de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje (lo que él denomina *el tercer entorno*) tienen en la educación, señalando las siguientes ventajas:

- *Exigen nuevos conocimientos*: el tercer entorno es un espacio de interacción social donde se pueden hacer muchas cosas y, por lo tanto, donde se necesitan nuevos conocimientos y habilidades. Además de enseñar a nuestros alumnos a buscar información y conocimiento a través de las TICs, nosotros, como docentes, también debemos cualificar a los alumnos para intervenir y desarrollar los nuevos entornos virtuales.
- *Posibilitan la creación de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje*, teniendo en cuenta las diversas funcionalidades de las TICs: procesar la información, acceder al conocimiento, canales de comunicación, entornos de interacción social...

-

- *Demandan un nuevo sistema educativo*, con algunos sistemas de formación donde exclusivamente se utilizarán las TICs, las nuevas formas organizativas, nuevos métodos de procesos educativos...
- *El tercer entorno requiere el reconocimiento del derecho universal a la educación*: todo el mundo tiene derecho a ser capaz de acceder a estos entornos así como a recibir una formación cualificada para utilizar las TICs.

1.1.- Ventajas y desventajas del uso de las TICs

Podemos clasificar las ventajas y desventajas del uso de las TICs en las clases siguiendo las diferentes perspectivas expuestas por MARQUÈS GRAELLS (2000):

a) Desde la perspectiva de los estudiantes

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Normalmente aprenden con menos tiempo Atractivo Acceso a múltiples recursos educativos y a entornos de aprendizaje Personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje Auto-evaluación Flexibilidad Más contacto y colaboración entre compañeros	Adicción Aislamiento Cansancio visual y otros problemas físicos Inversión del tiempo Virus Esfuerzo económico

b) Desde la perspectiva del profesorado

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Fuente de recursos educativos para la enseñanza, la orientación y la rehabilitación Individualización Un mayor contacto con los estudiantes Libera al profesor de los trabajos repetitivos y monótonos Facilita la evaluación Actualización profesional	Estrés Desarrollo de estrategias de esfuerzo mínimo Problemas por lo que se refiere al mantenimiento de los ordenadores Subordinación a los sistemas informáticos Requiere una gran devoción

c) Desde la perspectiva del proceso de aprendizaje

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Interés y motivación Interacción y actividad intelectual continua Desarrollo de la iniciativa Aprender de los errores Mayor comunicación entre los profesores y los alumnos Aprendizaje cooperativo	Distracción Dispersión Pérdida de tiempo Aprendizaje incompleto y superficial Ansiedad Dependencia de otros

d) Desde la perspectiva del centro

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Los sistemas de aprendizaje virtual pueden reducir el precio de la formación y acerca la enseñanza a más personas. Mejora de la gestión de los centros Comunicaciones más directas con la Administración Se comparte recursos Difusión de los centros	Costes de la formación del profesorado Demanda de un correcto mantenimiento informático Grandes inversiones

2.- Propuesta de investigación

Una vez que hemos expuesto las bases del uso de las TICs, así como sus ventajas y desventajas, vamos a centrarnos en el análisis de cómo futuros profesores de Educación Primaria consideran el uso de las nuevas tecnologías en clase y cuáles serán sus actitudes en cuanto al uso de las mismas durante el proceso específico de enseñanza.

2.1.- Objetivos

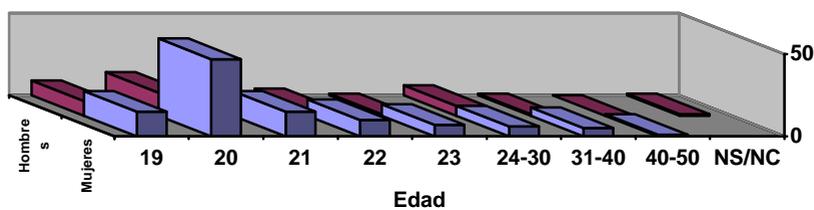
Como VALCÁRCEL MUÑOZ (2001: 91) recoge, uno de los problemas que las TICs plantean no es cómo introducir en la clase una gran variedad de sofisticadas tecnologías, sino cómo integrarlas en el desarrollo del currículum, para que enriquezca el proceso de aprendizaje del alumnado sin complicarlo. Según REPARAZ *et al.* (2000: 27), “el profesor puede utilizar las nuevas tecnologías como un medio de adquisición de competencias y conocimiento, como un instrumento de evaluación, como refuerzo a una enseñanza dada o en actividades complementarias o de repetición dependiendo de los alumnos”.

3.- Metodología

3.1.- Muestra

Los sujetos de la investigación han sido seleccionados entre los estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria (cuatro grupos) de la Facultad de Educación de Badajoz (Universidad de Extremadura).

La muestra viene representada por (N=151), donde el número de hombres (45) y de mujeres (106) así como sus edades varía considerablemente, tal y como queda reflejado en el siguiente gráfico, aunque el promedio oscila entre los diecinueve y los veintidós años:



3.2.- Validación del cuestionario

La creación del cuestionario conlleva implícitamente cierta revisión sobre los materiales y el uso de las TICs en clase, así como sobre otros cuestionarios llevados a cabo en otras investigaciones del mismo tipo que han sido previamente validadas por otros investigadores que están directa o indirectamente relacionados con el asunto al que estamos afrontando en la presente investigación.

Nuestro cuestionario consiste en 36 preguntas, agrupadas en tres secciones principales¹:

- Las 16 primeras preguntas son cuestiones de tipo general sobre los encuestados y sobre las nuevas tecnologías.
- La segunda parte (preguntas de la 17 a la 21) hace referencia a las experiencias personales de los encuestados sobre el uso de las TICs durante su periodo estudiantil.

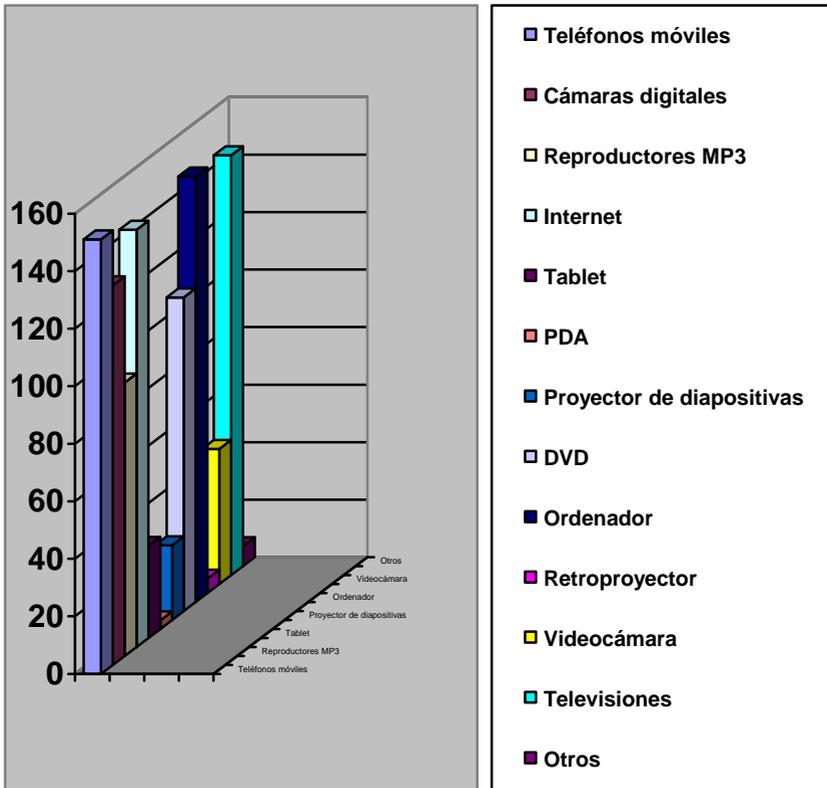
¹ Véase el cuestionario completo en el Apéndice 1 para un estudio más detallado del mismo.

- c) La tercera parte (preguntas 22-36) analiza si los encuestados serán capaces de introducir estas nuevas tecnologías en sus experiencias docentes como futuros profesores de Primaria.

4.- Análisis de los datos obtenidos

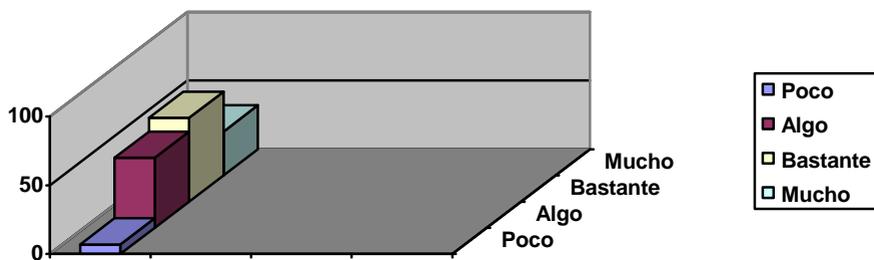
Esta investigación está relacionada principalmente con la percepción que los futuros maestros de inglés de Primaria tienen sobre el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que prestaremos más atención a la parte tercera de nuestro cuestionario aunque, asimismo, vamos a analizar algunas de las respuestas más interesantes en las partes una y dos del presente cuestionario que nos arrojarán luz sobre las respuestas de los encuestados.

Por lo que respecta al primer bloque (“Consideraciones de carácter general”), nos centraremos en las preguntas 3, 4 y 5. En la tercera pregunta “¿Puede decir qué tecnologías usa de la siguiente lista?”, hemos dado a los alumnos una lista con 13 opciones para que elijan las que consideren: móvil, cámara digitales, reproductores MP3, Internet, Tablet, PDAs, proyector de diapositivas, DVDs, Ordenador, Retroproyector, Videocámara, televisión u otros (especificar), tal y como se demuestra en el gráfico a continuación:



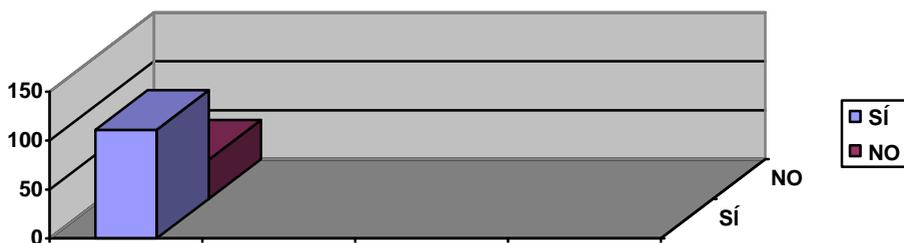
Por lo tanto, de los resultados obtenidos se desprende que el 100% de los encuestados prefieren el teléfono móvil como nueva tecnología; un 98%, el ordenador; un 96.6%, la televisión; un 96%, las cámaras digitales y un 70% usan los DVDs. Merece la pena destacar que solo un 17% hace referencia al uso de los proyectores de las diapositivas y un 3% al uso de los retroproyectores como los instrumentos tecnológicos más usuales.

En relación a la pregunta cuarta, “¿Qué grado de interés posee usted en innovaciones y avances tecnológicos?”, las opciones posibles son cuatro: 1. Poco / 2. Algo / 3. Bastante / 4. Mucho, siendo las respuestas de los encuestados las que se recogen en el gráfico:



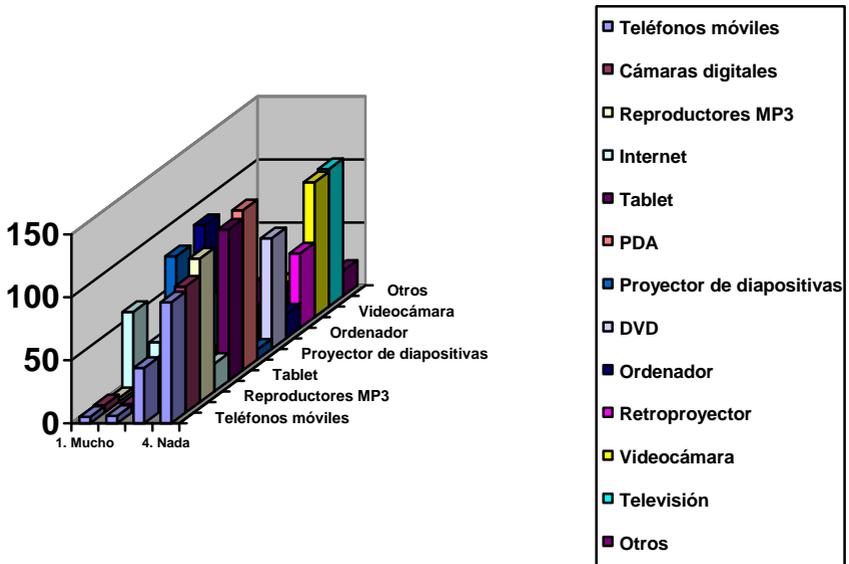
Si prestamos atención a estas respuestas, observamos que un amplio número de estudiantes cree que las nuevas tecnologías son interesantes: un 40% está bastante interesado en ellas; un 33% tienen algo de interés en ellas; un 21% consideran que están muy interesados en las nuevas tecnologías y solo un 4% aseguran que tienen poco interés en ellas.

Por último, ante la pregunta quinta (“¿Cree que los aparatos de nuevas tecnologías están al alcance de todo el mundo?”), había solo dos opciones SÍ/NO. Mientras que un 73.5% de los encuestados mantienen que no está al alcance de todo el mundo, un 26.5% considera que sí:



Por lo que respecta a las preguntas del segundo bloque (“Experiencia previa en el uso de medios”), es importante resaltar que pese al hecho de que las nuevas tecnologías utilizadas por los futuros profesores de Primaria son los móviles, los ordenadores, las televisiones e Internet, tal y como hemos señalado anteriormente, indican que los más utilizados en sus clases o durante sus prácticas son los proyectores de diapositivas y los retroproyectores. Así, ante la pregunta veinte “Experiencia directa: ¿cuáles de los siguientes medios ha utilizado en sus exposiciones en clase o en sus prácticas en el aula?”, de nuevo les proporcionamos a los encuestados las trece

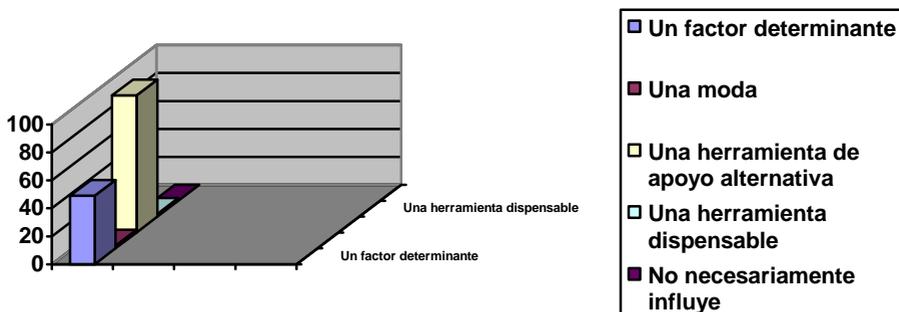
tecnologías anteriormente citadas con una opción numérica para cada una de ellas: 1. Mucho / 2. Bastante / 3. Poco / 4. Nada. Las respuestas son las que siguen:



El último bloque de nuestra investigación (“Actitud y acceso antes los medios”) está dedicada a la actitud que los futuros profesores de Primaria tienen hacia los beneficios de las nuevas tecnologías en la clase y si ellos consideran que el uso de las mismas mejorarán el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Hemos elegido únicamente tres preguntas porque representan las opiniones más interesantes y destacables de nuestros estudiantes.

La pregunta treinta es la siguiente: “Considera que el uso de las TICs en clase...” y se les ofrecen cinco opciones diferentes para que elijan solo una:

- Es un factor determinante en el aprendizaje de los alumnos
- Es una moda dada la era de la tecnología en la que vivimos
- Es una herramienta de apoyo alternativo para la enseñanza
- Es una herramienta totalmente prescindible
- Es una alternativa que no necesariamente influye



Es bastante significativo que la amplia mayoría de alumnos encuestados cree que el uso de las nuevas tecnologías en clase puede ser considerado una herramienta de apoyo alternativo para el profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta treinta y tres (“¿Se considera que está preparado para desarrollar de manera improvisada una clase en aquellos casos en los que el uso de estas tecnologías le falle por cualquier motivo?”) es una cuestión cerrada cuyas posibles respuestas son SÍ (80%) o NO (20%):

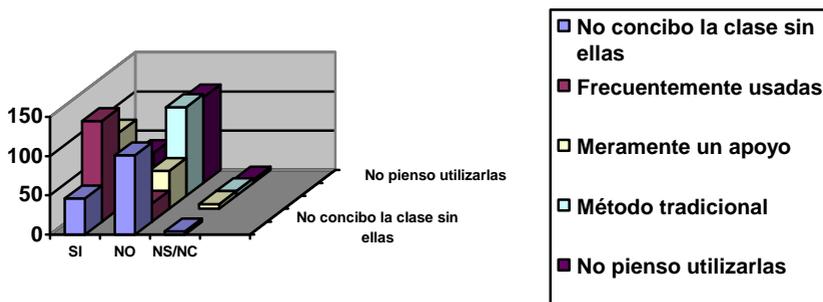


Es muy característico que casi todos los encuestados se consideran capaces de llevar a cabo una lección aún cuando las nuevas tecnologías les fallen en mitad de la lección. Sin embargo, esta cuestión esta relacionada con la pregunta treinta y seis de nuestro cuestionario: “Para terminar, ¿cuál es su actitud como futuro docente hacia las TICs?”. Esta pregunta tiene cinco opciones con tres posibilidades cada una: SÍ / NO / NS-NC:

- a) No concibo la clase sin ellas
- b) Las pienso utilizar frecuentemente
- c) Las considero meramente un apoyo

d) Soy más partidario del método tradicional (pizarra-tiza)

e) No pienso utilizarlas



El 68.6% de los estudiantes consideran que el uso de las nuevas tecnologías es indispensable en la clase y que una lección sin usarlas es inconcebible además del hecho de que creen que son una herramienta de apoyo alternativa, que fue la opción mas respondida en las preguntas anteriores.

5.- Conclusiones

Como conclusión de nuestra investigación, podemos determinar que la mayoría de los estudiantes están relacionados y se sienten familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías en su vida diaria, optando por las tecnologías como el móvil, los ordenadores, la televisión, Internet, etc.

Sin embargo, merece la pena resaltar que durante la clase, prefieren utilizar el proyector de diapositivas o el retroproyector, ya que no conciben el desarrollo de la clase con el resto de tecnologías. Y lo que es más importante, aunque tengan las nuevas tecnologías al alcance de su mano, no tienen en mente utilizar los ordenadores, las tablets, las PDAs, Internet... en sus clases, sino que simplemente limitan las mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que respecta a la implementación de las nuevas tecnologías al uso del proyector de diapositivas y del retroproyector.

No obstante, es bastante positivo que la mayoría de los encuestados consideren que el uso de las nuevas tecnologías ayudará al proceso de enseñanza y que poco a poco serán utilizadas como un sustituto del método tradicional de la pizarra y la tiza.

En este sentido, las palabras citadas anteriormente de Javier ECHEVARRÍA (2000) son bastante importantes: el uso de las nuevas tecnologías requiere de nuevos

sistemas educativos que proporcionan a los estudiantes con más formación y práctica en el uso de las TICs y con nuevos métodos para los procesos educativos.

6.- Referencias bibliográficas

Aviram, R. *¿Conseguirá la educación domesticar a las TIC?*, publicación electrónica. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/pon1.pdf>, 2005 (10/05/2013).

Bosco, A. “Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones”, *Aula Abierta*, Vol. 86, 2005, págs. 3-27.

Coll, C. *et al.* “Evaluación continuada y apoyo al aprendizaje. Una experiencia de innovación educativa con el apoyo de las TIC en educación superior”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 5, 13, 2007, págs. 783-804.

Duverger, M. *Métodos de las ciencias sociales*, Ariel, Barcelona, 1996.

Echeverría, J. “Educación y tecnologías telemáticas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 2000, págs. 17-36.

Ferro, C. *et al.* “Ventajas del uso de las ICT en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes españoles universitarios”, *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, Publicación electrónica [July 2009].

García, E. “Motivación del profesorado universitario para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el acto didáctico”, *Anuario de Pedagogía*, 4, 2002, págs. 165-196.

Gisbert, M. *et al.* “El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”, Cebrián *et al.*, *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*, ICE / Universidad de Málaga, Málaga, 1997, págs. 126-132.

González, Á.; Gisbert, M., *et al.* “Las nuevas tecnologías en la educación”, J. Salinas *et al.* (Eds.), *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*, Universitat de les Illes Balears, Edutec'95, 1996, págs. 409-422.

Majó, J.; Marquès, P. *La revolución educativa en la era Internet*, CissPraxis, Barcelona, 2001.

Majó, J. “Nuevas tecnologías y educación”, Publicación electrónica. Conferencia pronunciada en la presentación del Primer Informe de las TICs en centros educativos no universitarios, 2003.

Marquès Graells, P. “Impacto de las TIC en Educación: Funciones y limitaciones” Publicación electrónica, 2000.

Marquès Graells, P. “Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad”, *Educación*, 28, 2001, págs. 83-98.

Martín Patino, J. M., *et al.* *Cómo aprender con Internet*, Fundación Encuentro, Madrid, 2003.

Reparaz, C., *et al.* *Integración curricular de las Nuevas Tecnologías*, Ariel, Barcelona, 2000.

Salinas, J. “El diseño de procesos de aprendizaje cooperativo en situaciones virtuales”, en F. Martínez Sánchez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*, Paidós, Barcelona, 2003, págs. 159-182.

Salinas, J. “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Publicación electrónica, Vol. 1, 1, 2004.

Valcárcel Muñoz, A. *Didáctica universitaria*, La Muralla, Madrid, 2001.

Apéndice 1: Cuestionario sobre el uso de las nuevas tecnologías

BLOQUE I: CONSIDERACIONES DE CARÁCTER GENERAL

1. ¿Que edad tiene? _____

2. ¿Cuál es su sexo?

1 Hombre

2 Mujer

3. ¿Puede decir qué tecnologías usa de la siguiente lista?

1 Móvil

8 DVD

2 Cámaras digitales

9 Ordenador

3 Reproductor MP3

10 Retroproyector

4 Internet

11 Cámara de video

5 Tablet

12 Televisión

6 PDA

13 Otros (especificar)

7 Proyector de diapositivas

4. ¿Qué grado de interés posee usted en innovaciones y avances tecnológicos?

1 Poco

3 Bastante

2 Algo

4 Mucho

5. ¿Cree que los aparatos de nuevas tecnologías están al alcance de todo el mundo?

1 SI

2 NO

6. ¿Cómo aprendió a usar las tecnologías citadas anteriormente (pregunta 3)?

1 Por mi mismo

3 Por amigos o familiares

2 Cursos

4 Por los manuales de usuario

7. ¿Con qué frecuencia se conecta usted a Internet?

1 Todos los días

3 Ocasionalmente

2 Semanalmente

4 Nunca (pasar a la pregunta 12)

8. Cuando se conecta a Internet, ¿cuánto tiempo medio le dedica?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora | <input type="checkbox"/> De 3 a 4 horas |
| <input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas | <input type="checkbox"/> De 4 a 5 horas |
| <input type="checkbox"/> De 2 a 3 horas | <input type="checkbox"/> Más de 5 horas |

9. ¿Cree que Internet es seguro?

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 SI | <input type="checkbox"/> 2 NO |
|-------------------------------|-------------------------------|

10. ¿Desde qué lugar accede Ud. más a menudo a Internet?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Desde mi ordenador | <input type="checkbox"/> Desde un ciber |
| <input type="checkbox"/> Desde el PC/Tablet de algún amigo o familiar | <input type="checkbox"/> Desde un lugar público (biblioteca, club...) |
| <input type="checkbox"/> Desde el centro de estudios | <input type="checkbox"/> Desde mi móvil |

11. ¿Podría señalar a cuál o a cuáles de las siguientes acciones dedica Ud. menos tiempo desde que utiliza Internet?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Estar con los amigos / familia | <input type="checkbox"/> Tareas del hogar |
| <input type="checkbox"/> Ver la TV / Oír la radio | <input type="checkbox"/> Hacer deporte |
| <input type="checkbox"/> Ir al cine, teatro... | <input type="checkbox"/> Dormir |
| <input type="checkbox"/> Estudiar / trabajar | <input type="checkbox"/> Estar sin hacer nada |
| <input type="checkbox"/> Pasear | <input type="checkbox"/> Leer |

12. ¿Qué grado de importancia tiene para Ud. el hecho de poder conectarse a Internet a través del móvil?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mucha | <input type="checkbox"/> Poca |
| <input type="checkbox"/> Bastante | <input type="checkbox"/> Ninguna |

13. ¿Qué uso hace del teléfono móvil?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Solo personal | <input type="checkbox"/> Personal y profesional |
| <input type="checkbox"/> Solo profesional | |

14. ¿El lenguaje SMS ha alterado su ortografía en otros ámbitos?

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> NS/NC |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|

15. Indique las tres funciones principales para las que emplea su teléfono móvil

- Llamadas
- Cámara de fotos
- Servicio SMS
- Servicio MMS
- Internet
- Videoconferencias
- Whatsapp
- Otras utilidades (especificar)

16. ¿Cuánto dinero gastó el año pasado en la compra de aparatos de nuevas tecnologías?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 60 € | <input type="checkbox"/> De 501-700 € |
| <input type="checkbox"/> De 61-150 € | <input type="checkbox"/> De 701- 1000 € |
| <input type="checkbox"/> De 151-300 € | <input type="checkbox"/> De 1001 – 1200 € |
| <input type="checkbox"/> De 301-500 € | <input type="checkbox"/> Más de 1200 € |

BLOQUE II: EXPERIENCIA PREVIA EN EL USO DE MEDIOS

17. Nivel de conocimiento/habilidades en el uso de los medios:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. No sé cómo se enciende | 3. Me defiendo sin ayuda |
| 2. Me defiendo pero con ayuda | 4. Me considero un experto |

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Móvil | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Cámaras digitales | <input type="checkbox"/> Ordenador |
| <input type="checkbox"/> Reproductor MP3 | <input type="checkbox"/> Retroproyector |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Cámara de video |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Televisión |
| <input type="checkbox"/> PDA | <input type="checkbox"/> Otros (especificar) |
| <input type="checkbox"/> Proyector de diapositivas | |

18. ¿Qué nivel de “manejo” didáctico (utilización en el aula) tiene de los siguientes medios?

- 1. Alto
- 2. Medio

- 3. Bajo
- 4. Nulo

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Móvil | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Cámaras digitales | <input type="checkbox"/> Ordenador |
| <input type="checkbox"/> Reproductor MP3 | <input type="checkbox"/> Retroproyector |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Cámara de video |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Televisión |
| <input type="checkbox"/> PDA | <input type="checkbox"/> Otros (especificar) |
| <input type="checkbox"/> Proyector de diapositivas | |

19. En su trayectoria como estudiante, ¿cuáles de los siguientes medios ha visto utilizar en las clases?

- 1. Mucho
- 2. Bastante

- 3. Poco
- 4. Nada

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Móvil | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Cámaras digitales | <input type="checkbox"/> Ordenador |
| <input type="checkbox"/> Reproductor MP3 | <input type="checkbox"/> Retroproyector |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Cámara de video |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Televisión |
| <input type="checkbox"/> PDA | <input type="checkbox"/> Otros (especificar) |
| <input type="checkbox"/> Proyector de diapositivas | |

20. Experiencia directa: ¿cuáles de los siguientes medios ha utilizado en tus exposiciones en clase o en sus prácticas en el aula?

- 1. Mucho
- 2. Bastante

- 3. Poco
- 4. Nada

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Móvil | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Cámaras digitales | <input type="checkbox"/> Ordenador |
| <input type="checkbox"/> Reproductor MP3 | <input type="checkbox"/> Retroproyector |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Cámara de video |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Televisión |
| <input type="checkbox"/> PDA | <input type="checkbox"/> Otros (especificar) |
| <input type="checkbox"/> Proyector de diapositivas | |

21. Estudios previos: ¿Ha hecho algún curso sobre alguno de estos medios?

- 1. Sí
- 2. No

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Móvil | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Cámaras digitales | <input type="checkbox"/> Ordenador |
| <input type="checkbox"/> Reproductor MP3 | <input type="checkbox"/> Retroproyector |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Cámara de video |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Televisión |
| <input type="checkbox"/> PDA | <input type="checkbox"/> Otros (especificar) |
| <input type="checkbox"/> Proyector de diapositivas | |

BLOQUE III: ACTITUD Y ACCESO ANTE LOS MEDIOS

22. ¿Cree que los medios son importantes en la Educación? ¿Por qué?

23. ¿Cree que es necesaria una formación específica para poder utilizar los diferentes medios en el aula?

- | | | |
|----------------------------------|----|----|
| 1. Para el manejo técnico | SI | NO |
| 2. Para la utilización didáctica | SI | NO |

24. Valore la importancia que los siguientes medios pueden tener para usted como futuro profesor

- | | |
|-------------|---------|
| 1. Mucho | 3. Poco |
| 2. Bastante | 4. Nada |

25. Si tuviese que elegir UN único medio para tus clases, ¿por cuál se decidiría?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Móvil | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Cámaras digitales | <input type="checkbox"/> Ordenador |
| <input type="checkbox"/> Reproductor MP3 | <input type="checkbox"/> Retroproyector |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Cámara de video |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Televisión |
| <input type="checkbox"/> PDA | <input type="checkbox"/> Otros (especificar) |
| <input type="checkbox"/> Proyector de diapositivas | |

26. Nivel de acceso a los medios

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Lo tengo en casa | 3. No lo tengo, pero puedo conseguirlo en alguna ocasión |
| 2. No lo tengo, ni puedo conseguirlo | 4. Ni lo tengo, ni lo considero necesario |

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Móvil | <input type="checkbox"/> DVD |
|--------------------------------|------------------------------|

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Cámaras digitales | <input type="checkbox"/> Ordenador |
| <input type="checkbox"/> Reproductor MP3 | <input type="checkbox"/> Retroproyector |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Cámara de video |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Televisión |
| <input type="checkbox"/> PDA | <input type="checkbox"/> Otros (especificar) |
| <input type="checkbox"/> Proyector de diapositivas | |

27. **¿Para qué utilizaría estos medios en el aula?**

28. **¿Cree que se podrían utilizar más de lo que se utilizan?**

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 SI | <input type="checkbox"/> 2 NO |
|-------------------------------|-------------------------------|

29. **¿Cree que la utilización de estas tecnologías requiere una planificación previa por parte del profesor que las va a utilizar en la clase?**

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 SI | <input type="checkbox"/> 2 NO |
|-------------------------------|-------------------------------|

30. **Considera que el uso de las TICs en clase:**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Es un factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes | <input type="checkbox"/> Es una herramienta totalmente prescindible |
| <input type="checkbox"/> Es una moda dada la era tecnológica en la que vivimos | <input type="checkbox"/> Es una alternativa que no necesariamente influye |
| <input type="checkbox"/> Es una herramienta de apoyo alternativa para la enseñanza | |

31. **¿Está de acuerdo con el uso de las TICs como apoyo a la labor docente?**

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 SI | <input type="checkbox"/> 2 NO |
|-------------------------------|-------------------------------|

32. **Desde su punto de vista, ¿cuáles son las ventajas y desventajas del uso de las TICs en el aula?**

33. **¿Se considera que está preparado para desarrollar de manera improvisada una clase en aquellos casos en los que el uso de estas tecnologías le falle por cualquier motivo?**

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 SI | <input type="checkbox"/> 2 NO |
|-------------------------------|-------------------------------|

34. ¿Cree que el uso de los foros, chats y plataformas virtuales como apoyo a la docencia resulta de utilidad para el alumno?

- | | |
|-------------|---------|
| 1. Mucho | 3. Poco |
| 2. Bastante | 4. Nada |

35. Desde su punto de vista, el uso de las Tics en el aula...

- | | | |
|----------------------------|----|----|
| 1. Facilita el aprendizaje | SI | NO |
| 2. Facilita la enseñanza | SI | NO |
| 3. Retrasa el aprendizaje | SI | NO |
| 4. Retrasa la enseñanza | SI | NO |

36. Para terminar, ¿cuál es su actitud como futuro docente hacia las TICs?

- | | | |
|---|----|----|
| 1. No concibo la clase sin ellas | SI | NO |
| 2. Las pienso utilizar frecuentemente | SI | NO |
| 3. Las considero meramente un apoyo | SI | NO |
| 4. Soy más partidario del método tradicional (pizarra-tiza) | SI | NO |
| 5. No pienso utilizarlas | SI | NO |

Bildungsroman. Historias para crecer

Bildungsroman. Stories to grow

Manuel López Gallego

Profesor de Lengua y literatura españolas. Autor de novelas para jóvenes
Instituto “Arroyo Harnina”, Almendralejo
mlopezgallego75@gmail.com

Recibido el 15 de abril de 2013
Aprobado el 11 de septiembre de 2013

Resumen: El *bildungsroman* es un género narrativo que se caracteriza por presentar una evolución en el personaje protagonista a lo largo de sus páginas. También es conocido como novela de formación o novela de aprendizaje. El autor del artículo considera que se trataría del más genuino género narrativo aplicado a la literatura juvenil porque en la adolescencia tiene lugar en la persona una profunda transformación que posibilita la identificación entre el lector y el personaje.

Palabras clave: literatura juvenil, bildungsroman, novela de formación.

Abstract: A *bildungsroman* is a literary genre characterized by the evolution of the main character throughout its pages. It is also known as novel of formation or coming-of-age novel. The author of this article believes that it would be the most authentic genre used in Young-Adult fiction, as it is during the adolescence when the deep transformation that allows the identification between the reader and the character takes place.

Key words: juvenile literature, bildungsroman, writes novels of formation.

El término alemán *bildungsroman* se utiliza para denominar un tipo de

novelas en las que se muestra el desarrollo físico, psicológico, moral o social de un personaje generalmente desde la infancia hasta la madurez. La palabra alemana podría ser traducida como novela de formación o novela de aprendizaje, incluso como novela de autoformación.

El término *bildungsroman*, que es el aceptado por la mayoría de los autores, fue acuñado en 1803 por Karl von Morgenstern, profesor de la universidad de Dorpat. El éxito de tal neologismo se debe, sin embargo, a Wilhelm Dilthey en 1870, quien lo utiliza para denominar un corpus de novelas que se iniciaría con la obra de Goethe *Los años de aprendizaje de Wilhem Meister*.

En opinión de Dilthey los *bildungsroman* poseen una serie de características bien diferenciadas:

En primer lugar, el protagonista es un personaje joven, normalmente varón (porque según su punto de vista en aquella época la mujer no poseía la libertad de movimientos necesarios que permitieran al héroe las múltiples experiencias vitales decisivas en el transcurso del autoconocimiento). Sin embargo, no hay que olvidar que novelas consideradas como pertenecientes a este género sí tuvieron protagonistas femeninos, como por ejemplo *Mol Flanders* de Daniel Defoe o *Mujercitas*, de Louise May Alcott.

En segundo lugar, el protagonista comienza su formación en conflicto con el medio en que vive. Se deja marcar por los acontecimientos y aprende de ellos. Tiene por maestro al mundo y va integrando en su carácter las experiencias por las que va pasando. Sufre por el contraste existente entre la vida que había idealizado y la realidad que tendrá que vivir.

En tercer lugar, este tipo de novelas no contempla la muerte del héroe y suele terminar con un final feliz o, al menos, un final que no suponga para el protagonista daños irreparables. La narración se articula en función de un viaje espiritual del protagonista y no impone a los diversos episodios una sucesión lógica. Además tiene un carácter abierto, lo que posibilita el surgimiento de otras novelas que continúen la historia, como de hecho ocurrió con la propia *Wilhem Meister* de Goethe, a la que siguió una segunda parte titulada *Un hombre feliz*.

Además de Dilthey, numerosas fuentes críticas se han referido a este género novelístico. Luckács advierte que el héroe del *bildungsroman* es un ser solitario, en una

búsqueda constante de un sentido para la vida y que se opone a la sociedad. Roy Pascal define el género como la historia de la formación de un personaje hasta el momento en que deja de centrarse en sí mismo y empieza a centrarse en la sociedad y de ese modo comienza a forjar su verdadera identidad. Para Franco Moretti el tema central del *bildungsroman* es el pacto o acuerdo al que debe llegar el protagonista con la sociedad. En un tono mucho más irónico se expresa Hegel al argumentar que estas novelas terminan cuando el protagonista se convierte en un inculto como todos los demás.

La inclusión de un número mayor o menor de textos en este género depende de la mayor o menor amplitud que se quiera dar al concepto. Así podemos encontrar algunos ensayistas que lo restringen a un periodo determinado de la literatura alemana, hasta otros que incluyen en él obras de momentos históricos muy diversos y circunstancias literarias y socioculturales muy dispares con títulos como *La montaña mágica* de Thomas Mann, *El retrato del artista adolescente* de James Joyce, *La educación sentimental* de Flaubert, *Grandes esperanzas* de Dickens, *Bajo las ruedas*, de Herman Hesse o *El guardián entre el centeno* de Salinger. Podríamos afirmar con Aránzazu Sumalla en su ensayo *El adolescente como protagonista literario* que dado el incalculable número de novelas que narran ese cambio vital en el héroe, cualquier novela que se precie consiste precisamente en eso, en el relato de las peripecias o aventuras de un héroe que arranca la trama con unas características determinadas y que a partir de las vivencias relatadas termina convertido en un personaje diferente.

Al *bildungsroman* se le ha llegado a emparentar con géneros como la novela de caballerías, la novela autobiográfica o la novela picaresca, por coincidir en gran medida en su esquema de viaje, aventura y prueba. Sin embargo, en la de caballería no se aprecia cambio alguno en el protagonista y por lo tanto no existe en él evolución, con lo que se pierde el carácter de aprendizaje que es el más importante en el género que nos ocupa. Por su parte la novela autobiográfica supera con creces los límites de la juventud del protagonista ya que normalmente alcanza hasta su vejez, nos ofrece el relato de su vida entera y su intención no es la de ofrecer un aprendizaje que lo sitúe en el punto de partida del resto de su existencia. Por último, la novela picaresca sí podría ser considerada un buen antecedente, pero hay un pequeño detalle que distancia ambos géneros: mientras que en el *bildungsroman* el protagonista acaba por ocupar un lugar en la sociedad, el pícaro se aísla de ella, vive al margen (aunque en este sentido, como en tantas cosas haya diversos grados).

Puestos a encontrar antecedentes, la profesora Rodríguez Fontela en su libro *La novela de autoafirmación* viaja mucho más atrás, hasta los albores de la humanidad, y busca los orígenes del *bildungsroman* en los relatos míticos que proceden del Neolítico y que han pervivido en los cuentos maravillosos. De todos los ritos ancestrales ligados al carácter mágico de las creencias de la humanidad destacan por su especial recurrencia en la literatura los denominados ritos de iniciación con los que el *bildungsroman* guarda una estrecha relación, en especial los ritos de iniciación de los adolescentes. En

antropología reciben el nombre de ritos de pubertad, de iniciación tribal o iniciación de clase de edad. Aquellos ritos ancestrales seguían el siguiente esquema:

1º) El adolescente era retirado de la custodia materna, del mundo de las mujeres y era marginado del resto de la comunidad.

2º) Bajo la atenta vigilancia de uno o varios delegados de dicha comunidad, el candidato a adulto era sometido a una especie de regreso al útero materno. Ese regreso podía presentar diversas formas en las diferentes comunidades, pero siempre se trataba de un lugar con las características de oscuridad y de concavidad (cuevas, cabañas, vasijas, etc.). Ese regreso al útero simbolizaba la muerte de la infancia y la reducción al estado embrionario como condición del renacimiento espiritual al que aspiraba. Esta fase solía ir acompañada de numerosas pruebas tanto físicas como psicológicas.

3º) Por último, una vez superadas todas las pruebas, el individuo resucitaba al mundo de los adultos entre los que se contará como persona apta y plenamente responsable para actividades futuras de la comunidad.

El eje estructural de la novela de formación es la construcción de una personalidad que ha de superarse en el transcurso de la narración. Un proceso iniciático buscando una nueva fase vital: el renacimiento del yo.

Son evidentes los paralelismos que podríamos establecer entre las estructuras y el significado de las aventuras formativas y las del cuento folklórico o maravilloso, que parece reproducir los ritos de iniciación a los que aludíamos anteriormente: el héroe es un adolescente o un niño habitualmente en situación de indefensión que debido a alguna razón (lo que Vladimir Propp denomina carencia) ha de iniciar un viaje (que se conoce con el nombre de alejamiento) y culmina la misión que se le ha encomendado. Al llegar a determinado punto de la historia tiene que encontrar la puerta de acceso que le permite entrar en el escondido mundo al que se dirige. Para ello debe superar algún tipo de prueba que le permite ser merecedor de la información o del objeto mágico que recibirá de un auxiliar (que Propp denomina donante)

Con respecto a los personajes hay que señalar que la novela de formación se focaliza sobre un personaje central que tiene un carácter esencialmente pasivo pues es objeto de una transformación no causada por él mismo, sino por las circunstancias en que vive. Y consigue una maduración que afecta a todas las esferas de su personalidad. A menudo el autor nos lo presenta como un joven complejo, incluso difícil, que no encaja por diversos motivos en el contexto que le ha tocado vivir. Algunos de ellos son demasiado inteligentes con respecto al mundo que lo rodea, otros no soportan la autoridad, ya sea de sus padres o de sus profesores y necesitan sentirse adultos, como ocurre con Holden Caulfield, el protagonista de *El guardián entre el centeno*, una novela emblemática entre los bildungsroman.

Todas estas apreciaciones nos conducen a uno de los rasgos más llamativos del personaje protagonista, por uno u otro motivo: el de la soledad. Una soledad entendida como esencia del adolescente. Si la búsqueda de ese lugar en el mundo adulto se caracteriza por una diferenciación del modelo que hay que seguir, el protagonista del *bildungsroman* se queda solo. No hay modelo porque rechaza el existente, pero la alternativa muchas veces no es sencilla y por eso el héroe se queda solo frente al mundo que quiere conquistar. Esta soledad se ve acrecentada, además, por el aislamiento propio de quien se siente diferente. La gran mayoría de los protagonistas tiene una aguda conciencia no solo de hallarse en un punto dispar con respecto al mundo adulto, sino también de ser distintos respecto al grupo de adolescentes del que se supone que debería formar parte.

En relación con los aspectos narrativos hay que señalar que el proceso de maduración es el objetivo de la narración, más importante que otros elementos como las aventuras, investigaciones, incluso que las relaciones entre personajes. Por este motivo la narración concluye cuando el proceso de maduración se ha cumplido. El antagonista es sustancialmente la propia sociedad, percibida como una escuela de vida. El resto de personajes, las circunstancias, el medio... todo actúa frente al protagonista en su proceso de maduración.

Narrativamente es también de reseñar el distanciamiento existente entre la perspectiva del narrador y la del protagonista, sobre todo en la primera etapa de su vida, de tal forma que la voz narradora está caracterizada por una actitud irónica hacia el personaje, incluso cuando el relato está narrado en 1ª persona. Son novelas que se caracterizan por un protagonismo exclusivo de la voz interna de aquel que se forma, de su perspectiva única, del punto de vista circunscrito a su mirada. El resto de los personajes y de escenarios están supeditados a él, y alrededor de él se configura la trama. En el relato adquiere una gran importancia la modulación psicológica del protagonista. Por ello es habitual encontrar recuerdos, alusiones a vivencias, monólogos interiores, que van creando poco a poco el universo imaginario y mental en el que el personaje se mueve.

Para algunos estudiosos del género el proceso se resuelve con el triunfo de la sociedad, puesto que el protagonista termina integrado en ella. Hay una serie de planes infantiles, fantásticos, que estos adolescentes imaginan para sí mismos. El elemento común a todos ellos es su fuerte deseo de poder y la aceptación más allá de la esfera familiar, algo que en algunos casos se vincula también a fantasías de belleza o fuerza física. Estos deseos marcan un contraste con los planes de las figuras paterna y materna, que planean futuros más limitados, especialmente para las chicas, a quienes pretenden orientar hacia su papel de amas de casa o hacia algunos estereotipos de la época como el de secretaria. Todo ello se puede observar en novelas como *La campana de cristal* de Sylvia Plath o *La mujer guerrera* de Maxine Kingston.

En el caso de los varones puede ser más ambicioso, pero en un campo ajeno a los deseos de los hijos. Como parte del proceso de formación los protagonistas deben superar esos sueños y encontrar destinos más acordes con la realidad.

Todo lo referido anteriormente viene a demostrar que aunque se puedan explicar una serie de características comunes a las novelas de formación existen entre unas y otras unas diferencias que dificultan a veces la ubicación de la frontera del género. ¿Toda novela en la que se aprecie una evolución en el protagonista pertenece al género denominado *bildungsroman*? Posiblemente no. Solo se consideran así aquellas en las que el proceso de maduración sobresale por encima de otras consideraciones o contenidos. Aun dentro del mismo género, los críticos acostumbra a señalar una serie de subgéneros dependiendo de sobre qué aspecto del protagonista recaiga más el peso. Así hay quienes distinguen entre los *künstlerroman* (si se muestra el proceso de desarrollo de un artista, como, por ejemplo en *retrato del artista adolescente* de Joyce), del *erziehungsroman*, que se refiere al proceso educativo, como en *la educación sentimental* de Flaubert, los *entwinklungsroman* (que describen el proceso global de desarrollo de una persona, como *carta breve para un largo adiós* de Peter Handke, o los *female bildungsroman*, que ofrece el proceso de maduración desde el punto de vista femenino, como en la anteriormente citada *La campana de cristal* de Sylvia Plath. A decir verdad, los límites entre un subgénero y otro distan mucho de mostrarse con nitidez y distintos autores incluyen títulos en unos u otros indistintamente.

Llegados a este punto cabría hacerse esta pregunta: ¿tiene cabida el género *bildungsroman* en el ámbito de la literatura infantil y juvenil?

Desde mi punto de vista sí la tiene ya que un gran número de obras destinadas a los adolescentes plantean ese tránsito que llevará al protagonista a madurar y cabría encuadrarlos si lugar a dudas entre los *bildungsroman*. La novela de formación forma parte por derecho propio de ese corpus que constituye lo que se conoce como literatura juvenil, esa que en muchas ocasiones aparece como la hermana desfavorecida en ese binomio que en los medios especializados figura como indisoluble: la literatura infantil y juvenil.

¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura juvenil? En opinión de Julián Montesinos con esta denominación nos estamos refiriendo a libros destinados a lectores entre 12 y 17 años (otros autores restringen más la edad y se quedan solo con los alumnos que cursan la educación secundaria, es decir, entre 12 y 15 años). Una literatura experiencial que hable directamente a los jóvenes hasta lograr una identificación entre personaje y lector.

Antonio Rodríguez Almodóvar consideraba en un artículo publicado en la revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil titulado “La educación literaria en la pubertad” que el *bildungsroman* era el tipo de novela más adecuado para el público juvenil y explicaba que los proyectos de animación a la lectura en los jóvenes habían

sido en su mayoría unos “hermosos fracasos” entre otros motivos porque a los jóvenes no se les ofrecían lecturas iniciáticas, libros cuyo tema principal es el tránsito por la adolescencia y nombraba títulos como *El retrato del artista adolescente* de Joyce, *El guardián entre el centeno* de Salinger o *Primer amor* de Turgeniev. En esa misma línea Emili Teixidor define la mejor literatura juvenil como aquella que busca la identidad por parte del protagonista, la que implica al lector en esa búsqueda, la que presenta adecuadamente los secretos de la vida y la que añade apuntes éticos sobre formas de vida. Afirma literalmente: “la importancia de los libros destinados a los jóvenes no radica en la moral que pueden contener, sino en el hecho de que a través de esas lecturas los jóvenes pueden desarrollar y afirma su identidad y escoger su lugar en el mundo cambiante”.

La adolescencia es posiblemente la etapa más difícil de la vida, ese periodo de tiempo que transcurre entre la niñez y la vida adulta, cuando no se es ni una cosa ni otra. Se entra en ella siendo algo y se sale habiéndose convertido en otra cosa totalmente distinta. Implica cambios físicos y emocionales. Teniendo en cuenta que el protagonista del *bildungsroman* es un adolescente que se encuentra en una tesitura semejante, podríamos afirmar que no debe de existir un género literario en el que la simbiosis entre lector y personaje alcance unas cotas tan altas como en la novela de formación para un público joven. Como dice el profesor Jesús Díaz Armas en *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, “la novela de formación tiene un fuerte componente didáctico: su verdadero objetivo es la educación del lector, al que se instruye por medio de la educación del protagonista”. El propio Díaz Armas afirma también que la mayor parte de la novela clásica de aventuras es novela de formación, con un protagonista que, enfrentado a una serie de peripecias, termina reconociéndose y siendo reconocido por los demás como alguien distinto del que era, alguien mejor. Puede ocurrir que las peripecias se impongan sobre lo demás impidiendo que percibamos que la novela relata un aprendizaje para la vida. Es precisamente esa estructura formativa la que se ha convertido en uno de los más claros rasgos distintivos de la novela dirigida y leída por un público juvenil. Esta afirmación es válida para muchos clásicos, pero puede aplicarse también y muy especialmente a las novelas juveniles actuales. Entre unas y otras existen diferencias en cuanto a la intención, al destinatario, a los temas, los recursos narrativos y el lenguaje utilizado. Los héroes de las novelas clásicas no fueron necesariamente jóvenes, aunque algunas veces sí, como en *Capitanes intrépidos* de Rudyard Kipling, *Un capitán de 15 años* de Julio Verne o *La isla del tesoro* de Stevenson. La novela clásica ha recorrido todos los espacios posibles en busca de aventuras: tierras exóticas, lugares ficticios (en la ciencia-ficción o en la fantasía), espacios simbólicos (como la isla de Robinson), espacios urbanos, etc. La literatura juvenil actual ha heredado los mismos subgéneros y ha profundizado en los espacios urbanos. Abundan los protagonistas jóvenes con inquietudes propias, que poco tienen que ver con luchas con leones y tribus caníbales. Los procesos de maduración no tienen ya nada que ver con la supervivencia en un mundo hostil, sino más bien con la conquista de la autoestima en un mundo también hostil, pero por otras razones, alcanzándose como premio el éxito académico, el social o el amoroso. Una vez culminado el proceso de formación se

muestra la superación de algunas de las carencias iniciales: se recupera la autoestima, el optimismo ante el futuro y la sensación de armonía con los demás.

La novela de formación actual ha introducido muchas variantes respecto a la temática. Algunas de ellas hablan de procesos que tienen que ver con el éxito académico o con el descubrimiento de la lectura o la escritura o de la relación entre la literatura y la vida.

Por lo tanto no parecen existir discrepancias en cuanto a qué se considera literatura juvenil. Prestando atención a autores dispares como son Emili Teixidor, Luis Daniel González o Antonio Moreno, profesor de la Universidad de Cádiz, llama la atención las coincidencias que guardan sus conclusiones. El éxito de una obra para un lector juvenil –afirman– reside en la palabra identificación. Un libro atrapa en la medida en que logra involucrar personalmente al lector en las cosas que cuenta y cómo las cuenta. Resulta fundamental la calidad narrativa, el estilo, el punto de vista, la estructura. Pero por encima de todo debe haber identificación. Extrayendo de todos unos factores comunes llegaríamos a la conclusión de que una obra atractiva para un joven de nuestra época debe cumplir estos requisitos:

- Que refleje el mundo personal del autor.
- Que proporcione felicidad.
- Que enseñe a soñar y muestre caminos seguros en la vida.
- Que posea un buen uso del lenguaje.
- Que busque la identificación con el lector.

Antonio Moreno realiza una interesante clasificación de las obras que con el paso de los años se han considerado como destinadas al público juvenil:

-En primer lugar sitúa aquellas obras con carácter pedagógico y moralizador. A este grupo pertenecen la mayor parte de las obras escritas antes del primer cuarto del siglo XX.

-En segundo lugar estarían obras escritas para adultos, pero que se le han impuesto a los adolescentes como obligatorias por los docentes. En su mayoría quedaban muy lejos de los intereses y la comprensión de los lectores jóvenes. Aquí incluye títulos como *El Quijote* o *El Lazarillo de Tormes*.

-En tercer lugar aparece lo que él denomina “literatura ganada”. Sería un grupo de obras formadas por novelas destinadas a los adultos, que los adolescentes han hecho suyas. Ahí aparecen las novelas de aventuras del siglo XVIII y XIX: *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver*, *Oliver Twist*, *La máquina del tiempo*, todo Julio Verne, etc.

-En cuarto lugar estarían las obras de carácter literario escritas para jóvenes, con obras tan emblemáticas como *La historia interminable*.

-En quinto y último lugar crea un extraño grupo formado por obras creadas por los propios jóvenes y que se distribuye oralmente o por internet.

En realidad, de los cinco grupos citados por Moreno, cabría decir que solo el tercero y el cuarto pueden ser considerados estrictamente como literatura juvenil.

¿De qué novelas estamos hablando cuando nombramos al género *bildungsroman* para jóvenes?

Ciertamente nos encontramos con un problema cuya resolución no es sencilla. Porque sea cual sea el género al que nos estamos refiriendo, los límites entre literatura para adultos y para jóvenes no están claros. En muchas ocasiones se consideran juveniles novelas que aparecen en colecciones y editoriales destinadas a los jóvenes y se dejan fuera a las que aparecen en otras distintas. Juan José Millás se ha quejado en varias ocasiones de que los lectores considerasen únicamente destinada a los jóvenes su novela *Papel mojado*. La causa no era otra que haber aparecido en la colección “tus libros” de la editorial Anaya.

Parece, con todo, que el sentido común dicta muchas veces las normas para comprender si un libro es adecuado para ser leído por adolescentes o no. Personalmente, me costaría trabajo recomendar a unos alumnos la lectura de una novela de formación titulada *Zapatos de tacón*, de la escritora brasileña Lygia Bojunga. El libro cuenta la historia de Sabrina, una niña criada en un orfanato, adoptada a los 11 años. En su casa de adopción sufre abusos sexuales por parte de su padre adoptivo. Es recogida por su familia biológica y contempla el asesinato de una tía. Más tarde se prostituye para poder cuidar a su abuela. Sin embargo, la novela obtuvo en 2007 el premio de la Fundación Nacional para la Literatura infantil y Juvenil de Brasil y fue considerada como altamente recomendable para el lector joven. La autora ha recibido los dos premios más importantes del mundo en literatura infantil y juvenil, el premio Andersen y el Astrid Lindgrén.

Por no salir de Brasil cito ahora al crítico André Ming García en su estudio “La narrativa de procesos de formación y los ritos de paso en la literatura infantil y juvenil brasileña”. En él llega a una curiosa conclusión al asegurar que ha encontrado la clave que distingue los *bildungsroman* para adultos y los destinados a los jóvenes. Se trata de la extensión del libro, que en los de jóvenes es mucho menor. Él mismo advierte que como en toda regla existe alguna excepción, y señala como tales los casos de obras como *Harry Potter* y *El señor de los anillos*. Ciertamente se trata de obras de gran extensión, pero lo que llama la atención en este caso es que las incluya dentro del género *bildungsroman* porque no parece claro que exista una evolución ni en la forma de pensar ni en la de actuar de Harry Potter ni de Frodo a lo largo de los libros de la serie. Y si en algún sentido puede observarse algo parecido quedan muy diluidas entre el cúmulo de aventuras y peripecias que llenan las historias.

De la misma forma que la novela que inaugura el género en la literatura de adultos fue *Los años de aprendizaje de Wilhem Meister*, se suele considerar que en el terreno de la novela para jóvenes lo fue *Las aventuras de Huckleberry Finn* de Mark Twain, una obra que, sin embargo, fue prohibida por las autoridades educativas de la época en Estados Unidos por considerarla vulgar y subversiva. Tal prohibición vendría a confirmar a su autor que se encontraba en el buen camino porque lo que le movió a escribir la novela fue precisamente un deseo de subversión contra los buenos libros recomendados en las escuelas.

Huckleberry Finn se ve obligado a huir de su hogar debido al maltrato al que lo somete su padre alcohólico y se aventura en un largo viaje por el río Mississippi en el que va a pasar de ser un adolescente ingenuo a entrar en la madurez. Todo lo que va viendo a su alrededor le sirve para comprender el mundo, sobre todo lo que aprende del esclavo Jim, su compañero de fuga, quien ejerce de maestro sin proponérselo. La acción se desarrolla en el marco de las disputas entre esclavistas y abolicionistas en la segunda mitad del siglo XIX. Huckleberry tiene oportunidad de entregar a prófugo Jim, como habría hecho un buen ciudadano, pero algo lucha dentro de él que le impide hacerlo. El lector lo oye reflexionar: “Medité después un momento y me dije: espera un poco, suponte que hubieras obrado bien y hubieras entregado a Jim. ¿Te habrías sentido mejor de lo que te sientes ahora? No, me dije, me sentiría mal”.

O le vemos rectificar su conducta después de haberse burlado de Jim: “Pasaron quince minutos antes de que me pudiera armar de valor para irme a humillar a un negro, pero lo hice”.

La trayectoria de Huckleberry es una continua lucha interior entre lo que pide la ley y la religión y lo que su moral le dicta. “Él dio tantas muestras de agradecimiento y dijo que yo era el mejor amigo que había tenido jamás, y el único que tenía ahora. Y entonces levanté la cabeza y vi la carta. Pensé unos instantes conteniendo el aliento y después me dije: Bueno, pues iré al infierno entonces.”

No vamos a descubrir aquí que *Huckleberry Finn* es una obra maestra de la literatura de todos los tiempos. Su autor hace evolucionar a su personaje, pero no es fácil observar ese crecimiento interior, enmascarado como está entre todas las vicisitudes que le van ocurriendo en el descenso por el río: el encuentro con dos estafadores, o cuando es confundido con Tom Sawyer y más tarde en compañía de su amigo liberan a Jim, que ha sido arrestado. El aprendizaje se diluye entre las aventuras, lo que es sobre todo una forma de darle credibilidad.

En 1968 se publicó *Mi planta de naranja lima* del brasileño José Mauro Vasconcelos, una novela que ha sido traducida a 32 idiomas. Un auténtico *bildungsroman*, con un alto contenido autobiográfico. Es considerada una obra muy indicada para jóvenes, aunque en España ha sido publicada por Libros del Asteroide,

una editorial no dedicada al público juvenil. Por ese motivo es muy posible que pase desapercibida para ellos. Yo me permitiría calificarla como un “crossover”, esos libros que pueden ser leídos tanto por jóvenes como por adultos. Narra la historia de José, llamado Zezé, un niño de cinco años que desde su infancia tiene conciencia clara de su pobreza y sufre maltrato debido al ambiente de miseria que se vive en su hogar. Hace de un naranjo su mejor amigo. Zezé pasará de la infancia a la madurez en muy poco tiempo y su mundo de fantasía se derrumbará por la muerte de su amigo Portuga, un hombre mayor que le dio el cariño que no encontró en casa. Es un libro dominado por el diálogo, lleno de ternura, y un magnífico uso de la lengua. Lo más llamativo es la visión del mundo que proporciona desde la perspectiva de un niño y la toma de conciencia que hace de su aprendizaje gracia a su amigo Portuga y a su tío Edmundo:

“¿Y cuando hablo y me veo por dentro? –le pregunta a su tío.

–Zezé, ¿sabes lo que es eso? Significa que estás creciendo y, al crecer, eso que dices que habla y ve se llama el pensamiento”.

Su árbol representa el mundo infantil en el que vive. Por eso, cuando su padre lo intenta consolar y le dice que nadie iba a cortar su arbolito él murmura sin que nadie lo oiga:

“Ya lo cortaron. Hace más de una semana que cortaron mi arbolito de naranja lima”.

De la escritora argentina M^a Teresa Andruetto, último premio Andersen concedido en la feria del libro de Francfort, he seleccionado una novela de formación titulada *Stefano*. Cuenta la historia de un niño italiano, Stefano, que emigra a Argentina, solo, lleno de sueños. A su llegada se encontrará con una dura realidad. Tendrá que pasar por innumerables vicisitudes para ganarse la vida. Es una novela que contiene también numerosos contenidos autobiográficos, según ha manifestado la propia autora, ya que su padre fue emigrante italiano a Argentina y muchas vivencias de las que él le contó están reflejadas en las páginas de esta novela. Una autora citada anteriormente, Aránzazu Sumalla, advierte en su tesis doctoral que es muy común en los *bildungsroman* la aparición de elementos autobiográficos del autor. Dice exactamente: “en ocasiones la frontera entre autor y narrador queda difuminada” Sobre todo en los *Kunstlerroman* o novelas de formación de un artista.

Stefano es una novela arriesgada en cuanto a su construcción porque cuenta con dos narradores que se alternan en cada página. Uno es omnisciente, en tercera persona y relata el viaje y la estancia del niño en Argentina mientras se va haciendo mayor. Aquí ofrecemos un fragmento del *Stefano* que viaja en el barco rumbo a Argentina y echa de menos a su madre: “Nadie ha de tener más miedo que él, que quisiera que a este barco llegara su madre y lo apretara entre los brazos...”. El otro narra en primera persona. El propio Stefano, ya adulto, le cuenta a su esposa Ema sus peripecias: “Yo preguntaba: Esperar, ¿cuánto? Hasta que seas grande, me decía. Tengo

12 años...”. El primero sigue un relato lineal; el segundo es más fragmentario y realiza continuos saltos en el tiempo y está dominado por un tono lírico. El relato está lleno de sencillez y los acontecimientos rehúyen los detalles, solo se nos ofrece lo esencial. Incluso se apunta la iniciación del personaje en el mundo del sexo. A pesar de ello es un libro adecuado para el lector juvenil porque le abre el camino a lecturas con mayores dosis de experimentación. Es especialmente llamativa la frase con la que se cierra el libro, que cobra especial significado en el ámbito en que estamos inmersos en estos momentos. No se puede decir más con menos palabras. Stefano, después de mucho vagar por Argentina y crecer física y psicológicamente, llega a la casa de Ema, la que será su mujer pasados los años. Ella, apenas una niña le abre la puerta: “-¿Quién es, Ema?- preguntan desde el fondo. Y Ema dice: no lo sé, un hombre”.

Concluyo ya con un libro español: “Han pasado veinte años: la diferencia entre un niño y un adulto. Es posible que ahora todo esté embellecido por la distancia, por la memoria de lo irremediable”.

Esta frase pertenece al último de los libros que quiero comentar. En esta ocasión nos aproximamos a nuestro entorno. Se trata de la novela titulada *Días de Reyes Magos* de Emilio Pascual, publicada por la editorial Anaya. Con ella su autor obtuvo el premio Lazarillo y el Nacional de Literatura Juvenil. Se trata de un *bildungsroman* genuino. El relato nos ofrece el itinerario de Ulises durante unos días por su ciudad, como ya le ocurriera al héroe clásico y al personaje de Joyce. Lo más llamativo de la novela, al margen de su gran calidad, es la gran cantidad de referencias literarias que recorren sus páginas y dan sentido a la existencia del protagonista, empezando por esa auténtica “odisea” que el joven Ulises lleva a cabo durante la novela para conseguir crecer como persona y como amante de la literatura: “*A primeros de septiembre supe que mi vida había experimentado un cambio de rumbo que estimaba decisivo. Decidí presentarme a las asignaturas que tenía pendientes. También tenía otras cosas. Con Cali*”. Cali es Calipso, su amiga, la persona que lo va a conducir de la mano de un enigmático ciego por el mundo de la literatura, que en principio es rechazado por el protagonista Ulises. El narrador es él mismo con veinte años más de edad, un adulto que mira hacia atrás para comprender cómo cambió su vida: “Ahora, a veinte años de distancia, apenas alcanzo a comprender la cantidad de libros que pudo leer, en voz alta y en voz baja, aquel mozalbeta que tenía un prejuicio tan adverso contra la literatura”.

El adolescente es un ser que está experimentando casi todo por primera vez. El lector, al igual que el personaje, siente la emoción de vivir una sensación nueva. No estamos hablando solo de los grandes temas: la muerte o el sexo. Cualquier experiencia por inocente que nos pueda parecer a los adultos para ellos posee el atractivo de lo desconocido. La madurez nos hará no desviarnos del camino recto. O dicho con palabras de Holden Caulfield, el protagonista de *El guardián entre el centeno*:

“La vida es una partida y hay que vivirla de acuerdo con las reglas del juego”.

Bibliografía

Díaz Armas, Jesús. “Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración” en *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, Secretaría general técnica del MEC, Madrid, 2006.

Ming Garcia, André. “A narrativa de processos de formação e os ritos de passagem na literatura infantil e juvenil brasileira: o exemplo de *O homem do violão quebrado*”, *Revista Leitura*, n° 59, Sao Paulo, 2012.

Montesinos, Julián. “Necesidades y definición de la literatura juvenil”, *CLIJ*, n° 161, 2003.

Propp, Vladimir. *Morfología del cuento*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1977.

Rodríguez Almodóvar, Antonio. “La educación literaria en la pubertad”, *CLIJ*, n° 72, 1995.

Rodríguez Fontela, M^a Ángeles. *La novela de autoformación*, Edition Reichenberger, Kassel, 1996.

Sumalla, Aránzazu. “El adolescente como protagonista literario”, *Temas de psicoanálisis*, n° 5 enero 2013. Publicación electrónica.

Teixidor, Emili. “La literatura juvenil ¿un género para adolescentes?”, *CLIJ*, n° 133, 2000.

***Madame Bovary y el proceso judicial contra Flaubert:
implicaciones de la libertad en el arte, la filosofía y el
derecho***

***Madame Bovary and the trial of Flaubert: implications of freedom
for art, philosophy and law***

Carlos Patiño Gutiérrez

Facultad de Derecho, Mazatlán

Universidad Autónoma de Sinaloa (México)

carlospagu@hotmail.com

Recibido el 20 de julio de 2013

Aprobado el 11 de septiembre de 2013

Resumen: Los abogados normalmente se limitan al estricto análisis jurídico de los textos legales, sin tomar en consideración los significados jurídicos de los hechos sociales o de las obras literarias. Este trabajo no consiste en determinar, por ejemplo, los delitos cometidos por los personajes de la novela o de su autor, sino en revisar las implicaciones del arte mismo en el mundo jurídico. A través de una reflexión sobre la libertad y la moral, nos invita a valorar el impacto de la Edad Moderna en el arte y el derecho.

Palabras clave: moral, subjetivismo, objetivismo, libertad, modernidad.

Abstract: Lawyers are usually limited to strict analysis of legal texts, without taking into consideration the legal meanings of social facts or literary works. This article do not search to determine, for example, the crimes committed by the characters of the novel or by its author, but to revise the implications of art itself in the legal field. Through a reflection on freedom and morality, the author invites us to assess the impact of the Modern Era in art and law.

Key words: moral, subjectivism, objectivism, freedom, modernity.

I.- Introducción

Después de publicarse en 1856, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert fue reconocida como una de las obras maestras de la literatura universal, provocando tanto reacciones favorables como escándalos por la crudeza con que retrató las costumbres de la sociedad francesa. Luego de unos días, Flaubert fue llevado a tribunales por la comisión de los delitos de ultraje contra la moral pública y la religión.

Madame Bovary es la historia de una joven, Emma, que contrae matrimonio con un médico burgués, apagado y simple. Este hombre arruina todas las expectativas amorosas de su esposa. La ansiedad de Emma Bovary por vivir pasiones perpetuamente exaltadas –producto de la lectura de obras sentimentales– la hunde en el tedio y la decepción de su vida real, soñando con la llegada de un héroe romántico. Cuanto más contempla su vida, mayor es su dolor: la vida no era lo que ella pensaba que sería. Emocionada, se decide por el adulterio y toma a un amante y luego a otro. Pero le ocurre lo inesperado: la insulsa satisfacción.

A partir de la obra de Flaubert y del proceso seguido en su contra, buscaremos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué es la libertad? ¿Qué es la moral? ¿Qué rol juega la moral en el arte? Y esas relaciones entre libertad, moral y arte, ¿qué pueden decirnos a propósito del derecho?

Será necesario revisar brevemente lo que es el realismo literario, sus antecedentes y consecuencias; la vida de Gustave Flaubert, sus recursos literarios en *Madame Bovary* y su proceso judicial. Si procediéramos de otro modo, nos quedaríamos en los umbrales de la obra, aislándola. No se tratará, pues, ni de un gusto ocioso por describir aspectos históricos o literarios, ni de una mera contextualización, sino de un intento por comprender cómo esos elementos forman parte de la obra.

II.- El movimiento literario: el realismo como respuesta al romanticismo

El autor de *Madame Bovary* es parte de una tradición que hoy conocemos como realismo. El surgimiento del realismo debe concebirse como una antítesis del romanticismo, el cual había dominado la literatura europea desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX. “Estas obras [románticas] –explican PORTER y GRAY (2002: 53) – ponían su énfasis en un argumento simplista, involucrando la lucha entre el

bien y el mal, en el cual el héroe y la víctima (normalmente una mujer) son moralmente puros, mientras que el villano no tiene virtudes redentoras. La virtud triunfa; el mal es eliminado conforme el Edén es recreado”.

Tomemos como ejemplo romántico a *Los Miserables* de Víctor Hugo. Con esta novela podemos distinguir los aspectos que se contraponen a *Madame Bovary*: los personajes están polarizados, son representaciones exageradas de una virtud o de un vicio, y quizás hasta simples o chatos.

En *Los Miserables*, un hombre (bueno e ignorante) se ve forzado a la comisión de un delito menor por el que es detenido, y tras las injusticias de las leyes establecidas por la sociedad, va acumulando cada vez más años a su condena; escapa de la prisión y se convierte en un hombre de bien; se hace cargo de una niña indefensa (inocente); huyen constantemente de un inspector de policía (implacable) y de un villano delincuente (inmisericorde), mientras ella eventualmente se enamora de un joven (idealista), para finalmente triunfar en la aventura. En la representación de tales vicios y virtudes, el romanticismo llega a increíbles exaltaciones emocionales. Es, a su vez, una antítesis del racionalismo. Nos recuerda que no somos seres puramente intelectuales: también somos seres que sentimos y que conocemos e interactuamos con la realidad no solo a través de la razón. En el romanticismo, “cada uno de los caracteres y de los sentimientos –dice Javier PEÑALOSA (2000: XXIV) – quedan en la novela desbordados exhaustivamente”.

Víctor Hugo hace constante referencia a las injusticias de las leyes y a las responsabilidades de la sociedad por todos sus pobres, débiles, ignorantes y marginados. Así, mientras en esta novela se denuncian los sufrimientos humanos, reclamando igualdad y progreso, en *Madame Bovary* lo que se percibe es misantropía.

Como reacción al velo de la idealización romántica nace el realismo: meticulosa observación objetiva de los detalles de la vida cotidiana, fiel representación de las cosas, interés por la descripción de lo ordinario y, por lo tanto, desarrollo de las complejidades psicológicas de los personajes. Aunque pueda decirse que se propagó principalmente desde la década de los cuarenta hasta la década de los noventa del siglo XIX (dándonos obras cumbres del arte como *Crimen y Castigo* de Dostoievski), su influencia se ha mantenido en la actualidad hasta el punto de considerarse a la novela realista como la novela por antonomasia.

Entre las influencias más contundentes del realismo, y específicamente de Flaubert, encontramos al escritor checo Franz Kafka. “De joven –dice Milan KUNDERA (2001: 30) –, con su amigo Brod, Kafka leyó a Flaubert, apasionadamente, en francés. Lo estudió. Su maestro fue Flaubert, el gran observador. Cuanto más atenta y obstinadamente se observa una realidad, más se advierte que no responde a la idea que la gente se forma de ella; ante la amplia mirada de Kafka, la realidad se revela cada vez más irrazonable, por ende irracional, por lo tanto inverosímil. Es esa ávida mirada

largamente detenida sobre el mundo real la que conduce a Kafka, y a otros grandes novelistas tras él, allende la frontera de lo verosímil”.

Es así como Kafka nos provee de escenarios, en apariencia irreales, que nos causan la sensación de encontrarnos en atmósferas asfixiantes.

Cuando Balzac o Flaubert o Proust quieren describir el comportamiento humano de un individuo en un ambiente social concreto, toda transgresión de lo verosímil queda fuera de lugar y estéticamente incoherente; pero cuando el novelista enfoca su objetivo sobre un problema existencial, ya no se impone como norma y necesidad la obligación de crear para el lector el mundo de lo verosímil. El autor puede permitirse ser mucho más negligente con respecto a ese mecanismo de informaciones, descripciones, motivaciones que deben dar a lo que narra una apariencia de realidad. Y, en casos límite, puede incluso hallar ventaja en situar a sus personajes en un mundo francamente inverosímil (KUNDERA, 2001: 29-30).

III.- Vida y obra de Flaubert

Merde pour le droit!, dijo Gustave Flaubert cuando tenía apenas 22 años y abandonó la carrera de leyes. Sus estudios fueron interrumpidos por un padecimiento que le sobrevino en 1843; se duda si era epilepsia o simple hipocondría, y esto lo obligó a llevar una vida de retiro que mucho habría de influir en su actitud contemplativa. “A partir de entonces –dice Harry LEVIN (1974: 274-275)– se le prescribió un régimen de semiinvalídico, y pudo sustituir alegremente el Código Civil por ocupaciones más de su gusto”.

Nacido en Rouen (Normandía), al norte de Francia, el 12 de diciembre de 1821, Gustave Flaubert pasó la mayor parte de su vida en una finca de Croisset, cercana a su ciudad natal. Vivió constantemente acompañado tan solo de su madre, de su sobrina y de un par de amigos. Su padre y su hermana murieron en 1846, su mentor literario Alfred Le Poittevin murió en 1848, su mejor amigo –el poeta Bouilhet– en 1871 y su madre en 1872. Flaubert murió el 8 de mayo de 1880 de un ataque de apoplejía. Las dos mujeres en su vida fueron la escritora Louise Colet y la institutriz de su sobrina, Juliet Herbert.

Entre sus obras más importantes encontramos *Madame Bovary* (1856), *Salammbó* (1862), *La educación sentimental* (1869), *La tentación de San Antonio* (1874), *Tres cuentos* (1877), y la inacabada *Bouvard y Pécuchet* (1881, póstuma). Si bien *Madame Bovary* fue su primera obra publicada, a sus 35 años, su primer bosquejo fue *La educación sentimental* de 1843, y posteriormente su boceto de *La tentación de San Antonio* de 1849 que desechó tras las críticas de sus amigos. Ellos le sugirieron escribir una obra basada en un escándalo verídico sobre una mujer adúltera; Flaubert comenzó a escribirla en 1851 luego de viajar por Grecia y el Cercano Oriente. En 1856 publicó *Madame Bovary* y se convirtió en su primera obra que, como veremos, le costó un proceso judicial.

IV.- Recursos literarios de la obra

Hastada por la desilusión y la vida cotidiana, Emma Bovary se decide con emoción por el adulterio. Pero “un amor ordinariamente consumado, dejó de ser amor”, dice Javier PEÑALOSA (2000: XVI). En efecto:

Se conocían demasiado el uno al otro para entregarse a esos transportes que multiplican por cien la pasión. Y Emma estaba tan harta como él. Volvía a reconocer en el adulterio aquella misma insulsez del matrimonio (FLAUBERT, 1983: 344).

Abrumada por deudas económicas y sus anhelos fracasados, Emma decide, como acto más desesperado, suicidarse. Pero, ¿de qué se trata realmente *Madame Bovary*?

Se suele decir que la obra es una crítica al hombre burgués. “Ese gris y aburrido animal –señala Allan RUSSELL (1974: 6)–, soso, mezquino, intrascendente, materialista, conducido por la idea trillada, por el lugar común, podía lograr que Flaubert se sintiera físicamente enfermo”.

Sin embargo, podríamos decir que *Madame Bovary* aborda otra temática que comparte *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra. Emma Bovary, protagonista de la novela de Flaubert, es una mujer conducida a la irrealidad por la excesiva lectura de obras románticas, habitando un mundo de idealismo y sentimentalismo, a la manera de Alonso Quijano, quien se vuelve loco por las lecturas de libros de caballería. Cervantes plantea el problema sobre qué es la realidad. Emma y Alonso se lanzan a revivir respectivamente el romanticismo y la caballería andante, para culminar en desilusión y tragedia.

Madame Bovary es la reanudación del argumento cervantino. Es decir, al igual que el “gran tema de *Don Quijote de la Mancha* es la ficción, su razón de ser, y la manera como ella, al infiltrarse en la vida, la va modelando, transformando” (VARGAS LLOSA, 2005: XV), en *Madame Bovary*, encontramos un retrato del dominio de los ideales de una mujer sobre su concepción de la realidad, provocando en ella que a cada desilusión le siga otra igualmente insípida.

Nuestra actualidad no tan solo es muy similar, sino quizás más enraizada en la cultura de las modas pasajeras. “La manera como las estrellas de cine usurpan la vida de dependientas, la euforia ficticia que prometen los slogans y promueven los anuncios, los rasgos imaginativos que complementan y adornan nuestra existencia diaria, son igualmente bovaristas”, dice Harry LEVIN (1974: 308-309). Así es:

Antes de casarse, Emma había creído estar enamorada; pero como la felicidad que esperaba de

aquel amor no había hecho su aparición, pensó que se habría equivocado. Y se preguntaba intrigada qué es lo que había que entender concretamente en la vida por las palabras como dicha, pasión y ebriedad que le habían parecido tan maravillosas en los libros (Flaubert, 1983: 43).

Madame Bovary es también una obra sobre la cotidianidad. Y con el retrato de la realidad, logra un tremendo desarrollo psicológico de los personajes. Emma es impulsiva, egoísta, imprudente, caprichosa y, ante todo, sumamente sensual. Incluso cuando muere su madre, Emma sufre tanto que llega a sentirse orgullosa de sí misma, pues considera que esos umbrales de dolor solo los pueden alcanzar aquellos que conocen “las delicadezas del espíritu” y no cualquier “alma mediocre”. Ella saborea – como todos– las “voluptuosidades de las penas”. No podría decirse que sea una persona despreciable: ahí está su complejidad psicológica porque, a pesar de todo, es el personaje principal, es muy real y es como todos nosotros.

Después de una primera lectura de *Madame Bovary*, uno capta que el narrador pasa inadvertido. El carácter contemplativo de Flaubert habría de desembocar en: 1) la observación meticulosa, 2) la elección de las palabras precisas, y 3) la autoeliminación del narrador¹. Si nos preguntáramos quién cuenta la novela, podríamos responder: alguien en tercera persona que no forma parte de la historia como personaje.

Pero cuando regresamos al inicio de la obra, sucede algo admirable. La primera línea empieza con: “Estábamos en la hora de estudio...”, es decir, al comienzo el narrador es un personaje más que forma parte de la historia, para luego desaparecer por completo.

Madame Bovary se caracteriza por sus recursos literarios. En este caso, la función del narrador no es gratuita, pues como dice VARGAS LLOSA (1975: 214), se desempeña como un elemento realista: “Este punto de vista espacial –el narrador instalado dentro del mundo narrado–, tan antiguo como la novela, parece elegido por un prurito de realismo, para apuntalar la verosimilitud de lo contado”.

Posteriormente viene, en cambio, un narrador que conoce tanto la serie de hechos que conforman la historia como el fuero interior de los personajes; nos cuenta lo que ocurre pero prácticamente sin reflexión o calificación moral alguna: he aquí la objetividad del narrador. VARGAS LLOSA dice: “El lector piensa que no existe, tiene la sensación de que la materia narrativa se autogenera ante sus ojos [...] Flaubert llegó a

¹ A Flaubert bien le podía tomar una semana entera redactar solamente un par de cuartillas; duró alrededor de cuatro años escribiendo *Madame Bovary*, de otoño de 1851 a primavera 1856 (como con el resto de sus obras); y el primer borrador era de miles de páginas. Todo esto se vuelca sobre una prosa eufónica, y como dice Allan RUSSELL (1974: 8): “el estilo no es mera decoración [...] La cuidadosa redacción está armonizada por el discernimiento de la realidad ordinaria y la exacta elección del detalle”. “La revisión le ocupaba más tiempo de lo que en un principio pensó, pues encontraba sin cesar palabras que cambiar y asonancias que suprimir” (LOTTMAN, 1991: 159).

la convicción de que la obra de arte debía dar la impresión de autosuficiencia y de que para conseguirlo era indispensable que el narrador se esfumara: *‘L’artiste doit s’arranger de façon à faire croire à la postérité qu’il n’a pas vécu’* (Carta a Louise Colet, del 27 de marzo de 1852)” (VARGAS LLOSA, 1975: 218)².

Los Miserables se diferencia de *Madame Bovary*, además, por la voz narrativa, pues en la obra de Víctor Hugo tenemos un narrador, en tercera persona, que no interviene como personaje pero que sencillamente lo sabe absolutamente todo, conoce de antemano hasta el más ínfimo detalle, por lo que resulta muchas veces inverosímil. En *Madame Bovary* el narrador no alcanza ese grado de omnisciencia y, más importante, pasa inadvertido. “Vargas Llosa aclara esta consideración comparando el narrador que emplea Víctor Hugo en *Los Miserables* –cumbre de la omnisciencia romántica– y el concebido por Flaubert en *Madame Bovary*: el que prefiere esconderse y permanecer invisible, procedimiento que, desde entonces, distingue a los narradores de las novelas modernas” (CÁRDENAS, 2005: 11).

Asimismo, tenemos la aportación más importante –de acuerdo con Harry LEVIN– de Flaubert, el estilo indirecto libre, una equívoca mezcla entre la descripción del narrador y el monólogo interior del personaje en una misma línea. “Este término –dice Harry LEVIN (1974: 313-314)– denota la clase de figuración gramatical, la modulación de tiempos, el abandono de antecedentes pronominales, y la resultante internación de la narrativa que, principalmente gracias a Flaubert, se emplea ahora en la mayor parte de nuestras novelas y relatos”.

También son remarcables las escenas múltiples del capítulo 8, segunda parte (FLAUBERT, 1983: 175-176), en las que la descripción monopolizada del narrador cede ante los ágiles diálogos superpuestos de personajes situados en lugares diferentes, tomando en sus manos por voz propia la narración, y que Flaubert construyó a partir de la redacción de hasta diez páginas a la vez, saltando de una a otra frase (LOTTMAN, 1991: 180). En suma, como dice VARGAS LLOSA (1975, cap. 1 & 2), son muchos los que cuentan *Madame Bovary*, haciendo uso de detalles mínimos, manipulando los tiempos gramaticales y jugando con los tiempos de la historia.

V.- El proceso judicial

El 2 de julio de 1853, Gustave Flaubert escribió a Louise Colet: “Si el emperador suprimiera mañana la imprenta, haría un viaje a París de rodillas e iría a besarle el culo en signo de reconocimiento, tan harto estoy de la tipografía y del abuso que hacen de ella” (en SARTRE, 1972: 460). Después, Flaubert se vio sujeto a un proceso judicial por su *Madame Bovary* y, el 23 de enero de 1857, escribió angustiado a su hermano Achille: “Me espero una condena, porque no la merezco” (FLAUBERT, 1962: 77).

² “El artista debe arreglárselas de tal manera que haga creer a la posteridad que jamás vivió”.

Aproximadamente en abril de 1856 Flaubert acordó la publicación de *Madame Bovary* en la revista que dirigía Maxime Du Camp, un conocido suyo con quien viajó al Cercano Oriente, titulada *La Revue de Paris*. La obra se publicaría en seis partes, del 1 de octubre al 15 de diciembre.

Primero vino la autocensura de la revista, que sugería modificaciones y supresiones de la obra. “El problema –dice LOTTMAN (1991: 180)–, naturalmente, residía en el crudo realismo, en las situaciones francas que presentaba el relato de Flaubert”. De inmediato el autor exigió el respeto de su novela, inútilmente, pues en la última entrega se realizaron más enmiendas, y en cuyo texto Flaubert escribió una nota de inconformidad³.

La Revue de Paris ya había recibido dos advertencias previas, y con la publicación de *Madame Bovary*, el gobierno decidió intervenir. Después de la última entrega, en diciembre de 1856, Gustave Flaubert fue notificado de un proceso que se llevaría en su contra por la comisión de los delitos de ultrajes a las buenas costumbres y a la religión. Comparecería el 29 de enero de 1857 en la 6ª Cámara Correccional del Palacio de Justicia de París. Según LOTTMAN (1991: 188), “le metieron en la ‘jaula’ el 29 de enero, en compañía de Laurent-Pichat, gerente de *La Revue de Paris*, y de su impresor Auguste Pillet”.

De acuerdo con la explicación del procurador imperial, Ernest Pinard, el censor responsable del examen de libros y revistas había llamado la atención sobre el capítulo “más perverso” y había sugerido ciertas diligencias; el procurador imperial había aprobado este aviso y envió el asunto al tribunal. Se trataba de la escena en que Emma recibe la extremaunción (*Idem*: 186).

El proceso se llevó ante un tribunal colegiado, compuesto de tres jueces, y cuyo presidente era un hombre llamado Dubarle, historiador de derecho romano (SUFFEL, 1972: 66). El abogado de Flaubert, Jules Sénard, era una persona con gran reconocimiento que llegó a ser presidente de la Asamblea Nacional y ministro del interior (LOTTMAN, 1973: 189). Y el procurador imperial, Pinard, además de llevar muchos otros casos como el de Flaubert, llegó a ser consejero de Estado, diputado y ministro (SUFFEL, 1972: 66). La defensa de Pichat y Pillet estuvo a cargo de los abogados Desmarest y Faverie, respectivamente. Las comparencias de acusación y defensa se llevaron a cabo el 29 de enero de 1857 y la sentencia se dictó el 7 de febrero del mismo año.

³ Esta protesta decía: “Consideraciones que no me corresponde apreciar, obligaron a la *Revue de Paris* a hacer una supresión en el número del 1º de diciembre. Al haberse renovado sus escrúpulos con ocasión del presente número, ha juzgado conveniente quitar todavía varios pasajes. En consecuencia, rechazo públicamente la responsabilidad de las líneas que siguen; se ruega pues al lector que no vea en ellas más que fragmentos y no un conjunto” (CANO, 1984: 32).

El propio Pinard actuó también como procurador contra Charles Baudelaire a mediados de 1857 por *Las flores del mal*; contra el editor de Eugenio Sue, en ese mismo año, por *Los misterios de París*; y contra los hermanos Goncourt cuando en 1852 empezaron a realizar trabajos periodísticos.

La acusación contra Flaubert se fundamentó en la Ley sobre la represión de los crímenes y delitos cometidos por vía de la prensa o cualquier otro medio de publicación del 17 de mayo de 1819, particularmente en los artículos 1 y 8, y en el código penal, artículos 59 y 60. El dicho artículo 1, capítulo I “De la provocación pública de los crímenes y delitos”, señalaba:

Artículo 1. Cualquiera, sea por discursos o amenazas proferidas en lugares o reuniones públicas, sea por escritos, impresiones, dibujos, grabados, pinturas o emblemas vendidos o expuestos en lugares o reuniones públicas, sea por carteles expuestos a la vista del público, provocado por el autor o los autores de toda acción calificada de crimen o delito para cometerlos, será reputado cómplice y castigado como tal.

Por su parte, el artículo 8, capítulo II “De los ultrajes a la moral pública y religiosa o a las buenas costumbres”, indicaba:

Artículo 8. Todo ultraje a la moral pública y religiosa o a las buenas costumbres, realizado por uno de los medios enunciados en el artículo primero, será castigado con pena de prisión de un mes a un año, y de una multa de dieciséis francos a quinientos francos.

Los artículos 59 y 60 del código penal francés, decretado el 12 de febrero de 1810 y promulgado el 22 del mismo mes, libro segundo “De las personas punibles, excusables o responsables por crímenes o por delitos”, establecían:

Artículo 59. Los cómplices de un crimen o de un delito serán castigados con la misma pena que los autores del crimen o delito, salvo los casos en que la ley disponga de otro modo.

Artículo 60. Serán castigados como cómplices de una acción calificada como crimen o delito, aquéllos que, por donaciones, promesas, amenazas, abusos de autoridad o de poder, maquinaciones o artificios culpables, provoquen esta conducta, o den instrucciones para cometerla. Aquéllos que faciliten armas, instrumentos, o cualquier otro medio que sea útil para la conducta; [...] Aquéllos que, con conocimiento, ayuden o asistan al autor o autores de la conducta, en los hechos que preparen o faciliten, o en los que se hayan consumado; sin perjuicio de las penas que sean especialmente previstas por el presente Código contra los autores de complots o de provocaciones atentatorias a la seguridad interior o exterior del Estado, inclusive en el caso o en el crimen de que fuera objeto de los conspiradores no se haya cometido.

El abogado imperial pasó, en su acusación, a probar los ultrajes relatando primero la historia completa de la novela. Y luego, destacó las escenas que a su consideración eran lascivas.

La primera de ellas se refiere a cuando Emma era una niña y en el convento, al confesarse, inventaba pecadillos para quedarse más tiempo allí, pues “las comparaciones de prometido, de esposo, de amante celestial y de matrimonio eterno, tan frecuentes en los sermones, despertaban en el fondo de su alma inesperadas dulzuras”. Para Pinard era antinatural que una niña inventara pequeños pecados y que experimentara estremecimientos voluptuosos al hacer esas comparaciones del amante celestial. Emma se sumerge en el amor místico y se guarecerá en él varias veces.

Más adelante, cuando asiste con su esposo Charles a un baile al castillo de la Vaubyessard, Emma queda impresionada por el duque de Laverdière. Este tipo de eventos no era algo regular en la vida de los Bovary. Comenzaron a bailar Laverdière y Emma, y:

[...] el vestido de Emma se adhería por la parte de abajo al pantalón de él y las piernas de ambos se entrelazaban. Bajaba él los ojos para mirar a Emma y ella levantaba los suyos hacia él. Empezaba a apoderarse de ella una especie de languidez y tuvo que detenerse. Pero luego siguieron y el vizconde, arrastrándola con un ritmo aún más acelerado, desapareció con ella hacia uno de los extremos de la galería, donde al fin Emma, sin aliento y sintiéndose desfallecer, apoyó por unos instantes la cabeza en el pecho de él. Luego, girando aún, pero ya más despacio, él la volvió a acompañar a su sitio. Emma se recostó contra la pared y se tapó los ojos con la mano (FLAUBERT, 1983: 63).

Esta era una escena inmoral de acuerdo con el abogado imperial: “El autor ha puesto el más grande cuidado, ha empleado todos los atributos de su estilo en pintar a esta mujer. ¿Pero ha intentado mostrarla desde el ángulo de la inteligencia? Nunca ¿Desde el ángulo del corazón? Tampoco. ¿Desde el ángulo del espíritu? No, [...] la pintura es ante todo lasciva, las poses son voluptuosas y la belleza de Madame Bovary una provocación” (CANO, 1984: 22-23). Emma es una persona profundamente sentimental. Su existencia está hecha de la evocación del cúmulo de recuerdos (y de la tristeza que es el olvido):

Y el recuerdo de aquel baile vino a convertirse para Emma en una especie de quehacer. Siempre que llegaba un miércoles, se decía, al despertar: “Hace ocho días..., hace quince..., hace tres semanas estaba yo allí, ¡Ay!”.
Hasta que poco a poco las fisonomías se le fueron confundiendo en el recuerdo; olvidó el aire de las contradanzas, dejó de ver con nitidez las libreas y las estancias y muchos detalles se le fueron esfumando. Pero la añoranza persistía (FLAUBERT, 1983: 67).

Pinard cita otro pasaje en el que Emma engaña por primera vez a Charles. Si bien ella ya había conocido al joven Léon, es inicialmente con Rodolphe con quien comete el adulterio (luego, cuando se reencuentra con Léon, engaña de nuevo a su esposo). El pasaje dice así:

Al día siguiente, a mediodía, Rodolphe llegó ante la puerta de los Bovary con dos caballos estupendos. Uno de ellos llevaba borlas de color rosa en las orejas y una montura de mujer en ante.

Rodolphe se había puesto unas botas altas de piel muy suave, pensando que seguramente Emma no habría visto nada igual en su vida. Estaba ya preparada esperándolo y, desde luego, se quedó impresionada de su buena facha, cuando lo vio aparecer con aquellas botas, una casaca de terciopelo y el pantalón de punto blanco.

[...] El caballo de Emma, en cuanto sintió la tierra bajo sus cascos, emprendió el galope. El de Rodolphe galopaba a su lado.

[...] La llevó un poco más allá, junto a una charca cubierta de plantas acuáticas que verdeaban sobre el agua.

[...] –No está bien, no está bien lo que hago –decía ella–. Es una locura de mi parte escucharle.

–Pero ¿por qué...? ¡Emma! ¡Emma!

Ella dejó caer la cabeza sobre su hombro.

–¡Oh, Rodolphe! –pronunció desmayadamente.

La tela de su vestido se apretaba contra el terciopelo de la casaca de él. Echó hacia atrás el cuello pálido que un suspiro bencía y así, desfallecida y llorosa, sacudido su cuerpo por un profundo estremecimiento, se tapó la cara con las manos y se entregó a él (Idem. 186-190).

De acuerdo con el procurador imperial, no solo estamos frente a la rendición de Emma ante Rodolphe, sino que además ella la enaltece al encontrarse a sí misma más bella que nunca después del encuentro. Pues dice el narrador: “Algo sutil derramado sobre su persona la transfiguraba”. Y Emma se emociona por tener, finalmente, una aventura, algo de vida, un amante: ¡Un amante! Y Pinard expresa: “De tal modo, desde esa primera falta, esa primera caída, ella glorifica el adulterio, entona el cántico del adulterio, de su poesía y sus voluptuosidades. ¡Lo cual es para mí, señores, mucho más peligroso, mucho más inmoral que la caída misma!” (CANO, 1984: 25).

Después, como parte de la acusación, se hace mención de la escena en que Emma cae gravemente enferma y, en un fervor religioso, por creer que agonizaba, pidió la comunión. En ese momento, Emma vive una experiencia muy intensa que la libera de su dolor y alivia su carne, al sentir que se fundía con Dios en un éxtasis celestial.

Otro de los pasajes incriminados fue el de la segunda vez que comete adulterio (ahora con Léon). En sus encuentros en una habitación que pagaban y asistían a escondidas, cree vivir una nueva exaltación sentimental. Pero aquí vuelve tropezar con la disminución de la emoción, con la aventura menguada por la cotidianidad, con la normalidad de la realidad y con la insulsa satisfacción. El narrador nos cuenta:

Pero no era feliz, no lo había sido nunca. ¿De dónde venía aquella inconsistencia de la vida, aquella podredumbre fulminante de todas las cosas en que trataba de apoyarse? Si acaso existía en algún rincón del mundo un ser fuerte y hermoso, una naturaleza intrépida,

desbordante de exaltación y de refinamiento, un corazón de poeta bajo apariencia angelical, una lira de cuerdas de acero capaz de entonar al cielo epitalamios elegíacos, ¿por qué no había de tener ella la suerte de encontrarlo? ¡Qué sensación de impotencia! Nada valía la pena de ser buscado, todo era mentira. Cada sonrisa ocultaba un bostezo de hastío, cada alegría una maldición, cada placer un fastidio, y los mejores besos apenas si alcanzaban a dejar en los labios el anhelo insaciado de voluptuosidades más sublimes (FLAUBERT, 1983: 335).

Pinard califica al adulterio de Emma como: “¡Insipideces del matrimonio, poesía del adulterio! ¡Tan pronto se trata de las mancillas del matrimonio como de sus insulsecos! En cambio, siempre es asunto de la poesía del adulterio. Tales son, señores, las situaciones que a Flaubert le gusta pintar, y desdichadamente lo hace muy bien” (CANO, 1984: 31).

Finalmente, viene la muerte de Emma Bovary y su extremaunción. El abogado imperial expone lo siguiente sobre este sacramento:

Para nosotros, se trata de palabras santas y sagradas; con ellas hemos dormido a nuestros abuelos, a nuestros padres o nuestros parientes, y con ellas un día nuestros hijos nos dormirán a nosotros. Cuando se las quiere reproducir, no hay que acompañarlas de imágenes voluptuosas de la vida pasada (Idem: 32).

En la novela, mientras un sacerdote la untaba con los óleos sagrados, Emma, que se encuentra al borde de la muerte, se estiró hacia el crucifijo “como si tuviera sed y, con los labios pegados al cuerpo del Dios Hombre, depositó en él, con toda su fuerza agonizante, el beso de amor más largo que nunca hubiera dado” (FLAUBERT, 1983: 383). Y después de pronunciar sus palabras, el sacerdote comenzó las unciones sobre los ojos que habían apetecido todos los lujos terrenales; sobre la nariz ávida de perfumes de amor; en la boca mentirosa que había gemido de orgullo y aullado de lujuria; en las manos que se habían deleitado al contacto de las cosas suaves; y en los pies que corrían a saciar sus deseos (*Ibidem*). Esta descripción es, para Pinard, inmoral en tanto que mezcla lo sagrado y lo profano.

Es así como, a través de las escenas de las dos caídas amorosas de Emma (Rodolphe y Léon), intentó probar los ultrajes a la moral pública, que a su criterio glorifican el adulterio; por otra parte, los ultrajes a la religión con los pasajes de la transición religiosa que Emma sufrió durante su enfermedad y su muerte, en los que se hace patente su sensualidad incluso en esos momentos.

Efectivamente hay una desbordante voluptuosidad en Emma Bovary. El contenido y efecto de la obra están fuertemente relacionados con los objetivos que persigue Flaubert, pues el mismo Pinard reconoce: “¡En él no hay ninguna atenuación, ningún velo; la naturaleza aparece en toda su desnudez, en toda su crudeza!”, y en otra parte también dice: “el género que Monsieur Flaubert cultivaba, el que practica sin los miramientos, pero con todos los recursos del arte, es el género descriptivo, la pintura

realista” (CANO, 1984: 31 & 43). Pinard estima –y en eso estamos de acuerdo– que no puede decirse que la novela tenga fines morales solo por el hecho de que el adulterio sea posteriormente castigado con la muerte.

La defensa de Flaubert habló durante cuatro largas horas insistiendo precisamente en el contenido moral del libro, el cual supuestamente incitaba a la virtud mediante el terror al vicio. Aunque Flaubert no estuviera de acuerdo con este argumento, fue sin duda muy efectivo para su absolución. Para escapar de la acusación de inmoralidad –dice Harry Levin–, se vio colocado en la embarazosa posición de moralista (LEVIN, 1974: 323).

Pinard estimó que las descripciones de Flaubert no pueden tolerarse a cambio de una conclusión moral, y afirmó, de hecho, que la obra no es moral:

Madame Bovary muere envenenada; y sufre mucho, quién lo duda; pero muere en su día y hora no porque sea adúltera, sino porque así lo quiso; muere en todo el esplendor de su juventud y su belleza; muere tras haber tenido dos amantes, dejando un marido que la ama, que la adora, que encontrará el retrato de Rodolphe, que encontrará sus cartas y las de Léon, que leerá las cartas de esa mujer dos veces adúltera, y que, después de eso, la amará con mayor intensidad más allá de la tumba (CANO, 1984: 37).

En una carta de Flaubert a su hermano Achille del 31 de enero de 1857, le hace notar uno de los aspectos de su defensa en relación con la escena de la extremaunción, diciéndole: “El abogado general se cubrió de confusión cuando el señor Sénard sacó debajo de su banco un Ritual que leyó en voz alta; el pasaje de mi novela no es más que la reproducción suavizada de lo que está escrito en el Ritual, les dimos una orgullosa literatura” (FLAUBERT, 1962: 79).

En la sentencia, después de identificar a los acusados y los delitos imputados, es decir, a Léon Laurent-Pichat como gerente de la revista, a Auguste-Alexis Pillet como impresor de la misma, y a Gustave Flaubert como escritor, por los delitos de ultraje a la moral pública y religiosa y a las buenas costumbres, con fundamento en los artículos 1 y 8 de la ley del 17 de mayo de 1819, y 59 y 60 del código penal, se plasmaron los considerandos y el resolutivo que entre tantas cosas expresaban lo siguiente:

Considerando que los pasajes incriminados, apreciados en abstracto y aisladamente, presentan en efecto expresiones, imágenes o cuadros que el buen gusto reprueba y cuya naturaleza es capaz de herir legítimas y honorables susceptibilidades;
[...] *Considerando que por todos estos motivos la obra llevada ante el tribunal merece una severa represión, pues la misión de la literatura debe ser la de enriquecer y recrear el espíritu elevando la inteligencia y depurando las costumbres mucho más que la de inspirar horror al vicio presentando el cuadro de los extravijs que pueden existir en la sociedad;*
Considerando que los acusados, y en especial Gustave Flaubert, rechazan enérgicamente la inculpación dirigida contra ellos, alegando que la novela sometida al juicio del tribunal tiene un

objetivo eminentemente moral;

[...] *Considerando que no está permitido, so pretexto de pintura de caracteres o de color local, reproducir en sus extravíos, los hechos, dichos y gestos de los personajes que un autor se ha propuesto describir; que un sistema como éste, aplicado a las obras de la inteligencia lo mismo que a la reproducción de las bellas artes, conduciría a un realismo que sería la negación de lo bello y de lo bueno, y que, engendrando obras que ofenden igualmente la mirada y la inteligencia, cometería continuos ultrajes a la moral pública y a las buenas costumbres;*

Pero considerando que la obra de la que Flaubert es autor es una obra que parece haber sido intensa y seriamente trabajada desde el punto de vista literario y del estudio de los caracteres; que los pasajes subrayados por el mandato de remisión, aunque reprensibles, son poco numerosos si se los compara con la extensión de la obra; que estos pasajes, lo mismo por las ideas que exponen como por las situaciones que representan, integran el conjunto de los caracteres que el autor ha querido pintar, exagerándolos e impregnándolos de un realismo vulgar y a menudo chocante.

Considerando que Gustave Flaubert protesta de su respeto por las buenas costumbres;

[...] *Que sólo cometió el error de perder a veces de vista las normas que todo escritor que se respete no debe nunca violar, y de olvidar que la literatura, lo mismo que el arte, para llevar a cabo el bien que está llamada a producir, no solamente debe ser pura y casta en su forma sino también en su expresión;*

En estas circunstancias, considerando que no está suficientemente probado que Pichat, Gustave Flaubert y Pillet se hayan hecho culpables de los delitos que se les imputan;

El tribunal los absuelve de la acusación lanzada contra ellos y declara los costes de oficio (CANO, 1984: 100-103)

VI. Libertad, filosofía, arte y derecho

La moral –argumento utilizado en contra de *Madame Bovary*– ha sido constantemente, como dice FAÚNDEZ LEDESMA (2004: 598), la justificación más utilizada para restringir la libertad de expresión, implicando siempre muestras de intolerancia e hipocresía.

Pero *Madame Bovary* nos muestra aristas todavía más complejas sobre la relación entre moral y libertad. Nos permite aproximarnos a otros significados de estas dos palabras. En un sentido más profundo, la moral no es una limitación de la libertad; la moral –en términos filosóficos– encuentra su fundamento en la libertad.

Si es así, entonces, ¿qué es la libertad? ¿Qué es la moral? ¿Qué rol juega la moral en el arte? Y esas relaciones entre libertad, moral y arte, ¿qué pueden decirnos a propósito del derecho?

Para ser mejor comprendida, la libertad puede concebirse, como señala Giovanni SARTORI (2008: 183), en un sentido político y en un sentido filosófico. Esta distinción puede ahorrarnos confusiones. La libertad política se entiende como la no opresión por parte de algún poder (librarse de la esclavitud, del autoritarismo, de la

arbitrariedad, de las limitaciones que no permiten votar a la gente de color, que no permiten elecciones libres, que no permiten el aborto, que no permiten el matrimonio gay).

La libertad filosófica, en cambio, no se refiere al sometimiento de una voluntad a otra, sino al problema de si el espíritu humano goza del libre albedrío o no. Ambas son de interés para el derecho, pues la libertad política se traduce en libertades jurídicas; y la libertad filosófica se convierte en el fundamento mismo del derecho: el derecho presupone que gozamos de libre albedrío para decidir entre varias opciones (por ejemplo, cometer o no el delito homicidio), reduciéndonos las opciones de comportamiento a través de una sanción. Aquí nos interesaremos únicamente por la libertad filosófica y no por la libertad política.

Un hombre, atrapado en el drama de su vida personal, se siente cercado por la angustia de su circunstancia. Las causas pueden ser muchas: la amante, la muerte, la violencia, la adicción o la derrota. ¿Acaso los hechos consumados –propios de esa pasión, muerte o violencia– no pudieron encadenarse de otro modo? ¿Acaso no pudo existir otra versión de lo mismo? ¿Fue inevitable?

En *Edipo rey*, obra maestra de Sófocles, el rey de Tebas cumple todos los presagios: matará a su padre y será amante de su propia madre. Edipo es mucho más que un hombre preso de los caprichos de los dioses; es más que una persona derrotada por la cadena de causas-efecto; es en realidad el hombre privado de libertad.

Entre aquéllos que niegan la libertad, encontramos a los fatalistas y a los deterministas. Jean WAHL (1993: 145) afirma que:

[...] según los poetas trágicos griegos, las acciones que parecen ser el producto de la voluntad humana están realmente determinadas por un poder divino. Esto es fatalismo más bien que determinismo. Para el fatalista hay una causa universal que cumple su propia voluntad independientemente del hombre. Para el determinista, en cambio, está toda acción humana determinada por hechos particulares.

Fatalismo y determinismo niegan, pues, la libertad. Y debemos rechazar ambas posturas por dos razones. En primer lugar porque aunque estamos relativamente determinados por las series causales (físicas o psicológicas), no estamos determinados de modo absoluto. Es verdad que la lesión pudo evitarse si hubiera modificado ese día el itinerario de tareas cotidianas o si, caminando, hubiera girado en la esquina a la derecha y no a la izquierda; pudo evitarse la muerte si hubiera vivido en otro contexto familiar o social. Sin embargo, dentro de ese ya reducido repertorio de posibilidades, somos capaces de escoger entre varias opciones. Es verdad que las dudas germinan fácilmente: ¿cómo saber si este impulso aparentemente genuino y personal de quedarme sentado o ponerme de pie, escoger esta palabra o aquella otra, tomar el lápiz o no, no es sino parte de las series causales que desconozco?

Efectivamente, como seres humanos, estamos insertos en una cascada de fenómenos que desencadenan, a su vez, otros. Algunos son tan poderosos que son inevitables. Pero hay otros que podemos sortear y que al hacerlo pueden tener consecuencias igualmente poderosas y magníficas. La cuestión consiste en conocer las causas de los fenómenos. Es por ello que, como dice Platón (*Menón*, 87c), la virtud es el conocimiento. Si la ignorancia es un vicio que no nos permite ver lo que debemos hacer, por lo tanto la búsqueda y, sobre todo, el descubrimiento de la verdad es la belleza máxima. Y la verdad es libertad. Conocer nos permite ver qué es lo que debemos hacer.

En segundo lugar, debemos rechazar el determinismo y el fatalismo porque la libertad es el fundamento último de la moral. Y la negación de la libertad significa la cancelación de la moral, pues sin libertad seríamos incapaces de optar entre varias posibilidades (unas con implicaciones morales positivas y otras negativas, unas buenas y otras malas). De otro modo, sin libertad y, por lo tanto, sin moralidad, nuestra conducta sería tan amoral como el movimiento de los astros.

La moral es aquello que se considera aceptable o conveniente en una sociedad determinada. En este sentido, la moral es en realidad un amplio repertorio de morales (tantas como sociedades existan). Al lado de estas morales, encontramos la gran moral, que es aquello que tiende, en todos los hombres de todas las sociedades, hacia la universalidad de nuestro comportamiento.

La ética, en cambio, no dicta los contenidos sobre cómo debemos comportarnos —como lo hace la moral— sino que estudia cómo funciona la moral. La ética es la rama de la filosofía que explica, por lo tanto, la forma o estructura de la moral. Es una ciencia que tiene por objeto de estudio a la moral. Encontramos estas explicaciones, por ejemplo, en los imperativos categóricos de Kant o en la estructura moral del acto humano que nos brinda Santo Tomás de Aquino.

Lo inmoral es, por su parte, lo que contradice a una moral particular o a la gran moral. Y la amoralidad es lo que no tiene ninguna relación con la moral. Por lo tanto, amoral es por ejemplo la naturaleza. No es ni buena ni mala. Los movimientos de los planetas tampoco lo son. Como diría Santo Tomás, el movimiento que produce el viento al soplar sobre la espiga de trigo es moralmente irrelevante. En cambio, la esfera humana es entonces eminentemente moral.

Ahora bien, si estamos hablando de literatura, la pregunta es: ¿qué rol debe jugar la moral en el arte? Hemos visto ya que una de las cualidades de *Madame Bovary* es que su narrador (realista) omite toda calificación moral, a diferencia del narrador (romántico) de *Los Miserables* de Víctor Hugo que, en su afán moralizador, hace reducciones simplistas de las virtudes y de los vicios.

Para Milan KUNDERA (1986: 20), el objetivo la novela es captar el mundo; descubrir lo que solamente una novela puede descubrir es su razón de ser. Una novela que no descubre una parte desconocida de la vida, es una novela inmoral. Para Octavio PAZ (2005: 13), la poesía es revelación, conocimiento, iluminación; y puede tomar formas múltiples, desde un poema hasta incluso una novela.

De acuerdo con KUNDERA (1993: 18), si el conocimiento es el fin de la novela, la ambigüedad es su medio. Para servirse del equívoco, suspende el juicio moral. “Suspender el juicio moral no es la inmoralidad de la novela, es [también] su moral”.

La novela, tal y como la conocemos hoy en día, está vinculado al espíritu de la Edad Moderna. Su búsqueda de la revelación de la verdad la coloca frente a los mismos problemas que preocupan a la Edad Moderna. La concepción moderna de la novela ha comenzado con Cervantes. Y Harry LEVIN (1974: 308-309) señala que *Madame Bovary* es la actualización de *Don Quijote*.

Emma Bovary es una mujer conducida a la “irrealidad” por lectura excesiva de las obras románticas, viviendo en un mundo ilusorio lleno de sentimentalismo, a la manera de Alonso Quijano, que se vuelve loco por la lectura de libros caballería. Carlos FUENTES (2005: 28-29) ha dicho que es una realidad paralela, un espejo crítico de la verdad en un mundo de convenciones, de suerte que hay “un segundo universo del ser, en el que Don Quijote y Emma Bovary tienen una realidad mayor”.

Milan KUNDERA (1986: 18-19) ha dicho: “De hecho, para mí, el fundador de la modernidad no es solo Descartes sino también Cervantes”. *Don Quijote* es un ejemplo de la presencia literaria e intelectual de la Edad Moderna en la novela.

El tema de Cervantes, en *Don Quijote*, es la ficción frente a la realidad, así como el cuestionamiento del concepto de verdad. La escena clásica en donde Don Quijote se lanza contra los molinos de viento es el encuentro de dos posiciones irreconciliables —a menudo malinterpretadas como el idealismo contra el realismo—. Por un lado, Don Quijote cree ver gigantes contra los que debe luchar. Por otra parte, Sancho, su escudero, cree que su jefe arriesga su vida atacando inútilmente molinos de viento. Cervantes nos ofrece, más bien, la posibilidad de la ambigüedad; nos invita a dudar y a preguntarnos, a través de la ficción, qué es la realidad.

El descubrimiento de América, en 1492, marca el fin de la Edad Media y el inicio de la Edad Moderna. Esa fecha solo es una referencia de un proceso muy lento de transformación en el espíritu humano. La Edad Media estuvo marcada por estructuras sociales y económicas propias, pero sobre todo por el rol preponderante que jugaba Dios en la mente de las personas, así como por la “verdad” impuesta por la Iglesia. El año de 1492 es referencial pero también representativo: el descubrimiento de un nuevo continente vino a resquebrajar el concepto de verdad y a cuestionar la realidad.

Mucho tiempo se dijo que el conocimiento estaba allí y solo bastaba con identificarlo. En Cervantes, el conocimiento se construye, la realidad se invierte y el criterio de verdad –como la concordancia del pensamiento consigo mismo– se vuelve incierto. Milan KUNDERA dice:

Cuando Dios dejaba lentamente el lugar desde el cual había dirigido el universo y su orden de valores, separado el bien y el mal y dado un sentido a cada cosa, Don Quijote salió de su casa y ya no fue capaz de reconocer el mundo. Este último, en ausencia del Juez Supremo, apareció de pronto en una dudosa ambigüedad, la única Verdad Divina se descompuso en cientos de verdades que los hombres se repartieron. Así, el mundo de la Edad Moderna nació y la novela, su imagen y modelo, con él (1986: 20.21).

En efecto, no sabemos cómo se llama realmente *Don Quijote* y dudamos de la identidad del autor del texto que tenemos en nuestras manos. En el capítulo IX de la primera parte de la novela, el narrador interrumpe su relato porque desconoce los sucesos posteriores de la historia; así, el resto de la novela no es sino la traducción de un autor árabe que felizmente la completa. En la segunda parte de la novela, Don Quijote se enfrenta a sí mismo cuando se topa con la existencia de la primera parte del libro.

A partir de *Don Quijote*, la novela europea es –como dice Carlos Fuentes– el espacio privilegiado de la incertidumbre⁴. Si la Edad Moderna se caracteriza por el cuestionamiento de las ideas preconcebidas, del concepto de verdad y por lo tanto de la propia realidad, la novela moderna realiza una tarea similar. Desde entonces, la novela es ambigua o, mejor dicho, debe ser moralmente ambigua: como *Madame Bovary*.

Desde el nacimiento de la Edad Moderna nos hemos sumergido en un subjetivismo desmesurado que inunda nuestras vidas⁵. En algunos casos resulta necesario, pero en la mayoría de las veces es dañino. Ante cualquier debate, ante cualquier dilema, en boca de la gente suele escucharse que no hay soluciones objetivas a

⁴ FUENTES nos señala (2005: 28-29): *Un lugar incierto*: En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme. Un autor incierto: ¿quién escribió este libro? ¿Cervantes? ¿De Saavedra? ¿Cide Hamete Benengeli? ¿Un copista anónimo moro? ¿Ginés de Pasamonte disfrazado de Maestro Pedro, el de las marionetas? La ausencia de autor viene apenas a disimular el rechazo de la autoridad. Nombres inciertos: ¿Don Quijote es verdaderamente un hidalgo arruinado cuyo nombre es Alonso Quijano o es Quijada o Quezada? ¿O bien, es necesario proceder de otro modo: un hombre empobrecido es realmente el valiente caballero errante, un Cid denigrado, un Cortés caído? [...] Cervantes mezcla pasado y futuro, transformando la novela en un proceso crítico que propone sobre todo que leamos un libro sobre un hombre que lee libros, libro que luego se transforma en un libro sobre un hombre que sabe que será leído. Cuando Don Quijote entra en la imprenta de Barcelona y descubre que lo que está impreso es su propio libro, El ingenioso hidalgo Quijote de la Mancha, somos de repente hundidos en un mundo nuevo de lectores, de lecturas accesibles a todos y no solo a un pequeño círculo en el seno del poder, ya sea religioso, político o social.

⁵ En este texto utilizaremos indistintamente las palabras subjetivismo y relativismo. El subjetivismo restringe la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga, mientras que el relativismo –negando igualmente toda verdad universalmente válida– limita el criterio de verdad a factores externos al ser humano. Pero ambos afirman que no existen verdades universalmente válidas (HESSSEN, 2006: 46-47).

los problemas. Nosotros, por el contrario, afirmamos un objetivismo.

La ciencia no puede ser abandonada al subjetivismo como lo suele hacer cierta gente. Tampoco los valores, la moral ni el arte. El subjetivismo se convierte en un lugar común que sirve para posponer –al evadir respuestas terminantes– la solución a los problemas.

Afirmamos que el relativismo y el subjetivismo son en este caso un error. No negamos la existencia y la necesidad del relativismo y del subjetivismo. Está claro que nuestro gusto por las manzanas, en lugar de las peras, es subjetivo, y que el tamaño de la Tierra es relativo en relación con otros planetas. Los juicios sobre el arte pueden ser subjetivos, pero el valor del arte es objetivo. Existen ciertos campos –que la gente suele precisamente condenar al subjetivismo– tales como la ciencia, los valores y el arte en los que justamente no cabe el subjetivismo ni el relativismo.

Hessen indica que el subjetivismo y el relativismo son contradictorios cuando sostienen que no existe una verdad universalmente válida; afirman que las verdades solo son parciales. Esto, según Hessen, no es posible. HESSEN (2006: 48) dice: “La verdad significa la concordancia del juicio del sujeto con la realidad objetiva. Si esta correlación existe, no hay necesidad de limitarla a un número determinado de individuos. Si existe, existe para todos. El dilema es: o bien el juicio es falso y, por lo tanto, no es válido para nadie; o bien, es verdadero y, por tanto, válido para todos, universalmente válido”. Una frase como “toda verdad es subjetiva” es contradictoria. Esta frase está pensada para ser válida más allá del sujeto que la pronuncia. Y si fuese verdadera, entonces dejaría de ser subjetiva.

Debemos, en consecuencia, rechazar el subjetivismo y proclamar el objetivismo. Podemos, asimismo, extrapolar el objetivismo al terreno moral. La gente piensa, igualmente, que los problemas morales son subjetivos y pretende resolverlos diciendo que “cada cabeza es un mundo: lo que puede ser justo para ti, puede ser injusto para mí y, por lo tanto, todo es válido”. No podemos tolerar esta concepción subjetivista de los valores, pues como ya lo hemos dicho antes, al lado de las morales variables de cada sociedad, existe una gran moral. Zanjarse una polémica diciendo que todo es admisible (que “cada cabeza es un mundo”) puede conducirnos –si somos rigurosos y llevamos esa afirmación hasta sus últimas consecuencias– a justificar todo en nombre del subjetivismo; pues si los valores son subjetivos y todos ellos igualmente válidos, sería moralmente válida también la ablación femenina que se practica en un país o el abuso sexual de niños en otro.

El estudio de *Madame Bovary* nos brinda la idea sugerente de realizar también esta extrapolación al terreno de los valores artísticos. El arte tampoco es subjetivo. Quizás nos resulte difícil comprender el arte, en general, o una pintura abstracta en lo particular. Pero no debemos confundirnos: los juicios que emitimos sobre el arte son, efectivamente, subjetivos (“no me gustan las pinturas de Picasso” o “prefiero las obras

de los prerrafaelitas a las de los impresionistas”); pero el valor del arte, en sí mismo, es objetivo. Una obra de arte, ya lo hemos dicho, es arte cuando aprehende la realidad y descubre algo nuevo: esa es la moral del arte. Y sin embargo, ya lo dijimos también, desde la Edad Moderna el arte ha dejado de ser, como en *Madame Bovary*, moralista. Podríamos calificar el arte de la Edad Moderna como un arte con valores subjetivistas o, sencillamente, amoral. Pero, insistimos, eso no implica que el arte no sea valioso de manera objetiva. El arte no depende del “ojo que lo mira”, como vulgarmente se suele decir. No basta que una obra de arte nos guste o no para que sea arte o no. Y a la inversa, los juicios morales que, por ejemplo, Diego Rivera emite en sus pinturas a propósito de la historia de México –por ciertos que sean– no implican que sus obras sean realmente valiosas.

Debemos plantearnos una pregunta importante: estas reflexiones a las que el arte nos lleva a propósito de la libertad, la moral y el objetivismo, ¿qué pueden decirnos a propósito del derecho? Y más importante: ¿cómo podemos conciliar el subjetivismo de la Edad Moderna con el objetivismo que nosotros planteamos aquí?

Imaginemos a los indígenas conquistados por los españoles luego del descubrimiento de América. Aunque en un principio los españoles los reconocieron como sus semejantes, es decir, como seres humanos, en un momento dado llegaron a plantearse –con el afán de explotarlos– si los indígenas eran bestias salvajes. Un grupo de españoles decía que, como los indígenas carecían de racionalidad, no eran seres humanos y, por lo tanto, no eran libres. Someterlos como animales salvajes era la consecuencia natural.

De acuerdo con una tradición jurídica que llamamos iuspositivismo, el derecho es válido cuando es creado por una autoridad cumpliendo con un procedimiento formal previamente establecido⁶. Imaginemos que entonces esos indígenas hubiesen dejado de ser seres humanos –y con ello personas– porque así lo hubiese dispuesto una autoridad. El derecho es derecho, afirma el iuspositivismo, aunque sea injusto si es dictado por una autoridad: no existe pues una relación entre derecho y moral.

La cuestión finalmente se resolvió a favor de los indígenas y se reconoció su naturaleza humana. “Siempre sí” eran seres humanos. Imaginemos que hubiese venido una tercera autoridad que afirmase, una vez más, que no eran seres humanos. La pregunta es: ¿los indígenas serán y dejarán de ser seres humanos porque así lo dicta una autoridad?

El iuspositivismo es subjetivista porque afirma que toda disposición es válida siempre que así lo dicte la autoridad independientemente de los contenidos falsos o verdaderos de esa disposición.

⁶ Para una descripción más detallada al respecto, véase: PATIÑO (2012: 22-31).

Nuestra respuesta es no: los indígenas no modifican su naturaleza humana por disposición de la autoridad. Es una cuestión de objetividad científica. El iuspositivismo es subjetivista, además, en el sentido de que exige una teoría subjetivista de los valores. Para Kelsen, iuspositivista por excelencia, la razón no puede concebir valores objetivos ya que, por ejemplo, lo que se pueda considerar justo para una persona, puede ser injusto para otra persona.

No nos equivoquemos, no es el subjetivismo lo que define al derecho nacido de la Edad Moderna. Su esencia es otra. Nosotros rechazamos el iuspositivismo. Sin embargo, debemos reconocer la contribución de Kelsen a la ciencia jurídica. El relativismo y el subjetivismo en realidad son formas matizadas de escepticismo. La postura de Kelsen fue en realidad un escepticismo moral que buscó liberar al derecho de factores que pudieran entorpecer su comprensión. Pero esa no es la esencia del derecho surgido de la Edad Moderna. Es aberrante que en nuestras aulas de derecho, en México, se siga enseñando esta postura iuspositivista que, por cierto, en las universidades extranjeras ha sido abandonada. Dworkin encabeza un iusnaturalismo que contradice exitosamente ese subjetivismo.

Si la Edad Moderna ha sido liberadora, su derecho también. Abandera el liberalismo (es decir, la limitación del poder para evitar los abusos) y el constitucionalismo. En este sentido, liberalismo, constitucionalismo y Estado de derecho son una misma cosa. Este derecho además está profundamente marcado por la democracia moderna, la cual al ser también limitadora del poder la convierte de hecho en una democracia liberal. Por último, este derecho abandera los dos principios que rigen a la democracia moderna: la igualdad y la libertad. Esto puede darnos una pista sobre cómo resolver los grandes dilemas morales que marca la actualidad, tales como el aborto y la eutanasia. El rigor de la congruencia con nuestra Edad Moderna, con nosotros mismos y con la razón, nos obliga a adoptar una solución liberal, del mismo modo que lo hemos hecho antes con otros dilemas.

Nuestra igualdad moderna ha partido de una igualdad entendida como uniformidad: igualdad jurídica, todos iguales (incluso entre los comunistas con vestimentas iguales, títulos iguales, salarios iguales) con iguales accesos (a un puesto de trabajo, al voto afroamericano, a cargos públicos para las mujeres). Y ha evolucionado hacia una igualdad de oportunidades que procuran puntos de partida para que todos tengan la posibilidad de llegar a la meta. Esta nueva concepción de la igualdad está, afortunadamente, basada en políticas discriminatorias, ya que es necesario tratar diferente a los diferentes para que todos lleguemos a la meta a través de acciones afirmativas (SARTORI, 2008: 207-226).

La libertad presupone la igualdad: solo las leyes iguales son libertades iguales (verdaderas libertades); si no son iguales, tenemos un sistema de privilegios. Por ejemplo, los cubanos son “igualísimos” pero no libres. Y a la inversa, la igualdad presupone libertad. La diferencia es que aunque la libertad no produce necesariamente

igualdad (pensemos en los regímenes políticos mexicanos de corte liberal, pero no democráticos del siglo XIX), la libertad es condición necesaria de la igualdad. Por ejemplo, en Cuba, ante la ausencia de libertad, unos están oprimidos y otros tienen privilegios, por lo que todos ellos en realidad no son –aunque a algunos les resulte difícil admitirlo– iguales. Seremos más libres en la medida en que el Estado y los ciudadanos nos sometamos a las leyes (SARTORI, 2008: 183-206).

La característica del derecho de la Edad Moderna no es el subjetivismo proclamado por Kelsen. Ni es subjetivo ni es amoral. Es un contrasentido sustraer al orden jurídico –en tanto que sistema normativo del comportamiento– de la esfera de la moral que trata precisamente de la regulación del comportamiento. Lo que define al derecho de la Edad Moderna es ser un derecho igualitario y liberal.

Sartori afirma que “el derecho nos defenderá menos de la opresión cuanto más toleremos una interpretación puramente formal y positivista de él” (SARTORI, 2008: 202). Podríamos agregar que cuanto más abandonemos al derecho al subjetivismo, igualmente, nos protegerá menos del abuso del poder, de la ignorancia y de las interpretaciones erróneas.

Es curioso que Flaubert haya sufrido un proceso en su contra por la publicación de *Madame Bovary*; que se hubiese valorado como una obra inmoral; que se le haya violado su libertad (particularmente su libertad de expresión) en nombre de la moral; que Flaubert se haya justificado afirmando embarazosamente que la intención de su obra era eminentemente moral (cosa que es falsa); que en realidad su novela –obra maestra de la literatura– cumpliera los designios del arte de la Edad Moderna al suspender todo juicio moral; y que el propio Estado haya absuelto a Flaubert haciendo valer la ley y salvaguardando sus derechos.

¿Cómo podemos, pues, conciliar el subjetivismo de la Edad Moderna con el objetivismo que nosotros planteamos aquí? Aclaremos antes que no pretendemos negar la Edad Moderna con el objetivismo del iusnaturalismo liberal que nosotros defendemos. Sería ridículo rechazar la cualidad crítica de la Edad Moderna.

Quizás se trata de un falso dilema. Quizás la esencia de la Edad Moderna ha sido malinterpretada. Su esencia no es escéptica ni relativista ni subjetivista.

La confianza en nuestro conocimiento científico nos sitúa, afortunadamente, en un mundo que lo cuestiona todo. Pero eso no significa que nos invite a la subjetividad y a la relatividad. El espíritu cervantino que mueve a *Madame Bovary* es el escepticismo. El espíritu que mueve al *Don Quijote* es la dura crítica al dogmatismo. Su posición literaria o epistemológica sugiere el escepticismo. Pero no nos confundamos: se trata de un escepticismo cartesiano; un escepticismo metódico. La duda es el camino, no su fin. No busca negar el conocimiento. Al contrario, afirma que sí es posible conocer este mundo pero es necesario cuestionar ese conocimiento previamente. Pues el conocimiento nos

hace libres. La Edad Moderna, por lo tanto, no es subjetivista, sino crítica y liberal. Esto es lo que la libertad y la moral, a través de la literatura, pueden decirnos del derecho.

Baste recordar, por último, que podemos conocer la realidad gracias a la ciencia y a la filosofía, a través de la razón; pero también gracias al arte a través de la experiencia estética. Flaubert, al suspender el juicio moral, nos invita a conocer la vida cotidiana, del mismo modo que Proust nos invita a descubrir el pasado y Joyce el presente.

Bibliografía

- Cano Gaviria, Ricardo. *Acusados: Flaubert y Baudelaire*, Ed. Muchnik, España, 1984.
- Cárdenas, Noé. “Lecciones de Vargas Llosa” en *Confabulario*, del periódico *El Universal*, México, 25 de junio de 2005.
- Faúndez Ledesma, Héctor. *Los límites de la libertad de expresión*, Ed. UNAM, México, 2004.
- Flaubert, Gustave. *Les plus belles lettres de Flaubert*, Ed. Calman-Lévy, París, 1962 (Correspondencia selecta).
- _____. *Madame Bovary*, Ed. Origen-OMGSA, México, 1983.
- Fuentes, Carlos. “À la louange du roman” en *Le Monde diplomatique*, París, 2005.
- Hessen, Johannes. *Teoría del conocimiento*, Ed. Losada, Buenos Aires, 2006.
- Kundera, Milan. *L'art du roman*, Éditions Gallimard, París, 1986.
- _____. *Les testamentstrabis*, Éditions Gallimard, París, 1993.
- _____. “La modernidad antimoderna” en *Letras Libres*, México, 2001.
- Levin, Harry. *El realismo francés*, Ed. Laia, España, 1974.
- Lottman, Herbert. *Gustave Flaubert*, Ed. Tusquets, España, 1991.
- Patiño Gutiérrez, Carlos. “Una tradición jurídica para una facultad”, en *Libertades*, Ed. UAS, México, 2012.
- Paz, Octavio. *El arco y la lira*, Ed. FCE, México, 2005.
- Peñalosa, Javier. “Nota preliminar” en Víctor Hugo, *Los miserables*, Ed. Porrúa (Sepan Cuántos, 77), México, 2000.
- Porter, Laurence M.; Eugene F., Gray. *Gustave Flaubert's Madame Bovary (A reference guide)*, Ed. Greenwoodpress, Londres, 2002.
- Russell, Alan. “Introduction”, en Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Ed. Penguin Books, Inglaterra, 1974.
- Sartori, Giovanni. *¿Qué es la democracia?*, Ed. Taurus, México, 2008.
- Sartre, Jean-Paul. *L'idiote de la famille (Gustave Flaubert de 1821 à 1857)*, Vol. III, Éditions Gallimard, Francia, 1972.
- Suffel, Jacques. *Gustave Flaubert*, FCE (Brevarios, 129-a), México, 1972.
- Vargas Llosa, Mario. “Una novela para el siglo XXI”, en Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, Ed. Alfaguara, México, 2005.
- _____. *La orgía perpetua: Flaubert y “Madame Bovary”*, Ed. Seix Barral (Biblioteca Breve), Barcelona, 1975.
- Wahl, Jean. *Introducción a la filosofía*, Ed. FCE, México, 1993.

Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva

The cultural stereotypes as an obstacle for the coexistence in the inclusive school

Noah Hayes

noah.hayes_78@yahoo.com

Recibido el 3 de mayo de 2013

Aprobado el 11 de septiembre de 2013

Resumen: En el presente estudio nos planteamos reflexionar sobre algunos problemas que persisten en el ámbito educativo debido a la existencia de diferencias culturales y estereotipos culturales hacia los alumnos inmigrantes, cuyo número ha crecido notablemente en la actual sociedad española. En nuestra opinión, las medidas diseñadas para mejorar la convivencia no solo deben ser más eficaces, sino que deben traspasar el ámbito educativo y llegar a los medios de comunicación que son la principal fuente de información que crea y mantiene los estereotipos. Consideramos que la medida más eficaz será aumentar los contactos entre la población autóctona y los inmigrantes, ya que el conocimiento propicia la comprensión y la aceptación, tan necesarios en la escuela inclusiva y en la sociedad, en general.

Palabras clave: estereotipos culturales, alumnado extranjero, escuela inclusiva, medidas para la convivencia, datos estadísticos.

Abstract: In this study, we think about reflecting on some problems that are still present in the educational field. These are due to the existence of cultural differences and stereotypes on immigrant students, whose number has notably increased in the current Spanish society. Under our point of view, the measures designed to improve the coexistence must not only be more efficient but also they must go beyond the educational field and reach the mass media, the main source of information creating and keeping stereotypes. We consider that the most efficient measure will be to increase the contacts between the native population and immigrants, since the knowledge provides understanding and acceptance, so necessary in the inclusive school and in the society in general.

Key words: cultural stereotypes, immigrant student, inclusive education, coexistence measures, statistical data.

1.- Introducción

El presente estudio parte de nuestra propia experiencia como filólogo hispanista, asesor y mediador intercultural en el Reino Unido y en España, aunque últimamente desarrollamos nuestra labor solo en España y aumentamos paulatinamente el número de nacionalidades a las que atendemos diariamente: no solo anglohablantes, sino cualquier alumno extranjero (con nivel A2 de inglés) que necesite una mediación o ayuda en la adaptación escolar.

El número de alumnado extranjero en la actual sociedad española requiere no solo la formación de profesionales de lengua española para poder enseñarla como lengua vehicular a los alumnos inmigrantes, sino también una serie de conocimientos de educación intercultural para saber aumentar la competencia afectiva y conseguir la convivencia. Para ello es necesario conocer los programas para la atención a alumnos inmigrantes (CRUZ DEL PINO *et al*, 2011). Un documento que nos sirve de guía en esta labor y en este reto es la *Guía Básica de Educación Intercultural*, editada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CRUZ DEL PINO *et al*, 2011) donde se señala expresamente que la legislación vigente relativa a la atención del alumnado inmigrante se subdivide en tres planes: la acogida, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen. Estos tres planes se pueden ilustrar de la siguiente manera (CRUZ DEL PINO *et al*, 2011: 8):

EDUCACIÓN INTERCULTURAL					
ACOGIDA E INTEGRACIÓN		ESPAÑOL CON INMIGRANTES		CULTURA DE ORIGEN	
Acogida	Mediación intercultural	ATAL	Apoyo lingüístico (actividades extraescolares)	Cultura de origen (actividades extraescolares)	Convenios de cooperación con países de origen
			AVE		

Sin lugar a duda, el diseño de estos tres planes contempla todas las facetas necesarias para una educación intercultural, pero quizás tengamos que ser todavía más conscientes de las diferencias que nos separan. Quizás tengamos que diseñar actividades que propicien el conocimiento del Otro y que nos acerquen, nos unan, nos hagan compañeros y amigos.

2.- Diferencias culturales

Por otra parte, para los alumnos inmigrantes es muy importante que se integren en la lengua y en la cultura española para desenvolverse adecuadamente. Para ello necesitan conseguir la adecuación sociolingüística y sociocultural que se les puede facilitar desde la escuela. Queremos hacer hincapié también en el hecho de que los docentes harán mejor su trabajo de guías y mediadores interculturales si conocen, por lo menos en parte, las diferencias culturales entre la cultura de origen del alumno inmigrante y la cultura española. Entre la literatura abundante que existe sobre diferencias culturales, destacaríamos algunas fuentes bibliográficas útiles para los docentes en la atención a alumnos inmigrantes (sin olvidar estudiar las diferencias religiosas):

- 1) Entre la cultura anglosajona y la española (MUSITO y GARCÍA, 2004, entre otros).
Las diferencias más conocidas apuntan a los horarios de trabajo y de comida; la gastronomía y la alimentación; la distancia que se marca en las relaciones personales; el uso mayor de las marcas de cortesía en inglés; el sentido del humor; la manera de conducir por la izquierda; la espontaneidad o las improvisaciones en las invitaciones (menor en la cultura anglosajona), etc.
- 2) Entre la cultura árabe y la española (SIGUÁN, 1998; ORTÍ TERUEL, 2004; SOLER-ESPIAUBA, 1987, etc.).
Recomendamos especialmente el artículo de Soler-Espiauba, puesto que la comunicación no verbal presenta numerosas diferencias entre las distintas culturas y conviene incluirlas en la enseñanza/aprendizaje de idiomas extranjeros, además de conocerlas para facilitar la comunicación con alumnos inmigrantes en España.
- 3) Entre la cultura rumana y la española (BUITRAGO *et al.*, 2006; GONZÁLEZ FARACO *et al.*, 2011).
- 4) Varias culturas (PÉREZ SIERRA, 2002; CARABAÑA, 2004; AGUADO, 1995 y 2003; GONZÁLEZ FARACO *et al.*, 2011, etc.). En realidad, las fuentes bibliográficas sobre diferencias culturales son muy numerosas y aquí hemos hecho una selección mínima, pero cada investigador tiene a su alcance los medios para hacer la búsqueda que necesite para el tema que le interesa.
- 5) Entre la cultura búlgara y la española (NÍKLEVA, 2011). Nos ha parecido oportuno destacar la investigación de esta autora por el gran desconocimiento que tenemos de la cultura búlgara. Sin embargo, sorprendentemente, los inmigrantes búlgaros en España superan en número a los chinos. En mi caso, me he guiado también por interés personal, por haber tenido muchos contactos con alumnos de origen búlgaro, a pesar de que normalmente trabajo con los anglohablantes. Conviene acercarnos un poco más a las diferencias culturales que

- presentan los inmigrantes búlgaros: desde los gestos para saludar y para brindar hasta la manera de formar los apellidos, el patronímico, etc.
- 6) Entre la cultura china y la española (NIETO, 2003a, 2003b, 2007; etc.). En parte de su investigación, la misma autora y profesora de antropología, Gladys NIETO (2005), se centra en recopilar y describir las percepciones de los asiáticos sobre España en medios periodísticos *on line*.
 - 7) Entre la cultura alemana y la española (GONZÁLEZ MÉNDEZ y RODRÍGUEZ PÉREZ, 1994).
 - 8) Entre la cultura rusa y la española (GARRIDO CABALLERO, 2004; ZUBELZU, 2007).
 - 9) Entre la cultura holandesa y la española (HOOFT Y KORZILIUS, 2001).

Por supuesto, no pretendemos ofrecer una relación exhaustiva de fuentes bibliográficas, pero sí esperamos que esta selección resulte útil a los profesionales de la educación.

3.- Datos estadísticos

Como señalan GONZÁLEZ FARACO *et al.* (2011: 185), desde el año 2000 España ha venido presentando las mayores tasas relativas de inmigración en el mundo. Hoy los inmigrantes residentes representan el 12 % de la población total del país. Andalucía, por su parte, se ha convertido en una de las comunidades españolas con mayor presencia de inmigrantes de orígenes muy diversos.

Entre 1999 y 2010 el número de alumnos extranjeros escolarizados se ha multiplicado por diez (de 80 a 760 mil), hasta llegar a representar, como media nacional en el curso 2010-20112, casi un 10% de todo el alumnado de las enseñanzas obligatorias. En Andalucía, estaban escolarizados en 2009 casi 90 mil alumnos extranjeros, lo que representaba una tasa próxima al 6%. Más de un 40% de estos alumnos es de origen europeo, principalmente de países de la Unión, sobre todo de Rumanía y el Reino Unido; un 30% proviene de Iberoamérica y poco más del 20% de África, la mayoría de ellos marroquíes. La pregunta es si, con estas cifras, aparentemente bajas comparadas con las de algunos países europeos y con las de otras comunidades españolas, se puede afirmar que el sistema escolar andaluz es claramente multicultural (ibíd.: 185).

Estos datos son significativos y requieren una transformación de la sociedad y de las actitudes hacia los inmigrantes. Hay que pasar del rechazo a la aceptación y a la convivencia.

4.- Los estereotipos culturales

4.1.- Funciones y mecanismos de los estereotipos

En nuestra opinión, quien conozca las funciones de los estereotipos tendrá más posibilidades de reflexión y pensamiento crítico.

NÍKLEVA, siguiendo a SANGRADOR GARCÍA (1981; citado por NÍKLEVA, 2012), recoge de manera detallada los mecanismos y funciones de los estereotipos y los presenta como un obstáculo para la convivencia. Los agrupa en cuatro bloques según sus funciones:

a) Proyección y desplazamiento (NÍKLEVA, 2012: 993):

Se trata de dos mecanismos defensivos del yo. El primero- la proyección- consiste en proyectar en otros grupos aquellos deseos y sentimientos que se consideran inaceptables socialmente. El otro mecanismo defensivo –el desplazamiento- se explica con las frustraciones de las personas. Normalmente, estas frustraciones generan agresividad que se va acumulando hasta que las personas necesitan descargarla y terminan por desplazarla hacia un grupo minoritario que sirve de “chivo expiatorio”. Así surgen los estereotipos como manifestación de esta actitud hostil y agresividad desplazada. El desplazamiento se relaciona con la teoría del chivo expiatorio (conocida también como “cabeza de turco”). Chivo expiatorio es aquel que carga con la culpa que, de no ser así, caería sobre nosotros.

b) Justificación de actitudes o conductas hacia el grupo estereotipado.

Es la función que se utiliza para justificar actitudes y conductas hostiles y pueden provenir de un desplazamiento o de un conflicto intergrupal real (ibíd.). De esta manera se mantiene la estructura social existente. En esta función las “profecías autocumplidas”: una desigualdad de trato genera una desigualdad real con el tiempo (ibíd.). Dicho de otra manera, en el caso de los estereotipos, la causa y el efecto aparecen a la inversa.

Un ejemplo de discriminación relacionado con la teoría del chivo expiatorio puede ser el de un grupo étnico estereotipado como muy trabajador. En la situación de una crisis económica y aumento del paro mucha gente pierde su trabajo y reacciona emocionalmente, echándole la culpa al grupo trabajador estereotipado (ibíd.).

c) Economía cognitiva y predictibilidad de conducta.

Es una doble función que sirve para facilitar la comunicación al simplificar las complejidades del entorno y capacita al individuo para predecir lo que le rodea (ibíd.). De este modo, nos proporcionan un alto grado de aborro tanto de esfuerzo analítico como de tiempo. Por ejemplo, si nos encontramos con un miembro del grupo estereotipado, tendemos a pensar que él poseerá

los rasgos básicos del estereotipo y esta suposición se convierte en el punto de arranque para la interacción (NÍKLEVA, 2012: 994).

d) Identificación social del individuo e integración grupal.

Según esta función, los individuos se perciben a sí mismos como miembros de algunos grupos, dentro de los cuales algunas actitudes son aceptadas de un modo más o menos oficial. El individuo se identifica con ellas en su deseo de ser aceptado por el grupo. Por ejemplo, la integración de un individuo en grupos políticos, religiosos, etc., requiere la aceptación por su parte de los estereotipos predominantes en este grupo, especialmente de los referidos a otros grupos políticos o religiosos (NÍKLEVA, 2012: 994).

4.2.- Tipos de estereotipos

Cabe destacar también que existen dos grandes grupos de estereotipos: autoestereotipos y heteroestereotipos. Los autoestereotipos representan la imagen que un pueblo tiene de sí mismo y esta imagen suele ser favorable. Al contrario, los heteroestereotipos son la imagen que los demás tienen sobre un pueblo y suelen ser desfavorables, lo que demuestra un cierto etnocentrismo (NÍKLEVA, 2012).

Podríamos decir que los españoles comparten los heteroestereotipos de los demás sobre ellos: sol, playa, fiesta. Sin lugar a duda, la siesta y los toros son los más conocidos mundialmente.

NÍKLEVA (2009 y 2012) recoge, por ejemplo, algunos estereotipos de los portugueses sobre los españoles y nosotros podemos confirmarlos por la experiencia docente que hemos tenido allí durante 3 años. Para conocer más autoestereotipos y heteroestereotipos recomendamos consultar la bibliografía señalada en el apartado 2, titulado *Diferencias culturales*.

5.- Actitudes hostiles hacia los inmigrantes

Queremos destacar el estudio de PÉREZ SIERRA (2002: 387-388) para reflexionar si el panorama actual ha cambiado desde 2002, año en que la autora señala que:

Quizá detrás del paro, la delincuencia (con la que frecuentemente se asocia), la drogadicción y el terrorismo, los movimientos migratorios constituyen una de las mayores preocupaciones actuales. Desde luego, están asociados al ascenso de movimientos de extrema derecha en Francia, Alemania o Austria. Cualquier madrileño sabe que ciertos sectores de la Casa de Campo, del Retiro o de determinados barrios son objeto de limpiezas étnicas por grupos de

ideología neonazi. El ejemplo paradigmático puede ser el asesinato de Lucrecia en noviembre de 1992, que, emigrante, negra, pobre y mujer, reunía cuatro categorías de baja consideración en nuestra sociedad, y es la «caza del moro» en algunos pueblos de Almería, las batidas en los fresales de Huelva, el «queremos una Cataluña libre de moros y andaluces» de los skinheads de Barcelona, como lo es en Alemania el incendio de casas donde viven turcos, o el acoso a la vertiente norte de la colina del Sacré Coeur, o los hostigamientos de los argelinos en Marsella; ni tan siquiera los países nórdicos, modelicos muchas veces en cuanto a avances sociales, se libran de esta histeria, y en Noruega y en Dinamarca se han creado frentes patrióticos.

Podemos afirmar que en la actual sociedad española se observa un aumento de la xenofobia debido al paro. Se considera que los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles, crean problemas para la seguridad social, generan delincuencia, bajan el rendimiento escolar, etc. Los medios de comunicación son la mayor fuente de información que crea y mantiene los estereotipos.

6.- Estereotipos sobre el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes

Uno de los estereotipos divulgados en nuestra sociedad es que los alumnos inmigrantes presentan peor rendimiento académico en comparación con los alumnos españoles.

Para tratar este tema queremos destacar también el estudio de GONZÁLEZ FARACO *et al.* (2011: 183-184) dedicado, entre otros temas, a los estereotipos sobre el desarrollo educativo y el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en la provincia de Huelva. Uno de los obstáculos que estos autores destacan es la:

[...] concentración de alumnos inmigrantes en centros públicos con el consecuente peligro de “guetización”; dificultades en el aprendizaje de la o las lenguas de acogida, lo que puede propiciar cierto aislamiento; paralelamente, pérdida de la lengua de origen, con lo que ello significa de pérdida de riqueza cultural y desventaja en caso de retorno; rendimiento medio inferior al de los nativos en pruebas estandarizadas, como las del programa PISA; una legislación nacional y europea cada vez más restrictiva; cierto rechazo social y, en ocasiones, sentimiento de incompetencia del profesorado ante situaciones de gran pluralidad cultural en las aulas... Este cuadro problemático se acentúa cuando a la condición de inmigrante se unen otras variables como la pobreza o la pertenencia a ciertas etnias minoritarias. Valga, como ejemplo, el caso de los gitanos del Este de Europa (O’NIONS, 2010).

Los mismos autores (O’NIONS, 2010: 184) consideran que el “reto consiste en transitar desde un proyecto escolar monocultural que atiende a chicos y chicas “que vienen de fuera”, hacia un modelo pedagógico que afronte cuestiones como la diversidad, la inclusión y la cohesión social: “desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad, desde la pluralidad cultural como hecho, al pluralismo como valor”.

Los autores del estudio citado (realizado en Huelva) recogen y analizan las opiniones de distintos profesionales en el ámbito educativo respecto a (O'NIONS, 2010: 188):

- a) *Rendimiento académico/progreso escolar*, entendido como el éxito o fracaso del alumnado inmigrante en la adquisición de las competencias propias de las materias que componen el currículum, en particular en el aprendizaje del idioma castellano.
- b) *Cumplimiento de las normas de convivencia*, concebido como la observancia/inobservancia de las normas y pautas de comportamiento propias de la escuela.
- c) *Integración social*, que hace referencia a la cantidad y calidad de las redes sociales que establece el alumnado inmigrante, así como la aceptación/rechazo que despierta en los escolares autóctonos.

Los resultados indican que los rumanos destacan por su facilidad para aprender rápido la lengua española. Además, demuestran buen rendimiento académico en general. En el estudio se concluye que en términos generales, los alumnos rumanos – junto con los lituanos y polacos- son los que progresan más favorablemente en la escuela. *Además, en el relativo mejor rendimiento escolar de los alumnos rumanos, lituanos y polacos, puede influir, a juicio de los entrevistados, el mayor nivel de instrucción de los padres y el mayor interés por la educación de sus hijos* (O'NIONS, 2010: 189). Por eso es llamativo el hecho de que los alumnos latinoamericanos, a pesar del mejor dominio del idioma, tienen un rendimiento sensiblemente menor en comparación con los alumnos de los países del Este de Europa. Uno de los informantes matiza la idea sobre el rendimiento asociándolo al grado de motivación inicial, comentando que *en términos generales el alumnado extranjero llega al centro con mayor interés por aprender que los de aquí, motivación que van perdiendo por contagio de los compañeros españoles* (O'NIONS, 2010: 189).

En el polo opuesto de los alumnos del Este de Europa se sitúa el alumnado marroquí, sobre todo la mayoría que es procedente de zonas rurales desfavorecidas. El de origen urbano presenta menos problemas en la adquisición del español, puesto que ya han estudiado como segunda lengua el francés. La dificultad de los primeros en el aprendizaje del idioma puede explicarse por la gran diferencia del español con su lengua materna, lo que se refiere también al alumnado chino, a lo que se añade que *“carece de interés y sólo le interesa estar en las tiendas”* (O'NIONS, 2010: 190).

Lo alumnos marroquíes tardan unos dos años en lograr seguir el currículo ordinario frente al plazo de 6 meses o un año como mucho para los alumnos de los países del Este.

En cuanto al cumplimiento de las normas de convivencia, GONZÁLEZ FARACO *et al.* (2011: 190) señalan que los alumnos extranjeros, en general, respetan y cumplen las normas de convivencia, *y, en algunos casos, con más escrupulosidad que el alumnado autóctono*. Esta afirmación genérica, tiene, no obstante, sus matices, según grupos culturales. *En sentido positivo, por su destacada observancia de las normas, sobresalen los chinos y especialmente los latinoamericanos, a veces con expresiones palmarias de obediencia y sumisión. También los rumanos, polacos y lituanos suelen ser fieles cumplidores de las normas de convivencia, debido, según los informantes, a las tradiciones autoritarias y disciplinarias de sus países de origen* (GONZÁLEZ FARACO *et al.* 190). En el polo opuesto señalan que las conductas más indisciplinadas e irrespetuosas son más frecuentes entre los alumnos marroquíes de procedencia rural. Además, se ha observado que respetan más a los profesores que a las profesoras.

En cuanto a la integración social, el citado estudio concluye que los alumnos rumanos, lituanos, polacos y latinoamericanos son los más sociables. En el lado opuesto se sitúan los marroquíes en primer lugar, seguidos por los chinos. Aquí cabe destacar que los inmigrantes marroquíes, en general, son los peor aceptados por la población autóctona; provocan más rechazo.

Respecto a las causas de una mayor o menor integración social, el estudio (GONZÁLEZ FARACO *et al.* 192) indica que:

[...] la mayoría de los informantes opina que el factor económico (clase social, renta familiar) es decisivo en cuanto al nivel de integración social del alumno inmigrante (y su familia) tanto en el marco escolar como en el comunitario. Así lo demuestran los casos de alumnos extranjeros, de Europa del Este o incluso marroquíes, que pertenecen a familias de estatus social medio-alto y que se encuentran plenamente integrados y participan en redes sociales ricas y diversificadas.

Por lo visto, el estereotipo sobre el peor rendimiento académico de los alumnos inmigrantes es falso, como tantos otros. Es por ello que hemos de intentar concienciar la sociedad para la aceptación y el respeto del Otro, de los inmigrantes, en este caso.

7. La educación inclusiva

Como sabemos, la escuela inclusiva es para todos: abarca toda la diversidad lingüística y cultural, todas las etnias y todos los alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello, la existencia de estereotipos culturales hacia los inmigrantes es un obstáculo para su implantación y funcionamiento.

La escuela inclusiva pretende, además, prestar atención educativa a todo el alumnado, garantizándole la igualdad de oportunidades, y unir a todos los miembros de

la comunidad educativa (alumnos, profesores, todos los trabajadores del centro educativo, administración educativa y local, instituciones sociales, etc.).

Los principios fundamentales que rigen su funcionamiento son los siguientes¹:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Una de las barreras que hay que superar, quizás la más difícil, consiste en superar los estereotipos culturales y el rechazo del Otro.

8.- Conclusiones

Aprender a convivir en una sociedad multicultural es fundamental e imprescindible. Para esto hay que superar la incompreensión, el etnocentrismo y los estereotipos. Se trata de un largo camino, que ya lleva un largo recorrido, pero todavía necesita, y más en tiempos de crisis, la colaboración de toda la sociedad: ámbito educativo, medios de comunicación, familia, etc. Las diferencias no deben separar, sino unir. Con frecuencia se teme a lo desconocido y por eso hay que diseñar medidas para dar a conocer las culturas de los inmigrantes. El conocimiento facilita la aceptación y el diálogo. El desconocimiento provoca inseguridad, desconfianza, miedo... Por

¹ MEC, <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>.

consiguiente, estamos convencidos de que el aumento de contactos entre la población autóctona y los inmigrantes será una medida eficaz para acelerar la aceptación y la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. *Educación intercultural*, 1995. Disponible en http://aulainterultural.org/IMG/pdf/10.Educacion_intercultural.pdf, 1995 (18-11-2012).
- Aguado, T. *Pedagogía intercultural*, McGraw-Hill, Madrid. 2003.
- Buitrago, L.; Bonilla, C.; Cadenas, A.; Leal, N.; Parejo, J. L.; Restrepo, V. “Las redes sociales rumanas en Coslada: un espacio de encuentro intercultural”, 11. 2006.
- Carabaña, J. *La inmigración y la escuela*, 2004. Disponible en: <http://www.integralocal.es/upload/File/2010/La%20inmigracion%20y%20la%20escuela.pdf> (6-11-2012).
- Consejería de Educación. *Orden de 15/01/2007*. BOJA, 33. 2007.
- Cruz del Pino, R. M^a et al. *Guía básica de educación intercultural*, Junta de Andalucía, Consejería de Empleo y Consejería de Educación, 2011.
- Garrido Caballero, M. “La Unión Soviética a través de publicaciones periódicas españolas”, *Anales de Historia Contemporánea*, 20, 2004, págs. 521-528.
- González Faraco, J. C., et al. “Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 3, 2011, págs. 181-194.
- González Méndez, R.; Rodríguez Pérez, A. “El contenido de los estereotipos y su relación con las teorías implícitas”, *Psicothema*, vol. 6, n.º 3, 1994, págs. 375-386.
- Hooft, A. Van; Korzilius, H. *La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales*, Centro Virtual Cervantes. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. 2001.
- IFIIE (Instituto de Formación de Profesorado, Investigación e Innovación Educativa). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/informes.html>. Ministerio de Educación, 2012 (21-10-2012).
- MEC. <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html> (4-12-2012).
- Musito, G.; García, J. F. “Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española”, *Psicothema*, vol. 16, n.º 2, 2004, págs. 288-293.
- Nieto, G. “La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 63, 2003a, págs. 167-189.
- Nieto, G. “The Chinese en Spain”, *International Migration*, 41 (3), 2003b, págs. 215-237.

Nieto, G. “Representaciones asiáticas de España. Un análisis de medios periodísticos *on line*”, *Anuario Asia pacífico*, 2005, págs. 391-399.

Nieto, G. *La inmigración china en España: Una comunidad ligada a su nación*, Catarata, Madrid, 2007.

Níkleva, D. G. “La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Ogigia*, 5, 2009, págs. 29-40.

Níkleva, D. G. “Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía”, *MarcoELE*, 13, 2011, págs. 1-11. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/13/nikleva_inmigrantes-bulgaros.pdf (4-02-2013).

Níkleva, D. G. “Educación para la convivencia intercultural”, *Árbor*, 188(757), 2012, págs. 991-999; DOI: 10.3989/arbor.2012.757n5013 (7-03-2013).

O’Nions, H. “Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe”, *Intercultural Education*, 21, 2010, págs.1-13.

Ortí Teruel, R. “Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes”, *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 8, 2004.

Pérez Sierra, C. “Algunos estereotipos sobre la inmigración. El ejemplo de Madrid”, *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, vol. Extraordinario, 2002, págs. 387-398.

Sangrador García, J. L. *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1981.

Siguán, M. *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona, 1998.

Soler-Espiauba, D. “Lo no verbal como un componente más de la lengua”. *Espéculo*, 1987.

Soriano, E.; Fuentes, C. “Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos”, E. Soriano Ayala (Coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, La Muralla, Madrid, 2003, págs. 181-215

Zubelzu, G. “Entender a Rusia a través de sus fuerzas profundas: dificultades y desafíos de una reflexión recurrente”, *Rev. Bras. Polít. Int.* 50 (1), 2007, págs. 102-120.

La aplicación del modelo de escritura consciente: el caso de una estudiante universitaria

Applying the model of conscious writing: the case of the collage university student

Marco Antonio Pérez Durán / Daniel Solís Domínguez

marco.duran@uaslp.mx / daniel.solis@uaslp.mx

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Recibido el 16 de abril de 2013

Aprobado el 11 de septiembre de 2013

Resumen: Un modelo de escritura se define como una herramienta pedagógica que permite entrenar a los estudiantes en la actividad de la escritura mediante una práctica consciente. Lo que significa que ellos deben considerar todas las reglas y opciones que poseen al momento de crear un texto. En consecuencia, el modelo debe considerar estos recursos generales para lograr que los estudiantes creen sus propias habilidades de escritura, escriban mejor y desarrollen su estilo. El objetivo de este artículo es analizar, describir y presentar un modelo metodológico de escritura basado en la autocorrección (el caso de una estudiante) que ayude a los estudiantes universitarios a mejorar su producción textual académica mediante la producción de textos cotidianos.

Palabras clave: Selección del vocabulario, Adición y elisión de párrafos.

Abstract: A writing model is defined as teaching tool that permit to train students in writing activity through a conscious practice. That means they have to consider all the rules and options they have at the moments they produce a writing text. Thus, this model must consider these general resources in order to reach students develop their own writing skills, they can write better and therefore the get their style. The objective of this study is to analyze, describe and present a methodological writing model based on the self-corrections (a college student case) that helps college students to improve their academical textual production by writing everyday text.

Key Words: Choose of the lexicon, Adition and elide of paragraph.

1.- Introducción

Un modelo de escritura es aquel que enseña por medio de la práctica consciente todas las reglas de uso y de oposición que se encuentran cuando se escribe o cuando se habla formalmente. El aprendizaje de estas habilidades de escritura y de oralidad consiste en el conocimiento general que el alumno tiene de su lengua, en consecuencia, un modelo de escritura debe anteponer la generalidad para aplicar aquellas reglas necesarias y suficientes que permitan al redactor conseguir su meta: escribir eficazmente.

La significación y relevancia del modelo de escritura para los usuarios radica en lo cognitivo, cultural y social y adquiere sentido mientras opera y está en curso, al momento de implementarlo en una situación específica (VAN DIJK, 2011). Entender así lo que a continuación se describirá permite realizar un ejercicio analítico multidimensional articulado: enfatizar por un lado los procesos exclusivamente lingüísticos y los elementos situacionales y culturales; por otro, del modelo de escritura. La producción, circulación, recibimiento e interpretación de los discursos se logra gracias a que son comprendidos de forma compleja, en donde intervienen diferentes niveles sociales: el estructural, el situacional, el lingüístico y el reflexivo. Entonces, si bien el modelo de escritura es una práctica consciente, dicha consciencia es reflexiva, se va tomando en el curso de su implementación, así, los sujetos son conscientes en la medida en que participan activamente en la reformulación del modelo de escritura.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo consiste en describir, analizar y dar a conocer, a partir de una experiencia personal (de uno de los autores), un método de escritura basado en la autocorrección (reflexividad) que ayude a estudiantes universitarios en su formación académica en particular y en su vida cotidiana en general. El modelo de escritura se focaliza en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta propuesta tiene como base teórica los “contextos” de VAN DIJK (2011; 2000) y del modelo de escritura de SOTO BAÑUELOS (2013), así como de notas conceptuales de BOURDIEU (2000) sobre el mercado lingüístico y, por último, de los aportes de PERRENOUD (2007) acerca de la reflexividad del aprendizaje. En términos generales, el método que se presenta y consiste en las siguientes secuencias articuladas: estructuración del texto, redacción del párrafo, formación del texto, redacción del texto y corrección y/o mejoramiento de la coherencia y cohesión. Para mostrar la aplicación de los pasos anteriores se analizará un escrito de una estudiante de la Normal del Estado de San Luis Potosí. Esto es lo que la alumna escribió.

Se me dificulta concentrarme durante la tarde para adelantar escritos.

Las situaciones de estrés que se presentan en casa y en el jardín de niños, hacen que pierda la noción de mis prioridades.

Durante la semana que no asistí a asesoría, no realiza los reportes correspondientes a cada día.

Realice los escritos del documentó el viernes y sábado y los diarios de trabajo el sábado y domingo por la mañana, la razón por la cual no inicié los escritos fue porque el lunes me sentía agotada mentalmente, esta semana en particular me he sentido cansada y sin ánimo, he pensado en la posibilidad que me planteo mi asesora de darme de baja un semestre, esta situación me preocupa y altera lo que hago, estoy tratando de mejorar en mi redacción pero parece que no lo logro, al contrario creo que estoy retrocediendo. Imprimí todos los escritos el domingo, pero no los entregue en el momento que los pidió porque me faltó la portada, los entregué más tarde, no identifique en el momento que mis compañeras no cumplían con este requisito, pero lo entregaron, yo no lo hice por miedo a que no me lo recibieran, por lo cual salí del salón para hacer la portada y integrárselo como la había pedido, por consiguiente lo entregué fuera de tiempo. Eventos pasados que me causaron estrés

Durante la semana del 10-14 de Enero que la primera de práctica se me dificultó cumplir con las actividades de la normal, principalmente con los diarios y actividades para el documentó, estos escritos los hacía a las cuatro de la mañana para levantarme a las seis para lograr llegar a tiempo al jardín, la razón por la cual no hacía antes estos escritos fue porque la Educadora Tutora cambiaba constantemente las actividades y materiales que aplicaría durante la semana, por lo cual debía diseñar y hacer nuevos acordes con lo que ella me pedía. En esta semana realice actividades que no estaban contempladas en dentro de la práctica, pero que ella me impuso y por tanto debía cumplir en el tiempo destinado para ellos, otra situación que me causa estrés dentro del jardín es el hecho de que la maestra este constantemente buscando fallas, para hacerlas evidentes frente al grupo de niños y frente al grupo de docentes tutoras del jardín y de la normal.

El evento que describí fue la causa de que las maestras me canalizaran para recibir apoyo en la redacción de mis escritos. Los escritos que había realizado antes presentaban fallas en ortografía, seriación, inversión u omisión de letras, eran entendibles. Al presentarse esta situación, que me causó un gran estrés mis escritos presentaron mayor número de errores entre los que destaca el hecho de que las ideas no son comprensibles porque faltan palabras o frases completas que impiden la lectura del escrito, estos escritos no fueron revisados antes de ser entregados.

La estudiante cursa el octavo semestre en la Normal Superior del Estado y, en el texto, se observa la falta de coherencia entre oraciones, la falta de referentes en el texto, orden en los párrafos, inconsistencia en los argumentos y algunos problemas de ortografía en general, etcétera. El tiempo dedicado para que la alumna mejorara el escrito fue de 5 meses, con trabajo de una hora diaria durante 20 semanas. El promedio por cada etapa fue de 3 a 5 semanas hasta llegar a la reescritura del nuevo texto que se presentará al final de la comunicación¹.

¹ Es una muestra de una alumna que se encuentra al término de los estudios de la Normal Superior del Estado. La muestra se obtuvo el 1 de febrero de 2011, dejando una semana entre la solicitud y la entrega de este documento, tiempo suficiente para que ella pensara y escribiera el texto que se analiza.

2.- Desarrollo de la propuesta

Un texto bien elaborado está ordenado y sistematizado. Esto quiere decir que cada una de las partes que lo integran remite a otras partes del mismo texto y en donde cada una de las ideas cumple una función sustancial: producir un mensaje lo más claro posible para su entendimiento. La estructuración para llegar al texto consiste en la construcción y asociación de oraciones para conformar un párrafo y la asociación de varios párrafos con independencia significativa, pero relacionadas como una unidad.

Este camino, que en términos generales se ve muy sencillo, genera un problema tanto de estructura como de pensamiento para el estudiante porque la habilidad de escritura es aprendida con la práctica de la experiencia, sino se domina no habrá posibilidad de transmitir información de manera adecuada y ordenada, así pues, el conocimiento de la estructura sintáctica es necesaria para la comprensión de oraciones, si una persona escribe de manera incorrecta no podrá transmitir con claridad lo que quiera dar a conocer o informar. En consecuencia, cuanto más dominio de la escritura tenga un alumno, mayor eficiencia comunicativa adquirirá. En la escritura tanto la estructura como el significado se correlacionan. Cuando una de las dos falla la otra no puede potencializar su contenido, como en el caso que se analiza, en donde la alumna no toma en cuenta en la estructura las variaciones morfosintácticas que van al interior del texto, lo que genera un sinnúmero de errores ortográficos, que aunado a los problemas de significado, propiciará un texto ininteligible en algunas partes del escrito.

De acuerdo con BLANCHE-BENVENISTE (2008), el componente semántico debe tomar en cuenta tanto la estructura sintáctica de las oraciones como las estructuras semánticas de las palabras, es decir, para escribir bien, no solo bastan las palabras o las oraciones, sino todas las relaciones y combinaciones que puedan darse en relación con el discurso. Un modelo completo como el que se pretende no se puede limitar al contexto de la palabra ni de la oración, también se debe incluir el contexto del discurso en donde las combinaciones son necesarias para que el texto adquiera complejidad discursiva.

2.1.- Estructuración del texto

El texto es una unidad compleja porque en ella se engloban un sinnúmero de nuevas estructuras sintácticas que se relacionan por el contenido pero difieren por su composición. El párrafo, unidad mínima altamente compleja, constituida por combinaciones sintácticas y semánticas que se ordenan y se asocian para transmitir información al lector, es la base de la que se sustenta el discurso para transmitir la información. Así, el párrafo no es un código ininteligible, ni está desvinculado significativamente, ni está desordenado, más bien surge y se utiliza como unidad de comunicación en el lenguaje escrito. Cuando se pretende escribir un texto ordenado y coherente por primera vez, es común dentro del ámbito educativo que el profesor

solicite la *lluvia de ideas* como una herramienta cognitiva que permitirá al estudiante desarrollar varias ideas para seleccionar un tópico que él mismo vaya a potencializar como parte de su escritura.

Esta herramienta cognitiva permitirá al estudiante ampliar la posibilidad de selección de un tópico, cuya finalidad será desarrollar y explicar ese tópico hasta convertirlo en un discurso complejo. Para optimizar la lluvia de ideas, el alumno deberá apoyarse en la asistencia-ayuda del profesor, quien le dará sugerencias para ir armando el texto. Cualquier texto deberá contener una introducción, (una metodología si es que se requiere), un desarrollo de los argumentos que permitan la validación de lo que se expone y reflexiones finales. Una herramienta pedagógica que permita la correcta estructuración del texto consiste en observar otros textos de cualquier tipo. Esto ayudará a que el alumno visualice la forma y la manera como están estructurados otros trabajos y haga una adecuación del suyo a esos modelos altamente productivos.

2.1.1.- ¿Cómo se realiza la selección del tema?

La lluvia de ideas es una herramienta metodológica cognitiva que propicia la creatividad tanto individual (la que interesa para este trabajo) como grupal. Esta herramienta metodológica tiene dos etapas: creación de ideas y la evaluación. La creación de ideas consiste en estimular al estudiante cognitivamente para que genere un amplio campo de posibilidades de selección de tópicos y la evaluación consiste en que una vez aparecido todas esas posibilidades mentales, el alumno haga la elección de un tópico, el cual desarrollará en el transcurso de la escritura. La selección del tema es un preámbulo para elaborar un texto porque el tópico es un anclaje cognitivo que estimulará al lector y de la elección del tópico, depende, *grasso modo*, el éxito del texto. Es bien sabido que al iniciar un texto se haga una preselección del tópico, es decir, generar un título tentativo que permita al alumno escribir. Esto es considerado un detonador conceptual que ayudará a fijar las bases del mismo.

Para que exista una aplicación excelente de esta estrategia cognitiva, deberá contar el alumno con un guía (deberá ser el profesor) que le ayude, corrija y mejore la calidad del escrito. Este guía deberá proporcionar asistencia académica para que el alumno logre la correcta selección del material que se utilizará para elaborar el texto, por eso, al escribir, el estudiante debe estar consciente del tópico para evitar la introducción de ideas que no formen parte de ese tema. Así se evita la reiteración y la ambigüedad en el referente y, por consiguiente, se beneficia la activación para la generación de ideas, el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica y la organización de las proposiciones o enunciados que se desarrollarán (SERRANO DE MORENO, 2008).

2.1.2.- Cómo se determina el vocabulario para el tema

Esta actividad consiste en agregar información mediante la incorporación de vocabulario que permita mantener e incluso ampliar el sentido significativo del texto. Para ello el alumno deberá utilizar un vocabulario ampliamente conocido por él/ella y los lectores. Además el alumno deberá escribir oraciones completas significativas, es decir, la falta de una palabra podrá generar ambigüedad en el escrito. Tomando en cuenta que se requiere tanto del componente estructural como semántico para que un texto sea entendible, la inclusión de palabras contribuirá al sentido global del párrafo y evitará la ambigüedad que aparece cuando no hay una práctica de escritura establecida. Véanse los siguientes ejemplos:

E. A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realicé los escritos del documento _____ el viernes y el sábado y los diarios de trabajo el mismo sábado y el domingo. 2. No inicié los escritos del documento _____ porque el lunes me sentía agotada mentalmente. 3. Esta semana _____ en particular me he sentido cansada y sin ánimo. 4. He pensado en la posibilidad que me planteó mi asesora _____ de darme de baja un semestre. 5. Esta situación _____ me preocupa y altera lo que hago.
-------	--

En las oraciones anteriores falta información referencial que permita una mayor comprensión lectora, por ende, hay que añadir palabras o frases que contribuyan a la significación. Las opciones pueden ser ‘documentos’, ‘los escritos del documento’, ‘posibilidad’, ‘darme de baja’, ‘situación’ y ‘mi redacción’, que puntualizarán más la escritura. Cuando las oraciones no comunican en su totalidad porque hace falta especificar información, la inclusión de palabras constituye una herramienta de escritura importante para dar coherencia al enunciado. En ese sentido, las oraciones que se presentan de ejemplo forman parte de aquellas enunciaciones que semánticamente no generan un significado completo. Esa es la razón por la que ‘académica’ ayuda a centrar la información referencialmente de la enunciación 5, o la frase ‘de lectura de materias’ amplía significativamente el contenido de la enunciación 6, que evitan el sobreentendido de información que aparece cuando hay falta de referentes en el texto, lo que obliga al lector a utilizar un proceso de inferencia como medio para comprender el escrito y comunicando lo esencial del mensaje. La inferencia textual es una característica de escritura que habitualmente los estudiantes utilizan y se da cuando el alumno piensa que el lector o receptor comparte los mismos referentes que el emisor, mismos que según el emisor se ubican en el interior del texto, lo que afecta al discurso escrito en su totalidad. De acuerdo con Soto Bañuelos (2008), cuando se escribe se debe pensar en hacerlo de manera precisa, transmitiendo información valiosa para el lector.

2.2.- Redacción del párrafo con base en la selección de las cláusulas adecuadas

¿Cómo se redacta un párrafo? ¿Cómo se seleccionan las cláusulas adecuadas para escribir un párrafo? Se habla dentro de la estructuración del párrafo de micro y macro proposiciones. Las primeras se enfocan en la estructura del párrafo, es decir, en el orden y coherencia que tienen las oraciones para constituir unidades significativas mayores llamadas párrafos. Las macro proposiciones consisten en, una vez que hay coherencia y cohesión al interior del párrafo, dar orden y coherencia a nivel global, es decir, las relaciones significativas ahora están relacionadas entre párrafos, unidades de comunicación. Tanto las micro como las macro proposiciones son unidades de enlace que dan sustento al discurso en general.

Lo primero que se solicita es que el alumno haga oraciones eficientes con una estructura sintáctica básica: sujeto, verbo y objeto, y sobre esta estructura, el alumno deberá generar oraciones más complejas sintácticamente: subordinadas, yuxtapuestas o coordinadas. El reacomodo tiene su base en la estructuración y combinación de unidades sintácticas y su importancia radica en ayudar al cerebro en organizar el pensamiento para generar un discurso entendible.

Cuando se habla, las personas hacen la selección necesaria de unidades sintácticas en función de su intencionalidad y a partir de ello, se selecciona el tipo de discurso que se utilizará para comunicarse. En la escritura es igual, es el mismo procedimiento que realiza para quien escribe, primero ordena su pensamiento a partir de la elección de oraciones que se van estructurando en párrafos y en discursos altamente organizados, para después, con base en el tópico se hace la elección o selección del tipo de discurso (argumentativo, explicativo, narrativo; etcétera) con el que se va a transmitir la información, por esta razón, en todo escrito debe existir un método que permita al aplicarlo, propiciar la generación de la habilidad de escritura. El método utilizado para el reacomodo de la información forma parte de una metodología cognitiva, enfocada en la enseñanza que proviene de la *lluvia de ideas* y de los *mapas conceptuales*. En esta metodología se toma de base un tópico del que se va a hablar en el texto y sobre este tópico, se realizan la descripción y la elaboración del discurso. Se presentan algunas oraciones como ejemplo del proceso de jerarquización que se sugiere del texto que sirve de base para este trabajo:

E. A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se me dificulta concentrarme durante la tarde para adelantar escritos. 2. Las situaciones de estrés que se presentan en casa y en el jardín de niños, hacen que pierda la noción de mis prioridades. 3. Durante la semana que no asistí a asesoría, no realiza los reportes correspondientes a cada día.
-------	---

Se observa con el reacomodo de la información que la oración dos forma parte ahora de la oración que inicia párrafo, es decir, la oración uno y la que antes constituía oración uno cambia a oración dos, situación que en el texto original no estaba

organizado así, de esta forma, una opción viable de coherencia es la que a continuación se propone:

C. P.	Las situaciones de estrés que se presentan en casa y en el jardín de niños hacen que pierda la noción de mis prioridades y hacen que se me dificulte concentrarme durante la tarde para adelantar escritos. Por ello no asistí a asesoría académica durante la semana y no realicé los reportes de lectura de las materias correspondientes al día.
-------	---

A través del reacomodo de la información se puede encontrar el proceso de identificación del tópico. Este comienza con ubicar el referente del cual se hablará durante la elaboración del párrafo, en este caso, para mejorar el escrito. El tópico se define como cualquier tema del que se hablará para un escrito. También es considerado un tema conceptual que el hablante almacena en la mente para ser utilizado en un momento determinado o ante una situación determinada. Se necesita de un detonador discursivo que ayude al joven escritor a seleccionar un tópico. Una técnica consiste en que el alumno a partir de su propia experiencia genere o proponga varios tópicos y de estos, haga la elección de uno, el cual irá argumentado para compartir con el lector. El tópico se da en varios niveles de la escritura y es una elección que va apareciendo desde el mismo momento en que se empieza a escribir. En el párrafo que sirve de ejemplo el tópico tiene que ver con la estructura general del escrito: *las situaciones de estrés*.

Cuando se trabaja en la elaboración del párrafo, se debe evitar el contrasentido el cual es muy común en los textos universitarios y consiste en el proceso de escribir lo contrario de lo que se quiere argumentar y, sobre todo, se da por la pérdida de referentes en el texto en el nivel micro que repercute en lo macro, ya que el joven escritor al dar por enunciada la información que no aparece en el texto o al no tener claro el tópico tiende a contraponer información al interior del párrafo. El contrasentido puede ser léxico o bien textual. Es léxico cuando el significado de una palabra se contrapone al significado de otra palabra que afecta a toda una oración; el oracional consiste en que dentro del párrafo. Hay oraciones que afirman una actividad hecha y más adelante se afirma lo contrario y la textual consiste en que varios párrafos no están relacionados con el tópico general, lo que implica la aparición de la ambigüedad tanto en unidades oracionales como en todo el texto. En 1 y 2 aparecen ejemplos de contradicción oracional:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Realicé los escritos del documento _____ el viernes y el sábado y los diarios de trabajo el mismo sábado y el domingo. 2. No inicié los escritos del documento _____ porque el lunes me sentía agotada mentalmente.

Este fenómeno de contrasentido altera el orden referencial de la estructura oracional cuyo impacto se ve reflejado en la cláusula, después en el párrafo y por último en el texto, es decir, afecta al texto en toda la coherencia. En 1 y 2 se ve con mayor claridad cómo hay incongruencia en la escritura ya que se afirma, por un lado,

categoricamente, que se realizaron los escritos viernes, sábado y domingo y en la siguiente enunciación, se afirma que no porque el lunes se sentía agotada.

Este problema de contrasentido no es un problema a nivel estructural o textual, sino a nivel de significación, es decir, se presenta en un texto cuando el escritor no tiene bien claro el referente y, por esta situación, el texto se vuelve ininteligible. La conciencia lingüística debe ser el corrector interno de la mente debido a que es la conciencia quien rige la competencia lingüística y no al revés (DENNET, 1996). En ese sentido, un texto debe ser estructural y referencialmente coherente, evitando que el lector infiera información que no aparece en el texto y por ello, se pierda el objetivo del escrito: comunicar con intencionalidad. Para evitar esta situación, la no pérdida del tópico tanto específico como general, el reacomodo de la información y la correcta elaboración de enunciaciones contribuyen con la elisión del contrasentido. En el siguiente párrafo, se implementa el reacomodo de la información:

C. P. En la semana del 10-14 de enero en particular me sentí cansada y sin ánimo. En consecuencia no inicié, el lunes, los escritos del documento académico que me pidió mi asesora, a pesar de ello, para el viernes, el sábado y el domingo realicé los diarios de trabajo del jardín de niños. He pensado en la posibilidad que me planteó mi asesora académica de darme de baja un semestre a consecuencia de mi redacción, lo que me preocupa y altera lo que hago. Estoy tratando de mejorar pero parece que no lo logro, al contrario, creo que estoy retrocediendo.

En muchos de los casos, no es solamente el contrasentido el que afecta al texto, también lo es la falta de orden cronológico entre enunciaciones que aparecen de forma continua. Este orden que rige cualquier estructura sintáctica y discursiva se da en función del conocimiento del tópico y todo lo que se pueda describir de él. Esto se observa en el cambio que se planteó de la oración 1, con la estructura:

1. Para el viernes, el sábado y el domingo realicé los diarios de trabajo del jardín de niños

El reacomodo permite jugar con la estructura y, a su vez, permite potenciar el contenido de lo que se pretende comunicar en el párrafo. Asimismo la inclusión de la estructura 'diarios de trabajo' permite ampliar significativamente el contenido de lo que se está escribiendo. Lo mismo se presenta en la oración 2.

2. En consecuencia no inicié, el lunes, los escritos del documento académico que me pidió mi asesora...

Del mismo modo que en la oración 1, la aplicación del reacomodo y la inclusión de otros elementos lexicales dan sentido a la estructura que inicia con un conector de consecuencia que propicia causa-efecto, lo que permite ordenar la información.

2.3.- Formación del texto tomando en cuenta la adición y la elisión de párrafos

La adición o elisión es considerada la modificación que sufre el texto desde sus inicios hasta el producto final y forma parte de la estructuración del discurso. Las estrategias que se utilizan para elaborar un discurso coherente son el reacomodo de la información que se da tanto en oraciones como en párrafos, la inclusión de palabras y la coherencia y cohesión que deberá tener el texto, por tal motivo, la adición o elisión de párrafos es un conjunto de movimientos entre diferentes unidades sintácticas y textuales, es decir, entre oraciones y entre párrafos. La idea de estos movimientos consiste en apoyar la coherencia y cohesión del texto, porque el alumno irá ubicando en el escrito la posición que los párrafos han de tomar para comunicar, por esta razón, la adición o elisión de párrafos es una técnica que se aplica al final del escrito. De este paso se pueden clasificar los párrafos, independientemente de la tipología textual: argumentativos, explicativos; etcétera, en párrafos introductorios, de desarrollo y de desenlace. Este tipo de párrafos aparecen cuando se escribe un texto. Un párrafo introductorio, tal como lo marca su nombre, establece una introducción a lo que se dirá en el escrito, es por lo regular la presentación del escrito de lo que se hablará:

Estudio en la normal del estado la licenciatura en pedagogía, entro a las 7 de la mañana y hago prácticas de trabajo en el jardín de niños “La ballena feliz”. La razón que me han llevado a describir mi situación académica es porque en las últimas semanas las situaciones de estrés que se presentan en casa y en el jardín de niños hacen que pierda la noción de mis prioridades académicas y hacen que no me concentre durante la tarde para adelantar escritos.

Un párrafo de desarrollo es el que constituye el cuerpo del texto, un texto está constituido por muchos párrafos de este tipo. Como ejemplo se presenta lo siguiente:

Por ello no asistí a asesoría académica en el transcurso del 10-14 de enero y no realicé los reportes de lectura de las materias correspondientes al día, como lo sucedido el lunes 10 cuando imprimí todos los escritos el domingo pero no los entregué en el momento que la profesora los pidió porque me faltó la portada como se había solicitado. En esta semana, también, inició la práctica ante grupo y se me dificultó cumplir con los diarios o reportes de campo, debido a que la Educadora Tutora cambiaba constantemente las actividades y materiales que se aplicarían durante la semana. Eso ocasionó diseñar y hacer nuevos materiales que no estaban contemplados en la práctica y que se debían cumplir, acordes con lo que pedía la Educadora Tutora, quien por cierto siempre estaba vigilando el desempeño ante grupo, buscando fallas en cómo se debiera llevar a cabo la práctica al interior del salón, propiciando una situación de estrés que no deja concentrarme.

El párrafo de desenlace es aquel en donde aparece por cada tema o subtema una conclusión parcial. Este párrafo es el desenlace de una argumentación previa y de cierta forma, el puente entre el desenlace y el comienzo de otra enunciación. Un ejemplo es el siguiente:

Por esta situación de estrés escolar que impide mejorar mi nivel académico, las profesoras de la normal decidieron buscar apoyo académico para mejorar mis habilidades de escritura y de enseñanza. A pesar de este apoyo, sigo pensando en la posibilidad que me planteó mi asesora académica: darme de baja un semestre a consecuencia de este estrés.

2.5.- Redacción final

La aplicación de los diferentes pasos que se propusieron en este trabajo se ve reflejada en el orden y la constitución del texto. El texto final ha quedado constituido por tres párrafos y después de 20 semanas se aprecia una notable diferencia con el texto de inicio². Este ya está más ordenado y por ende más inteligible. Conectores, ideas completas, elisión de errores gramaticales y referenciales formaron parte del trabajo que se hizo para que la alumna llegara a este texto.

El texto tiene un párrafo introductorio, de desarrollo y de conclusión — esto ayudará mucho a centrar la escritura — y tiene un carácter informativo (al interior del mismo, hay descripción o explicación que ayuda a puntualizar lo que se esté comentando). Los conectores ayudan a mantener la cohesión y coherencia dentro del texto y su relevancia en la escritura es fundamental, ya que, como se ha dicho, sirven de puente entre las enunciaciones y eso hace que el sistema de escritura mantenga una estabilidad. Esta estabilidad es la complejidad que el texto tiene y que el alumno debe aprender, razón por la cual, cuando se escribe y no hay experiencia previa ni guía capacitada que ayude en el proceso de escrituración, el alumno tiende a abandonar la necesidad de escribir. El texto que se presenta es el resultado del proceso de escritura que la alumna tuvo durante cinco meses, en donde se fue aplicando cada una de las etapas que se han descrito en este trabajo, se observa una notoria mejoría en relación con el primero.

Estudio en la normal del estado la licenciatura en pedagogía, entro a las 7 de la mañana y hago prácticas de trabajo en el jardín de niños “La ballena feliz”. La razón que me han llevado a describir mi situación académica es porque en las últimas semanas las situaciones de estrés que se presentan en casa y en el jardín de niños hacen que pierda la noción de mis prioridades académicas y hacen que no me concentre durante la tarde para adelantar escritos.

Por ello no asistí a asesoría académica en el transcurso del 10-14 de enero y no realicé los reportes de lectura de las materias correspondientes al día, como lo sucedido el lunes 10 cuando imprimí todos los escritos el domingo pero no los entregué en el momento que la profesora los pidió porque me faltó la portada como se había solicitado. En esta semana, también, inició la práctica ante grupo y se me dificultó cumplir con los diarios o reportes de campo, debido a que la Educadora Tutora cambiaba constantemente las actividades y materiales que se aplicarían durante la semana. Eso ocasionó diseñar y hacer nuevos materiales que no estaban contemplados en la práctica y que se debían cumplir, acordes con lo que pedía la Educadora Tutora, quien por cierto siempre estaba vigilando el desempeño ante grupo, buscando fallas en cómo se debiera llevar a cabo la práctica al interior del salón, propiciando una situación de estrés que no deja concentrarme. Por esta situación de estrés escolar que impide mejorar mi nivel académico, las profesoras de la normal decidieron buscar apoyo académico para mejorar mis habilidades de escritura y de enseñanza. A pesar de este apoyo, sigo pensando en la posibilidad que me planteó mi asesora académica: darme de baja un semestre a consecuencia de este estrés.

² Aparece al inicio del texto.

2.6.- Conectores que aparecen en el texto

Un problema característico que se presenta cuando se escribe un texto en general es determinar si el texto realmente comunica aquello para lo que originalmente fue escrito, es decir, si cada una de las piezas que lo constituyen está ordenada para cumplir dicha función. La cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia a la cual pertenece (ÁVILA FIGUEROA y JACOBO TINOCO, 2005). Para que comunique no solo es el mismo texto el que debe constituir ese proceso, también hay otros elementos que acompañan al texto, los llamados conectores y son ellos quienes permiten ordenar la información para que sea entendible, es decir, dan secuencialidad y orden a las enunciaciones. Los conectores son los puentes (en sentido metafórico) entre oraciones o bien entre párrafos y su aparición es constante en todos los escritos.

Cuando se empieza a escribir, la aparición de los conectores forma parte de la estructura del texto, tal como se ha comentado, pero siempre es una característica que el alumno utilice solamente uno y sus derivaciones, ya sea que se encuentre familiarizado con él o con el grupo, o solamente conozca un solo conector que sea para el estudiante un conector multiusos (su aplicación aparezca en todos lados). Por eso es indispensable que al momento de escribir, el alumno al comparar los diferentes escritos para revisar el estilo de cada autor observe los diferentes conectores que aparecen y sus usos al interior del texto. Esto permitirá al alumno tener una visión diferente de los conectores que vaya encontrando y lo principal, su aplicación en el texto, lo que ayudará sin duda alguna a mejorar la coherencia y cohesión del escrito, de esta forma, la coherencia es una característica esencial de organización secuencial y estructurada de los contenidos, es decir, es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los enunciados que le anteceden y los que le siguen en la cadena textual (Van Dijk, 2000: 26). En el siguiente cuadro se muestran los conectores:

Ejemplo	Tipo de conector
La razón que me ha llevado a describir mi situación académica es <i>porque</i> en las últimas semanas ...	Porque (conector consecutivo)
<i>Por ello</i> no asistí a asesoría académica en el transcurso del 10-14 de enero...	Por ello (conector consecutivo)
... cuando imprimí todos los escritos el domingo <i>pero</i> no los entregué en el momento que la profesora los pidió <i>porque</i> me faltó la portada como se había solicitado...	Pero (conector contra-argumentativo) Porque (conector consecutivo)
En esta semana, <i>también</i> , inicié la práctica ante grupo...	También (conector aditivo)
... <i>debido a que</i> la Educadora Tutora cambiaba...	Debido a (conector consecutivo)
<i>Por</i> esta situación de estrés...	Por esta (conector consecutivo)
<i>A pesar de</i> este apoyo ...	A pesar de... (conector contra-argumentativo)
... dame de baja un semestre <i>a consecuencia</i> de este estrés.	A consecuencia.. (conector consecutivo)

Los marcadores están formados por un conjunto heterogéneo de partes invariables del discurso: adverbios, preposiciones y conjunciones; y otros elementos gramaticalizados que actúan en el texto como uniones o engarces entre diferentes unidades sintácticas de la lengua (sintagmas, frases, oraciones, etcétera), proporcionando al interior del discurso oral o escrito las diferentes conexiones para comunicar (Martín, 1990). Los conectores consisten en la vinculación semántica-pragmática de un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que estos guían las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados. En el texto se aprecian conectores consecutivos, contra-argumentativos y aditivos.

Conclusiones a manera de discusión

Se llegó a cuatro consideraciones fundamentales. Las mismas que corresponden a cuatro niveles sociales y de análisis: el estructural, el situacional, el reflexivo y el lingüístico. En términos de estructura del lenguaje, el proceso permite corregir gramaticalmente el texto, hecho que repercute en la parte semántica: una mayor comprensión de las ideas, es decir, el modelo de escritura tiene capacidad para llevar a cabo correcciones progresivas en la estructura del discurso.

Ahora bien, en términos reflexivos, el modelo ayuda a implementar procesos de agencia. La usuaria ingresó a un nivel de auto-reflexión a partir de un continuo hacer sobre su práctica. La experiencia se vuelve conocimiento y autoconocimiento (PERRENOUD, 2007), es decir, conciencia de la práctica y en tal sentido, acto de transformación. Así, no solo se logra construir de manera permanente el sentido de su texto para los demás, sino también para ella misma. La reflexividad-crítica permite realizar un análisis, reflexión y crítica de sus prácticas de escritura cotidianas dentro de su situación como estudiante. En este sentido hay una modificación del hábito, por decirlo de alguna manera, de escritura. No obstante, escribir como discurso es un acto sociocultural, que se entiende a partir de su inserción en una dinámica y entretejido simbólico, de semánticas múltiples dadas en una sociedad.

Esto último nos remite a la situación. Para VAN DJIK (2011) los modelos de contexto, aquellos que los sujetos han internalizado a partir de proceso de socialización, operan en situaciones concretas. Así, cada acto de discurso, como el escribir, se desarrolla porque logra articular elementos del contexto social. La relevancia del contexto es pues dada por los participantes en el acto de escritura (proceso de enseñanza y aprendizaje). Es aquí donde vemos que el modelo de escritura es relevante y eficaz de acuerdo con los usuarios y los sujetos participantes. Cada acto de escritura (o de discurso) es único y singular porque cada participante le da una interpretación distinta. En este sentido, el modelo de escritura expuesto es flexible y cada estudiante le dará cierta interpretación de acuerdo con su capacidad reflexiva.

Por último, el aspecto estructural, de acuerdo con BOURDIEU (2000), implica considerar que la formulación de actos del habla está estructurada a partir de condiciones de jerarquías. Cada participante es originario y portador de cierto campo lingüístico que obedece a criterios de clase. Así, para algunos estudiantes resulta más complicada la corrección porque es una corrección de escritura que demanda la academia, la escuela. Una corrección de escritura que está en correlación con las clases dominantes y menos con las subordinadas, es decir, el modelo de escritura que se propone debe ayudar a los y las estudiantes que debido a la posición que guardan en la estructura del campo lingüístico, reflejan desventajas. El modelo presentado y aplicado para mejorar la habilidad de escritura de la estudiante de la Normal Superior del Estado es una alternativa metodológica didáctica que puede mejorar la competencia de escritura (y lectora) no sólo de una estudiante sino de amplios conjuntos de estudiantes. Sin embargo, una de las tareas pendientes del modelo es crear los mecanismos pedagógicos para reducir el tiempo de corrección de las prácticas de escritura.

Bibliografía

Ávila Figueroa, María; Jacobo Tinoco, José, “Cohesión y propuesta textual: una herramienta para el desarrollo de habilidades en la escritura de un texto”, en *III Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México Dra. Marina Arjona Iglesias, Alejandro García, María Matilde Solís y Juan López Chávez (Eds.)*, Universidad Autónoma de Zacatecas México, Editorial edēre, 2005, págs. 21-32.

Blanche-Benveniste, Claire. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Editorial Gedisa, España, 2008.

Bourdieu, Pierre. “El mercado lingüístico”, en Pierre Bourdieu *Cuestiones de sociología*, ISTMO, España, 2000, págs. 24-78.

Dennet, Daniel. *Contenido y conciencia*, Gedisa editorial, España, 1996.

Martín, Enrique. *Gramática general, comunicación y partes del discurso*, Gredos, Madrid, 1990.

Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México, Graó, 2007.

Serrano de Moreno, Stella. “Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica”, *Revista de Ciencias Sociales*, Chile, 2008, págs. 1-13.

Soto Bañuelos, Efraín. “Políticas educativas y la enseñanza de la lengua”, en *La enseñanza del español y las variaciones metodológicas*, Alejandro García, María Matilde Solís y Juan López Chávez (Eds.), Universidad Autónoma de Zacatecas, Editorial edēre, México, 2008, págs. 244-250.

Van Dijk, Teun. *El discurso como estructura y proceso*, Gedisa editorial, España, 2000.

Van Dijk, Teun, *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*, Gedisa, España, 2011.

Reseña

José Soto Vázquez [Crónicas de Londres. Cuentos y relatos]

Gunter Silva Passuni. *Crónicas de Londres. Cuentos y relatos*, Atalaya Editores, Lima, 2012, 100 págs.
ISBN. 978-612-45991-2-5



Crónicas de Londres no es un libro de relatos sin más, sino la unión de varios textos, un total de nueve “cuentos” o “relatos”, subtítula el propio autor, el peruano Gunter Silva Passuni, en el encabezado de esta propuesta editorial (“La foto perfecta”, “Lottie”, “Vino tinto en Mc Donalds”, “Poeta muerto”, “Homesick”, “I live by the river”, “El artista”, “That night in London” y “París era una fiesta, si ganaba en pounds”) en los que se ve el trasunto de su trabajo como docente en institutos de idiomas londinenses y cuyo nexa de unión es la búsqueda del emigrante de un lugar que nunca llega a conseguir plenamente.

Es un ejercicio narrativo sobre la soledad humana de las grandes ciudades europeas, con sus miserias humanas, en el que Londres está latente en casi todo momento, así como París. Los tintes autobiográficos pululan de manera manifiesta a lo largo de la obra, aflorando en numerosos anglicismos que emergen en todos los relatos y contaminan el rico español en sus diferentes variantes del narrador y los personajes (a cuyo hecho pretende ayudar el uso de la primera persona) en la torre de Babel que supone Londres, donde la imposición lingüística absorbe a otras culturas.

Destaca en todos ellos el final abierto, en ocasiones inesperado, que deja al lector huecos que completar, trasunto de la urbe en la que se desarrollan las tramas propuestas por Gunter Silva, así como las peripecias en las que conviven los personajes de cada uno de estos relatos cortos, de fácil y amena lectura.

Sirva *Crónicas de Londres* como relato del mundo contemporáneo, de la realidad social de esta primera década del siglo XXI para muchos hombres y mujeres que se verán reflejados entre estas páginas, así como una reivindicación de las señas de identidad y dignidad humana tan necesarias en estos tiempos.

Editorial..... 4**Artículos 8**

En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE / About adaptations of literary texts in the Spanish as a foreign language classroom. Francisco Jiménez Calderón (Universidad de Extremadura)9

Propuestas de categorización para la evaluación de webs de bibliotecas escolares / Categorization proposals for school library webs evaluation. Raúl Cremades García (Universidad de Málaga) y Concepción M. Jiménez Fernández (Universidad Internacional de La Rioja)..... 24

Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros? / New technologies in the teaching and learning process. What do future teachers think about them? Magdalena López Pérez (Universidad de Extremadura) 40

Bildungsroman. Historias para crecer / Bildungsroman. Stories to grow. Manuel López Gallego (IES “Arroyo Harnina”)..... 62

Madame Bovary y el proceso judicial contra Flaubert: implicaciones de la libertad en el arte, la filosofía y el derecho / Madame Bovary and the trial of Flaubert: implications of freedom for art, philosophy and law. Carlos Patiño Gutiérrez (Universidad Autónoma de Sinaloa) 76

Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva / The cultural stereotypes as an obstacle for the coexistence in the inclusive school. Noah Hayes 101

La aplicación del modelo de escritura consciente: el caso de una estudiante universitaria / Applying the model of conscious writing: the case of the collage university student. Marco Antonio Pérez Durán y Daniel Solís Domínguez (Universidad Autónoma de San Luis de Potosí) 115

Reseña 130

José Soto Vázquez [Crónicas de Londres. Cuentos y relatos]..... 131



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán