



Tejuelo

Nº 16, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año VI (enero 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: blog.centralny.info 40/2012 - Only in L'viv

<http://www.flickr.com/photos/centralniak/8315241353/> 

IES Gonzalo Torrente Ballester

Miajadas. 2012

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez

CDU: 821.134.2:37.02

110 páginas

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista16.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

Abre 2013 un nuevo número de la revista *Tejuelo*, que alcanza ya el número

16. Desde que apareció el primer número, hace ya cinco años, la revista ha dado cabida a ciento cincuenta y ocho artículos y trabajos monográficos de otros tantos investigadores de cincuenta y cinco instituciones educativas diferentes de una decena de países. La vocación internacional de la revista aparece también avalada por las cuatro lenguas en que han sido escritos estos trabajos, español, inglés, francés y portugués.

En estos dieciséis números han aparecido contenidos muy variados, aunque todos relacionados con la enseñanza de la Lengua y de la Literatura y de las demás ciencias sociales. Así, a la altura de este número, puede apreciarse un equilibrio entre los contenidos de Didáctica de la Lengua, de Didáctica de la Literatura, de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Educación, cada uno de ellas con veintitrés artículos. La disciplina con más estudios es la Literatura, con un total de cuarenta, casi siempre con un cariz didáctico. Finalmente hallamos hasta once trabajos relacionados con las lenguas aplicadas, sea Español para Extranjeros o sea enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, preferentemente el inglés. Cierran el círculo algunas aportaciones de creación literaria (4) así como otros estudios que consisten en reseñas, trabajos monográficos y otras investigaciones didácticas sobre disciplinas afines como arte, estudios de género, interculturalidad, etc.

El número 16 en concreto presenta cuatro trabajos de Didáctica de la Literatura, dos de Didáctica de la Lengua y uno sobre lenguas aplicadas. Este último pertenece a John C. Mc Intyre, titulado *¿Puede Isabel Allende ayudarnos a enseñar español?*, donde el autor presenta una propuesta práctica, acompañada de actividades, para aprender español a partir de los textos de la escritora chilena.

Los dos estudios de Didáctica de la Lengua son muy distintos. Uno está relacionado directamente con la enseñanza de las lenguas aplicadas. Nos referimos al estudio presentado por Anna Devis, Ángela Gómez y Vicente Sanjosé, de la Universidad de Valencia, sobre el siempre controvertido problema de la corrección de errores. Los autores enfocan el problema desde un tratamiento didáctico del error basado en los enfoques comunicativos, con la particularidad de que lo centran en una destreza concreta, la comprensión lectora, y una lengua concreta, el inglés. El otro trabajo relacionado con la Didáctica de la Lengua tiene también un carácter práctico; se titula *Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso*, cuya autora es Begoña Souviron López, de la Universidad de Málaga. La autora evalúa la competencia comunicativa y la de aprender a aprender en su propia intervención docente en clases de la ESO. Presenta, pues, un estudio de campo basado en sus propias experiencias como docente de Lengua y Literatura.

Llama la atención la variedad de los trabajos seleccionados en torno a la Didáctica de la Literatura, no solo por las obras en que se han fijado los autores para ilustrar sus trabajos sino sobre todo por las cuestiones transversales, procedimentales o retóricas que vertebran estos estudios. Así, Noelia Ibarra, de la Universidad de Valencia, se centra en el problema de la comunicación intercultural en *Encrucijadas de la (in)comunicación intercultural: la voz pionera de Montserrat del Amo*. Por otro lado Carmen Fraguero Guerra realiza un estudio comparativo de un motivo literario, el del espejo, en dos autoras, Carmen de Icaza y Carmen Martín Gaité. Es interesante observar en este artículo cómo un motivo literario, cuando se utiliza de una forma profunda e incisiva, puede convertirse en una técnica narrativa que determina la recepción de la misma, tal como expuso brillantemente Lucien Dallenbach en *El relato especular*.

El estudio concreto de la Literatura juvenil tiene presencia en este número gracias a la interesante aportación de Fermín Ezpeleta Aguilar, de la Universidad de Zaragoza, merced al artículo titulado *Las guerras carlistas en la literatura juvenil*, investigación donde el autor trata de rastrear las apariciones de este conflicto bélico en este campo a fin de descubrir el significado histórico que se le ha dado a este acontecimiento en la literatura juvenil. Por último nos encontramos con un estudio de José Domingo Dueñas Lorente y Rosa Tabernero Sala, de la Universidad de Zaragoza, titulado *Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico*. Esta investigación, que parte del canon de la literatura clásica, se propone demostrar que es posible un acercamiento entre los textos clásicos y los lectores modernos. Para ello propone una presentación previa del contexto histórico de referencia de las obras a la que añade una lectura hipertextual; con ello el lector se sentirá atraído por la obra al percibirla útil y actual.

Aunque a la altura de 2008 existían revistas especializadas en Didáctica de la Lengua y de la Literatura, eran muy escasas las que apostaban por un formato digital, y *Tejuelo* quiso realizar una aportación en este sentido apoyándose además en unos sólidos y experimentados consejos de redacción y de asesoría académica. Con el paso de los años la revista se ha situado en unos índices de impacto y citación nacionales e internacionales realmente satisfactorios para una publicación de tan corta edad. Por otro lado, el ritmo de recepción de originales, el engrase del proceso editorial, la capacidad de transmisión de los resultados de las investigaciones y la propia proyección académica y social de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura hacen pensar en un futuro estimulante para *Tejuelo* como escenario de debates en torno a la nueva enseñanza de la Lengua y al bullicio editorial de la Literatura Infantil y Juvenil.

Ramón Pérez Parejo

Universidad de Extremadura
Cáceres, diciembre de 2012

Artículos

Encrucijadas de la (in)comunicación intercultural: la voz pionera de Montserrat del Amo

Crossroads at intercultural communication: Montserrat del Amo's pioneer voice

Noelia Ibarra

Universidad de Valencia

Noelia.Ibarra@uv.es

Recibido el 8 de junio de 2012
Aceptado el 9 de octubre de 2012

Resumen: En el entorno sociohistórico contemporáneo, en el que la interculturalidad se ha convertido en uno de los núcleos de controversia y debate más destacados, la obra de Montserrat del Amo nos revela, con sorprendente anticipación, una lúcida mirada en torno a la convivencia entre culturas en un mismo espacio geográfico. El análisis detenido de dos de sus obras representativas nos ofrecerá un meditado dibujo de las causas y de las consecuencias de los movimientos migratorios y, fundamentalmente, nos ofrecerá diferentes alternativas para disolver las barreras surgidas por la incomunicación lingüística y erradicar los prejuicios respecto a la inmigración.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil, comunicación intercultural, literatura infantil y juvenil intercultural, educación literaria, educación intercultural, didáctica de la literatura.

Abstract: In contemporary socio-historical environment in which multiculturalism has become one of the centers of controversy, Montserrat del Amo's work reveals, with surprising advance, a lucid look about the coexistence of cultures in the same geographic space. The detailed analysis of two of her representative works offers us a thoughtful picture of the causes and consequences of migration and basically, it shows different alternatives to break up the barriers encountered by linguistic isolation and eliminate prejudices about immigration.

Key words: Children's literature, intercultural communication, intercultural children's literature, literary education, intercultural education, teaching of literature.

Cincuenta años de profesión y un extenso elenco de obras de sobrada

calidad avalan la trayectoria literaria de toda una vida, la de Montserrat del Amo (1927). Una vocación firme y temprana que, según declara esta autora madrileña, ha marcado toda su existencia:

Yo quería ser escritora y no podía serlo sin romper normas, sin inventar mi propia vida. Me obligó también a mantenerme en una constante e inquebrantable posición de rebeldía. ¿Escritora profesional? ¡Qué disparate! A una mujer le debía bastar con ser una buena aficionada a las letras y, todo lo más, con escribir unas obritas discretas que se leerían dentro del círculo de viejas amistades. Pero a mí no me bastaba. Y salí pronto a la calle, a buscarme editores por mi cuenta. Demostré mi calidad de escritora cuando le enseñé a mi padre el dinero que me habían pagado a la firma de mi primer contrato editorial. En una familia de editores era la única fórmula respetable y válida de ser escritora: ganar dinero con los libros (HIRIART, 2002: 31).

De hecho, si Montserrat del Amo tuviera que escribir lo que dentro de cien años dirán de ella las enciclopedias especializadas, desearía “que hablaran de mi dedicación a la literatura. Espero que no digan ‘a la literatura infantil’, sino a la literatura” (ARGÜESO, 2001: 14). Una vida pues, dedicada por entero a la literatura, ya que no podía ser de otra forma, según confiesa la autora: “Escribir me parece algo natural, casi irremediable. Al hacer un alto en el camino, en este hito de mis cincuenta años de escritora, vuelvo la vista atrás y me alegra sentir que, en líneas generales, estoy de acuerdo con mi vida y mi obra. Y que mi vida y mi obra están de acuerdo, en líneas generales” (HIRIART, 2002: 37).

Esta coherencia entre vida y obra se manifiesta a través de sus más de cincuenta títulos publicados, numerosos artículos, colaboraciones en la prensa, conferencias y cursillos impartidos, que según rezaba el programa del homenaje organizado por la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil en 1988, *convierten a nuestra autora en figura indiscutible en la actual Literatura Infantil y Juvenil Española* (HIRIART, 2002: 6).

La relevancia de su obra trasciende las fronteras nacionales desde prácticamente el inicio de su carrera profesional, puesto que, en 1958 figura en la Lista de Honor del Premio Internacional Andersen de ese año por su obra *Patío de Corredor*, y tiempo después, en 1979, volverá a ser nominada. Además, ha obtenido, entre otros galardones, los siguientes: el “Abril y Mayo” en 1956 por *Patío de corredor* –con la que un año después será nominada al Andersen–; el Premio Lazarillo (1960) por *Rastro de Dios*; el “Doncel” por *Zuecos y naranjas* en 1969; el Premio de la Asociación Española de Teatro Infantil y Juvenil en 1970 por *La fiesta*; el CCEI al Mejor Libro del Año por *Chitina y su gato* en 1971; el Premio Nacional de Literatura en 1978 por *El nudo*; el CCEI al Mejor Libro del Año por

La casa pintada; o el Complutense de Literatura Infantil y Juvenil por el conjunto de su obra en 1993 (HIRIART, 2002: 200-201).

En el panorama de la literatura infantil y juvenil española su producción, junto a la de toda una serie de jóvenes escritores como Marta Osorio, Ángela C. Ionescu, Carmen Vázquez-Vigo o Isabel Molina Llorente, y la de otros autores de reconocida trayectoria como Ana María Matute, Carmen Kurtz, Rafael Morales o Tomás Salvador, inaugura nuevos caminos creadores mediante la renovación de los temas y la calidad de sus propuestas estilísticas (GARCÍA PADRINO, 1992: 523).

1.- La mirada precursora de Montserrat del Amo

Entre otros aspectos representativos de su obra, podemos destacar una consciente recreación de los elementos característicos de los relatos procedentes de la tradición oral. Esta nítida voluntad difusora del patrimonio colectivo, transmitido oralmente, de generación en generación, se constata en su especialización en técnicas narradoras aplicadas a la animación lectora, mediante la conocida como la “hora del cuento”, así como en títulos tales como *Cuentos para bailar* (1982), *Tres caminos* (1983) y *Cuentos para soñar* (1983) (GARCÍA PADRINO, 1992: 560).

A grandes rasgos, toda su producción podría definirse por *la gran observación que manifiesta del mundo del niño y la profundidad de sentimientos que transmite sin llegar jamás a la sensiblería* (SARTO, 1968: 303). La mirada atenta de esta escritora le permite adentrarse en la exploración de determinadas vivencias personales para ofrecernos complejos y valiosos retratos de sus personajes, desde por ejemplo, la anécdota breve a partir de la que se construye *Chitina y su gato* (1970), hasta la compleja descripción de un parálítico cerebral de *La piedra de toque* (1983) o la pormenorizada mirada sobre la vida en un kibutz a través de sus protagonistas en *La encrucijada* (1986), pasando por el dramático personaje de este mismo libro, Ahmed ben Xamel, que opta por arrancarse los ojos tras su peregrinación a la Meca porque éstos *ya no deseaban ver nada más en este mundo* (DEL AMO, 1986: 65).

Los personajes de Montserrat del Amo parten, en numerosas ocasiones, del descubrimiento de la escritora madrileña de las vivencias de personas procedentes de otras culturas. En efecto, gran parte de sus libros se centran en la aproximación a grupos sociales diferentes de las comunidades occidentales, en la que teóricamente, se encuentra su lector modelo, como por ejemplo, *La encrucijada* (1986), ubicada en la cultura beduina, *El abrazo del Nilo* (1988) enmarcado en la cultura árabe, *Los hilos cortados* (2002) circunscrito al Asia occidental a través de su protagonista, Yamel, un pastor nómada de las montañas del Kurdistán o *Mao Tiang Pelos Tiesos* (1997) contextualizado en la cultura china.

Esta preferencia temática obedece a la teoría creativa de la autora (1996: 8), para la que la literatura regala al lector una suerte de viaje cognoscitivo y placentero, mediante el que adentrarse no sólo en ciudades históricas, monumentos o bellos parajes, sino también en paisajes diferentes al propio, en otros países y, por lo tanto, en el

conocimiento de otras realidades distintas al contexto de origen. En ocasiones, este viaje se convierte, incluso, en el pretexto argumental mediante el que salvar las distancias geográficas y sumergirnos de pleno en mundo totalmente diferente a nuestra sociedad de procedencia. Recordemos como muestra *El bambú resiste la riada*, obra construida a partir del tópico del viaje de un grupo de españoles a China, como elemento conductor de la comparación entre dos culturas diferentes: la española y la china.

La pupila atenta de Montserrat del Amo abre, a través de sus páginas, una ventana a tradiciones, costumbres, colectivos humanos y territorios, en definitiva, a todos esos *otros*, a todas las personas procedentes de colectivos diferentes del occidental. A nuestro juicio, desde la consciente elección de temas y tópicos, así como de la variada galería de personajes que los protagoniza, se vislumbra un claro compromiso con la construcción de una sociedad intercultural.

Desde la década de los ochenta, decenio en el que la interculturalidad no se ha convertido todavía en uno de los núcleos de debate contemporáneo más fructífero, Montserrat del Amo ofrece una consciente aproximación cognoscitiva a la diversidad cultural que años después modificará la composición de las aulas europeas. En este sentido, la producción de la madrileña puede considerarse como precursora, puesto que anticipa la pregunta en torno al tratamiento de la diversidad cultural en los distintos niveles educativos y proporciona una comprometida respuesta para la construcción de una sociedad digna de ser denominada plural.

2. La (in)comunicación intercultural

En 1981, Montserrat del Amo publica por primera vez *Zuecos y naranjas* (2002), reeditada por La Galera en fechas más próximas a la redacción de estas páginas. Como en el caso de otras obras de la escritora madrileña, la reedición de este libro, casi un cuarto de siglo después de su fecha de composición, alude al interés por parte de sucesivas generaciones de lectores y a la vigencia de sus textos en nuestros días.

Concretamente, en el caso de *Zuecos y naranjas*, obedece a la entrañable historia de sus protagonistas, Knud, un niño de Dinamarca y Vicente, un niño español que acude por primera vez a la escuela de Knud, *una escuela como hay otras muchas en el mundo entero* (2002: 5). Nos encontramos, por tanto, en un *danebrok* cualquiera de Dinamarca, semejante a otros tantos en los que el lector familiarizado con la vida danesa puede reconocerse y, también, aquel que por primera vez la contempla desde el texto literario. La localización espacial subraya pues, desde estas palabras inaugurales la voluntad de imprecisión en cuanto a detalles concretos que puedan restar universalidad al relato, así como la inmersión en un marco cotidiano, semejante al de numerosos niños/as y familias daneses.

La rutina del aula de Knud se verá interrumpida por la incorporación de Vicente, el hijo de un comerciante español, que desde este momento formará parte de la

clase. Sin embargo, ni Knud ni el lector tendrán acceso a esta información biográfica de Vicente en esta primera toma de contacto, porque los niños no hablan la misma lengua. Tras la tarea encargada por la maestra del aula, un dibujo de tema libre, Knudt le señala a su nuevo compañero la distribución del espacio en el pupitre e incluso, le ofrece sus materiales, pero éste no parece darse por aludido. Ante la extrañeza de Knudt, que llega a pensar si su nuevo compañero será sordo, el resto de niños le indica la naturaleza del problema: Vicente no entiende ni una sola palabra de danés.

Las fronteras lingüísticas aparecen presentadas mediante el diálogo directo de los implicados en este conflicto comunicativo (2002: 14):

- ... ¡Pero bueno! ¡Este chico no entiende ni una palabra de lo que le dicen!
- ¡Naturalmente! –comenta Margrethe.
- ¿Es que está sordo?
- No.
- ¿Entonces? –pregunta Knud, cada vez más extrañado.
- ¿Entenderías tú el chino, di, lo entenderías, así sin más ni más? – dice Frederik.
- ¡Claro que no!
- Pues lo mismo le pasa a éste. Que no sabe ni una palabra de danés.
- ¡Qué chico más raro!
- No es raro. Es español- termina Frederik.

La convivencia entre culturas plantea, en efecto, numerosos conflictos para los implicados y, más aún, si éstos no comparten un mismo código. No obstante, éstos pueden resolverse gracias a la actitud de los participantes en el proceso comunicativo, como nos señala indirectamente, la escritora madrileña mediante la actuación de sus personajes. La elección de Vicente del tema para su tarea escolar, una corrida de toros, esboza las primeras claves de la relación que se establecerá entre este y Knud. A partir de la expresión plástica como un poderoso instrumento para la comunicación entre interlocutores y, más sobre todo, en el caso de la carencia de un código verbal compartido, se apuntalan levemente, las bases para el diálogo entre los colectivos implicados. La maestra, como mediadora entre las dos culturas, proporciona la clave para el encuentro entre éstas, mediante la explicación al resto del aula del dibujo de Vicente.

La opción de Vicente sobre la corrida de toros capta inmediatamente la atención de su compañero de pupitre, Knud, acostumbrado a las flores y vikingos del resto de discentes. La diferencia se erige en foco de interés, tanto para Knud como para el resto de alumnos que, por primera vez en su existencia, descubren el conflicto cognitivo que la carencia de conocimientos previos sobre el *otro* plantea. Tras el reconocimiento de este conflicto lingüístico y cultural viene el siguiente paso: la búsqueda de soluciones de manera participativa. En este caso, el conjunto del grupo-clase asume la necesidad básica de su nuevo compañero de compartir una serie de términos, como son aquellos relativos a los utensilios y tareas escolares rutinarias, y opta por una sencilla técnica: pequeños letreros en cada uno de los objetos del entorno en los que conste el nombre de cada uno.

La colaboración de todos los niños adquiere una importancia fundamental en estos primeros pasos del proceso de enseñanza-aprendizaje de Vicente, pues le facilitan de manera lúdica la familiarización con el código lingüístico del país de acogida. Mediante la imitación de la pronunciación que van paulatinamente brindándole, Vicente también efectúa su particular descubrimiento del *otro*, en este caso, desde una metonimia cultural fácilmente reconocible por los lectores: los zuecos de sus compañeros.

En este punto finaliza la primera parte del relato y nos adentramos en el núcleo de la historia. La estructura interna del libro obedece pues, al clásico esquema de introducción, desarrollo y desenlace, empleado en gran número de relatos, sobre todo, en aquellos destinados a los primeros lectores. La estructura interna halla su correlato en la estructura externa, que subraya esta escisión mediante la división del texto en tres únicos capítulos, titulados “El nuevo”, “Las naranjas” y “Los zuecos”. El título de cada capítulo cumple de esta manera, a la perfección con su función como indicador anafórico de la acción que contiene.

Las claves de lectura de la historia se declaran explícitamente desde la elección de los nombres de los capítulos, pues en lo sucesivo, el desarrollo y el desenlace vendrán directamente marcados por dos elementos definitorios de las dos culturas: las naranjas y los zuecos. El encuentro entre culturas se plasma estéticamente mediante la metonimia de éstas en dos de sus elementos característicos: naranjas en el caso de la española y zuecos en el caso de la danesa.

En efecto, al día siguiente Vicente acudirá a la escuela con una de las naranjas que su padre exporta para sorpresa de Knud, cuya estupefacción es reflejada por el narrador en los siguientes términos (2002: 30):

Una vez en las perchas, Vicente no se pone su abrigo sino que busca en los bolsillos y saca ¡una naranja! ¡Una verdadera naranja, redonda, grande, con la piel brillante y reluciente! Para un chico danés, una naranja es algo extraordinario y maravilloso. Es como un sol pequeño de zumo y de dulzura, que pocas veces se consigue. ¡Una naranja!

La naranja provoca el inicio de un intercambio de regalos, pues, Vicente al percibir el vívido interés de Knud por esta fruta decide regalársela y éste, ante la necesidad de corresponder a tan preciado presente, le obsequia con el objeto que ha captado la atención de su nuevo amigo: un zueco. El intercambio de obsequios resulta entrañable gracias a la limpidez de las palabras de Knud, al tiempo que estéticamente muy visual para el lector (2002: 34-35):

-Yo también quiero hacerte un regalo. ¿Qué podría darte? ¿Mi dibujo? Ya te ha dado el suyo Margrethe. Además, no te interesan los vikingos. Me he dado cuenta, no te vayas a creer. Entonces, ¿qué es lo que quieres? ¡Ya lo tengo! Los zuecos. ¿Te gustan? En clase no hacías más que mirarlos. Pero, eso sí, sólo puedo darte uno, de momento. A la pata coja puedo arreglarme, y mañana por la mañana, te traeré el otro para que tengas el par y los gastes para venir a la escuela. ¿Te parece bien? Pues ahora mismo te lo doy”

El encuentro entre culturas se ha resuelto desde la sencillez de los dos niños implicados y, sobre todo, gracias a la firme determinación de Knud que, con toda candidez, brinda a Vicente uno sólo de sus zuecos para poder volver a casa caminando *a la pata coja*. No obstante, este tierno episodio no finaliza al día siguiente con la entrega del otro zueco de Knud, sino que funda las normas de un intercambio similar entre Vicente y el resto de sus compañeros, según vocifera Frederik: *¡Se cambian zuecos por naranjas! ¡No lo duden, señores! ¡Ésta es la ocasión! ¡Aprovechen el momento!* (2002: 38).

Además, en el caso de los zuecos, no sólo representan un objeto emblemático de la cultura danesa, sino que constituyen una referencia intertextual explícita a uno de los grandes autores de la LIJ universal: Andersen. De hecho, posteriormente, Vicente devela específicamente la procedencia de este guiño intertextual al explicar a su atónito padre la proliferación de zuecos en su cuarto: - *¿Te gustan? Son muy hermosos, ¿verdad? Como de cuento. Andersen los llevaba cuando era pequeño. Lo he visto pintado en un cuadro que tiene la directora en su despacho. Muchos niños de mi clase los usan también. Yo quería tener un par* (2002: 45).

La sorpresa del padre ante el improvisado negocio de su hijo, esto es, el intercambio de zuecos por naranjas con el resto de compañeros de su clase, más concretamente, de un solo zueco a cada niño o niña para que puedan volver a sus hogares, incrementa más si cabe la comicidad de la escena. Evidentemente, el padre no percibe la rentabilidad de la empresa de su hijo y obliga a Vicente a devolver cada uno de los zuecos obtenidos sin requerir a cambio las naranjas, pese a las protestas del niño. No obstante, Vicente se niega rotundamente a retornar uno de los pares, precisamente el que le ha regalado Knud, pues: - *No ha sido un cambio, padre –insiste Vicente—. No ha sido un negocio. Me los ha dado porque sí, porque sabía que me gustaban. Igualito que yo con la naranja. A cambio de nada. Porque somos amigos* (2002: 49).

Con esta firme declaración sobre el inicio de una amistad intercultural se clausura un entrañable relato sobre la valoración de la diferencia, la asunción de la importancia del conocimiento del otro y su aceptación como valiosa fuente de relaciones interpersonales, concretamente la amistad. En este sentido se expresan CAÑAMARES y CERRILLO cuando definen la obra con las siguientes palabras, que compartimos plenamente (2006: 73): *escrita con un lenguaje sencillo y asequible esta obra es un canto a la amistad por encima de las diferencias culturales y lingüísticas, sobre la base de valorar lo que une frente a lo que separa*.

Desde otra perspectiva, *La reina de los mares* narra una historia semejante en cuanto a los problemas derivados de los procesos migratorios para los dos grupos implicados, migrantes y autóctonos, en tanto representantes del país receptor, que no obstante se resuelve de manera totalmente diferente. A partir de la canción tradicional que titula el libro, *La reina de los mares*, Montserrat del Amo nos ofrece otra cara de la inmigración, mucho más amarga que la plácida integración de Vicente en el sistema pedagógico danés y sus primeras relaciones sociales.

La primera estrofa de *La reina de los mares* funda el espacio literario en el que seguidamente, nos sumergiremos. La tradición oral se incorpora desde las primeras palabras como elemento fundacional de la historia, tal y como corresponde a la teoría creativa de la autora. El texto poético se entrelaza con la cuidada prosa de la novelista, deslizándola hacia ese cosmos marino en el que una voz infantil se proclama reina ante una segunda persona de cortesía: *Soy la reina de los mares,/ y ustedes lo van a ver* (2003: 7).

Con la curva melódica de esta primera estrofa resonando en la mente del lector que por primera vez se aproxima a la obra, el texto refuerza la identificación de ese sujeto infantil con la figura monárquica desde una brillante elipsis verbal para seguidamente presentar a la reina de esta historia, Kadina: *Todos reyes y reinas: tantos como niños y niñas había en la aldea. Así se sentía Kadina cuando trajinaba o jugaba en el oasis, bajo las palmeras* (2003: 7).

Tras esta breve pincelada, en la que se nos facilita información sobre la psicología y la procedencia geográfica de Kadina, asistimos a la presentación de su entorno y su vida cotidiana: su tarea como responsable de la única cabra de la familia, sus juegos con los niños de la aldea o su integración en la recolección anual de los dátiles.

Observamos de nuevo la preferencia por la inclusión de elementos directamente relacionados con la tradición oral, como la marcada afición de Kadina para el empleo del tiempo libre en el que *se sentaba a escuchar los cuentos y canciones que repetían las abuelas o las historias que traían de lejos los camelleros* (2003: 11). El folclore se funde con el texto narrativo desde su evocación como un elemento definitorio de la vida cotidiana de una comunidad y se reivindica su importancia en el desarrollo personal de Kadina como metonimia de todos los niños y niñas que requieren de la escucha de cuentos para conocer las formas expresivas y las imágenes de su cultura. De esta forma, el relato convierte a Kadina y al resto de niños en garantes del patrimonio cultural y lingüístico de su comunidad, que transmitirán de generación en generación.

Sin embargo, una noche la estabilidad de la vida de Kadina se ve alterada por una decisiva elección familiar, de la que sabemos por el narrador del relato: *Una noche, Kadina oyó hablar a sus padres de tener una casa de piedra, un rebaño de cabras y un camello. Parecía un sueño. Para conseguirlo, deberían hacer un largo viaje* (2003: 19).

En efecto, a la familia de Kadina le espera un largo viaje en el que atravesarán el desierto en camello y al otro lado de la despoblada estepa, se embarcarán para cruzar el mar. El narrador nos ubica en los pensamientos de Kadina a través del estilo directo; así, sabemos que ésta renuncia mentalmente a su trono como reina del oasis a favor del reinado de los mares: *Ya no seré la reina del oasis –pensó Kadina-. Pero ¡seré la reina de los mares!* (2003: 23).

De manera sutil, el narrador nos va facilitando indicios sobre las características del viaje emprendido por Kadina y su familia. La atmósfera narrativa se crea mediante la cuidada selección de elementos y la claridad de las imágenes. La prosa se tiñe progresivamente de lirismo al describir la travesía que conducirá a esta familia a Europa

en los términos que siguen: *Kadina y sus padres se embarcaron de noche y a escondidas con otros muchos, en una playa solitaria* (2003: 25). Desde tan concisas palabras, en aproximadamente una línea (*de noche y a escondidas con otros muchos, en una playa solitaria*) el lector ya posee las claves de la índole de este viaje: la familia de Kadina planea entrar ilegalmente en otro país. En adelante, la historia confirmará estas hipótesis mediante la misma atmósfera poética basada en la selección y en la sugerencia.

La travesía se ve interrumpida por sirenas y faros y el temor de los ocupantes de la barca se traslada al lector, que ve también bruscamente detenido su hilo narrativo mediante la interrogación retórica de Kadina: *¿La reina de los mares? Kadina tuvo suerte de alcanzar una playa con sus padres, pero llegó empapada y tiritando, sin bultos, sin mantas, sin pañuelo, sin nada* (2003: 27).

No sabemos nada más sobre el desembarco ilegal del resto de inmigrantes que acompañaban a los protagonistas, simplemente la historia avanza hacia la inmersión del lector en la nueva rutina de la familia de Kadina en la que ahora ésta, dado que no tiene cabra que cuidar, asistirá a la escuela mientras sus padres trabajan en el campo.

En este punto, la historia nos recuerda levemente a la descrita en *Zuecos y naranjas* pues también Kadina se enfrenta a una clase llena de nuevos compañeros con los que no comparte el código lingüístico. También, en este caso, rápidamente se establece una relación entre el compañero de pupitre más próximo y el protagonista pese al desconocimiento del código. Además, como en la otra historia, cuando existe la voluntad de aproximación intercultural, el código no se convierte en un obstáculo insalvable para la comunicación, tal y como plasman las palabras del nuevo compañero de Kadina (2003: 33):

El chico del pupitre de al lado comentó en voz alta, muy contento:

- *Nosotros dos sí que nos entendemos.*

Era verdad. “Hola” arriba y “Hola” abajo, con una sola palabra y unos gestos, Kadina y el chico del pupitre de al lado se entendían perfectamente.

La candidez de la psicología infantil tiñe el relato de una atmósfera agridulce al interpretar de manera literal las palabras del maestro cuando comunica a la clase la previsible marcha de Kadina, puesto que su familia no tiene los papeles en regla. El chico del pupitre de al lado –nótese que está desprovisto de nombre, como todos los personajes del relato excepto la reina de éste, Kadina- deseoso de poder ayudar a su nueva amiga, destina rápidamente su tiempo a hacer rayas en un papel para que ésta pueda tener sus papeles en regla. Sin embargo, como el lector presentía desde los primeros indicios anafóricos, la marcha de Kadina es prácticamente una relidad.

En efecto, la siguiente intervención del narrador nos revela el vacío de uno de los pupitres de la clase y, de nuevo, la oralidad irrumpe con fuerza en el relato, de manera complementaria con la ilustración, para sumergir totalmente al receptor en el clima de lirismo desde el que leer los siguientes acontecimientos: *Pañuelito, pañuelito, / quién te pudiera tener, / guardadito en el bolsillo / en un sobre de papel* (2003: 39).

Desde este instante, a la musicalidad y poeticidad de la composición se aúna la esperanza como protagonista de la acción, pues los acontecimientos progresan de nuevo, mediante la irrupción del código lingüístico que encabeza una carta que sorprendentemente, ha llegado a su destino, dado que:

El sobre venía con unos sellos muy raros y con las señas desordenadas y mal escritas.

Arriba ponía el nombre del pueblo. Debajo, "Escuela". Y en la última línea: Para el chico del pupitre de al lado", con unas letras tan pequeñas y juntas que apenas se veían (2003:41).

Sin embargo, el mensaje es claro y conciso, una sola palabra, eso sí, toda en mayúsculas y cada letra de un color diferente: *Hola*. Una sola palabra, a manera de holofrase infantil, en tanto que puede contener diversos mensajes, en este caso, tal y como el chico del pupitre de al lado entiende:

[...] encerraba una promesa y un deseo. La promesa del regreso en cuanto sus papeles estuvieran en regla y el deseo de que no hubiera, nunca más, despedidas. Era verdad. De cerca o de lejos, con una sola palabra, "hola", ellos dos se entendían. El chico del pupitre de al lado volvió a doblar el pañuelito de papel, lo metió en el sobre y se lo guardó en el bolsillo muy contento (2003: 43-44).

Si bien el relato no nos regala la clausura de todos los conflictos como en la historia anterior, nos ofrece dos elementos más valiosos: "una promesa y un deseo". La historia constituye un canto a la esperanza en la construcción de una sociedad intercultural en la que la convivencia entre culturas no implique constantes despedidas, una sociedad en la que el diálogo intercultural sea una realidad, independientemente de la procedencia de sus gentes. En definitiva, el relato entona las primeras notas de la educación y el diálogo intercultural como pilares de nuestra sociedad contemporánea.

3. A manera de conclusión

En el entorno sociohistórico contemporáneo, en el que la interculturalidad se ha convertido en uno de los núcleos de controversia y debate más destacados, la obra de Montserrat del Amo nos revela, con sorprendente anticipación, una lúcida mirada en torno a la convivencia entre culturas en un mismo espacio geográfico.

La profética pluma de la escritora madrileña representa, a través de la ficción, un reflexivo pronóstico de algunos de los problemas más destacados en la actualidad, previstos con un extraordinario adelanto temporal. Desde la entrañable loa a la amistad protagonizada por Knud y Vicente, Montserrat del Amo constata, ya en la década de los ochenta del pasado siglo, algunas de las causas de los procesos migratorios y sobre todo, sus consecuencias.

Frente a vaticinios apocalípticos, la mesurada prosa de esta autora presenta reiteradamente en su producción una constante atención al encuentro intercultural, mostrada a través de diferentes personajes, como metonimia de los distintos colectivos implicados. Como si de una estructura inductiva se tratara, cada relato se concentra en el análisis de una situación concreta, para brindar desde este microcosmos distintas alternativas a conflictos universales.

Las dificultades ligadas al desconocimiento del código del país receptor se reflejan con aparente simplicidad desde personajes inmigrantes como Vicente y Kadina, pero también desde los representantes del colectivo mayoritario, como Knud y el resto de compañeros o el chico del pupitre de al lado. No obstante, esta sencillez se desvela rápidamente como ilusoria, pues en el primer relato analizado, la autora subvierte conscientemente los roles asociados a cada uno de los colectivos mediante la construcción de sus personajes: el inmigrante, Vicente, tendrá procedencia española. De esta manera, obliga a su lector modelo a cambiar radicalmente de perspectiva y ponerse en el lugar del recién llegado que no conoce el código de intercambio y debe integrarse en la nueva sociedad.

A través de un cuidado estilo, Montserrat del Amo envuelve sus relatos en una atmósfera de naturalidad desde la que abordar problemas tan complejos como las barreras derivadas de la incomunicación lingüística. La aparente simplicidad de los textos no es, por tanto, sino una estrategia compositiva para aproximar a su lector modelo a intrincados conflictos, derivados de los procesos migratorios y para los que no existe una única alternativa.

Por este motivo, en ocasiones, la historia narrada no se clausura con el fin de sus páginas, sino que debe escribirse mediante la participación activa de sus lectores. Así, en *La reina de los mares* el anhelado final feliz se proyecta en la futura sociedad intercultural y propugna la urgencia de su construcción desde la escuela, escenario formativo de los ciudadanos del mañana.

En otras, por el contrario, las últimas páginas conceden a sus receptores la placentera solución del final feliz, en el que además, todos los interrogantes aparecidos encuentran su pertinente respuesta, como por ejemplo, en *El abrazo del Nilo* o en la analizada, *Zuecos y naranjas*.

Sin embargo, frente a las diferencias entre las alternativas finales, ambos títulos coinciden en un único mensaje: la posibilidad de disolución de las barreras lingüísticas y culturales a través de la participación activa de todos los implicados. Frente a moralinas evidentes, Montserrat del Amo construye personajes vívidos cuya respuesta frente a la exclusión cultural que padece el inmigrante, sobre todo, en contextos en los que no puede comunicarse con éxito debido a su desconocimiento del código lingüístico del país de acogida, parte de su actuación comprometida y de la búsqueda de nuevas alternativas para su integración IBARRA (2008, 2010).

Desde este punto de vista, consideramos que a través de la producción de Montserrat del Amo, la literatura infantil y juvenil brinda a su lector modelo una respuesta comprometida con los distintos problemas derivados de los movimientos migratorios, como la resolución de las barreras lingüísticas desde dos entrañables loas a la amistad desprovista de prejuicios en torno a los recién llegados.

Bibliografía

- Argüeso, O. "Montserrat del Amo Una vida dedicada a la literatura", en *CLIJ*, número 131, marzo, 2001, págs.. 7-14.
- Cañamares, C.; Cerrillo, P. "Zuecos y naranjas", en *Multiculturalismo e identidades permeáveis*, Roig, B.-A/ Soto, P. Lucas (Coord.), Xerais, Vigo, 2006, págs. 73-76.
- Del Amo, M. *Zuecos y naranjas*, 1ª ed. en esta col. (15ª) en 1981, La Galera, Barcelona, 2002.
- *La encrucijada* (1986), 3ª ed., SM, Madrid, 1990.
- *Mao Tiang Pelos Tiosos*, Bruño, Madrid, 1997.
- *El bambú resiste la riada* (1996), 3ª ed., Bruño, Madrid 1998.
- *¡Ring! ¡Ring!* (2000), 5º ed., Espasa, Madrid, 2005.
- *Los hilos cortados*, Espasa, Madrid, 2002.
- *La reina de los mares*, Pearson, Madrid, 2003.
- *El abrazo del Nilo*, Bruño, Madrid, 2003.
- García Padrino, J. *Libros y Literatura para niños en la España contemporánea*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1992.
- Hiriart, R. *Montserrat del Amo: Vocación y oficio*, Anaya, Madrid, 2002.
- Ibarra, N. "La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad", en *Lectura de los espacios & espacios de lectura*, E. Martos (Coord.), UPF, Brasil, 2008, págs. 326-344.
- "La escuela intercultural desde el álbum ilustrado: a propósito de *Me llamo Yoon*", en *Biblioteca, lectura y multimedia*, T. Rössing; M. Rottenmaier (Coords.), UPF, Brasil, 2010, págs. 171-191.
- Ibarra, N.; Ballester, J. "La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía", en N. Ibarra y J. Ballester (Coord.) "Educación para la interculturalidad", *Aula de Innovación Educativa*, 197, 2010, págs. 9-12.
- Sarto, M. "La literatura para niños en lengua castellana", en *Tres siglos de literatura infantil europea*, B. HÜRLIMAN, Juventud, Barcelona, 1968, págs. 294-313.

La técnica narrativa del espejo en Carmen de Icaza (1899-1979) y en Carmen Martín Gaité (1925-2000)

The mirror's narrative technique in Carmen de Icaza (1899-1979) and in Carmen Martín Gaité (1925-2000)

Carmen Fragero Guerra

Centro de Magisterio Sagrado Corazón (EUM).

c.fragero@magisteriosc.es

Recibido el 15 de junio de 2012
Aprobado el 8 de octubre de 2012

Resumen: El texto muestra algunas coincidencias entre las técnicas narrativas de la olvidada novelista Carmen de Icaza (1899-1979) y Carmen Martín Gaité (1925-2000). Analizamos en *La fuente enterrada* (1947) y en *Yo, la reina* (1950) de Carmen de Icaza el uso del espejo como una técnica narrativa para describir la apariencia física de los personajes y sus sentimientos interiores. Luego, estudiamos cómo estos dos aspectos han sido tomados por Carmen Martín Gaité y desarrollados en un modo más amplio e imaginativo.

Palabras clave: Carmen de Icaza, Carmen Martín Gaité, *La fuente enterrada*, *Yo, la reina*, espejo, técnica narrativas.

Abstract: The text shows some coincidences in narrative techniques between the forgotten novelist Carmen de Icaza (1899-1979) and Carmen Martín Gaité (1925-2000). We analyze in *La Fuente Enterrada* (1947) and in *Yo, la Reina* (1950) by Carmen de Icaza the use of mirror as a narrative technique intended to describe the characters' appearance and their inner feelings. Then we study how this aspect has been taken by Carmen Martin Gaité and developed in a broader and more imaginative way.

Key words: Carmen de Icaza, Carmen Martín Gaité, *La Fuente Enterrada*, *Yo, la Reina*, mirror, narrative techniques.



Carmen de Icaza en su juventud¹

Introducción

La novela del primer franquismo es la menos estudiada dentro de la historia del género; y, cuando ésta se considera, los autores que han participado de las ideas de régimen se relegan a un segundo plano. Este es el caso de Carmen de Icaza (1899-1979) que, además, es vinculada a la novela popular y rosa. De ahí que, simplemente, se encuadre con otras novelistas como Concha Linares Becerra, Luisa María Linares, Julia Maura, Ángeles Villarta o María Teresa Sesé, sin estudiar sus peculiaridades (ALFONSO GARCÍA, 2000: 22).

Ha habido un intento de rescatar su obra por parte de la crítica feminista pero ésta ha centrado su estudio exclusivamente en la ideología de la autora y ha omitido otros aspectos, entre los que se encuentran su técnica narrativa. Precisamente esta técnica le aportó numerosos lectores en España y en el mundo -en diciembre de 1945 el Gremio de librerías la consideró “El novelista más leído en España” y le dedicó “La semana del libro” (ANDREU, 1998: 65).

¹ Foto inédita de Carmen de Icaza proporcionada por su hija, Paloma Montojo de Icaza en una entrevista personal, el 22 de marzo de 2012, en su domicilio de Madrid.

Carmen Martín Gaité (2005-2001) en *Usos amorosos de la postguerra española* comenta los aciertos de Carmen de Icaza como novelista (1994: 141-142), y en *El Cuarto de Atrás* (1978) confiesa su predilección por esta autora en sus tiempos juveniles y describe, aunque sin nombrarla, a la protagonista de *Yo, la Reina* (1950) de Carmen de Icaza; protagonista que impuso un nuevo tipo de heroína en la novela del primer franquismo:

[...] es difícil escapar a los esquemas literarios de la primera juventud, por mucho que más tarde se reniegue de ellos. Leía tantas novelas rosa, de Eugenia Marlitt, de Berta Ruck, de Pérez y Pérez, de Elisabeth Mulder, de Dubamel. Luego vino Icaza y desplazó a las demás, ella era el ídolo de la posguerra, introdujo en el género la modernidad moderada, la protagonista podía no ser tan joven, incluso peinar canas, era valiente y trabajadora, se había liberado económicamente, pero llevaba a cuestas un pasado secreto y tormentoso (1978: 122-123).

Algunos críticos, entre los que se encuentran Carmen ALEMANY BAY, han relacionado ciertas novelas de Carmen Gaité, como, por ejemplo, *Entre visillos* (1958), con la novela rosa y han señalado coincidencias temáticas entre ellas (ALEMANY BAY 1990:89). Otros han considerado que *El cuarto de atrás* es una parodia de *Cristina Guzmán, profesora de idiomas* (1935) de Carmen de Icaza (CRESPO, 2007: 20). Pero, hasta la fecha, ningún crítico ha estudiado la relación entre los recursos narrativos utilizados por estas dos autoras para así establecer qué grado de influencia existe entre ambas.

Carmen Martín Gaité partirá de las técnicas narrativas de Carmen de Icaza y las desarrollará no sólo prácticamente en sus novelas, sino teóricamente en ensayos, como, por ejemplo, en *El cuento de nunca acabar* (1988: 270). En estas líneas expondremos la aparición del espejo como recurso narrativo para mostrar el aspecto físico y los sentimientos de los personajes. Aunque es extensa la obra de Carmen de Icaza, nos centraremos en *La fuente enterrada*² (1947) y en *Yo, la reina* (1959). Estas novelas han sido poco estudiadas y los críticos que lo han hecho -como, por ejemplo, Manzano BADÍA (2000: 111-113)- las han considerado únicamente representaciones de una ideología conservadora y no han profundizado en sus secuencias narrativas, que abren el camino a innovaciones técnicas llevadas a cabo por autores posteriores, como es el caso de Carmen Martín Gaité.

Los espejos como recurso narrativo

Una técnica común en ambas escritoras es la aparición de los espejos como recurso narrativo. Un personaje, que ejerce de focalizador, se mira al espejo. El focalizador o foco es *Definido como* el punto desde el que se contemplan los elementos,

² En este estudio se citará *La fuente enterrada*, Planeta, Madrid, 2009. La primera edición es de Gráfica Clemares, Madrid, 1947.

el papel de focalizador puede ser desempeñado también por un personaje. Se trata de un recurso [...] que permite filtrar los acontecimientos a través de sus ojos [redonda del autor] (GARRIDO DOMÍNGUEZ, 2007: 139).

Hay dos modos de utilizar esta técnica:

a) Un narrador externo a la fábula narra la focalización de la protagonista al mirarse al espejo (BAL, 2009: 111). Se utilizan verbos flexionados en tercera persona como, por ejemplo, [ella] *miraba en el espejo* (pág. 288) en *La fuente enterrada*.

b) Un narrador interno que participa en la fábula como actor focaliza la visión de sí mismo en el espejo (BAL, 2009: 111). Se utilizan verbos flexionados en primera persona como, por ejemplo, *el marco dorado [...] ante el cual me quedo inmóvil* (pág. 17) en *El cuarto de atrás*. Los espejos devuelven la imagen de la protagonista y es entonces cuando ella se ve como una realidad externa, que puede describir con perspectiva.

Nos centraremos, en primer lugar, en analizar la aparición de este recurso en las novelas de Carmen de Icaza y, en segundo lugar, veremos cómo lo explota Carmen Martín Gaité y, finalmente, comentaremos cuál es el entramado o relación de ambas autoras respecto a la utilización del recurso y el sentido del mismo.

Los espejos en Carmen de Icaza

De los dos modos de usar esta técnica expuestos anteriormente, Carmen de Icaza suele utilizar el primero (a). La técnica del espejo viene impuesta por el punto de vista elegido; el narrador (en tercera persona) utiliza un personaje como focalizador de los acontecimientos y de las imágenes reflejadas en el espejo (BAL, 2009: 110). Existe una focalización interna ya que *la focalización corresponde a un personaje que participa en la fábula como actor* (BAL, 2009: 111).

En *La fuente enterrada* (1947)

Los espejos presentan al lector la apariencia física de los personajes y aparecen en situaciones narrativas en las que previamente existen “señales de acoplamiento”(BAL, 2009:118) para marcar el cambio de nivel de la focalización de un narrador externo, a otro interno (“El antiguo hotel *le hizo el efecto* [a Irene]”, pág. 34). Estas señales indican que el personaje (Irene) está focalizando el escenario previo y que, finalmente, centra su visión en el espejo -“*Al mirarse en el espejo del vestíbulo se encontró un aspecto raro*” [énfasis añadido] (pág. 34) (véase también págs. 109 y 164).

Los espejos también muestran el mundo interior de los personajes. Así, por ejemplo, los personajes manifiestan

- a) su miedo a la vejez: Dolores, la condesa de Puertoseguro, se examina a sus cuarenta y dos años *con mirada crítica* (pág. 206) o *con ojos duros* (pág. 259) e Irene *con ansiedad miraba en el espejo su pelo blanco* [el de Vendrell], *su cara sensitiva, en que toda impresión dejaba su huella* (pág. 288);
- b) su sentimiento amoroso: Irene se observa en el espejo con la vestimenta que usa en la Residencia de dementes y piensa en el doctor Vendrell:

Y se vió con la cara, sus ojos enormes y ese traje que parecía un hábito [...] Si hasta hace poco había vegetado en su apatía como una larva, alguien [Vendrell], bruscamente, había roto su caperuzca la había sacudido de su letargo ¿Para qué? ¿Para sentir, después de unos momentos de un encanto olvidado, esta lacerante realidad? (pág. 150)

- c) su opinión de otros personajes: Irene, al ver reflejada la figura un conde en el espejo, evoca lo que había oído sobre él: *un tipo gordo y repulsivo que la [a su mujer] ha cuajado de brillantes*(121). La elección de esta conversación manifiesta el desprecio de Irene hacia este personaje. Así, también ésta, al ver la figura de Pedro Vendrell en el espejo, observa *una claridad iluminar su semblante*, que es expresión del orgullo por haber hecho una operación quirúrgica correctamente (233). Igualmente, mientras que Irene habla con su marido (Raúl) observa en el espejo cómo la expresión de éste contradice sus palabras.

[Irene habla con Raúl] *-Nunca me has contado cómo os conocisteis Dolores y tú [...]*
-¡Ay, hija! ¿Quién se acuerda ahora de eso? [...]
Vio que la cara en el espejo se hizo precavida [...] (pág. 122).

Se puede concluir que el espejo actúa al modo de **un narrador omnisciente** decimonónico (BAL, 2009: 136), y que, como tal, descifra los verdaderos sentimientos de los personajes o evoca sucesos anteriores cronológicamente.

En *Yo, la reina* (1950):

La protagonista Tyna se mira en el espejo al llegar a América y encuentra a *una muchacha de cara desencajada y ojos sin brillo en la azulosa palidez de la piel, vestida como una pupila de orfelinato* (pág. 98). El objetivo es presentar al lector la imagen física de la protagonista y, además, su estado de ánimo que se evidencia en sus comentarios: *¿Qué importaba después de todo! Para el camino que iba a seguir no necesitaba ser atractiva!* (pág. 98).

En el ejemplo siguiente, Valentina (Tyna) se mira en el espejo y, al comparar su imagen con la de otra una joven que los acompañaba, considera que no “va” tan “distinguida” como ella:

[...] *Valentina vio reflejada su imagen junto a la de su acompañante. Eran igualmente altas y esbeltas. La una, más joven, más guapa en su modesto vestido azul, con los hombros cubiertos por un chal bordado de su país; la otra infinitamente más distinguida en su funda negra y su capa de maltas* (pág. 257).

En el ejemplo, que añadimos a continuación, se observa la focalización por parte de Valentina. Esta focalización está textualizada por verbos, como *alzó la vista o tomó posesión de todo* (279), que actúan como *señales de acoplamiento* (BAL, 2009:118):

Valentina alzó la vista y de una mirada abarcó cuanto le rodeaba [...] Tomó posesión de todo [...] El espejo de marco dorado le reflejó su propia imagen, muy pálida en su vestido morado, un pliegue vertical entre las cejas y los ojos, oscurecidos de pronto. Como una condecoración brillaba en su pecho su W de brillantes (pág. 279).

Otras veces, el personaje manifiesta su tensión y sus miedos tras la apariencia física mostrada en el espejo. De este modo, se comienza una exteriorización de los sentimientos del personaje -que Carmen Martín Gaité perfeccionará-. Valentina se mira al espejo: *Pero su cara en el espejo le reflejaba dureza y sarcasmo. Una cara tirante, súbitamente envejecida* « ¿Y si no bajara? -se dijo-. Y si marchara esta misma noche y no volviera a verle nunca» (pág. 283).

La novela *El tiempo vuelve* (ICAZA, 1945), aunque no ha sido analizada aquí, contiene numerosos ejemplos que apoyan nuestra tesis. Véase las siguientes páginas: 20, 98, 114, 130, 133, 140, 153, 184, 187, 199 y 240. En ellas se presentan situaciones narrativas en las que los espejos sirven para mostrar la descripción física y sentimental de los personajes).

Podemos concluir que, en las novelas arriba analizadas de Carmen de Icaza, un narrador cede su perspectiva a un personaje, es decir, a un focalizador que utiliza la técnica del espejo para describir su físico. También, el espejo revela la interioridad de los personajes; refleja sus temores a la vejez o su preocupación por el aspecto personal. Es un espejo que “sabe la verdad” sobre los personajes gracias la imagen de su semblante. Se sustituye así al narrador omnisciente decimonónico -que sabe “la verdad”, una “única verdad”- por otro con características similares.

Los espejos en Carmen Martín Gaité

El significado de los espejos en el universo novelesco de Carmen Martín Gaité ha sido muy estudiado; tanto la autora como los críticos han dado distintos valores simbólicos a estos a lo largo de su trayectoria novelística (PAOLI, 1998: sin nº) (JURADO MORALES, 2003: 340-343) (DE BLEEKER, 2006: sin nº). Para Paoli los personajes, al mirarse al espejo, [...] *buscan al interlocutor capaz de escucharlos y de establecer con ellos el diálogo vital* (1998: sin nº). De este modo, los personajes se buscan a sí mismos, tratan de encontrar sus verdaderos sentimientos, bucean en su subjetividad y desdobl原因 su personalidad (PAOLI, 1998: sin nº).

La obsesión por los espejos en Carmen Martín Gaité la ha acompañado durante toda su vida. Ya en *El libro de la fiebre*, publicado póstumamente pero escrito en 1949, la narradora asocia los espejos con una carga connotativa: *Correr descalza es olvidar por qué se corre y no llevar ningún espejo en la mano para mirarse* (MARTÍN GAITE, 2007: 107).

La crítica resume así la presencia de este motivo en su trayectoria novelística:

[...] *el motivo del espejo apareció ya con mucho vigor en obras tempranas como El balneario o La oficina. Luego, el motivo se enriqueció a lo largo de los años sesenta y setenta (Ritmo lento, Retahílas y sobre todo El cuarto de atrás), para culminar en La reina de las nieves y Nubosidad variable, en los años ochenta y noventa. Así pues, la importancia del espejo no sólo se declaró desde el principio, pero además la autora siguió renovando el motivo, asociándolo con nuevos temas o desarrollando técnica* (DE BLEEKER, 2006: sin nº).

Los espejos además de tener un valor simbólico diverso, son empleados por la autora como un recurso narrativo. El espejo *le permite mostrar lo que de otro modo quedaría invisible -la cara de un personaje, o algún mueble que está detrás del personaje-* (DE BLEEKER, 2006: sin nº), pero también y, esto es lo más relevante, *le sirve para caracterizar a sus personajes de forma indirecta, para tomarles el pulso o para traducir los altibajos de su confianza en sí mismo* (DE BLEEKER, 2006: sin nº).

Expondremos dos ejemplos, uno de *Nubosidad variable* (1992) y otro de *El cuarto de atrás* (1978) para estudiar en ellos el recurso del espejo. Carmen Martín Gaité suele utilizar una protagonista (en primera persona) que mira al espejo (modo b, expuesto más arriba), y la imagen reflejada le sirve para (1) revelar su interioridad o (2) evocar tiempos pasados.

1. Revelar su interioridad: mediante el espejo la protagonista manifiesta su interioridad y sus dualidades, del mismo modo que las protagonistas de Carmen de Icaza, como hemos visto más arriba.

Así, por ejemplo, en *Nubosidad variable* (MARTÍN GAITE, 1992) Mariana, desde la casa de su rica amiga Silvia, en Puerto Real, le escribe a Sofía y reconoce su angustia interior porque *la casa se le cae encima* y, cuando sale a la calle, *no encuentra aventura en nada* porque es incapaz de comunicarse con la naturaleza o las personas (pág. 87). Este desasosiego le hace buscar en los espejos su verdadera imagen para intentar restablecer su paz interior. En el siguiente párrafo Mariana le describe a Sofía la casa donde se hospeda, comenzando por los espejos:

En esta casa hay muchos espejos, demasiados. Y lo peor es que son solemnes, casi trágicos, y que me salen al paso (o voy yo hacia ellos como atraída por un imán) justamente cuando ver mi imagen es igual que sentir una cuchillada por la espalda, cuando la lucha que me traigo entablada entre aceptarme a mí misma y huir de mí está alcanzando sus cotas más álgidas, de tensión irresistible. No falla. En momentos así, precisamente en éstos, resulta que se me aparece un espejo o que estaba parada delante de él hacia un rato y no me había dado cuenta (MARTÍN GAITE, 1992: 89).

También en *El cuarto de atrás* (MARTÍN GAITE, 1978) la protagonista se ve a sí misma en el espejo de la estancia.

Me pongo de pie y se endereza el columpio, se enderezan el techo, las paredes y el marco alargado del espejo, ante el cual me quedo inmóvil, decepcionada dentro del azogue, la estancia se me aparece ficticia en su estática realidad, gravita a mis espaldas conforme a plomada y me da miedo, de puro estupefacta, la mirada que me devuelve esa figura excesivamente vertical, con los brazos colgando por los flancos de su pijama azul (MARTÍN GAITE, 1978: 16-17).

2. Evocar tiempos pasados: la protagonista trasforma la imagen reflejada en el espejo en otra anterior al tiempo de la narración. Hay así un desdoblamiento de la protagonista; y estas dos entidades entran en diálogo entre sí.

He terminado de limpiar el bule de la mesa, alzo los ojos y me veo reflejada con un gesto esperanzado y animoso en el espejo de marco antiguo que hay a la derecha, encima del sofá marrón. la sonrisa se tiñe de una leve burla al darse cuenta de que llevo una bayeta en la mano; a decir verdad, la que me está mirando es una niña de ocho años y luego una chica de dieciocho, de pie en el gran comedor de casa de mis abuelos en la calle mayor de Madrid, resucita del fondo del espejo —¿era este mismo espejo?—, está a punto de levantar un dedo y señalarme: «anda que también tú limpiando, vivir para ver». Ya otras veces se me ha aparecido cuando menos lo esperaba, como un fantasma sabio y providencial, a lo largo de veinticuatro años no se ha cansado nunca de velar para ponerme en guardia contra las acechanzas de lo doméstico, y siempre sale del mismo sitio, de aquel comedor solemne, del espejo que había sobre la chimenea (MARTÍN GAITE, 1978: 66-67).

Entrecruzamiento entre ambas autoras

Carmen Martín Gaité pudo haber aprendido el recurso narrativo de los espejos, quizás inconscientemente, en las lecturas de las novelas de Carmen de Icaza, realizadas en su juventud. Se puede apreciar que las protagonistas de sus novelas al mirarse al espejo ven y hacen “ver” al lector su crispación interior.

En *La fuente enterrada* (1950) y en *Yo, la reina* (1959) de Carmen de Icaza se observa que los espejos reflejan la imagen de un modo realista. Se describe cómo va vestida la protagonista pero también, otras veces, muestran el mundo interior de personaje: sus dudas y temores. El espejo, como hemos visto más arriba, muestra “la verdad”; “la verdad única y evidente”. La figura en el espejo también puede evocar palabras oídas sobre ese personaje con antelación. (Se abre así la puerta a la evocación que Martín Gaité explotará al máximo).

En las novelas de Carmen Martín Gaité la representación de este mundo síquico adquiere más profundidad porque se funde con la imaginación; ahora no sólo el personaje ve en la imagen reflejada en el espejo sus temores y dualidades, sino que también imagina mundos irreales que el lector casi confunde con “la realidad” narrada. Otras veces, la imagen sirve para reflejar un desdoblamiento de entidades del personaje. El espejo no devuelve ya una “única verdad”, como ocurre en las novelas de Icaza, sino diversas verdades que tienen que convivir. Los personajes están formados por estas múltiples facetas. Si en las obras de Icaza el espejo descubría “la verdad”, en la obra de Gaité evidencia las distintas caras o verdades de los personajes.

De este modo, la técnica del espejo se amplía dando cabida a mundos oníricos, fragmentarios y evocados; se adapta a un nuevo tipo de novela; pasa así de la utilización realista, que hace de ella Carmen de Icaza, a una utilización abierta a visiones del mundo donde la realidad, aunque se mire desde un punto de vista o foco único, está formada con distintos puntos de vista o perspectivas. Carmen Martín Gaité incorpora a esta técnica un trasfondo orteguiano como manifiestan estas palabras del filósofo:

Pero es el caso que la realidad, como un paisaje, tiene infinitas perspectivas, todas ellas igualmente verídicas y auténticas. La sola perspectiva falsa es esa que pretende ser la única (GASSET, 1923: 102-103 en GARRIDO DOMÍNGUEZ, 2007:123).

El lector ante este modo de composición en fragmentos debe recomponer el espejo roto uniendo todos los añicos o pedazos del mismo a medida que avanza su lectura (JURADO MORALES, 2003: 340-341).

Conclusiones

En Carmen de Icaza el recurso del espejo es utilizado para presentar el aspecto exterior de los personajes y también, a veces, para mostrar el desasosiego interior. Este último punto es explotado por Carmen Martín Gaité y llevado a sus máximas consecuencias ya que los espejos reflejan la dimensión onírica, irreal y subjetiva de los personajes. Estos aparecen con sus dualidades internas, fragmentados en imágenes distintas. El lector tendrá que reconstruir todos estos añicos para así obtener una imagen completa de ellos.

Las concomitancias entre ambas autoras, vistas más arriba, revalorizan la figura de Carmen de Icaza y la incorporan a la historia del género novelesco del siglo XX. Ella abrió caminos que otras escritoras, como Carmen Martín Gaité, aprovecharon y llevaron a la perfección. En la historia de la literatura los novelistas menores tienen un sitio que es indispensable para la trayectoria del género ya que son la semilla de tendencias posteriores. Además, preparan al público lector despertando su comprensión lectora. Este, más tarde, estará preparado para entender novelas más complejas ideológicamente y formalmente, como son, las obras de Carmen Martín Gaité

El recurso narrativo del espejo utilizado por Carmen de Icaza influirá en Carmen Martín Gaité y esta le dará una dimensión más amplia en consonancia con los nuevos derroteros políticos y filosóficos de la época. Se puede, pues, afirmar que Carmen de Icaza aportó unas técnicas narrativas al género novelístico que, más adelante, otros autores las llevarían a la máxima perfección.

Referencias bibliográficas

- Alemaný Bay, C. *La novelística de Carmen Martín Gaité*, Diputación de Salamanca, Salamanca, 1990.
- Alfonso García, M. del. C. "Sobre novela rosa y condición femenina en la España de posguerra", en *Homenaje a José María Martínez Cachero. Investigación y crítica*, M. del C. Alfonso García, Vol. II, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2000, págs. 23-24.
- Andreu, A. G. "La obra de Carmen de Icaza en la difusión de un «nuevo» concepto de nación española", *Revista hispánica moderna*, 1998, págs. 64-71.
- Bal, M. *Teoría de la narración: Una introducción a la narratología* (8ª ed.), Cátedra, Madrid, 2009.
- Crespo, N. M. *Parodies to the national canon in Hispanic contemporary literature (1978-2000): Examples from Argentina, Spain, and Colombia*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, 2007.
- De Bleeker, L. "Viaje a través del azogue: El cuarto de atrás de Carmen Martín Gaité", *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº32, 2006, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/azogue.html>. [Consultado 05/11/2012]
- Garrido Domínguez, A. *El texto narrativo*, Síntesis, Madrid, 2007.
- Icaza, C. de. *El tiempo vuelve* (5ª ed.), Gráficas Clemares, Madrid, 1945.
- Icaza, C. de. *Yo, la reina*, Clemares, Madrid, 1950.
- Icaza, C. de. *La fuente enterrada* (1ª ed.1947), Planeta, Barcelona, 2009.
- Manzano Badía, B. "Carmen de Icaza, una apología pequeño burguesa y conservadora de la familia", en *Mujeres novelistas en el panorama literario del siglo XX: I Congreso de narrativa (en lengua castellana)*, M. V. Álvarez, Ediciones de la Universidad Castilla la Mancha, Ciudad Real, 2000, págs. 107-122.
- Martín Gaité, C. *El cuarto de atrás*, Destino, Barcelona, 1978.
- Martín Gaité, C. *El cuento de nunca acabar*, Anagrama, Barcelona, 1988.
- Martín Gaité, C. *Nubosidad variable*, Anagrama, Barcelona, 1992.
- Martín Gaité, C. *Usos amoros de la postguerra española*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- Martín Gaité, C. *El libro de la fiebre*. Edición de María Victoria Calvi, Cátedra, Madrid, 2007.
- Ortega y Gasset, J. "La doctrina del punto de vista, *El tema de nuestro tiempo*", *Revista de Occidente*, 1923, págs. 93-107.
- Paoli, A. "Mirada sobre la relación entre espejo y personaje en algunas obras de Carmen Martín Gaité", *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 1998. <http://www.ucm.es/info/especulo/cmgaite/apaoli2.htm>. [Consultado 05/11/2012]

Las guerras carlistas en la literatura juvenil

Carlist Wars in children's literature

Fermín Ezpeleta Aguilar

Universidad de Zaragoza

ferminez@unizar.es

Recibido el 26 de septiembre de 2012

Aprobado el 5 de diciembre de 2012

Resumen: A partir de la tradición literaria sobre las contiendas carlistas en la España del siglo XIX, la narrativa juvenil más reciente retoma este motivo para sus ideaciones en obras de autores como José María Mendiola, Juan Bas, Emili Teixidor, Bernardo Atxaga o Fernando Martínez Lainez, entre otros. Estos escritores adaptan sus propuestas a los nuevos valores, dentro de subgéneros actuales para receptores jóvenes tales como novela de misterio, histórica, libros de conocimientos, metaficción. No obstante, casi siempre se aprovecha el esquema de la aventura mítica del héroe con fondo histórico, presente en la novela matriz *Zalacaín el aventurero* de Pío Baroja.

Palabras clave: literatura juvenil, guerras carlistas, novela histórica, aventura, Zumalacárregui, Cabrera.

Abstract: From the literary tradition of “Carlist” Wars in nineteenth century, the Spanish later youth narrative takes this occasion to their ideation into works of authors such as José María Mendiola, Juan Bas, Emili Teixidor, Bernardo Atxaga or Fernando Martínez Lainez, among others. These writers tailor their proposals to the new values within current subgenres for young readers such as mystery, historical novel, books of knowledge, metafiction. However, these authors usually use the scheme mythical hero adventure with historical background, present in the novel by Pío Baroja, *Zalacaín el aventurero*.

Key words: Youth literature, Carlist Wars, historical fiction, adventure, Zumalacárregui, Cabrera.

1.- Introducción

La guerra ha sido escenario cuando no sustancia misma del género narrativo acogido por las preceptivas bajo el enunciado de épica. Baste recordar epopeyas de la Antigüedad como la *Iliada* o la *Odisea*. Por ello la literatura juvenil ha incluido, entre algunos de sus títulos clásicos, narraciones en las que el telón de fondo bélico sirve a los autores para levantar historias que aúnan dos ingredientes con los que se ahorma siempre la buena literatura: la calidad expresiva y la capacidad de conmover, en este acaso al receptor joven.

La guerra permite conformar de modo natural la aventura con sus componentes anejos de suspense y misterio, y desde luego puede convertirse en extraordinario laboratorio para analizar los valores y las pulsiones humanas. No pocas veces el patriotismo, que se abre paso en medio de sentimientos negativos inferiores como el odio o la sed de venganza, ha actuado como motor de estas ideaciones literarias canónicas.

La actual literatura juvenil sigue encontrando en el escenario bélico caudal de inspiración para adecuar los ejercicios literarios a la poética que reclaman los nuevos tiempos. Las grandes confrontaciones del siglo XX se han convertido con facilidad en materia para los escritores. La Segunda Guerra Mundial y otras contiendas posteriores, como la Guerra de los Balcanes o la Guerra de Irak, suministran inspiración para la publicación de novelas que llegan a un receptor joven de ámbito europeo, y de los que se ocupa la crítica por medio de los consabidos listados de fichas temáticas de títulos¹.

En España, la Guerra Civil de 1936, tema nuclear de la literatura y del cine, también ha podido aportar argumentos y anécdotas para los autores juveniles. Lo mismo cabe decir de algunas otras guerras libradas en épocas anteriores en suelo hispano. El componente informativo y didáctico, no ausente del todo en la literatura juvenil, admite el tratamiento literario de hitos como la Guerra de la Independencia u otros episodios anteriores de una época “literaturizada” como es la España de los Austrias, al socaire del fuerte rebrote del subgénero de novela histórica juvenil o de otros subgéneros como los libros de conocimientos y las biografías (la obra de Sierra i Fabra, *Las guerras de Diego*, 2009, puede funcionar como ejemplo representativo). En este mismo contexto, las guerras carlistas también ocupan una pequeña parcela que se ha ido enriqueciendo en los últimos años.

¹ Muy útil resulta el repertorio temático sobre la guerra en la literatura infantil y juvenil preparado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2003). Para una exploración del tema de la violencia y la guerra en la literatura infantil y juvenil vasca, ver el artículo de X. ETXANIZ (2005: 185-191).

2.- Las tres guerras carlistas

Las tres contiendas civiles del siglo XIX español constituyen hitos decisivos en el devenir de la nación. La primera (1833-1839) está impregnada del espíritu del Romanticismo que en esas mismas fechas penetra con furor en la Península, hasta tal punto que se incorpora como materia literaria en el zurrón de los viajeros intelectuales extranjeros que aportan de ese modo los primeros testimonios literarios de la refriega, vista desde una óptica pintoresca². El levantamiento de las tropas favorables al pretendiente Carlos V en el País Vasco, Aragón, Cataluña o Valencia arroja episodios de inusitada violencia con cerca de 200.000 muertos. Ese mismo humus romántico facilita además el surgimiento de héroes militares, como los generales Cabrera o Zumalacárregui, cuyas hazañas estimulan de forma natural la literatura propagandística de exaltación del héroe³. La novela popular de folletín es un género que suministra a la literatura juvenil alguna de sus características expresivas. Su aparición en España en los años posteriores a la primera guerra hace que sea un canal propicio para verter historias noveladas de la contienda. Uno de los autores representativos del nuevo género, Wenceslao Ayguals de Izco, compuso una historia novelada del general Cabrera, desde una óptica liberal, *El Tigre del Maestrazgo o de grumete a general (1846-1848)*, aunque no es poco representativa la novelística popular por entregas escrita desde el punto de vista carlista⁴. Benito Pérez Galdós deja expedito el camino en la segunda serie de *Episodios Nacionales* para plasmar de forma novelesca, en la tercera, algunos de los momentos más representativos de esa guerra civil: *Zumalacárregui, Luchana, Vergara, La campaña del Maestrazgo*⁵. Episodios en los que la guerra es vista como un teatro de los horrores, imputable en parte al virus nocivo del espíritu romántico de la época.

² P. RÚJULA (2005: 59) anota la literatura de testimonio de algunos viajeros extranjeros románticos que presencian la primera guerra carlista en el propio teatro de operaciones. Así, el aventurero C. F. Henningsen publica en 1836 *Zumalacárregui. Campaña de doce meses por las Provincias Vascongadas y Navarra*; Augusto von Goeben publica en 1841 *Cuatro años en España (1836-1849)*; en ese mismo año Félix Lichnowsky edita sus *Recuerdos de la Guerra Carlista*; y el barón Guillermo von Rahden publica en 1846 *Andanzas de un veterano de la Guerra de España (1833-1840)*. También de 1841 es la obra de Carles Dembowski *Dos años en España y Portugal durante la Guerra Civil, 1838-1840*. Por su parte, en *La Biblia en España* (1843), George Borrow inserta abundantes referencias sobre la contienda.

³ No son pocos los títulos que vamos a encontrar dentro de la literatura de tema carlista en los que el foco de interés recae sobre estos dos generales, portadores siempre de una aureola mítica especial, y por tanto susceptibles de “literaturización”.

⁴ Son significativas las novelas de folletín de exaltación del carlismo. Tal *El orgullo y el amor* (1855) de Manuel Ibo Alfaro. También en folletón, aunque con hechuras clásicas, se publicó en 1885 la novela filocarlista, reeditada en 2011, *Guerra sin cuartel* de Ceferino Suárez Bravo, sobre la primera guerra. La literatura popular propagandística que focaliza a alguno de los guerrilleros de la contienda tiene en el novelista carlista Manuel Polo y Peyrolón a uno de los mejores intérpretes, en la novela *El guerrillero* (1906), en torno a la figura del jefe carlista, Marco de Bello, participe en las tres contiendas. En época reciente hay que consignar obras como las de Eloy Landaluce Montalbán, gran propagandista durante toda su vida del carlismo, que escribió novelas de acción de las que se desprende la tesis del noble componente espiritual que inspiró a los jóvenes carlistas que se inmolaron en la primera de las contiendas. El título más destacado es *El capitán fantasma* (1998).

⁵ Benito Pérez Galdós se convierte en el más rico caudal literario al que remiten de un modo u otro los escritores que transitan más tarde por la literatura de la guerra. Especialmente la primera guerra carlista en la

La segunda guerra carlista (1846-1849), menos dramática y con menos literatura que la primera, se circunscribe sobre todo a la zona rural de Cataluña, con algún brote menor en otros lugares de la geografía española. El nuevo pretendiente, Carlos Luis de Borbón, conde de Montemolín, tras la abdicación en 1845 del infante don Carlos es el señuelo por el que se movilizan ahora, mediante acciones guerrilleras, las tropas al mando del general Cabrera.

La tercera guerra (1872-1876) se produce en un momento de inestabilidad política durante el Sexenio Democrático en el reinado de Amadeo I. El País Vasco y Navarra se convierten en plazas fuertes carlistas difíciles de conquistar por los liberales. Se alzan otros territorios en Aragón, Castilla-La Mancha y Extremadura o Cataluña, hasta que Martínez Campos, tras la caída del frente catalán en 1875, da fin a la contienda en la ofensiva contra Estella. El nuevo pretendiente, Carlos VII, pasa la frontera francesa en 1876. Esta nueva confrontación entre carlistas y liberales aparece recreada de modo magistral por unos cuantos autores, que fueron niños de la guerra, y que evocan de forma más o menos lírica episodios de la contienda al calor de las nuevas fórmulas narrativas de principio de siglo. Se trata de Unamuno, Baroja⁶ o Valle-Inclán, cuyas novelas, *Paz en la guerra*, (1897); *Zalacaín el aventurero* (1909) o La trilogía de la guerra carlista del último autor (*Los cruzados de la causa*, 1908; *El resplandor en la boguera*, 1909; y *Gerifaltes de antaño*, 1909) constituyen muestras significativas de la nueva literatura de calidad en los primeros decenios del siglo XX⁷.

Una de estas últimas obras señaladas, *Zalacaín el aventurero*, ha sido ganada fácilmente para la causa del lector juvenil, como queda atestiguado en las selecciones de lecturas de creación para escolares de enseñanza secundaria, a la que han podido recurrir siempre los profesores en caso de apuro. Ciertamente en esa novela Baroja vuelca el espíritu fabulador y aventurero que desde niño había incubado en su contacto con la lectura de los grandes clásicos de la aventura como Verne, Defoe o Stevenson. El autor logra transmitir al lector toda la potencialidad del héroe épico, forjado en la superación de pruebas de dificultad creciente, en la figura Martín Zalacaín, un joven hijo del pueblo hecho a sí mismo que se entrega a una vida de aventura en el espacio

tercera serie de *Episodios*, pero también las otras contiendas. Por ejemplo, en *Carlos VI en la Rápita* (1905), en la cuarta serie, se narra un último conato en la segunda guerra; o en *De Cartago a Sagunto*, dentro de la quinta serie de *Episodios*, se narra momentos decisivos de la tercera guerra en la zona de Cuenca.

⁶ Baroja, a través del personaje histórico Eugenio de Aviraneta, también ambienta algunas novelas en escenario de la primera guerra carlista. Así, en *Los confidentes audaces* (1930) o *La venta de Mirambel* (1931), dentro de las *Memorias de un hombre de acción*. O en la biografía del mismo personaje, *Aviraneta, o la vida de un conspirador* (1931).

⁷ La tercera guerra carlista suscita también alguna literatura testimonial entre la que merece destacarse la obra de Concepción Arenal *Cuadros de la guerra* (1880), obra en la que su autora, con fuerte tono sentimental, relata su experiencia como directora del Hospital de Sangre carlista en Miranda de Ebro. Allí pudo atender a soldados heridos de los dos bandos. La novela de Alejandro Sawa, *La sima de Igúzquiza* (1888), bastante próxima a los hechos narrados, versa también sobre las atrocidades de la tercera guerra carlista.

mítico vasco de la tercera guerra carlista, con resultado final trágico de muerte por la espalda a manos de los carlistas. Alcanza protagonismo notable en los últimos momentos de la contienda, en Estella, una vez que se ha pasado del bando carlista al liberal. Baroja acuña con esta narración el modelo de la acción pura, con héroe sujeto al esquema de la aventura mítica y con alguna indagación en la psicología de los personajes sobre un espacio enmarcado históricamente como es el paisaje vasco-navarro de guerra.

3.- Las guerras carlistas en la actual literatura juvenil

Por eso resulta difícil no establecer conexiones entre esta novela y algunas otras actuales que exploran temáticas parecidas y que pueden constituir un pequeño corpus de la actual narrativa juvenil sobre las contiendas carlistas. Hay que considerar en primer lugar un grupo de relatos en los que predomina el componente de la aventura por la aventura, aunque se suelden a la acción otros rasgos como el misterio o la historia. Dentro de este primer bloque habría que incluir *Un espía llamado Sara* (1996) de Bernardo Atxaga, versión castellana del original en vasco; *Corazón de roble* (2003) de Emili Teixidor, *El cementerio de los ingleses* (1994) de José María Mendiola, sobre la primera guerra; y *Un carlista en el Pacífico* (1999) de Federico Villalobos Goyarrola o *El oro de los carlistas* (2001) de Juan Bas, sobre la tercera, aunque este último relato también evoca la primera de las contiendas.

Bernardo Atxaga se apoya para la construcción de su relato en el concepto de veneración del ideal político en torno a la figura carismática del general Zumalacárregui, a cuya misión se entrega el protagonista Martín Saldías, actuando como espía de la causa carlista. Aparece una contrafigura encarnada en el antiguo amigo Aramburu, infiltrado entre los carlistas junto a Zumalacárregui al servicio de los liberales, quien intenta por todos los medios matar a Saldías. La acción se desarrolla en el primer año de la contienda en escenarios rurales como Izurzum y Echarri Aranaz. Los recursos estructurales, entre los que cabe la descripción paisajística o la inclusión de poemas, están puestos al servicio de hacer avanzar la acción. Novela, en fin, de aventuras y de espías con trasfondo histórico de la que brotan valores y sentimientos como la amistad, la lealtad o el afecto.

Del mismo modo Emili Teixidor compone su novela sobre la guerra carlista en suelo de Cataluña, vencida más aún del lado del misterio, con un muchacho protagonista que queda solo en casa con el deber de proteger la masía en la que vive con los barones de Ter, refugiados en la montaña por mor del enfrentamiento entre carlistas y liberales. Esta misión de custodia es un pretexto para resolver los enigmas del pasado del protagonista. De este apasionante relato histórico, que contrapone el ámbito rural con el urbano, surge el tema de la búsqueda de identidad que actúa además como motor para la maduración personal del protagonista, y no están ausentes tampoco valores y sentimientos nobles como la valentía, la amistad o el diálogo y la paz.

El cementerio de los ingleses de José María Mendiola encaja también en el formato de novela juvenil de aventuras, con telón de fondo histórico y con reflexiones cuidadas sobre la convivencia pacífica o sobre la amistad y el amor. Pero, por encima de todo, se trata de una novela de misterio que aprovecha la evocación de la época romántica para lanzar guiños culturales intertextuales (los personajes principales son los adolescentes Pablo y Virginia en homenaje a la novela canónica del Romanticismo; se alude a *La isla del tesoro* como una de las otras muchas lecturas de los protagonistas). A través del protagonismo de estos dos adolescentes del tiempo actual, se narra la crónica de resolución del caso en torno a un soldado inglés, lejano pariente de la muchacha, que más de ciento cincuenta años atrás combatió en San Sebastián en la guerra carlista.

El oro de los carlistas de Juan Bas es otra novela juvenil de aventuras que, a través de su protagonista, hombre ilustrado y progresista del XIX, relata episodios bélicos en torno a los sitios de Bilbao de las confrontaciones de 1835 y 1874. El nervio de la narración lo proporciona la aventura expedicionaria del protagonista, dentro del último sitio de Bilbao, a la búsqueda del mítico tesoro de los carlistas en compañía de una patrulla liberal, sazonado de la evocación de escenarios reales de la guerra y de descripciones de los lugares “sagrados”, en medio de la aureola mítica que envuelve a las tropas carlistas.

Un carlista en el Pacífico es la primera novela de Federico Alonso-Villalobos en la que se recrea la sed de aventura por surcar los mares y océanos del protagonista carlista, quien invoca a Carlos VII como el legítimo rey de España. La obra otorga importancia, por otra parte, a la figura del escritor Ramón María del Valle-Inclán quien aparece, como personaje novelesco, con la función de agente carlista.

Puede distinguirse otro grupo de obras, algunas de las cuales exceden los límites de la recepción juvenil, y en las que la aventura pasa a un segundo plano en beneficio de otros aspectos como la biografía, la ciencia o la referencia cultural. Así, los rasgos de transtextualidad y de metaliteratura apuntados ya en las dos novelas señaladas con anterioridad, cobran todavía más fuerza en la segunda novela de Carlos Pujol, *Viaje a España* (1983), con Balzac como personaje fundamental de la peripecia. El trasfondo histórico del relato, habitual en la novelística de este escritor, es mera ocasión para ahondar en el mundo del autor francés del XIX.

El gusto por la didáctica histórica alcanza a la novela de Jordi Sierra i Fabra, *Las guerras de Diego* (2009). En ella, a través del recurso conocido de la literatura infantil y juvenil del diálogo intergeneracional, un muchacho protagonista escucha de boca de su abuelo el relato de las distintas guerras de la historia de España en los últimos 500 años, con la intención de poner en evidencia el sinsentido de las mismas y los intereses espurios que las motivan. O a *El rey del Maestrazgo* (2005) de Fernando Martínez Lainez, a propósito del general Cabrera, sujeto literario de no pocas novelas. La narración de Antón Castro, *El testamento de amor Patricio Julve* (1995), es un libro de relatos en el que se

resumen ciento cincuenta años de historia, a través de una mirada lírica sobre el espacio mitificado del Maestrazgo turolense, teatro de operaciones del salvajismo a manos del general Cabrera, que cobra de nuevo protagonismo en este libro. O *El tigre rojo* (1991), de Carlos Domingo, sobre la misma figura de Ramón Cabrera⁸. Juan Perucho en *Las historias naturales* (1960) se decanta del lado de la fantasía con la guerra carlista de fondo, pero con una línea argumental que tiene sesgo científico, al narrar las aventuras de un personaje apasionado de las ciencias que tiene que enfrentarse al reto de clasificar un ave con apariencia de mamífero.

En *Las huellas erradas* (2010) de Eduardo Iriarte, los episodios cruentos de la tercera guerra carlista se exploran con técnicas narrativas fragmentarias, con distintos puntos de vista narrativos y con importancia de la indagación psicológica, en un buscado alejamiento del relato realista tradicional. Se trata de una novela detectivesca pero con concesiones al género gótico, en la que se indaga sobre un caso de desertión llevada a cabo por un soldado liberal correligionario del narrador principal, una vez finalizada la contienda. Novela, pues, de alguna complejidad, en sintonía con otras entregas recientes que puede tener como destinatario a un lector no específicamente juvenil. Es el caso de *La bala que mató al general* (2011) de Ascensión Badiola; *La flor de la Argoma* (2008) de Toti Martínez de Lezea o *La sima* (2009) de José María Merino.

La primera de estas novelas supone una inmersión en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX mediante el relato de una novela histórica en el que la autora, sin dejar de servirse de los recursos de la novela de intriga y de espionaje, concede importancia a la psicología de los personajes, con focalización especial en la figura de Zumalacárregui, general idolatrado por los suyos hasta el delirio y presentado aquí en su evolución a través de un rico anecdótico. Este personaje histórico, merecedor también de distintas reformulaciones literarias, tiene en el episodio nacional de Galdós, *Zumalacárregui*, una referencia a la que difícilmente se ha podido sustraer esta autora⁹.

⁸ El general Cabrera suscitó pronto, al calor de la fiebre de la novela popular por entregas, la novela española antes citada de Wenceslao Ayguals de Izco, *El tigre del Maestrazgo o de grumete a general* (1846- 1848). En ella el autor, que se propone hacer una biografía rigurosa del personaje histórico, teje la peripecia en torno a la leyenda negra del militar carlista. La novela genera una refutación debida a Rafael González de la Cruz con el título *El vencedor y la sombra de Cabrera*. Galdós, en *La campaña del Maestrazgo*; o Baroja en *La venta de Mirambel* o en *Los confidentes audaces* otorgan protagonismo al general carlista. Otros títulos recientes, aparte los glosados en el cuerpo del texto, son *Los hermanos carlistas* de Juan Cepas (1961); *Cabrera* (1995) de Víctor Decofrens; *Incidente en Wentworth* (2002); *La creu de Cabrera* (2003) de Joan Andrés Sorribes o *El invierno del Tigre* (2006) de Andreu Carranza (en catalán en 2004).

⁹ Merece consignarse la biografía literaria del general vasco debida a Benjamín Jarnés, *Zumalacárregui, el caudillo romántico* (1931) y en la que Jarnés presenta al personaje histórico como arquetipo romántico.

Otra autora especializada en el género de la novela histórica, Toti Martínez de Lezea, con alguna dedicación a la causa de la literatura infantil y juvenil¹⁰, publica en 2008 una novela de alguna densidad sobre la tercera guerra carlista en la que aparece una vez más el paisaje rural vasco mitificado. Se trata de *La flor de la Argoma* y en ella se recrea la metáfora de los dos hermanos enfrentados, al modo de lo que el propio Galdós había hecho en la segunda serie de *Episodios Nacionales* mediante la construcción de los dos hermanastros Carlos Navarro y Salvador Monsalud, como anticipo simbólico de la primera contienda fratricida. La situación de paroxismo ideológico en tiempos de guerra en la que se contextualiza la novela de Martínez de Lezea es el terreno para desarrollar la confrontación, entre los hermanos Vitro y Eladio Urrondo, por la propiedad de la tierra en Guipúzcoa y por la conquista de una mujer.

Esa misma metáfora cainita vuelve a aparecer en la novela de José María Merino, *La sima*, pues en ella su autor reflexiona sobre la querencia fratricida del pueblo español. Todo ello en un texto de cierta complejidad, planteado como artefacto en el que se apela a tres narratarios diferentes a través del diario transcrito por el protagonista, Fidel. En él se deja constancia de los avances y retrocesos que experimenta la tesis doctoral que está redactando sobre la primera guerra carlista, desde un lugar de retiro en la montaña leonesa, donde participa a la vez en el proceso de exhumación de varias personas fusiladas por su abuelo, falangista, en época de la Guerra Civil. De modo que esos dos grandes conflictos fratricidas quedan convertidos en el centro de interés de la reflexión de calado, con el auxilio de otros argumentos históricos extraídos de épocas precedentes, en virtud de la condición de historiador del narrador-protagonista.

4.- Conclusión

Las guerras carlistas suponen un hito histórico en la configuración de la nación española que suministra abundante material estético a las artes, especialmente a la literatura. Esta absorbe pronto la aureola mítica que envuelve algunos episodios de las diferentes contiendas civiles, con atención preferente a la primera y a la tercera, poniendo el foco de atención a veces en protagonistas emblemáticos como los caudillos carlistas de la primera de las confrontaciones, Zumalacárregui o Cabrera. No resulta difícil para los escritores la identificación del espíritu que alienta esta primera contienda civil con los ideales del movimiento romántico del que brota.

Se trata de una materia de grandes posibilidades literarias que saben captar en primer lugar los viajeros extranjeros románticos en sus testimonios, más o menos novelados, de la primera confrontación entre carlistas y cristinos. La literatura popular

¹⁰ Esta escritora trabajó durante muchos años haciendo teatro para niños y es autora de obras de literatura infantil y juvenil como *El mensajero del rey* (2002), *La hija de la luna* (2003), *Muerte en el Priorato* (2008); o, para niños de 7 años, *Nur y el gnomo irlandés* (2008).

por entregas encuentra asimismo acomodo a estas hazañas bélicas en forma de folletones con fuerte carga de exaltación y de propaganda y, por supuesto, Benito Pérez Galdós deja en algunas novelas de los *Episodios nacionales* material aprovechable para los escritores que le siguen. La tercera contienda es también una “guerra literaria” (RÚJULA, 2005: 59-63) de la que se hacen eco grandes escritores de la generación de fin de siglo como Unamuno, Valle-Inclán o Baroja.

De modo que, con tales antecedentes, estos enfrentamientos bélicos han podido ser retomados para sus ideaciones por escritores actuales de literatura juvenil como José María Mendiola, Juan Bas, Emili Teixidor, Bernardo Atxaga, Fernando Martínez Lainez o Jordi Sierra i Fabra, entre otros. Estos han reformulado los planteamientos que les sirve la tradición, adaptando sus propuestas a los nuevos valores, incidiendo no pocas veces en el misterio y la trama detectivesca, convirtiendo la materia bélica en libros de conocimientos históricos o en biografías; o derivando sus ejercicios literarios hacia la fantasía o hacia la metaliteratura, en sintonía con la poética híbrida que reclaman los nuevos tiempos. En todo caso, se conserva casi siempre el esquema de la aventura mítica del héroe en un marco histórico, patente en la que puede considerarse novela matriz: *Zalacáin el aventurero* de Pío Baroja.

Bibliografía

Referencias bibliográficas de narrativa sobre las guerras carlistas

- Andrés Sorribes, J. *La Creu de Cabrera*, Edicions Bromera, Alzira, 2002.
- Arenal, C. *Cuadros de la guerra carlista*, Editorial Renacimiento, Sevilla, 2005.
- Atxaga, B. *Un espía llamado Sara*, S.M., Madrid, 1996, original en vasco, Paniela, 1996.
- Ayguals de Izco, W. *El tigre del Maestrazgo o de grumete a general*, Ariel, Barcelona, 2006.
- Badiola, A. *La bala que mató al general*, Librum Tremens, Madrid, 2011.
- Baroja, P. *Zalacaín el aventurero*, Vicens Vives, Barcelona, 2009.
- *Los confidentes audaces*, Planeta, Barcelona, 1970.
- *La venta de Mirambel*, Caro Raggio Editor, Madrid, 1981.
- *Aviraneta, o la vida de un conspirador*, Caro Raggio Editor, Madrid, 1987.
- Bas, J. *El oro de los carlistas*, Anaya, Madrid, 2001.
- Borrow, G. *La Biblia en España*, Zeta Bolsillo, Barcelona, 2008.
- Carranza, A. *El invierno del Tigre*, Lectio Ediciones, Valls, 2006 (en catalán, Planeta, Barcelona, 2004).
- Castro, A. *El testamento de amor de Patricio Julve*, Destino, Barcelona, 1995.
- Cepas, J. *Los hermanos carlistas*, Luis Carl B, Barcelona, 1969.
- Clemente, J. C. *Incidente en Wentworth*, Magalia Ediciones, Madrid, 2002.
- Decofrens, V. *Cabrera*, Editorial Tres i Quatre S. L., Valencia, 1995.
- Dembowski, C. *Dos años en España y Portugal durante la Guerra Civil 1838-1840*, Editorial Crítica, Barcelona, 2008.
- Domingo, Carlos. *El tigre rojo*, Montesinos editor, Barcelona, 1991.
- González de la Cruz, R. *El vengador y la sombra de Cabrera*, Imprenta de Hernández, Madrid, 1849.
- Henningens, C. F. *Zumalacárregui. Campaña de doce meses por las Provincias Vascongadas y Navarra*, 1836, Editorial Española, San Sebastián, 1939.
- Ibo Alfaro, M. *El orgullo y el amor*, Impresión a cargo de Joaquín René, Madrid, 1856.
- Iriarte, E. *Las buellas erradas*, Algaida, Sevilla, 2010.
- Jarnés, B. *Zumalacárregui, el caudillo romántico*, Espasa Calpe, Bilbao, 1931.
- Landaluce, E. *El capitán fantasma: novela histórica de la primera guerra carlista*, Editorial Actas, Madrid, 1998.
- Lichnowsky, F. *Recuerdos de la Guerra Carlista (1837-1839)*, Espasa-Calpe, Madrid, 1942.
- Martínez de Lezea, T. *La flor de la argoma*, Erein, Donostia, 2008.
- Martínez Lainez, F. *El rey del Maestrazgo*, Martínez Roca, Barcelona, 2005.
- Mendiola, J. M. *El cementerio de los ingleses*, Edebé, Barcelona, 1994.
- Merino, J. M. *La sima*, Seix Barral, Barcelona, 2009.

Pérez Galdós, B. *Episodios nacionales*, III, IV y V series, Destino, Barcelona, 2007, 2009, 2010 (especialmente *Zumalacárregui*, *Luchana*, *Vergara*, *La campaña del Maestrazgo*, *Carlos VI en la Rápita*, *De Cartago a Sagunto*).

Perucho, J. *Las historias naturales*, Edhasa, Barcelona, 1960 (original en catalán).

Polo y Peyrolón, M. *El guerrillero: novela tejida con retazos de la historia militar carlista*, Tipografía Moderna, Valencia, 1906.

Pujol, C. *Un viaje a España*, Plaza y Janés, Barcelona, 1983.

Sawa, A. *La sima de Igúzquiza*, Valdemar, Madrid, 2011.

Sierra i Fabra, J. *Las guerras de Diego*, Siruela, Madrid, 2009.

Suárez Bravo, C. *Guerra sin cuartel*, El buey mudo, Madrid, 2011.

Teixidor, E. *Corazón de roble*, Destino, Barcelona, 2003.

Unamuno, M. *Paz en la guerra*, Espasa-Calpe, Madrid, 1980.

Valle-Inclán, R. M. *Los cruzados de la causa*, Espasa-Calpe, Madrid, 1994.

---*El resplandor en la hoguera*, Espasa-Calpe, Madrid, 2010.

---*Gerifaltes de antaño*, Espasa-Calpe, Madrid, 2010.

Villalobos Goyarrola, F. *Un carlista en el Pacífico*, S.M., Madrid, 1999.

Von Goeben, A. *Cuatro años en España (1836-1840)*, Institución Príncipe de Viana, Pamplona, 1966.

Von Rahden, G. *Andanzas de un veterano de la Guerra de España (1833-1840)*, Institución Príncipe de Viana, Pamplona, 1965.

Otras referencias

Etxaniz Erle, X. “La violencia en la literatura infantil y juvenil vasca”, en Rucicka, Veljka; Vázquez, C. y Lorenzo, L. (Eds.), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*, Universidad de Vigo, Vigo, 2005, págs. 185-191.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *La guerra en la literatura para niños y jóvenes*, Salamanca, 2003.

Rújula, P. “Una guerra literaria”, *La Aventura de la Historia*, 77, 2005, págs. 59-63.

Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso

***Communicative awareness and visual culture. Proceedings.
Compétence communicative et éducation culturelle. La recherche en classe***

Begoña Souviron López

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Málaga
bsouviron@uma.es

Recibido el 19 de mayo de 2012
Aprobado el 3 de septiembre de 2012

Resumen: En este trabajo presento algunas reflexiones sobre mi intervención docente y la productividad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia de aprender a aprender junto a la adquisición de competencia social, cultural y artística. Mi objetivo es definir una metodología basada en la adquisición de competencias dentro de la modalidad de investigación en el aula en una clase de ESO y en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura española en Educación Primaria.

Palabras clave: competencia comunicativa, competencia de aprender a aprender, investigación en el aula, didáctica de la Lengua y la Literatura.

Abstract: In this paper I present the reflections on my teaching practice and the students' productivity together with the assessment of the development of their communicative competence and their learning to learn competence; in so doing, I pretend to define a methodology based on the acquisition of competences within the paradigm of classroom research in a group of 3rd. Year (Educación Secundaria Obligatoria / Compulsory Secondary Education) and also at the University in the area of Language and Spanish Literature Teaching.

Keywords: communicative competence, learning to learn competence, the paradigm of classroom research, Language and Spanish Literature Teaching.

I

ntroducción

Enfocamos nuestra propuesta en el marco de referencia establecido por CANALE (1983) cuando al hablar de competencia comunicativa, siguiendo a HYMES (1972), distingue cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva, también llamada textual, y estratégica. Y no olvidamos que BACHMANN (1990), en un intento de simplificar el modelo de CANALE, hablaba, además, de competencia estratégica u organizativa, que agruparía a la gramatical y textual, y se refería a la pragmática y a la sociolingüística, particularizando en cuanto a los aspectos ilocutivos de la comunicación¹.

El Marco de referencia europeo de las lenguas, más pragmático que los modelos teóricos citados, concreta que la competencia comunicativa se activa a través de actividades de lenguaje que se relacionan con la recepción, la producción, la interacción o mediación, tanto en el discurso oral como en el escrito².

1.- Objetivo: una programación por competencias centrada en el proceso

En la propuesta didáctica que presentamos pretendemos que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en un contexto en el que se considera la lengua como vehículo de interculturalidad y aprendizaje para potenciar el resto de las competencias generales. Para ello proponemos textos paradigmáticos que servirán para que el alumno desarrolle la competencia discursiva, sobre todo a través de la interacción en la clase según los modelos pedagógicos que promueven la investigación en el aula para estimar de qué forma dichos procesos visuales fomentan el desarrollo de las competencias³.

Una serie de tareas encadenadas en un proceso de carácter investigador, reflexivo y productivo, con la posterior exposición sobre el mismo, nos permite programar asimismo una serie de actividades de evaluación. Creemos que mediante esta metodología es posible establecer una dinámica activa en el grupo donde cada cual va resolviendo en la medida de sus posibilidades los objetivos planteados, adquiriendo y desarrollando competencias básicas y específicas.

Según el concepto de mediación en el aprendizaje procedente de la “teoría sociocultural”, la interacción con otros individuos se fomentan a través de procesos

¹ Cit. por Antonio MENDOZA FILLOLA; Amando LÓPEZ VALERO y Eloy MARTOS NÚÑEZ. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid, 1996, pág. 229

² MCERL, Consejo de Europa, 1998, pág. 15.

³ Antonio MENDOZA FILLOLA; Amando LÓPEZ VALERO y Eloy MARTOS NÚÑEZ. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid, 1996, pág. 406 y ss.

cognitivos superiores que desarrollan el aprendizaje. Para construir el aprendizaje cooperativo y social se recomiendan algunas de las tareas, en particular aquellas que entrañan una mayor dificultad o diversificación, que serán realizadas por parejas o en pequeños grupos, los que asumirán el resultado global del proceso de aprendizaje y la responsabilidad de la exposición ante sus compañeros⁴.

Iniciación a la investigación en clase y exposición oral de los resultados son sólo el primer y último paso de este proceso de aprendizaje centrado en la descripción y la narración sobre textos relacionados con el ámbito de referencia curricular de ESO, porque como recomienda el Consejo de Europa la competencia discursiva de los alumnos implica que desarrollen la habilidad para interpretar y producir secuencias de frases de forma coherente y también que conozcan las convenciones que una comunidad utiliza para producir sus textos⁵.

El papel de la lengua materna queda desde estos presupuestos legitimado y ocupa un importante lugar como mediadora en los procesos de aprendizaje para alcanzar objetivos comunicativos en la LE, así como en el establecimiento de zonas de desarrollo próximo con la creación de un clima de relación afectivo basado en la aceptación y confianza mutua.

El saber, cómo conocimiento práctico, significa la puesta a punto de los recursos de que dispone un sujeto que realiza acciones concretas.⁶ Esta concepción del conocimiento práctico que genera o motiva la acción, no sólo implica la capacidad de actuar sino también la de reconocer situaciones y realizar acciones adecuadas en su contexto, lo que a su vez conlleva la valoración personal de los hechos y la elaboración de una respuesta proporcionada resolviéndose en prácticas activas y razonantes.

En la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística tenemos presente al lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación de conocimiento, de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y las conductas. Comunicarse y conversar son acciones que fomentan vínculos afectivos y sociales y nos abren al conocimiento de otras realidades y culturas; pero en el proceso docente, además, el lenguaje se convierte en una herramienta de comprensión y representación; debe ser instrumento para la igualdad y motor para la resolución pacífica de conflictos.

⁴ Olga ESTEVE RUESCAS, “La interacción en el aula desde el punto de vista de co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico”, en SALABERRI, RAMIRO, SAGRARIO, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2002, pág. 61.

⁵ Véase M^a Sagrario SALABERRI RAMIRO, *La Lengua vehículo cultural multidisciplinar*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid, 2002, pág. 17

⁶ Jesús CABRERIZO DIAGO *et alii*, *Programación por competencias. Formación y práctica*, Pearson Educación, Madrid, 2008, pág.79.

2.- Didáctica de la Lengua y la Literatura. Iniciación a la investigación, elaboración de un marco teórico y propuesta de intervención docente

Dentro de los objetivos de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura ocupa un lugar destacado el del perfeccionamiento de los futuros maestros. Por eso consideramos importante poner en práctica estrategias de desarrollo de la expresión oral y escrita en consonancia con el nivel de educación superior universitaria en el que se encuentran estos estudiantes, ofreciéndoles la oportunidad de redactar ensayos en un lenguaje académico adecuado y específico.

Mediante la dinámica de trabajo en el aula damos cabida al conocimiento y elaboración de un discurso pedagógico y didáctico adecuado a las necesidades de la formación universitaria y propiciamos el modelo de profesor investigador, abierto a revisar lo aprendido y a integrar nuevos aprendizajes, capaz de evaluar de manera crítica su docencia y de crear una dinámica de grupo que invite a sus alumnos a investigar en el aula en equipo y, sobre todo, capaces de transmitir no sólo los conocimientos adquiridos sino también de verbalizar el proceso de aprendizaje en el que se hallan envueltos, describiendo las estrategias y procedimientos que han utilizado.

Competencias, contenidos, procesos, habilidades y actitudes van a ser considerados para llevar a buen puerto nuestra metodología dentro del contexto de aprendizaje significativo actualizado por Guy CLAXTON (2005) cuando defiende el objetivo clave para el currículum del s. XX: aprendiendo a aprender⁷.

Llegado el caso opté por un proceso de aprendizaje cuya metodología estuviera basada en la puesta a punto de dos de las competencias que, a mi juicio, eran más relevantes en la formación de futuros docentes de Lengua y Literatura, procurando que los avances que consiguiéramos fuesen en todo momento susceptibles de ser puestos en práctica a través de la trasposición docente, llevada a cabo en función del curso para el cual estuviera diseñada cada propuesta didáctica concreta, punto al que nos referiremos más adelante. Como nuestra metodología demandaba que la evaluación se produjera tanto en grupos pequeños como de manera individual, decidimos constituir en primer lugar grupos de trabajo que recabarían la información necesaria en la biblioteca del centro y a través de la red para elaborar un marco teórico común. El siguiente paso consistió en la exposición, primero en el seno del grupo y luego en el del gran grupo, de los resultados de las investigaciones. Este hecho favoreció que las dudas de procedimiento o la falta de claridad en las ideas seleccionadas, así como las posibles dificultades que surgían a la hora de emprender la tareas de carácter investigador y científico fuesen compartidas y salvadas entre todos.

⁷ Guy CLAXTON, *Aprendiendo a aprender: Objetivo clave para el currículum S. XX*, 2005. <http://dialnet.unirioja.es> [Consultado el 07/09/2011].

Constaté en esta fase del proceso la evidente la dificultad que tienen los estudiantes universitarios, sobre todo en los primeros cursos, para extraer ideas fundamentales, relacionarlas o contraponerlas, referir las fuentes de donde proceden y exponerlas o argumentar respecto a ellas. Por consiguiente y en un ejercicio de autoevaluación considero que es importante dedicar tiempo suficiente a la explicación sistemática y pautada sobre cómo llevar a cabo esta fase de fundación del conocimiento teórico introduciendo a los alumnos en el análisis de postulados y sistemas que promuevan la abstracción conceptual para su posterior materialización.

Guy CLAXTON (2001) en *Aprender el reto del aprendizaje continuo* reconocía ya actitudes defensivas ante planteamientos de este tipo, y yo misma pude comprobar cómo algunos estudiantes mostraban prevención ante un aprendizaje que les parecía largo y confuso. Sin embargo, a medida que se producían pequeños avances se incrementaba la autoestima y descubrían el valor del esfuerzo personal y cooperativo.

Para dar el primer paso hacia la elaboración de un marco teórico propio, propusimos a los alumnos que redactaran un ensayo sobre los temas: Lenguaje y Pensamiento o Competencia y Actuación, considerando la posible preeminencia de uno de los conceptos sobre otro o la interrelación entre ambos.

Al buscar información encontraban definiciones y posturas de diferentes científicos al respecto, podían compararlas y argumentar sobre la actualidad o relevancia histórica de las mismas justificando sus opciones.

Partimos de que el Lenguaje contribuye a regular y orientar nuestra actividad mental, dotándonos de progresiva autonomía. Por ello el fomento de las estrategias lingüísticas desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nos permite comunicar mejor nuestros sentimientos y necesidades, regular las emociones y favorecer al fin el desarrollo de todas las competencias. El diálogo y la comunicación interactiva son objetivos específicos de nuestra metodología que, para desarrollar la educación lingüística, se basa en los metaobjetivos que propuso Formisano y el modelo de producción discursiva de BONCKART⁸.

3.- Hacia la trasposición didáctica

Dentro del pequeño grupo cada estudiante debe contemplar un enfoque particular del marco teórico común para contextualizar su propuesta didáctica específica, que en la segunda parte del curso será expuesta ante el gran grupo, verificándose la viabilidad de su trasposición didáctica. En esta fase se manifiesta que el trabajo en grupo es eficaz y que mediante el intercambio de opiniones se produce un acceso más fácil a las fuentes de una información elaborada y diversificada que

enriquece a todos los integrantes. Los alumnos van aprehendiendo las ideas y contrastándolas con las propias, toman partido por una orientación epistemológica y seleccionan los fundamentos que van a sustentar sus propuestas didácticas.

Partiendo de la definición y ámbito de competencias de la Didáctica de la Lengua y la Literatura los alumnos tienen la posibilidad de ir estructurando su propio conocimiento desde la base, y advertir la función que en la conformación y límites de la materia tienen otras ciencias auxiliares como la Psicología, la Sociolingüística o la Pragmática.

¿De qué manera una exposición clara, diferenciada, bien organizada sobre determinado asunto asegura una estructuración eficaz del propio pensamiento? ¿Cómo podemos hacer más efectiva la transmisión de ideas o procedimientos dados a conocer en un grupo en clase de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Grado de Magisterio y de qué forma aplicamos nuestro conocimiento de manera útil en el futuro, con los alumnos. En resumidas cuentas cómo llevamos a cabo la trasposición de conocimientos desde la abstracción conceptual a la materialización funcional en la práctica de la expresión oral y escrita.

La actividad verbal, como dice Nuria SALÓ, actúa como interfaz entre el medio y el sujeto transformando el interior en exterior. La autora propone actividades concretas de habla en el aula que servirán a nuestros estudiantes para desarrollar las actividades de sus propuestas didácticas⁹.

Debemos ser capaces de pensar en lo que hacemos y de qué manera va a ser llevado a cabo en el aula para que, a su vez, se traduzca en conocimiento verificable y aplicable. Esto es posible gracias a dos acciones. Una, la comunicación de cada uno de los pasos que seguimos a la hora de ir resolviendo las diferentes secuencias que entraña nuestra propuesta, y otra, comunicando los resultados que hayamos obtenido al resto de los compañeros. La explicitación de los procedimientos y estrategias requiere que diseñemos de igual modo fórmulas que articulen el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los propios alumnos y entre el profesor guía y los estudiantes mediante instrucciones y estructuras sintácticas que favorezcan los acuerdos, la toma de decisiones y responsabilidades; así estaremos trabajando también la competencia social.

4.- Competencia comunicativa y educación visual en la Educación Secundaria Obligatoria

Las propuestas que van tomando cuerpo son factibles dentro de un currículum abierto, de enfoque comunicativo, que favorece las relaciones interdisciplinarias y el aprendizaje paradigmático de contenidos no meramente teóricos

sino de una inmediata funcionalidad dentro del contexto más cercano de recepción hipertextual en el que vivimos.

El análisis del currículo de Lengua Castellana, teniendo en cuenta la completa integración de España en el espacio común europeo de Educación, es tarea fundamental para el docente de lenguas. El Marco común europeo de referencia para las lenguas (*MCERL*, 2002), elaborado por el Consejo de Europa, constituye una herramienta indispensable a fin de elaborar programas de lenguas, directrices curriculares, sistemas de acreditación, libros de texto, etc. en el contexto de los países miembros, porque proporciona una descripción de la competencia comunicativa que los aprendices han de desarrollar a la hora de comunicarse de manera efectiva. Términos como los de: competencias, destrezas, estrategias, procedimientos, o tareas adquieren relevancia en todos los diseños curriculares.

Por su parte la LOE 2/2006, (BOE núm. 106) 4/05/2006 concretó propuestas ya avanzadas anteriormente por la LOGSE y la LOCE. El objetivo tanto del Ministerio de Educación como de la política autónoma, en nuestro caso particular el de la Junta de Andalucía en materia de Educación, coincide en desarrollar de manera concertada políticas educativas en ámbitos comunitarios y supracomunitarios y se cifra en la necesaria convergencia de proyectos y programas que deben ser de interés general para fomentar una educación concebida como práctica social y experiencia cultural común.

Los medios de difusión, a través del uso de las nuevas tecnologías, son el ámbito de actuación a través del cual el alumno participa en los acontecimientos del mundo que son relevantes para su formación. El arte en todas sus manifestaciones, desde la cultura popular a la clásica, los dibujos animados y películas de animación, los comics, chistes, folletos, cartas, prospectos, informes, comunicados, noticias y juegos inducen a los adolescentes a valorar el hecho comunicativo y artístico.

Asimismo la Educación literaria pasa en estas etapas por la audición y visualización de textos y en ella desempeña un papel fundamental la animación a la lectura así como el uso de los recursos de audio y video disponibles en la biblioteca escolar y de aula. Declamación de poesía, narración de cuentos y canciones, dramatización... se ofrecen igualmente como magníficas vías que permiten al alumno reconocerse como miembro de una comunidad social y cultural¹⁰.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado ofrecen una serie de orientaciones sobre la forma de secuenciar los contenidos, definidas, en gran medida, por el grado de apertura y flexibilidad. La existencia de un currículo abierto implica que no existe una forma única de seleccionar y organizar los contenidos, ya que la selección

¹⁰ Crespo I. BORDA, *Como iniciar a la lectura*, Arguval, Málaga, 2006.

de aquellos viene condicionada por múltiples factores de tipo contextual difíciles de resolver desde instancias externas a la escuela.

Se promueve el uso pragmático de la lengua como organizador de la secuencia, por consiguiente, una secuenciación de contenidos en el área y ámbito que nos ocupa debe tener muy en cuenta los procesos de formación y uso del lenguaje para no discriminar, facilitar y graduar la captación y desarrollo del significado en sus distintos niveles asegurando los procesos comprensivos, expresivos y representativos.

Los aprendizajes lingüísticos tienen como función primordial garantizar la comunicación, su uso en los distintos contextos de situación. Esto implica un cambio en el enfoque y selección de los contenidos. La lengua se aprende desde el uso, en las situaciones de comunicación que a diario se presentan en la interacción social. Esto supone que la escuela debe programar y secuenciar estas situaciones y determinar los recursos o componentes lingüísticos que demanden.

A tal efecto se nos ofrece el aula como un magnífico centro de exploraciones, laboratorio en el que ensayaremos todas las posibilidades de comunicación incluyendo el ámbito de la comunicación no verbal, uno de los aspectos a los que merece la pena dedicar especial atención para incentivar competencias generales y lingüísticas específicas. Desde la atención a la diversidad de todos los alumnos, a través del uso y práctica de todos los recursos que tengamos a nuestro alcance, incidiendo en los lenguajes estéticos y códigos de representación, tanto a través de los medios como con el uso de las nuevas tecnologías diseñaremos trabajos por proyectos, talleres y tramas de desarrollo creativo¹¹.

Las condiciones han de ser transformativas, procurando un cambio de concepción del aprendizaje de los alumnos, favoreciendo un aprendizaje útil y extrapolable a otros ámbitos de competencias. El punto de partida conviene que sea el del constructivismo, defensor del aprendizaje como un proceso social -cuyo contexto es percibido consciente o inconscientemente por el alumno- y definido como capacidad de pensar, sentir y actuar en cualquier situación; crucial para obtener una formación crítica. Con este enfoque el profesor se convierte en un facilitador y mediador de los aprendizajes.

Hoy día, cuando cada vez se insiste más en la conveniencia del aprendizaje de lenguas y el dominio de la materna desde la categoría de “usuario de la lengua”, es adecuado, frente a la reflexión más o menos especulativa, acometer de manera concreta y desde el comienzo de cualquier programación el objetivo final de nuestra tarea. Un “Objetivo” que se concreta en función de la adquisición de las competencias que los alumnos desarrollan mediante la puesta en práctica de destrezas precisas y que hallará

¹¹ Ramón RIBÉ, *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas, prototipos de tareas de tercera generación*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1997.

cumplida cuenta gracias a la realización de tareas previas de diagnóstico y autoevaluación.

Antonio MONTERO ALCAIDE (2008),¹² expone que el concepto de *competencia* incluye una aproximación externa y otra interna. La primera tiene que ver con una demanda individual o social de la resolución de las tareas, mientras que la segunda es propia de la actividad mental y la capacidad para ponerla en práctica y afrontar dichas demandas.

Los diseños curriculares derivados de los enfoques comunicativos se caracterizan por:

- a) Fomentar el aprendizaje de la lengua mediante su uso, integrando las cuatro destrezas (hablar, escuchar, escribir y leer) al servicio de la comunicación.
- b) Contextualizar los aprendizajes recreando situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- c) Promover la interacción de los alumnos realizando tareas en grupo.
- d) Utilizar la reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales para una mejor comprensión de las producciones ajenas y para la corrección de las producciones propias.
- e) Tratar de manera integrada la lengua y la literatura favoreciendo el contacto de los alumnos con discursos modélicos y despertando la conciencia de comunicación del lector con una tradición y una cultura.

Los propios alumnos, sujetos y hacedores en la construcción de su conocimiento mediante el lenguaje, hablando y escribiendo, podrán plantear y exponer ante sus compañeros los objetivos que persiguen y los resultados materiales de su aprendizaje.

Es la competencia operacional, “aprender a aprender”, la que puede convertirse también dentro de los planes de Educación Compensatoria en ejes de acción eficiente. Así los contenidos estarán asociados desde su programación con la posibilidad de ser plasmados, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de construir algo por ellos mismos, desarrollar alguna faceta positiva de su personalidad y mantener o mejorar las relaciones sociales dentro del aula.

Pero para que un recurso personal quede configurado como competencia es necesario determinar las tareas y el contexto en el que va a desarrollarse e incidir en la forma en que los procedimientos y las actitudes se manifiestan mediante la palabra, ya

¹² A. MONTERO ALCAIDE, “Competencias educativas y objetivos como capacidades”, *Escuela*, núm. 3.783 (539), abril, 2008, pág. 35.

que son las metacompetencias las que dinamizan e impulsan la transformación de los todos recursos personales¹³.

K. FREEDMAN (2003)¹⁴ defiende la creatividad en el sentido de Habermas, más que en el sentido foucaultiano de originalidad, como proceso que da lugar a algo, una ficción concebida tras el hecho en sí, y afirma que se basa en el interés que despierta el tema, implicando un proceso de aprendizaje funcional que depende de la reproducción e incentiva una forma organizativa que fomenta el liderazgo.

5.-Una experiencia de investigación-acción en el aula de 3º de ESO del IES Manuel Alcántara. El “ready made”

El objetivo era trabajar de manera paralela e integrar los lenguajes verbales y no verbales, desarrollar la competencia comunicativa a través de la educación visual. Los trabajos realizados en el aula de 3º de ESO, en pequeños grupos, de manera autónoma, con negociación entre pares y asesoramiento del profesor implicaron: redacción de textos de carácter expositivo, eslóganes, creación de hipertextos, explicación argumentativa de los pasos seguidos en el propio proceso de aprendizaje, producción de fichas de power-point, composición de objetos artísticos y presentación de los mismos en el blog creado a tal efecto.

Buena parte de la investigación se llevó a cabo mediante el uso de las tecnologías ya que nos hallamos en un centro TIC donde cada pareja de alumnos tenía acceso a un ordenador. El trabajo estuvo centrado en potenciar los procesos de participación de los estudiantes mediante la apertura de espacios de reflexión y expresión desarrollados a la manera de talleres en un trabajo por proyecto, cuyo objetivo final era, por una parte la exposición de los resultados del trabajo en clase a fin de ejercer la evaluación como proceso de aprendizaje, y la posterior inclusión de los resultados, por otra parte, en el blog <http://educacionliteraria.blogspot.com> y en el libro virtual de la biblioteca del centro.

A la hora de centrarnos en la producción procuramos que los alumnos se familiarizaran con algunos lugares comunes del arte contemporáneo (el arte conceptual, la apropiación, el collage, la instalación, el *ready made*, el *object trouvé*, la fotografía, etc.), más que de un modo magistral, de una manera indirecta, a partir de indicios que abren las citas o los comentarios a algunas obras y las obras mismas que podían ser proyectadas en la pantalla grande. La parte práctica, consistía en la creación de un objeto que fuese el producto de uno o más objetos descontextualizados de su uso

¹³ Véase el ejemplar sobre Competencias básicas, “¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?”, *Escuela*, nº 3, diciembre, 2007.

¹⁴ K. FREEDMAN. *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of arts*, Teachers College Press, 2003.

común para, siguiendo una nueva combinatoria y disposición, crear un objeto de representación artística según las pautas de la vanguardia dadaísta o surreal. Esta tarea se proponía como ejercicio o proyecto para ser emprendido en casa en pequeños grupos o parejas, que se ocuparían de fotografiar el objeto producido “encontrado” en cuestión y de colgarlo en el blog. En la última fase se redactaron comentarios, igualmente incluidos en el blog y se seleccionaron los mejores, estimando aquellos que fueran más efectivos tanto en su realización material como en su articulación semiótica imagen-texto.

Para abordar el análisis de la información recogida se optó por dos estrategias básicas: la primera consistió en sintetizar la información verbal en mapas conceptuales que se mantenían en constante modelado a medida que aparecía nueva información complementaria. La segunda fue organizar la información visual surgida de los talleres mediante una selección de las imágenes, realizada por ellos a partir de los “ready made” más representativos y efectivos para ser usados en el medio de la publicidad, a la cual denominamos Galería y que constituyó el referente principal para abordar la posterior interpretación de las representaciones plásticas.

La realización de una serie de tareas de diversa índole, de acuerdo con la programación de determinadas secuencias de aprendizaje, fue fraguando en la realización de un proyecto de carácter interdisciplinar llevado a cabo bajo la modalidad de talleres, entendiéndolo por ello una manera estratégica de aprender y enseñar, cuyos fines son – y valga la redundancia– los de la producción de conocimiento “productivo”¹⁵. El objetivo último del aprendizaje fue, como expresamos más arriba, ampliar la competencia comunicativa, en especial la literaria, a través de la educación visual. En la puesta a punto de las habilidades de expresión, tanto oral como escrita, los alumnos y alumnas actualizaron sus conocimientos lingüísticos y culturales partiendo de información de carácter multidisciplinar y plurilingüe. El Surrealismo y el Dadaísmo proceden de países europeos a cuyas lenguas recurrimos para introducirnos en los conceptos axiales del arte y la poesía de la época cuya red de lecturas supondría, como afirmaba MENDOZA en (2001), la formación de un intertexto¹⁶.

La fase interpretativa propiamente dicha se abordó tomando como base: los mapas conceptuales de representaciones verbales, tanto orales como escritas, los testimonios seleccionados y las galerías de imágenes producidas en los talleres, para analizar a partir de ellos y verificar los discursos explicativos sobre los objetivos específicos. Esta fase se desarrolló mediante la implementación de dos acciones diferenciadas, pero complementarias; la primera se centró en las representaciones verbales y la segunda en las visuales. Para dilucidar el sentido de las representaciones verbales recogidas, se utilizó el modelo de interpretación de datos cualitativos que

¹⁵ Véase sobre la noción de taller de lengua a A. LÓPEZ VALERO, y E. ENCABO FERNÁNDEZ, *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*, Octaedro, Barcelona, 2002, pág. 101.

¹⁶ Citado por VALERO y ENCABO, *op. cit.*, pág. 123.

proponen BONILLA y RODRÍGUEZ (2005); utilizando el conjunto de representaciones seleccionadas para construir las explicaciones que, desde nuestro punto de vista, permiten comprender el sentido de las interacciones que mantienen los escolares a partir de las representaciones que manejan. Por su parte, para abordar la comprensión de las imágenes recogidas en los talleres, acudimos a un modelo mixto de análisis semiótico, tomando principalmente, con las debidas precauciones, la propuesta analítica e interpretativa elaborada por PANOFKY (1983) para estudiar las artes visuales, complementándola con los aportes teóricos de GUBERN (1993) y, en especial, con las disquisiciones de los estudiosos de la semiótica visual.

En efecto, siguiendo la pauta desarrollada por Panofsky describimos las características genéricas de las imágenes recolectadas (aspecto iconográfico), para luego proceder a una somera interpretación de los significados subyacentes en las mismas (aspecto iconológico).

5.1.- Secuenciación

Hemos dedicado cinco horas presenciales a este proyecto en su modalidad de taller experimental. En la primera hora se presentaron sus líneas generales y objetivos, emprendiéndose a continuación una búsqueda guiada en la red. Cada pareja asumió la investigación sobre uno de los temas previamente presentados. En la última fase de esta hora quedaron manifiestos los objetivos que pretendía alcanzar cada grupo respecto al dominio o eficacia de la comunicación no verbal, con intervenciones en el coloquio de todos los alumnos.

En la segunda hora fueron expuestos el resto los resultados de la investigación y elaborado los mapas conceptuales siendo éstos facilitados a todos los grupos. Los alumnos llevaron para la casa la tarea de buscar los objetos para la composición vanguardista, su representación fotográfica y la colocación de los mismos en el espacio del blog habilitado a tal efecto.

En la tercera hora los alumnos presentaron sus propuestas y evaluaron la coherencia y adecuación de las mismas a los mapas conceptuales, así como las condiciones de representación, efectividad y posible repercusión en el medio de la publicidad.

En la cuarta y quinta hora se procedió a la exposición y evaluación en grupo de los trabajos.

5.2.- Evaluación

Se evalúa a cada pareja de alumnos, que expone los resultados de su trabajo de investigación en un mapa conceptual donde se reflejan los fundamentos del marco teórico que sustenta su propuesta y los resultados conseguidos en la experiencia artística que han protagonizado: la eficacia y originalidad del objeto creado, así como la de su representación fotográfica.

Los alumnos evalúan a sus compañeros cumplimentando el siguiente protocolo:

- 1.- La exposición oral ha sido:
 - a) adecuada: estructurada y clara
 - b) inadecuada
- 2.- El mapa conceptual se ajusta y favorece la comprensión de la exposición oral:
 - a) en gran medida
 - b) de manera suficiente
- 3.- La efectividad y originalidad del objeto es:
 - a) notable
 - b) suficiente
- 4.- Su representación fotográfica y colocación en el blog es:
 - a) impactante
 - b) neutra

5.3.- Conclusión

El medio fotográfico- visual- como medio preferencial de expresión del producto final, presenta un gran potencial debido a su carácter instrumental y a las facilidades que ofrece como medio expresivo. En efecto, dicho procedimiento permite la expresión de valoraciones, concepciones, nociones e incluso recreaciones puramente fantásticas con un alto grado de minuciosidad y de detalle que favorece la exteriorización de las pulsiones más profundas e inconscientes del ser humano, cuando aborda una temática que lo conmueve, porque apela a un sistema comunicativo, el de las imágenes, que como plantea lúcidamente GUBERN (1993), permite hacer aflorar la *forma más primaria, arraigada y estable de percepción y de comunicación del ser humano con su entorno, porque el mismo precedió filogenética y ontogénicamente a la verbalidad.*

Asumir este tipo de actitudes, como docente, partiendo de las estrategias investigación facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que permite reflexionar desde el propio quehacer pedagógico. Ciertamente, la estrategia de combinar

diversos procedimientos expresivos (orales, escritos, y plásticos), como herramientas didácticas, genera un notable enriquecimiento de los niveles de información recogida, al tiempo que emerge como un recurso idóneo para practicar la metodología de la investigación-acción y lograr que los alumnos y estudiantes participen haciéndose protagonistas de su propio aprendizaje y productores de su conocimiento.

Algunos ejemplos de los resultados de los grupos de trabajo de 3º de ESO del IES Manuel Alcántara (Málaga).



El mundo se derrite



Planchando los trucos

Bibliografía

- Acaso, M. *La educación artística no son manualidades*, Libros de La Catarata, Madrid, 2009.
- Arheim, R. *Hacia una psicología del arte*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.
- Benjamin, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Itaca, México, 2003.
- Bonilla, E.; Rodríguez, J. *Más allá del dilema de los métodos*, Nomos, Colombia, 2005.
- Borda, I. *Como iniciar a la lectura*, Arguval, Málaga, 2006.
- Buckhard, R. *et alii. Art at the turn of the millennium*, Taschen, (un ejemplo ilustrado de las prácticas artísticas de finales del siglo XX), Taschen. Alemania, 1999.
- Cabrerizo, J. *et alii. Programación por competencias. Formación y práctica*, Pearson Educación, Madrid, 2008.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. *Enseñar lengua*, Grao, Barcelona, 1997.
- Cirlot, J. E. *El mundo del objeto a la luz del surrealismo*, Anthropos, Madrid, 1986.
- Claxton, G. *Aprender el reto del aprendizaje continuo*, Paidós, Barcelona, 2001.
- De Micheli, M. *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- Devereux, D. “Artifacts, natural objects and works of art”, *Analysis*, XXXVII, 1977.
- Dickie, G. *Art and Aesthetic*, Cornell University Press, Ithaca, New York, 1974.
- Fremann, K. *Teaching Visual Culture, Curriculum, Aesthetics and the social Life of Art*, Columbia UP, Columbia, 2003.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Madrid, 1973.
- Gimeno Sacristán, J. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008.
- Gubern, R. *La mirada opulenta*, Gustavo Gili, Barcelona, 1987.
- *Tratado del signo visual para una retórica de la imagen*, Cátedra, Madrid, 1993.
- López Valero, A.; Encabo Fernández, E. *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*, Octaedro, Barcelona, 2002.
- López, A.; Santiago R. M. “El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la lengua”, en *Didáctica de la Lengua para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, F. J. Cantero (Ed.) Universidad Barcelona, Barcelona, 1997.
- Martínez, L. Elvira; Delgado, Juan. “Expresión plástica”, en *Enciclopedia Práctica de la pedagogía, Técnicas Pedagógicas III*, Vol. 5, Planeta, Barcelona, 1988.
- Mendoza Fillola A.; López Valero, A.; Martos Nuñez, E. *Didáctica de la lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid, 1996.
- Montero Alcaide, A. “Competencias educativas y objetivos como capacidades”, *Escuela*, núm. 3.783 (539), abril, 2008.
- Moscovici, S. *Psicología Social*, Paidós, Barcelona, 1985.

Panofsky, E. *El significado en las artes visuales*, Alianza Editorial, Madrid, 1983.

Pérez Rodríguez, M. A. *Escuchamos, hablamos, leemos, escribimos con los medios, una guía didáctica*, Grupo Comunicar Ediciones, Huelva, 2002.

Ribé, R. *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas, prototipos de tareas de tercera generación*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1997.

Saló, Lloveras, N. *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*, Ceac, Barcelona, 2006.

<http://educacionliteraria.blogspot.com>

www.ubu.com (se pueden descargar documentos históricos de arte).

Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico

The classics in the classroom. A proposal: hypertexting and historical context

José Domingo Dueñas Lorente/Rosa Tabernero Sala

Grupo ELLIJ (Educación para la Lectura y la Literatura Infantil y Juvenil)

Universidad de Zaragoza

jduenas@unizar.es / rostab@unizar.es

Recibido el 7 de mayo de 2012

Aprobado el 15 de septiembre de 2012

Resumen: Nuestro propósito es mostrar que la lectura de los clásicos es posible en la actualidad. El objetivo del artículo es proponer un posible modo de acercamiento entre los textos clásicos y los nuevos lectores juveniles. Con este fin tratamos de combinar la presentación sucinta de un marco histórico de referencia con una lectura hipertextual de las obras. Nos servimos de varios títulos de Sender, Cela, Delibes, Ana M^a Matute, escritos en todos los casos a mediados del siglo XX.

Palabras clave: lectura, clásicos, nuevos lectores, hipertextualidad.

Abstract: Our purpose is to show that the reading of the classics is currently possible. The article aims to propose a possible mode of rapprochement between the classical texts and the new juvenile readers. To this end we try to combine the succinct presentation of a historical frame of reference with a hypertextual reading of works. We use several titles of Sender, Cela, Delibes, Ana M^a Matute, written in all cases in the mid-20th century.

Keywords: reading, classical texts, new readers, hypertexting.

Nuevos lectores

Como bien se sabe, los contextos que viven los niños o adolescentes en el proceso de iniciación cultural han variado notablemente en los últimos años. Hace ya dos décadas que Daniel PENNAC abogaba en *Como una novela* (1992) por la libertad del lector, por el derecho a no terminar un libro, a elegir las lecturas de acuerdo con los propios intereses, a hojear o releer de manera arbitraria o poco sistemática, etc. Las propuestas de Pennac provocaron en su día un considerable escándalo en el ámbito escolar y todavía hoy constituyen el fundamento de no pocas iniciativas de animación a la lectura en colegios e institutos. Ha costado, sin duda, entender que la lectura es un objetivo de aprendizaje complejo, como es complicado generar cualquier afición o hábito que trascienda la estimulación emocional inmediata. También ha costado entender, aunque parezca en principio evidente, que la propia iniciativa del individuo desempeña en última instancia una función decisiva, por lo que la inducción externa, el condicionamiento ajeno, si no van acompañados de experiencias positivas de lectura, si no están tamizados por la propia reflexión personal, de poco sirven en un plazo medio.

La lectura requiere de un esfuerzo de atención continuada nada despreciable mientras que hoy los niños y adolescentes se ven solicitados por numerosas formas de entretenimiento considerablemente menos exigentes que el libro y que les ofrecen una compensación sensorial rápida y evidente. Televisión, Internet, videojuegos proporcionan representaciones del mundo, modos de interacción con la realidad, explicaciones de las cosas en contextos múltiples y en condiciones harto complacientes con los receptores. Así, lo que la lectura literaria tiene de entretenimiento, de afición, de búsqueda gratuita de referencias se ha visto en buena parte reemplazado por otros modos de ocio de indudable eficacia persuasiva. Queda, pues, la faceta instrumental de la lectura: la recomendación y el uso de la lectura en el ámbito escolar o familiar siempre que los mediadores mantengan la convicción de que el bagaje formativo que proporciona el encuentro con los textos literarios difícilmente puede ser sustituido por otros procedimientos. Bien constataban en este sentido Pedro C. CERRILLO y Juan SENÍS (2005: 20) que *[h]oy hay más lectores que nunca, pero ¿cuántos de esos lectores leen textos que no sean instrumentales? La lectura por la lectura, por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, o la relectura, ya no son objetivos básicos para los lectores.*

Con todo, parece evidente que la lectura instrumental no es suficiente si se piensa que la literatura ha de ser considerada no tanto como una asignatura al uso sino como un *ámbito de educación en su más amplia definición*, tal y como sostiene Antonio MENDOZA (2004: 210): *la literatura forma lectores y forma a la persona (...). La clave que pone en marcha todo el proceso de la formación literaria está en dependencia de la habilidad lectora. Si*

el caudal estético y comunicativo que proporciona la literatura pudiera ser propiamente sustituido por otros procedimientos más accesibles y cognitivamente menos complejos para el receptor no tendría mucho sentido seguir defendiendo procesos formativos ya caducados. Lo que sucede es que la literatura -independientemente del soporte en que se prodigue- continúa, a nuestro juicio, aportando un conocimiento del mundo mucho más elaborado que otras producciones enmarcadas en el terreno del ocio o del entretenimiento, una percepción de la realidad más matizada y desinteresada, una consideración del receptor mucho más gratuita y honesta. De hecho, la literatura puede abordar mejor asuntos de vocación permanente por no estar tan sujeta como otros productos culturales a exigencias inmediatas de rentabilidad económica. Un escritor se dirige en ocasiones a los lectores del futuro, resignado a que sus coetáneos no lo aprecien en su justa medida, pero difícilmente una serie televisiva o un videojuego, si atendemos al coste que conllevan su elaboración y lanzamiento, pueden esperar a los receptores de generaciones próximas sin que el soporte productivo se venga abajo. Todo ello permite que la literatura pueda abordar los llamados asuntos eternos con unas dosis de libertad y de gratuidad que no encontramos en otros modelos.

Por otra parte, las creaciones televisivas o digitales dirigidas a niños y adolescentes provocan una sensación de adanismo, de inauguración permanente de la realidad que impide establecer conexiones sólidas con el pasado. La literatura, por el contrario, se instala en una tradición cultural secular, tiende a dialogar con producciones culturales anteriores tanto como con la realidad en que se inspira, busca la novedad en un torrente de explicaciones y de palabras ya dichas, instala, en definitiva, al lector en una saga de interpretaciones y de referencias. Y ello nos parece particularmente apreciable en un tiempo en que el presente se ofrece como máxima mercancía, en particular a niños y jóvenes, como si hubiera de estrenar todas las emociones o de inaugurar todas las formas de estar en el mundo. La falta de conexión con el pasado que se fomenta desde series televisivas, videojuegos o videoclips coloca al receptor en una posición de vulnerabilidad extrema, de falta de referentes. Se tiende a ofrecer el presente como tiempo inédito, según decimos, por lo que el pasado carece de validez explicativa.

En esta tesitura, la aproximación de los jóvenes a los clásicos parece particularmente necesaria. Cuando hace veinte años Pennac reivindicaba la libertad del lector los contextos culturales de iniciación para niños y jóvenes eran distintos. La presencia de la literatura en el entorno infantil y juvenil era más apreciable; niños y adolescentes gozaban de una mayor familiaridad con los libros mientras que hoy se desenvuelven en entornos donde el libro ocupa una presencia cada vez más secundaria. El libro, la lectura literaria, para ser más exactos, se vincula generalmente a lo escolar, a lo instrumental, mientras que la televisión, el ordenador o Internet se inscriben en el ámbito del ocio, de la afición, de lo elegido, del divertimento.

En estas circunstancias, no se trata de sustituir el principio de libertad y de placer que proponía Pennac en relación con la lectura, pero sí parece conveniente

sobrepasar sus propuestas en alguna medida. Así, si consideramos importante que nuestros jóvenes conozcan a los clásicos, si pensamos que merece la pena que se instalen en unas determinadas tradiciones intelectuales, convendrá crear entornos o contextos propicios que les permitan acceder a autores a los que la gran mayoría de los adolescentes no llega por su propia iniciativa, más cuando la sociedad de consumo genera de modo persistente contextos de acceso a otras formas de ocio, como decíamos.

La historia de la literatura naufragó hace ya unas décadas como modelo teórico para la educación literaria, particularmente en los niveles no universitarios. El eje cronológico, fundamento tradicional de la enseñanza de la literatura, perdió buena parte de su capacidad explicativa ante los adolescentes, seguramente porque seleccionó contenidos y objetivos cada vez más ajenos a las solicitudes afectivas e intelectuales de quienes se iniciaban en el mundo de la cultura con numerosas incertidumbres que atender de manera inmediata y urgente. Se buscó sobre todo salvaguardar un cúmulo de nombres, títulos o fechas que habían resultado particularmente significativos en la configuración de una identidad colectiva, pero siempre desde la perspectiva del experto, del adulto iniciado en la alta cultura.

Progresivamente se postergó además la lectura de los textos porque lo relevante, conforme la literatura como asignatura perdía peso y horas lectivas en los sucesivos sistemas educativos, parecía trazar ante el lector infantil o adolescente un friso de celebridades, una serie de hitos, lamentablemente cada vez más descontextualizados por las propias circunstancias educativas, como decimos. Al mismo tiempo, las nuevas generaciones de alumnos, cuando menos desde la década de los setenta del pasado siglo XX, se han encontrado cada vez más en disposición de acceder al conocimiento por otros cauces, al margen del propiamente escolar, donde hallan respuestas –poco importa ahora que sean en la mayoría de los casos superficiales y poco sólidas- a sus necesidades afectivas e intelectuales, a menudo además en franca contradicción con lo que el sistema educativo les inculca.

Así, cada momento requiere de nuevas estrategias educativas. La pérdida de referencias culturales de relieve, la falta de tradiciones intelectuales consistentes exige, a nuestro juicio, pensar en procedimientos que permitan no sólo una aproximación académica de los alumnos a los autores clásicos, sino que su conocimiento posibilite una relación posterior con textos importantes, esto es, que el encuentro con los clásicos no anule o invalide una futura y más reposada lectura de grandes autores.

A nuestro juicio, la aproximación a los textos clásicos por parte de los adolescentes requiere no de un eje cronológico, pero sí de un marco o contexto de referencia en el que se presenten las circunstancias históricas y culturales de mayor relevancia, sin olvidar que los datos han de ponerse al servicio de la interpretación del texto y no a la inversa: el siglo XX, la posguerra, el franquismo, la transición, etc., pueden servir de marcos de referencia en este sentido, según se aspire a un mayor o

menor grado de concreción. Pero a la vez se ha de apreciar la posibilidad de la literatura como modo de trascendencia o de superación de una determinada época. Las obras de creación se sostienen sobre otras anteriores a las que aluden de modo explícito o encubierto y sobre las que fundan buena parte de su sentido. Así, la perspectiva hipertextual permite una percepción suprahistórica y descubre conexiones significativas con otras producciones culturales. Como señala Antonio MENDOZA (2010: 144), *[l]a lectura personalizada del hipertexto hace posible que cada alumno pueda organizar ideas de forma significativa y que cree redes semánticas y de conocimiento sobre el discurso literario*. Defendemos, en definitiva, dos modos complementarios de aproximación a los textos clásicos: una perspectiva horizontal, si se quiere, que atiende a destacar algunas referencias relevantes del momento en que surge la obra, y otra, de orden lineal, hipertextual, en definitiva, -siguiendo la acuñación del término que proponen George P. LANDOW (2009) o MENDOZA (2010)-, que atraviesa épocas y contextos mediante el establecimiento de relaciones formales y temáticas entre unas obras y otras.

El soporte electrónico -y las variadas posibilidades de interconexión entre los textos que permite- puede ayudar a reforzar la comprensión de las relaciones intertextuales a través de nodos o conceptos clave mediante los que establecer contrastes y oposiciones, identificar afinidades, apreciar semejanzas o variantes entre las diferentes obras y autores, etc. Con ello, se potencia una lectura más matizada y se ahonda indudablemente en la percepción literaria de los textos. Todavía no contamos con un bagaje apreciable de versiones digitales de textos clásicos que posibiliten búsquedas a través de hipervínculos, pero sí se dispone ya de numerosos documentos digitales de comentario, reflexión o estudio (enciclopedias, wikis, ensayos y artículos, sitios web, blogs de expertos, etc.) que crean entornos electrónicos alrededor de los textos y que permiten establecer conexiones de carácter múltiple entre autores y obras. En este camino parece recomendable que el profesor guíe o acote la búsqueda mediante la selección de los conceptos y de los objetivos generales del estudio.

La perspectiva hipertextual también propone una manera de leer y de afrontar la interpretación de los textos en sí mismos, con el objetivo de establecer conexiones que revelen matices en el tratamiento de los enfoques, de los asuntos, de los componentes temáticos o formales:

El concepto de hipertexto —escribe Antonio MENDOZA, 2010: 147- (especialmente difundido por su faceta cibernética e hipermedia) ha estado presente desde siempre en la misma esencia del discurso literario, y ahora se proyecta gracias a las posibilidades de otro hipertexto, el del soporte electrónico, que aporta informaciones específicas para conocer, re-conocer, comprobar las evidentes vinculaciones que muchos textos literarios mantienen entre sí; y, sobre todo, para aproximarnos (alumnos y profesores) a nuevas formas de lectura (literaria).

El olvido de los clásicos

Como bien se sabe, el lector adolescente suele atravesar momentos de quiebra de su hábito de lectura a lo largo de la enseñanza secundaria y el bachillerato. La afición a la lectura que se logra en muchos casos con éxito en la enseñanza primaria suele resultar cuestionada cuando el adolescente adquiere una mayor libertad en sus decisiones escolares o se ve asediado por nuevas necesidades afectivas. Hasta hace pocos años, en los institutos se proponía casi en exclusiva la lectura de obras clásicas o cuando menos reconocidas en el canon de la alta cultura. El conocimiento de la literatura juvenil por parte del profesorado de Secundaria es reciente y fruto de la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias más que de su formación universitaria. Hoy, y parece lo más recomendable, tienden a combinarse en las aulas de secundaria y bachillerato títulos de literatura juvenil con obras clásicas. La literatura juvenil permite experiencias de lectura más complacientes para el adolescente, los clásicos lo insertan en marcos de referencia más ambiciosos y exigentes, posiblemente también más formativos. A nuestro juicio, la lectura de los clásicos, abordada de manera pertinente, favorece además la progresión lectora del adolescente y su acceso a referentes importantes a la hora de afrontar mejor su vida.

Cualquiera que considere la enseñanza de la literatura en los institutos con una cierta perspectiva temporal observará que han desaparecido de las listas de lectura autores que no hace mucho gozaron de una presencia importante tanto en los círculos literarios como en las aulas. Parece evidente que el canon literario ha de adaptarse a circunstancias cambiantes y resulta saludable que no se fosilicen las propuestas de lectura. No obstante, las decisiones sobre el canon se tienden a adoptar al margen del profesorado. Son las circunstancias comerciales, la atmósfera de cambio permanente que se ha establecido en el mundo editorial, quienes deciden en buena parte acerca de la selección y conveniencia de unos libros y otros. Y a nuestro juicio, la reflexión del profesor debería contar más en este cometido. Como bien se sabe, como consecuencia sobre todo de estrategias editoriales, lo nuevo, “la novedad”, se ha convertido en una especie de categoría literaria que desbanca con facilidad otros criterios.

Aquí vamos a defender la incorporación a las aulas de secundaria y bachillerato de algunos títulos o autores actualmente relegados más por circunstancias externas que por demérito o falta de pertinencia de las obras. Bien es cierto que, como ya hemos apuntado, la defensa de títulos clásicos requiere de procedimientos didácticos adecuados que sorteen la previsible distancia cronológica e intelectual que se establece entre textos y lectores.

Ramón J. Sender (Chalamera de Cinca, Huesca, 1901- San Diego, California, 1982) fue un escritor de indudable popularidad en determinados momentos, especialmente en el periodo republicano y durante la transición política a la democracia; sin embargo, como ha sucedido con otros autores tras su fallecimiento, su extensa y variada obra se mantiene en un muy discreto plano secundario tanto en el ámbito

académico como en el editorial. A menudo, los expertos han apuntado variadas razones para explicar esta circunstancia, nada fácil de elucidar en cualquier caso, más cuando con frecuencia se apunta también que varios títulos del escritor merecen la consideración inapelable de obras maestras: *Imán* (1930), *Siete domingos rojos* (1932), *Míster Witt en el cantón* (1936), *El rey y la reina* (1949), *El lugar de un hombre* (1958), *Réquiem por un campesino español* (1960), etc. Se trata de obras que se siguen reeditando sin apenas resortes publicitarios que las promocionen y que, en algunos casos, como es el de *El lugar de un hombre* o *Réquiem por un campesino español*, se leen -si bien ocasionalmente- todavía en los institutos, cuando menos en Aragón, la patria chica del autor.

Lo cierto es que lo sucedido con Ramón J. Sender, la inserción en un purgatorio crítico del que no acaba de salir, no ha sido muy distinto a lo que ha ocurrido con otros autores incluso de mayor popularidad en su momento. Así, tampoco parece envidiable hasta el momento la suerte póstuma del premio Nobel Camilo J. Cela (1916-2002). Algunas de sus obras más celebradas se leyeron hasta no hace mucho en los institutos durante bastante tiempo. Incluso, en algunos distritos universitarios *La Colmena* (1951) fue objeto de examen en las pruebas de acceso a la universidad a lo largo de varios años. También *La familia de Pascual Duarte* (1942) ha sido obra recomendada con cierta frecuencia como posible lectura para adolescentes. Hoy, por lo que sabemos, son títulos generalmente postergados en los listados más habituales.

Una propuesta de lectura

La literatura juvenil actual surge por lo general de las mismas circunstancias que viven los lectores a los que va en principio destinada. No requiere, por lo tanto, de un proceso detenido de aproximación al lector adolescente. Muchos de los guiños a la actualidad que incluyen los libros juveniles como recurso de captación siguen plenamente vigentes cuando la obra llega a las manos del lector. No sucede, sin embargo, lo mismo con textos anteriores, ni por supuesto con aquellos que pueden ser catalogados de clásicos con mayor o menor precisión terminológica.

En estos casos decíamos que parece conveniente presentar el momento cultural e histórico en que aparece el libro, incidiendo en aquello relevante que contribuya a entender mejor el texto. Aquí proponemos la época de la posguerra española y europea, atendiendo en particular a dos rasgos que nos parecen significativos: la consideración de la perspectiva infantil o juvenil en la narración de los textos y la ambientación rural de las historias.

La gran mayoría de los alumnos actuales de nuestros institutos se desenvuelve en un ambiente urbano y todos, en cualquier caso, se alimentan de referencias marcadamente urbanas a través de Internet, teleseries, películas, canciones de moda, etc. Sin embargo, hasta la denominada promoción del 50 no prevalece lo urbano como motivo literario en las letras españolas, porque hasta entonces o incluso hasta tiempo

después el modo de vida, la producción económica, el asentamiento de la población respondían evidentemente a un país agrícola, rural. Del hecho de desenvolverse en un ámbito urbano o rural se pueden desprender características relevantes en lo que se refiere a la percepción del individuo, a las relaciones humanas, a los modos de transmisión de la información, a los mitos y expectativas vitales, etc. Que los alumnos perciban un desenvolvimiento rural en las obras seleccionadas puede contribuir a contemplar con mayor distancia y a relativizar, en suma, su propio modo de vida.

Proponemos acudir, a modo de referencia básica, a un título bien conocido del ya mencionado Ramón J. Sender, *Réquiem por un campesino español* (1953, 1960), narración breve que apareció en el periodo de la postguerra, cuando el escritor llevaba ya varios años en el exilio, con la pretensión de evocar y de entender algo mejor el conflicto que había ocasionado entre otras muchas cosas la salida de España del autor y de tantos otros que habían perdido la guerra civil (1936-1939) en el bando republicano.

Réquiem por un campesino español se denominó en un principio *Mosén Millán* (1953), pero al ser publicada la obra en inglés adoptó el nuevo título ya que el término ‘mosén’ resultaba de difícil traducción si había de mantener parecidas connotaciones a las que tiene la palabra en español. El cambio de título supuso además, como han señalado los críticos, una modificación importante en el modo de entender la novela: si en un principio la historia era focalizada en el cura de la aldea donde suceden los hechos, mosén Millán, quien evoca los acontecimientos durante la media hora que espera entre un toque de campanas y el otro para celebrar la misa de aniversario por la muerte de Paco, a partir de 1960 es Paco el del Molino, el joven campesino español fusilado en la guerra, quien se convierte en el núcleo del argumento. La novela repasa en efecto en sus escasas cien páginas el proceso de maduración humana y política de Paco, visto desde la mirada del sacerdote que lo había bautizado, confirmado, que le había dado la primera comunión, lo había casado en los días en que salía el rey de España y era proclamada la II República y finalmente, seis años después de su boda, le había ofrecido la extremaunción en el momento de ser detenido.

La infancia en un ámbito rural, la percepción de las desigualdades sociales, la progresiva e inevitable asunción de la conciencia política del protagonista, su muerte violenta, constituyen en lo sustancial, como es bien sabido, la historia que narra *Réquiem por un campesino español*. Si recordamos la perspectiva que nosotros hemos adoptado en nuestra propuesta de lectura, la percepción infantil de la realidad en un ámbito rural, podemos proponer una indagación de la obra en que pueda destacarse la visión infantil de las cosas como mirada inocente, no pervertida, de la realidad, como una manera desinteresada, gratuita, de descubrir el mundo que a la larga puede conducir a una confrontación irreparable con la percepción dominante, impuesta desde la visión adulta y ya decisivamente condicionada por diferentes intereses. Por otra parte, en lo que se refiere al escenario rural podemos atender a una doble vertiente: la naturaleza como ámbito de vida no sólo antropológico sino también de orden moral, esto es, como

pauta que marca el recto discurrir de las cosas y que contagia de su impronta a quienes viven en su entorno.

El enfoque de estudio que hemos adoptado y la perspectiva hipertextual de lectura nos guiarán fácilmente a otros títulos donde se consideran estos mismos aspectos de manera que el contraste, el análisis de las dependencias, el cotejo de elementos compositivos pueden contribuir a una percepción más matizada y reflexionada de los textos. Así, desde *Réquiem* cabe desplazarse hacia otra novela de postguerra de Sender, *El lugar de un hombre* (1939, 1958), cuya versión definitiva apareció por las mismas fechas que *Réquiem* y que ofrece con la obra anterior algunas semejanzas de relieve: en *El lugar de un hombre* es un adolescente quien narra los acontecimientos, un joven que sale de caza con su padre y otros adultos y encuentra lo que parece en principio un animal humanoide, un “monstruo”, que finalmente no es sino Sabino, el “tonto del lugar”, cuya desaparición había desencadenado una convulsión en el entorno y había concluido con largos años de cárcel de dos vecinos de la zona, acusados del asesinato.

Como se observará la historia corresponde a los acontecimientos del suceso que más tarde ha sido conocido como “el crimen de Cuenca”, llevado al cine, como bien se sabe, por Pilar Miró y que ha sido abordado en estudios y ensayos desde muy diferentes enfoques. Sender, mientras era redactor del diario madrileño *El Sol* cubrió en marzo de 1926 la aparición entre Tresjuncos y Osa de la Vega (Cuenca) de un personaje que había sido dado por muerto quince años atrás, por lo que el escritor conocía de primera mano estos hechos que en *El lugar de un hombre* se reproducen con bastante fidelidad, aunque aquí finalmente el autor proporciona una dimensión filosófica a la historia que no tuvo en su momento: la relevancia de cualquier persona, el “lugar” irremplazable que ocupa cualquier individuo, incluso el más insignificante ante los ojos de los demás.

Como en *Réquiem* se concede también ahora trascendencia narrativa a la percepción infantil de los hechos, de manera que la incursión en la realidad, el descubrimiento de las cosas viene también de la mano de una visión limpia, inocente, desinteresada. La naturaleza muestra en este caso vertientes distintas: aparece como un mundo organizado, pautado, que acoge y sostiene a Sabino, el huido de la aldea, pero que a la vez lo embrutece, lo transforma en una suerte de “monstruo” que sustituye el habla, su rasgo seguramente más humanizador, por gruñidos. A modo de tarea de investigación cabe estudiar las conexiones que se establecen entre las crónicas periodísticas de 1926, recogidas en buena parte por Donatella PINI (1998) en su edición crítica de la obra, con la novela (1939 y 1958) y con la película de Pilar Miró, *El crimen de Cuenca* (1980). Los diferentes formatos en que se cuentan los mismos hechos nos proporcionarán pistas, por ejemplo, sobre cómo se interrelacionan lo formal y lo temático en cada uno de los casos en el proceso de la construcción de sentido.

La perspectiva adoptada en nuestra propuesta puede conducirnos asimismo a otros títulos del momento, anteriores o posteriores. No queda, por ejemplo, muy lejos de *El lugar de un hombre*, *La familia de Pascual Duarte* (1942), de Camilo J. Cela, donde el autor se sirve de la perspectiva de un hombre joven que cuenta su vida para demostrar que el alto grado de embrutecimiento y deshumanización a que ha llegado ha sido provocado sobre todo por las circunstancias. Aquí la percepción del ámbito rural resulta mucho más descarnada que en los casos anteriores. La oposición que subyace en estos títulos entre naturaleza y civilización se resuelve ahora a favor del segundo término no sin cierto escepticismo, aunque ni la educación, ni otras condiciones civilizadoras sirvan para redimir al protagonista de un cierto determinismo natural cuyo rastro podría llevarnos a los dramas rurales de García Lorca o al naturalismo decimonónico de la Pardo Bazán.

En los mismos parámetros que aquí nos interesan se instalan *El camino*, de Miguel Delibes (1950), o *Los niños tontos* (1956), de Ana María Matute, etc. Como se recordará, en *El camino* Daniel el Mochuelo, un niño de once años, evoca toda su infancia rural a lo largo de la noche de insomnio que precede a su salida hacia la ciudad para estudiar como interno en un colegio. La evocación idealizada del mundo rural resulta, no obstante, salpicada por un trágico y reciente suceso, la muerte de uno de los mejores amigos de Daniel, al golpearse contra una piedra persiguiendo a una culebra. Con todo, el entorno natural adquiere tintes de sublimación escénica, de incursión libre y feliz en un mundo bien dispuesto, ordenado con arreglo a unos fines, el mundo natural, de manera que el viaje de Daniel el Mochuelo hacia la ciudad se ofrece inevitablemente como la pérdida del paraíso, esto es, de la infancia. El proceso de transformación social y económico que vivía España entonces entre lo rural y lo urbano encontraba, pues, un evocador testimonio en la novela de Delibes.

Los breves relatos de Ana M^a Matute, reunidos bajo el epígrafe de *Los niños tontos*, presentan un mundo infantil triste, cerrado, con olor a alcanfor, presidido por la pobreza, la enfermedad y la muerte, que son las condiciones vitales dominantes de la primera postguerra y que se ceban aquí en la infancia. Una visión lírica más que sublimadota de la infancia ayuda a buscar líneas de fuga, no siempre con éxito, de una situación asfixiante.

En consecuencia, aquí hemos propuesto un posible itinerario hipertextual a partir de dos conceptos básicos, como hemos dicho, una cierta perspectiva infantil o juvenil en la narración de los acontecimientos y un escenario rural, cargado de las connotaciones a veces contradictorias que arrastraba la visión de la naturaleza en la literatura española desde cuando menos el periodo finisecular, y todo ello además a partir de un periodo, la primera postguerra, en que en España se iban perdiendo las referencias propiamente agrícolas tanto en el plano económico como en el social en un proceso rápido de transformación de las formas de producción y de vida.

Una lectura hipertextual de los textos nos sitúa en condiciones de percibir enfoques distintos de parecidos asuntos, nos invita a buscar relaciones de fondo en recorridos literarios próximos, a indagar en el sustrato histórico de la materia literaria de los textos, ayudará a concebir mejor algunos recursos literarios vinculados a determinados efectos de lectura. En todos los casos, en definitiva, aunque con diferencias notables, el lector de los textos que proponemos afrontará procesos de maduración a veces frustrada, a veces lograda, de niños y jóvenes en ámbitos rurales donde la vida parece presentarse con toda su crudeza, mucho más que en escenarios urbanos. De un modo u otro, el lector adolescente podrá ahondar fácilmente a través de los textos en aspectos de su propia trayectoria vital.

La búsqueda electrónica de estudios o de referencias en torno a los títulos propuestos nos llevará a establecer infinidad de conexiones entre los textos, las opciones estéticas y el momento histórico. Todos los escritores mencionados cuentan con entradas en enciclopedias virtuales donde en ocasiones se destacan ya determinados hipervínculos para continuar la búsqueda, todos han sido objeto de estudios, ensayos, reseñas y comentarios colgados en Internet, cuentan además con fundaciones o centros de estudios llenos de referencias bibliográficas y electrónicas, etc., de manera que la búsqueda deberá discurrir entre la orientación o guía del profesor y el propio interés del alumno en el proceso de indagación. Conceptos como infancia, posguerra, novela de posguerra, exilio, franquismo, años cincuenta, naturalismo, ruralismo, etc., pueden servir como soportes básicos de la exploración, que, a nuestro juicio, deberá ser diseñada sobre propuestas distintas según los casos con el objeto de atender mejor a los distintos intereses del alumnado. La visión literaria de la infancia en la posguerra, la evolución de la perspectiva narrativa de los textos, la percepción de lo natural y lo urbano, etc., pueden ser algunas de las líneas de la investigación en este sentido. El alumnado, en cualquier caso, deberá tratar de forjar y fundamentar sus propias opiniones tanto a partir de la lectura de los textos como de la revisión crítica de las aportaciones de otros autores.

Bibliografía

- Cerrillo, Pedro C.; Senís, Juan. “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”, *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2005, págs. 19-33.
- Cela, Camilo J. *La familia de Pascual Duarte*, Destino, Barcelona, 1999 (1ª edic., 1942).
- Delibes, Miguel. *El camino*, Destino, Barcelona, 2001 (1ª edic., 1950).
- Landow, George P. *Hipertexto 3. 0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2009.
- Matute, Ana M^a. *Los niños tontos*, ilustrado por Javier Olivares, Media Vaca, Valencia, 2000 (1ª edic., 1956).
- Mendoza Fillola, Antonio. *La de educación literaria. Bases para la formación la competencia lecto-literaria*, Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga), 2004.
- Mendoza Fillola, Antonio. “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”, en A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, Horsori, Barcelona, 2010, págs. 143-174.
- Pennac, Daniel. *Como una novela*, Anagrama, Barcelona, 1993 (1ª edic., 1992).
- Sender, Ramón J. *El lugar de un hombre*, Edición, introducción y notas de Donatella Pini, Destino-Instituto de Estudios Altoaragoneses, Barcelona-Huesca, 1998 (1ª edic., 1958).
- Sender, Ramón J. *Réquiem por un campesino español*, Comentado por Francisco Carrasquer, Destino, Clásicos Contemporáneos Comentados, Barcelona, 1998 (1ª edic. 1953, 1960).

¿Puede Isabel Allende ayudarnos a enseñar el español?

Can Isabel Allende help us to teach Spanish?

John C. Mc Intyre

john_c_mcintyre@btinternet.com

Independent research

Recibido el 1 de diciembre de 2011

Aprobado el 13 de marzo de 2012

Resumen: En el cuento "El oro de Tomás Vargas" de Isabel Allende se han creado cien espacios divididos en cinco ejercicios. Cada ejercicio tiene una lista aleatoria de veinte adjetivos, de adjetivos y frases temporales o de unidades verbales en tiempo pasado. El/la estudiante tiene que rellenar los espacios con los elementos correctos.

Palabras clave: Isabel Allende, "El oro de Tomás Vargas", mujeres maltratadas, adjetivos, frases temporales, verbos en tiempo pasado.

Abstract: In Isabel Allende's short story "El oro de Tomás Vargas" one hundred gaps have been set into the text and arranged in five exercises. Each exercise has a randomised list of twenty adjectives, adjectives combined with phrases of time or verbal units based on past tenses. The student has to fill in the gaps with the correct solutions.

Key words: Isabel Allende, "El oro de Tomás Vargas", battered women, adjectives, phrases of time, past tense verb arrangements.

Desde 1982 Isabel Allende ha desarrollado una labor literaria muy

exitosa, publicando casi veinte títulos en varios géneros diferentes. *Cuentos de Eva Luna* (1990) reúne veintidós relatos cuyo enfoque principal es la experiencia sin tapujos de la mujer latinoamericana. En "El oro de Tomás Vargas" un machista avaro maltrata a su mujer y a su joven amada y no cumple con sus deberes de padre de varios hijos. Poco a poco las dos mujeres indefensas forman una alianza sentimental y cuando muere Vargas violentamente por una deuda de juego, ellas y los hijos empiezan a hacerse una vida mejor, quizá - no se sabe por cierto - con el oro escondido de Vargas.

Ejercicio 1:

Faltan veinte adjetivos del texto original. Hay que poner cada adjetivo de la lista siguiente en el lugar correcto.

Unidades omitidas:

clavada * cualquier * ajena * propia * sembrado * mucho * menor * muchas * azules * desteñido * erguida * unos * morena * descalza * sanos * antigua * preñada * lamentable * tremendo * discretos

El hilo narrativo:

Tomás Vargas no se fía de los bancos y su oro lo guarda enterrado en un lugar seguro. Avaro empedernido, gasta muy poco dinero en mantener a su esposa Antonia Sierra y a sus seis hijos. A Tomás Vargas le gusta discutir, pelear, beber, andar detrás de las mujeres y alardear de su machismo. Cuando bebe mucho, le pega bofetadas a la mujer y a los críos: Riad Halabí, el tendero del pueblo de Agua Santa, es la única persona capaz de disuadirle de la violencia.

Antonia Sierra, la mujer de Vargas, era veintiséis años (1) que él. Al llegar a la cuarentena ya estaba muy gastada, casi no le quedaban dientes (2) en la boca y su aguerrido cuerpo de mulata se había deformado por el trabajo, los partos y los abortos¹; sin embargo aún conservaba la huella de su pasada arrogancia, una manera de caminar con la cabeza bien (3) y la cintura quebrada, un resabio de (4) belleza, un (5) orgullo que paraba en seco (6) intento de tenerle lástima. Apenas le alcanzaban las horas para cumplir su día, porque además de atender a sus hijos y ocuparse del huerto y las gallinas ganaba (7)

¹ Abortos = embarazos interrumpidos prematuramente.

..... pesos cocinando el almuerzo de los policías, lavando ropa (8)
. y limpiando la escuela. A veces andaba con el cuerpo (9) de
magullones (10) y aunque nadie preguntaba, toda Agua Santa sabía
de las palizas propinadas por su marido. Sólo Riad Halabí y la Maestra Inés se atrevían a
hacerle regalos (11) , buscando excusas para no ofenderla, algo de
ropa, alimentos, cuadernos y vitaminas para sus niños.

(12) humillaciones tuvo que soportar Antonia Sierra de su marido,
incluso que le impusiera una concubina en su (13) casa.

Concha Díaz llegó a Agua Santa a bordo de uno de los camiones de la Compañía de
Petróleos, tan desconsolada y (14) como un espectro. El chófer se
compadeció al verla (15) en el camino, con su atado a la espalda y su
barriga de mujer (16) Al cruzar la aldea, los camiones se detenían
en el almacén, por eso Riad Halabí fue el primero en enterarse del asunto. La vio aparecer
en su puerta y por la forma en que dejó caer su bulto ante el mostrador se dio cuenta al
punto de que no estaba de paso, esa muchacha venía a quedarse. Era muy joven, (17) . . .
. y de baja estatura, con una mata compacta de pelo crespo (18)
. por el sol, donde parecía no haber entrado un peine en (19)
tiempo. Como siempre hacía con los visitantes, Riad Halabí le ofreció a Concha una silla y
un refresco de piña y se dispuso a escuchar el recuento de sus aventuras o sus desgracias, pero
la muchacha hablaba poco, se limitaba a sonarse la nariz con los dedos, la vista (20)
. en el suelo, las lágrimas cayéndole sin apuro por las mejillas y una retabla de
reproches brotándole entre los dientes. Por fin el árabe logró entenderle que quería ver a
Tomás Vargas y mandó a buscarlo a la taberna.

Ejercicio 2:

Faltan veinte ejemplos de verbos en tiempo pasado. Hay que poner cada verbo de la lista siguiente en el lugar correcto.

Unidades omitidas:

iban * rodaron * salía * fueron * se ocupaba * quedaba * se metió * roncaba *
valía * encontró * fuera * debía * debió * duró * creyeron * se arrastraba *
intentaron * pasaba * se convirtió * se negaba

Hilo narrativo:

Tomás Vargas acepta llevar a Concha Díaz a su casa.

Así fue cómo² al volver de su trabajo Antonia Sierra (21) a otra mujer descansando en su hamaca y por primera vez el orgullo no le alcanzó para disimular sus sentimientos. Sus insultos (22) por la calle principal y el eco llegó hasta la plaza y (23) en todas las casas, anunciando que Concha Díaz era una rata inmundada y que Antonia Sierra le haría la vida imposible hasta devolverla al arroyo³ de donde nunca (24) salir, que si creía que sus hijos (25) a vivir bajo el mismo techo con una rabipelada⁴ se llevaría una sorpresa, porque ella no era ninguna palurda, y a su marido más le (26) andarse con cuidado, porque ella había aguantado mucho sufrimiento y mucha decepción, todo en nombre de sus hijos, pobres inocentes, pero ya estaba bueno, ahora todos iban a saber quién era Antonia Sierra. La rabieta le (27) una semana, al cabo de la cual los gritos se tornaron en un continuo murmullo y perdió el último vestigio de su belleza, ya no le (28) ni la manera de caminar, (29) como una perra apaleada. Los vecinos (30) explicarle que todo ese lío no era culpa de Concha, sino de Vargas, pero ella no estaba dispuesta a escuchar consejos de templanza o de justicia.

La vida en el rancho⁵ de esa familia nunca había sido agradable, pero con la llegada de la concubina (31) en un tormento sin tregua. Antonia (32) las noches acurrucada en la cama de sus hijos, escupiendo maldiciones, mientras al lado (33) su marido abrazado a la muchacha. Apenas asomaba el sol Antonia (34) levantarse, preparar el café y amasar las arepas⁶, mandar a los chiquillos a la escuela, cuidar el buerto, cocinar para los policías, lavar y planchar. (35) de todas esas tareas como una autómatas, mientras del alma le destilaba un rosario de amarguras. Como (36) a darle comida a su marido, Concha se encargó de hacerlo cuando la otra (37) , para no encontrarse con ella ante el fogón de la cocina. Era tanto el odio de Antonia Sierra, que algunos en el pueblo (38) que acabaría matando a su rival y (39) a pedirle a Riad Halabí y a la Maestra Inés que intervinieran antes de que (40) tarde.

Ejercicio 3:

Faltan veinte adjetivos y frases relacionadas con el tiempo. Hay que poner cada unidad de la lista siguiente en el lugar correcto.

² cómo = sin acento en el texto original.

³ Un arroyo = una alcantarilla, un desagüe.

⁴ Una rabipelada = una persona que no sirve para nada.

⁵ El rancho = la cabaña, la casa humilde

⁶ Arepas = empanadas de maíz, muy populares en Venezuela.

Unidades omitidas:

limpia * descomunal * mientras * aterrada * a tiempo * algunos días *
descarriada * cada día * callada * después * extenuada * hasta entonces *
agradecido * de costumbre * malogrados * el futuro * temprano * ruborizada *
ya no * durante **

Hilo narrativo:

Poco a poco Antonia, la mujer mayor, empieza a compadecer a Concha, la joven embarazada y miedosa.

Poco a poco la derrotó la lástima. Cuando vio que la muchacha estaba
(41) *más delgada, un pobre espantapájaros con un vientre*
(42) *y unas ojeras profundas, empezó a matar sus gallinas una por*
una para darle caldo, y apenas se le acabaron las aves hizo lo que nunca había hecho
(43) *, fue a pedirle ayuda a Riad Halabí.*

- *Seis hijos he tenido y varios nacimientos* (44) *, pero nunca he visto*
a nadie enfermarse tanto de preñez – explicó (45) - - *Está en los*
buesos, turco, no alcanza a tragarse la comida y ya la está vomitando. No es que a mí me
importe, no tengo nada que ver con eso, pero ¿qué le voy a decir a su madre si se me muere?
No quiero que me vengan a pedir cuentas (46)

Riad Halabí llevó a la enferma en su camioneta al hospital y Antonia los acompañó.
Volvieron con una bolsa de píldoras de diferentes colores y un vestido nuevo para Concha,
porque el suyo (47) *le bajaba de la cintura. La desgracia de la otra*
mujer forzó a Antonia Sierra a revivir retazos de su juventud, de su primer embarazo y de
las mismas violencias que ella soportó. Deseaba, a pesar suyo, que
(48) *de Concha Díaz no fuera tan funesto como el propio. Ya no le*
tenía rabia, sino una (49) *compasión, y empezó a tratarla como a una*
hija (50) *, con una autoridad brusca que apenas lograba ocultar su*
ternura. La joven estaba (51) *al ver las perniciosas transformaciones*
en su cuerpo, esa deformidad que aumentaba sin control, esa vergüenza de andarse orinando
de a poco⁷ y de caminar como un ganso, esa repulsión incontrolable y esas ganas de morir.
(52) *despertaba muy enferma y no podía salir de la cama, entonces*
Antonia turnaba a los niños para cuidarla mientras ella partía a cumplir con su trabajo a
las carreras, para regresar (53) *a atenderla; pero en otras ocasiones*
Concha amanecía más animosa y cuando Antonia volvía
(54) *, se encontraba con la cena lista y la casa* (55)
.. *La muchacha le servía un café y se quedaba de pie a su lado, esperando que se lo*
bebiera, con una mirada líquida de animal (56)

⁷ De a poco = (Am. Lat.) poco a poco.

El niño nació en el hospital de la ciudad, porque no quiso venir al mundo y tuvieron que abrir a Concha Díaz para sacárselo. Antonia se quedó con ella ocho días, (57) los cuales la Maestra Inés se ocupó de sus chiquillos. Las dos mujeres regresaron en la camioneta del almacén y todo Agua Santa⁸ salió a darles la bienvenida. La madre venía sonriendo, (58) Antonia exhibía al recién nacido con una algarazara de abuela, anunciando que sería bautizado Riad Vargas Díaz, en justo homenaje al turco, porque sin su ayuda la madre no hubiera llegado (59) a la maternidad y además fue él quien se hizo cargo de los gastos cuando el padre hizo oídos sordos y se fingió más borracho que (60) para no desenterrar su oro.

Ejercicio 4:

Faltan veinte verbos en tiempo pasado. Hay que poner cada verbo de la lista siguiente en el lugar correcto.

Unidades omitidas:

se escuchara * inspiraban * habían apostado * mantuvo * se dio * anduvieron *
había * fueron * consistía * sacó * fallaron * faltaba * se quedó * reunió *
entraba * había sido * se puso * se detuvo * se había vuelto * se calló

Hilo narrativo:

Quando Tomás trata de obligar a Concha a someterse a sus deseos sexuales, Antonia y Concha se unen contra él. Mientras Antonia trabaja fuera y Concha cuida de los hijos y de la casa, Tomás en una partida de cartas le gana doscientos pesos al Teniente del puesto militar. El Teniente le paga en seguida, pero exige una partida de vuelta para la semana siguiente: el premio será de unos mil pesos.

El juego fue lo más emocionante ocurrido en el pueblo en muchos años. Toda Agua Santa, hasta los ancianos y niños, se juntaron en la calle. Las únicas ausentes (61) Antonia Sierra y Concha Díaz. Ni el Teniente ni Tomás Vargas (62) simpatía alguna, así es que daba lo mismo quien ganara; la diversión (63) en adivinar las angustias de los dos jugadores y de quienes (64) a uno u otro. A Tomás Vargas le beneficiaba el hecho de que hasta entonces (65) afortunado con los naipes, pero el Teniente tenía la ventaja de su sangre fría y su prestigio de matón.

⁸ ... todo Agua Santa *v.* toda Agua Santa en otras ocasiones.

A las siete de la tarde terminó la partida y, de acuerdo con las normas establecidas, Riad Halabí declaró ganador al Teniente. En el triunfo el policía (66) la misma calma que demostró la semana anterior en la derrota, ni una sonrisa burlona, ni una palabra desmedida, (67) simplemente sentado en su silla escarbándose los dientes con la uña del dedo meñique.

- Bueno, Vargas, ha llegado la hora de desenterrar tu tesoro – dijo, cuando (68) el vocerío de los mirones.

La piel de Tomás Vargas (69) cenicienta, tenía la camisa empapada de sudor y parecía que el aire no le (70) en el cuerpo, se le quedaba atorado en la boca. Dos veces intentó ponerse de pie y le (71). las rodillas. Riad Halabí tuvo que sostenerlo. Por fin (72) la fuerza para echar a andar en dirección a la carretera, seguido por el Teniente, los policías, el árabe, la Maestra Inés y más atrás todo el pueblo en ruidosa procesión. (73) un par de millas y luego Vargas torció a la derecha, metiéndose en el tumulto de la vegetación glotona que rodeaba a Agua Santa. No (74) sendero, pero él se abrió paso sin grandes vacilaciones entre los árboles gigantescos y los helechos, hasta llegar al borde de un barranco apenas visible, porque la selva era un biombo impenetrable. Allí (75) la multitud, mientras él bajaba con el Teniente. Hacía un calor húmedo y agobiante, a pesar de que (76) poco para la puesta del sol. Tomás Vargas hizo señas de que lo dejaran solo, (77) a gatas y arrastrándose desapareció bajo unos filodendros de grandes hojas carnudas. Pasó un minuto largo antes que (78) su alarido. El Teniente se metió en el follaje, lo cogió por los tobillos y lo (79) a tirones.

- ¡Qué pasa!

- ¡No está, no está!

- ¡Cómo que no está!

- ¡Lo juro, mi Teniente, yo no sé nada, se lo robaron, me robaron el tesoro! – Y se echó a llorar como una viuda, tan desesperado que ni cuenta (80) de las patadas que le propinó el Teniente.

- ¡Cabrón! ¡Me vas a pagar! ¡Por tu madre que me vas a pagar!

Ejercicio 5:

Faltan veinte verbos en tiempo pasado. Hay que poner cada unidad verbal de la lista siguiente en el lugar correcto.

Unidades omitidas:

enterraron * sabían * pudo * sobran * había escondido * trajo * ofreciera
 * suponían * arreglaron * quitó * dieron * continuaron * habían despreciado
 * se iniciaron * partían * tuvo * compraron * estaban * tenía * se calmara

Riad Halabí se lanzó barranco abajo y se lo (81) de las manos antes de que lo convirtiera en mazamorra. Logró convencer al Teniente que (82) , porque a golpes no resolverían el asunto, y luego ayudó al viejo a subir. Tomás Vargas (83) el esqueleto descalabrado por el espanto de lo ocurrido, se abogaba de sollozos y eran tantos sus titubeos y desmayos que el árabe (84) que llevarlo casi en brazos todo el camino de vuelta, hasta depositarlo finalmente en su rancho. En la puerta (85) Antonia Sierra y Concha Díaz sentadas en dos sillas de paja, tomando café y mirando caer la noche. No (86) ninguna señal de consternación al enterarse de lo sucedido y (87) sorbiendo su café, inmutables.

Tomás Vargas estuvo con calentura más de una semana, delirando con morocotas⁹ de oro y naipes marcados, pero era de naturaleza firme y en vez de morirse de congoja, como todos (88) , recuperó la salud. Cuando (89) levantarse no se atrevió a salir durante varios días, pero finalmente su amor por la parranda pudo más que su prudencia, tomó su sombrero de pelo de guama y, todavía tembleque y asustado, partió a la taberna. Esa noche no regresó y dos días después alguien (90) la noticia de que estaba despachurrado en el mismo barranco donde (91) su tesoro. Lo encontraron abierto en canal a machetazos, como una res, tal como todos (92) que acabaría sus días, tarde o temprano.

Antonia Sierra y Concha Díaz lo (93) sin grandes señas de desconsuelo y sin más cortejo que Riad Halabí y la Maestra Inés, que fueron por acompañarlas a ellas y no para rendirle homenaje póstumo a quien (94) en vida. Las dos mujeres siguieron viviendo juntas, dispuestas a ayudarse mutuamente en la crianza de los hijos y en las vicisitudes de cada día. Poco después del sepelio (95) gallinas, conejos y cerdos, fueron en bus a la ciudad y volvieron con ropa para toda la familia. Ese año (96) el rancho con tablas nuevas, le agregaron dos cuartos, lo pintaron de azul y después instalaron una cocina a gas, donde iniciaron una industria de comida para vender a domicilio. Cada mediodía (97) con todos los niños a distribuir sus viandas en el retén, la escuela, el correo, y si (98) porciones las dejaban en el mostrador del almacén, para que Riad Halabí se las (99) a los camioneros. Y así salieron de la miseria y (100) en el camino de la prosperidad.

⁹ Morocotas = monedas antiguas.

Comprensión/Debate:

1. Al principio del cuento ¿cómo es Tomás Vargas?
2. ¿En qué se diferencian Antonia y Concha?
3. ¿Cómo reacciona Antonia al instalarse Concha en su casa?
4. ¿Por qué abandona Antonia su hostilidad hacia Concha?
5. ¿Quién es Riad Halabí, y cómo es?
6. ¿Cómo es el Teniente?
7. En tu opinión ¿quién localizó y se llevó el oro escondido?
8. En tu opinión ¿quién mató a Tomás Vargas, y por qué?
9. Para las dos mujeres ¿cómo es la vida después de la muerte de Tomás Vargas?
10. ¿Hasta qué punto se puede decir que este cuento es un cuento “feminista”?

Bibliografía.

Isabel Allende: *Cuentos de Eva Luna*, Plaza y Janés, Barcelona, cuarta edición, 1991, págs. 53-63.

Corrección de errores en comprensión lectora en inglés: Una instrucción teóricamente fundamentada basada en estrategias macroestructurales

Correction of reading comprehension errors in English: a theoretical-based instructional approach focused on macrostructural strategies

Ángela Gómez, Anna Devis y Vicente Sanjosé

Universitat de València

angela.gomez@uv.es, anna.devis@uv.es, vicente.sanjose@uv.es

Recibido el 25 de octubre de 2012
Aprobado el 18 de diciembre de 2012

Resumen: Se presenta y valida un diseño instruccional basado en el modelo de comprensión de textos de Kintsch y Van Dijk que mejora sustancialmente la comprensión lectora en inglés y corrige muchos de los errores que los estudiantes universitarios cometen en tareas como la elaboración de resúmenes. Un grupo piloto sirvió para desarrollar las estrategias didácticas, diseñar los materiales y definir las categorías de análisis. Otro grupo de estudiantes se constituyó en el grupo de tratamiento. Tras la instrucción, los estudiantes mejoraron su comprensión lectora en inglés, corrigieron casi todos los errores de comprensión y se percibió un cambio de nivel de procesamiento.

Palabras clave: enseñanza del inglés como lengua extranjera, comprensión lectora, macroestructura, errores de comprensión.

Abstract: We present and validate an instructional design based on Kintsch and Van Dijk's model of text comprehension which is able to significantly improve reading comprehension in English, and correct many of the errors committed by university students in tasks such as summarization tasks. A pilot group of students was used to develop instructional strategies, to improve the materials and to define the categories for further analyses. Another group of students formed the treatment group. After the instruction, students improved their reading comprehension in English, corrected almost all the comprehension errors, and a change in the level of processing of information was observed.

Keywords: teaching English as a foreign language, reading comprehension, macro-structure, comprehension errors.

1.- Introducción

El nuevo modelo de universidad europea tiene como metas principales homogeneizar los estudios superiores, conseguir titulaciones homologables en todo el territorio europeo y potenciar la movilidad académica de los estudiantes y profesores (MONTERO, 2010). Dentro de este nuevo contexto resulta imprescindible para los universitarios españoles de hoy en día poseer un buen nivel de inglés para desarrollar y aplicar sus conocimientos en estos contextos profesionales. Esta importancia ha sido reconocida en la integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, <http://www.ehea.info/>) con una renovación del aprendizaje de segundas lenguas, en especial, del inglés. Es por ello que muchas universidades españolas están implementando la enseñanza del inglés mediante la presencia en los nuevos grados de materias que se imparten en esta lengua (HALBACH, LÁZARO y GUERRA, 2011).

Diferentes estudios han mostrado los bajos niveles de dominio del inglés que tienen los estudiantes universitarios españoles, a pesar del requisito impuesto por el EEES de finalizar sus estudios de grado con un nivel B1-B2 de inglés (CORTINA, 2011; SALVADORES, 2009; JIMÉNEZ, 2004). Según esos estudios un 50% de los universitarios españoles podrían encontrarse en niveles elementales de dominio de esa lengua (SANJOSÉ, GARCÍA, INSA y GÓMEZ, 2012). Otros países señalan problemas parecidos (IBÁÑEZ, 2008; DREYER y NEL, 2003; YANG, 2006). En un trabajo reciente, GARCÍA-LABORDA, BEJARANO y SIMONS (2012) han mostrado que los estudiantes españoles, belgas y estadounidenses presentan bajos niveles de dominio en L2 al comienzo de sus estudios universitarios, asociados a actitudes no favorables hacia el aprendizaje de esa lengua. Entre los factores causales apuntados para explicar estos pobres resultados está el predominio de metodologías instruccionales muy “estáticas”, con poca oportunidad de usar esa lengua L2, y basadas en la enseñanza de la gramática y el uso de la traducción a L1 como estrategia predominante.

Asociado con estos pobres resultados, aparece un uso pobre de estrategias de procesamiento del lenguaje. Además de utilizar la traducción con preferencia sobre otras estrategias, GÓMEZ, SOLAZ y SANJOSÉ (2012) encontraron que las cinco estrategias que los estudiantes universitarios declararon utilizar con más frecuencia (siempre dentro de un rango moderado) son ‘estrategias locales de reparación’, lo que indica que estos sujetos encuentran frecuentes obstáculos de comprensión lectora en inglés e intentan solventarlas atendiendo a relaciones locales entre palabras (probablemente dentro de una cláusula o una frase). Las cinco estrategias menos usadas por los estudiantes universitarios analizados están asociadas a la aplicación de macro-

operadores para construir la macro-estructura, y al control de la propia comprensión. Este resultado ha sido encontrado en otros ámbitos. En general, los estudios internacionales realizados muestran una relación significativa entre baja competencia lectora y procesamiento 'bottom-up', debido, principalmente, a sus obstáculos léxicos y gramaticales en L2, y al mayor uso de la decodificación que de las estrategias de procesamiento (VASANTHA, 2010; ZHANG, 2002; ONO, MIDORIKAWA y ROBSON, 2001).

Otro de los factores causales apuntado por Laborda y colegas (*opus cit*) es que la enseñanza tradicional de L2 está basada, casi exclusivamente, en aumentar el catálogo léxico y el dominio de la gramática en los estudiantes. La falta de enfoques estratégicos en la enseñanza de L2 ha sido señalada desde hace tiempo por STANLEY (1984) y BLOCK (1992). Las propuestas de estos autores se basan en dos argumentos principales:

- 1) Los sujetos adultos que aprenden una L2 suelen ser expertos lectores en L1 y, por tanto, atesoran un conocimiento previo importante sobre la lectura y los textos. Esto se olvida en muchas propuestas didácticas. Una correcta interacción entre texto y lector debe implicar una activación de este conocimiento previo.
- 2) Muchos obstáculos de comprensión léxicos, sintácticos y semánticos pueden ser salvados mediante el uso de estrategias de procesamiento del lenguaje, y no únicamente mediante aprendizaje de más léxico y más gramática. El significado de muchas palabras y la forma gramatical de muchas ideas puede adquirirse (y así sucede en L1) a partir del contexto, atendiendo a significados globales y no solo a relaciones locales en el texto.

También MANZANO e HIDALGO (2009) señalan como una causa principal del fracaso en la enseñanza de L2 la tendencia a dirigir la enseñanza-aprendizaje hacia el resultado olvidando el proceso y un tratamiento de la comprensión como pura decodificación de información y no como construcción interactiva de significados.

El trabajo que se presenta aquí sigue estos mismos planteamientos. Diseñaremos y validaremos una instrucción dirigida a mejorar el uso del conocimiento estratégico (construido en L1) de los estudiantes universitarios para comprender la información en L2. Esta propuesta instruccional se sustenta en un modelo de procesamiento de la información ampliamente aceptado (KINTSCH, 1998; SÁNCHEZ, 1993; VAN DIJK y KINTSCH, 1978), y atiende sobre todo a significados que se construyen a partir de relaciones globales (no locales) entre unidades del lenguaje.

Nos centraremos en la comprensión de textos expositivos, típicos del aprendizaje universitario. SOLÉ (2012) ha señalado la ausencia de tareas específicas que

ayuden a comprender textos expositivos y disciplinares y a elaborar la información según sus particularidades. Por eso, la instrucción que proponemos se basa en un conjunto de actividades bien definidas sobre materiales concretos.

La mayor parte de los investigadores están de acuerdo en que la comprensión lectora en L2 es resultado de dos componentes distintos (CARRELL, 1991; ALDERSON, 1984): 1) un componente lingüístico, formado por el conocimiento del vocabulario y de la gramática en L2, y 2) un componente cognitivo, que implica el modo en que se procesa la información y que involucra las estrategias lectoras. La investigación ha probado que ambos componentes son importantes (LINDE, 2008; BERNHARDT y KAMIL, 1995) aunque la contribución del conocimiento estratégico es claramente menor que la del componente lingüístico (SHOONEN, HULTIJN y BOSSERS, 1998; JIANG, 2011). En efecto, la predicción de que una parte importante del conocimiento estratégico sobre lectura en L1 se transferirá a L2 no parece cumplirse en el modo esperado: el transfer observado es bajo (GÓMEZ y SANJOSÉ, 2012) especialmente cuando el nivel de dominio de L2 no es alto (KONG, 2006; CLARKE, 1980).

Una instrucción adecuada puede ayudar a salvar los obstáculos que inhiben el transfer, estimulando el uso del conocimiento estratégico disponible de un modo eficaz.

Nuestra propuesta didáctica atenderá los siguientes objetivos:

- Hacer conscientes a los estudiantes universitarios de que es posible comprender un texto en inglés si se utilizan las estrategias adecuadas. Para ello, la mayoría de estudiantes habrán de modificar sus pautas estratégicas que se centran en el procesamiento palabra-por-palabra o cláusula-por-cláusula (TSAI, ERNST & TALLEY, 2010; YAMASHITA, 2002) y el uso de la traducción a su lengua materna. En este caso, su memoria de trabajo se satura con una gran cantidad de unidades de información (*chunks*), tanto en inglés como en español, dejando pocos recursos para la construcción de macroideas, por ejemplo, algo esencial para el aprendizaje de textos universitarios.
- Optimizar el uso de estrategias macroestructurales, aceptando el conocimiento lingüístico actual de los sujetos. En particular, mejorar la captación de ideas principales en el proceso de comprensión lectora. Es decir, la propuesta se centrará en las estrategias lectoras más que en el conocimiento lingüístico que, sin embargo, podría mejorar como consecuencia de la instrucción.
- Clasificar los errores de comprensión en inglés de los estudiantes, asociándolos a deficiencias en la construcción de diferentes niveles de representación mental (Léxico, Semántico, Referencial).

La efectividad de la propuesta instruccional será evaluada por los medios habituales, es decir, a través de la calidad de ejecución de las tareas encomendadas y, en

particular, a través de los errores léxicos, gramaticales y semánticos corregidos por la instrucción.

2.-Método

2.1.-Muestra

Participaron 82 estudiantes universitarios españoles de ambos sexos, en dos grupos intactos de grado en una facultad de formación de profesores española. Todos ellos estudiaban Lengua Inglesa, una materia troncal del grado. Esta muestra pertenece a una población de estudiantes universitarios cuya competencia en inglés como lengua extranjera ha sido ya analizada (SANJOSÉ, GARCÍA, INSA y GÓMEZ, *opus cit.*). Los resultados obtenidos para el nivel de dominio del inglés de los participantes fueron coherentes con este estudio extenso: estos estudiantes mostraron niveles elementales o intermedios de inglés, pero no niveles avanzados.

El contexto lingüístico de estos estudiantes es el siguiente: existen dos lenguas cooficiales en contacto y los estudiantes tienen como lengua materna una de ambas lenguas, pero la mayoría es bilingüe. Sea una u otra su lengua materna, todos los alumnos estudian durante todos los años de escolarización las dos lenguas cooficiales y han de probar un nivel de dominio avanzado en ambas para poder entrar en la universidad. Además de estas dos lenguas cooficiales, los alumnos estudian inglés como lengua extranjera. Por tanto, la nomenclatura habitual del inglés como L2 debe ser tomada con prudencia puesto que, para la gran mayoría de participantes, el inglés será una L3.

Uno de los grupos ($N_1 = 43$) fue tomado como grupo piloto durante el diseño y la validación de la propuesta. El otro grupo ($N_2 = 39$) fue el grupo de tratamiento final.

2.2.-Diseño, Materiales y Medidas

El estudio se dividió en dos fases, piloto y tratamiento. En la fase de tratamiento se realizó un pretest, la intervención y un posttest. En el pretest y en el posttest se tomaron medidas de comprensión lectora en inglés a partir de la elaboración de resúmenes de sendos textos expositivos sobre temas generales de ciencias. Su extensión fue 500-550 palabras y su dificultad lectora fue similar, entre 41 y 49 puntos en la escala de legibilidad *Flesh Ease Readability Formula* (disponible online en: <http://www.readabilityformulas.com>). Los estudiantes escribieron en su lengua materna con el fin de eliminar interferencias procedentes de la competencia escritora en inglés y también para evitar el uso de la estrategia “copiar-y-pegar” desde el texto original. Las medidas tomadas fueron:

1) Número de ideas principales incluidas en los resúmenes: dos expertos externos a la investigación determinaron, independientemente, qué ideas principales se

debían extraer de los textos. Se consideró el conjunto formado por todas las ideas principales mencionadas por al menos uno de los expertos en cada texto. Este conjunto de ideas principales se utilizó como referencia para valorar las producciones de los estudiantes. Dado que cada uno de los textos contuvo diferente número de ideas principales, la variable que se consideró fue la proporción de ideas principales incluidas por los estudiantes, respecto del total señalado por los expertos.

2) Número de errores incluidos en los resúmenes previo y posterior al tratamiento: el análisis de los errores cometidos por los estudiantes del grupo piloto en la elaboración de los resúmenes sirvió para definir y determinar categorías para su clasificación. Los errores de los estudiantes se asociaron con niveles del procesamiento de la información, pero no con su naturaleza ortográfica o gramatical. Las categorías se refinaron progresivamente y se realizó un análisis inter-jueces para aceptar la fiabilidad en aplicación ($Kappa$ de Cohen = 0.82). Las categorías definidas son:

1) Errores de nivel Léxico, es decir, asociados a una palabra (mala traducción, por incomprensión o desconocimiento del término)

2) Errores de nivel Semántico, que afectan a toda una idea, divididos en 2 tipos:

2.1) Ideas con significado absurdo en español o incoherente con la idea original

2.2) Ideas no absurdas ni incoherentes, pero cuyo significado no es el de la idea original

3) Errores de nivel Referencial, constituidos por ideas extra-textuales elaboradas usando el conocimiento previo del sujeto sobre la temática del texto.

Una vez confeccionadas las categorías, los errores en inglés cometidos en el grupo de tratamiento fueron clasificados según esta misma taxonomía. Se contabilizó por separado los errores que afectaron a ideas principales y los que afectaron a ideas secundarias con el fin de valorar las dificultades de los estudiantes para construir la Macroestructura.

Además de estas medidas de ‘producto’, se estudió una variable de ‘proceso’ consistente en el número de palabras consideradas como “obstáculos de comprensión insalvables”. Dado que la instrucción no contempló el aumento intencional del léxico y que la temática de los textos cambió, una disminución en el número de ‘palabras-obstáculo’ podría asociarse a un cambio en el modo de procesar los textos, desde el nivel local hacia el nivel global o macroestructural.

Como complemento a estas medidas objetivadas de efectividad de la propuesta instruccional, se pidió a los estudiantes del grupo de tratamiento que expresaran su opinión libremente y de forma anónima sobre la instrucción recibida. Los juicios de los estudiantes fueron también categorizados *a posteriori*. Se determinaron 4 categorías: (a) conciencia de comprensión y aprendizaje del alumno; (b) interés y

utilidad del método instruccional; (c) cambio en el nivel de procesamiento del texto; (d) motivación de logro.

Se obtuvieron datos completos de 32 estudiantes del grupo de tratamiento.

2.3.-Procedimiento Instruccional

El diseño instruccional se basó en los siguientes objetivos: a) Tomar conciencia de que hay diferentes niveles de comprensión (léxico/ semántico/ referencial); b) Superar el procesamiento palabra por palabra; c) Concentrar la atención en las ideas principales; d) Establecer la coherencia entre ideas. Para alcanzar los objetivos (b), (c) y (d) se desarrollaron tareas de elaboración de resúmenes que han sido vinculadas con procesos de comprensión en L2 (CORDERO-PONCE, 2000).

Se utilizaron diversos materiales textuales: el texto “*Romeo Moderno*” (BRANSFORD y JOHNSON, 1972; ver Anexo A) en español y cuatro textos expositivos de ciencias, con parecida extensión (510-550 palabras; ver Anexo B), y con un nivel de dificultad medio-alta para la mayoría de nuestros estudiantes (nivel B1-B2; escala Flesch= 40-60).

Se emplearon 6 horas en total. En la primera sesión se trabajó el texto del “*Romeo moderno*” para la toma de conciencia de los 3 niveles de representación mental de un texto. Al leer este texto es muy difícil hacerse una idea de la situación que se narra, a pesar de que cada frase es, en sí misma, comprensible y no hay palabras desconocidas. En la segunda sesión se entregó a los estudiantes una guía para elaborar un buen resumen. Fue una adaptación del programa instruccional de SÁNCHEZ (1993). Esta guía se escribió en español para facilitar su comprensión y aplicación. Esta guía se aplicó siguiendo un protocolo definido:

- Lectura global para identificar el tema. Los estudiantes realizaron una inspección o lectura rápida del texto durante varios minutos tratando de responder la pregunta: ¿de qué va el texto? Antes de seguir adelante, se precisó un acuerdo general sobre el tema en cada texto.

A partir de aquí, se procedió a trabajar párrafo a párrafo según el siguiente proceso:

- Subrayado de palabras desconocidas. Tras el subrayado inicial la instructora animó a los estudiantes a rodear con un círculo sólo aquellas palabras que considerasen ‘absolutamente esenciales’ para comprender el párrafo como un todo y no cada frase aislada. Se puso especial énfasis en este paso. En el primer texto los estudiantes opusieron gran resistencia y muchos se detuvieron ante cada palabra desconocida. Este comportamiento apoya la hipótesis de que los estudiantes con bajo nivel de inglés procesan la información palabra por palabra (o, a lo sumo, cláusula a cláusula) en ese idioma. Tras el segundo texto, los estudiantes fueron advirtiendo que muchas

de las palabras ‘esenciales’ no lo eran en realidad. De forma significativa en el texto tercero casi desaparecieron las palabras consideradas ‘esenciales’, de modo que los estudiantes evidenciaron un cambio en su nivel de procesamiento del texto ocupándose más de las ideas principales (la Macroestructura). En todo caso, la instructora ayudó a los estudiantes a posteriori a inferir el significado de la mayoría de las palabras desconocidas para ellos (pero nunca se utilizó la traducción a las lenguas co-oficiales).

- Identificar las estructuras textuales. Ser consciente de la estructura textual produce beneficios en su comprensión, también en lengua extranjera (Castro, 2006). Como es típico en ciencias, los textos usados contenían párrafos descriptivos, causales o de solución de problemas en la vida ordinaria. Se orientó a los estudiantes a identificar esta estructura en cada párrafo y a darse cuenta de que los textos expositivos están usualmente contruidos a partir de ciertas estructuras básicas que, por tanto, ayudan a predecir la información que contendrá el texto.
- Identificar la(s) idea(s) principal(es) de cada párrafo. Las ideas principales fueron caracterizadas por: 1) referirse al tema del texto (ya identificado) y no a otros temas secundarios o derivados (criterio de Relevancia); 2) definir, describir, explicar las causas o las consecuencias (naturales o sociales) asociadas con el tema del texto, que en el caso de las ciencias es usualmente un fenómeno natural (criterio de Estructura organizativa de un texto expositivo); 3) usar términos generales agrupando casos particulares o listados y excluyendo ejemplos o detalles (criterio de Generalidad); 4) contener la información necesaria para entender otras partes del texto (criterio de Coherencia global). Los estudiantes practicaron la aplicación de macro-operadores de Selección, Supresión, Generalización y, en menor medida, Construcción. Los estudiantes debieron escribir las ideas principales de cada párrafo con sus propias palabras y en su lengua materna. La instructora ayudó a los estudiantes a diferenciar entre ideas principales y otras ideas como ideas secundarias (que desarrollan otras ideas o proporcionan información adicional o detalles), ideas procedentes del conocimiento previo de los estudiantes pero no presentes en el texto, listados de términos que podrían ser englobados por un término más general, y ejemplos.
- Relacionar las ideas de los diferentes párrafos de modo que se cree un mensaje coherente. Antes de comenzar a trabajar en un nuevo párrafo los estudiantes debían recordar las ideas principales previas para poder vincularlas con las nuevas.
- Escritura del resumen. Los estudiantes juntaron las ideas principales extraídas, pero esto no constituye un buen resumen. Por tanto, fueron motivados a reescribir las mismas ideas principales pero de un modo aceptable en su lengua materna usando partículas cohesivas como pronombres y conectores, reordenando ideas, evitando redundancias, etc.

Los estudiantes aplicaron este mismo procedimiento a cada uno de los 4 textos empleados en la instrucción.

3.-Resultados y discusión

3.1.-Ideas principales incluidas en los resúmenes

En el pretest, los estudiantes del grupo de tratamiento incluyeron un promedio de 5.4 ideas principales de las 11 determinadas por los expertos. Es decir, los estudiantes incluyeron una proporción de 0.49 de las ideas principales posibles en sus resúmenes. Sin embargo, tras la instrucción los mismos estudiantes incluyeron un promedio de 6.0 ideas principales en sus resúmenes del posttest, de un total de 9 posibles determinadas por los expertos. Esto implica una proporción de 0.66 de ideas principales incluidas por los estudiantes en el posttest. Un análisis a través del estadístico t-Student para grupos emparejados indicó que las diferencias fueron claramente significativas ($t(31) = 3.19$; $p < .01$). Por tanto, la instrucción mejoró la captación de las ideas principales en los estudiantes.

3.2.-Errores de comprensión

La Tabla 1 muestra algunos ejemplos concretos de errores cometidos por los estudiantes, clasificados según la taxonomía asumida.

TABLA 1

Categorías de errores de comprensión y ejemplos procedentes de los resúmenes elaborados en el grupo piloto

Tipos de errores de comprensión	Ejemplos
<p>1. Nivel Léxico.</p>	<p>“La principal fuerza de energía de la biomasa es el sol” (<i>The original source of the energy present in biomass is the sun</i>). “La tierra la podemos considerar como una gran tienda de energía” (<i>The Earth’s biomass represents an enormous store of energy</i>).</p>
<p>2. Nivel Semántico. 2.1. La idea tiene un significado absurdo en español o es incoherente con la idea original.</p>	<p>“La forma más original de presentarse la biomasa es mediante el sol” (<i>The original source of the energy present in biomass is the sun</i>). “No obstante, los biomas han creado una competición para la producción de comida” (<i>The use of farming land for biomass can create competition for land for food production</i>). “Hacer un uso mejor de ella (de la basura) puede contribuir a necesitar nosotros energía pero no satisfacernos” (<i>Making better use of our waste could contribute significantly to our energy needs but it will not satisfy them completely</i>). “Se cree que de toda la energía que se produce en la tierra un octavo proviene de la biomasa” (<i>It has been estimated that just one eighth of the total biomass produced annually would provide all of humanity’s current demand for energy</i>).</p>
<p>2.2. La idea no es absurda ni</p>	<p>“Los cloroplastos, junto con el dióxido de carbono del aire y agua,</p>

incoherente, pero supone un cambio de significado.

utilizan la energía solar para formar más componentes” (*Chloroplasts use solar energy together with carbon dioxide from the air and water from the soil to manufacture a range of compounds*)

“También las plantas, los animales y los excrementos de los animales pueden ser utilizados para la energía solar” (*So plants, animals and animal excretions-biomass-can be seen as storehouses of solar energy*)

3. Nivel referencial.

Elaboración a partir del conocimiento previo que da lugar a una idea extra-textual, muchas veces incoherente.

“La biomasa puede producir energía, sobre todo a través del sol, mediante energía solar”

“Por tanto, las plantas y los animales (la biomasa) son fundamentales para la energía solar”

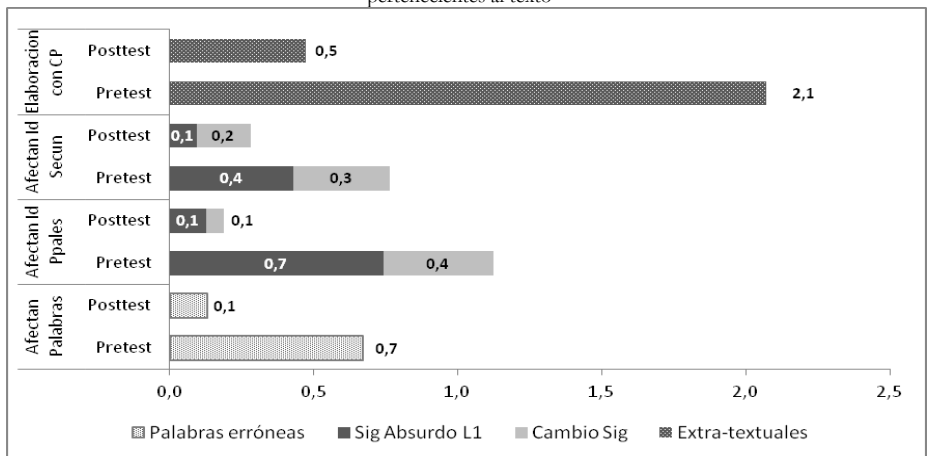
“la biomasa es una energía renovable, como de los aerogeneradores”

En el pretest los estudiantes del grupo de tratamiento incluyeron 1 error por cada 3 ideas en sus resúmenes mientras que en el posttest incluyeron 1 error cada 13 ideas aproximadamente. El promedio por sujeto de errores cometidos en el pretest fue de 4.6, mientras que en el posttest el promedio descendió hasta 1.1 errores por sujeto. Esta disminución de errores fue significativa ($t(31)= 7.13; p< .01$).

La Figura 1 muestra la disminución desde el pretest al posttest en los promedios de errores de cada tipo que afectaron al significado de una palabra, al de una idea principal o secundaria, o que supusieron la elaboración de ideas extrañas al texto original.

FIGURA 1

Pretest y Posttest: Promedio por estudiante de errores de cada tipo cometidos que bien afectan ideas principales del texto, ideas secundarias o son ideas elaboradas a partir del conocimiento previo no pertenecientes al texto



Todos los tipos de error considerados disminuyeron, en especial aquellos que suponían ideas incoherentes con el contenido textual o ideas absurdas, y elaboraciones no textuales. En el pretest, los estudiantes cometieron más errores afectando ideas principales que secundarias, mientras en el posttest los errores afectaron más a las ideas secundarias que a las principales. Por tanto, la disminución de errores fue aún más acusada en las ideas principales que en las secundarias.

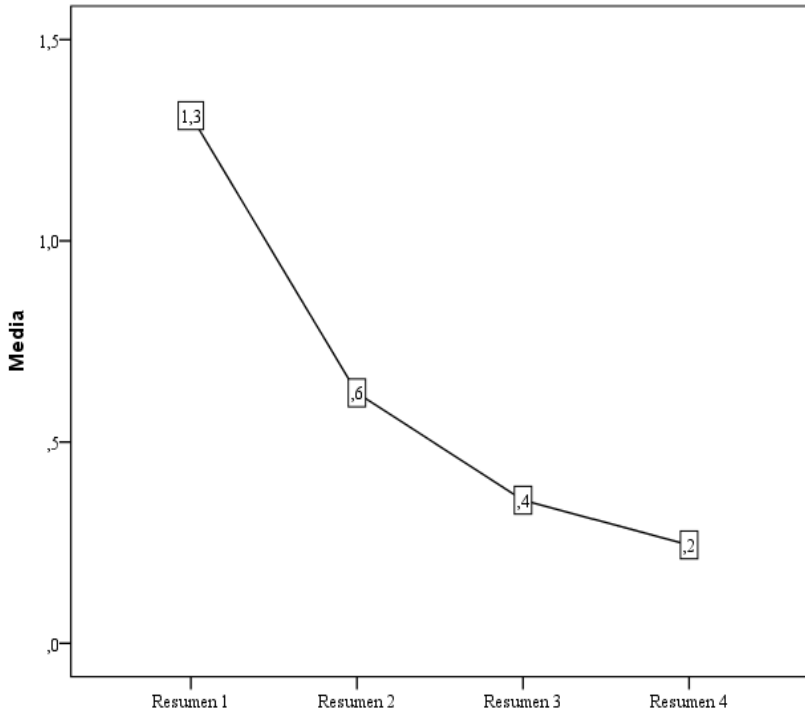
Algunos de los errores recogidos en la Figura 1 pueden ser explicados también a partir de procesos de evaluación-regulación (NELSON y NARENS, 1990; FLAVELL, 1978) asociados con el control de la propia comprensión durante la tarea. Cuando un/a alumno/a encuentra un problema de comprensión puede actuar (regulación) de diversas formas (BAKER y BROWN, 1984; PARIS, CROSS y LIPSON, 1984). Una de ellas consiste en omitir la idea que no se comprende. Cuando esto afecta a una idea importante, se detecta la ausencia en los resúmenes. Una segunda posibilidad es intentar ‘superar el obstáculo’ dando solución al problema de comprensión directamente, lo que puede conllevar errores de significado como los que hemos encontrado y clasificado en este trabajo. Pero aún hay otra posibilidad, como es ‘rodear el obstáculo’ usando el conocimiento previo para elaborar una ‘idea alternativa’ que se considera relacionada con el fragmento mal comprendido. Nosotros hemos computado como error aquellas elaboraciones que dan lugar a ideas que no están incluidas en el texto de referencia. El promedio relativamente grande de este tipo de errores indica que los estudiantes emplean esta estrategia de regulación con frecuencia.

3.3.-Evolución de los estudiantes: cambio en las palabras-obstáculo señaladas

Como se ha comentado antes, los estudiantes comenzaron la elaboración de resúmenes intentando procesar el texto palabra por palabra. Para controlar el progreso de los estudiantes se pidió que subrayaran las palabras desconocidas y que rodearan con un círculo aquellas que les parecían *imprescindibles* para poder comprender el párrafo procesado. Cada nuevo texto procesado para elaborar un resumen significó una disminución del número de palabras consideradas imprescindibles para la comprensión de las ideas importantes de cada párrafo. La prueba de Friedman mostró que el cambio fue significativo ($X^2(31) = 10.144$; g.l.=3; $p = .017$) y se recoge en la Figura 2.

FIGURA 2

Promedio de palabras consideradas por los estudiantes como imprescindibles para comprender el párrafo en cada resumen según su secuencia temporal



3.4.-Percepción de los estudiantes de la instrucción experimental recibida

La Tabla 2 muestra los resultados clasificados de las opiniones de los estudiantes del grupo de tratamiento acerca del método instruccional.

TABLA 2
Percepción de los estudiantes sobre la instrucción recibida: categorías, porcentajes y ejemplos

Categorías	% sujetos	Ejemplos
Conciencia de comprensión y aprendizaje	83%	“Estas sesiones me han ayudado a mejorar mi comprensión lectora en inglés” “He sido capaz de comprender textos de nivel alto de inglés” “He aprendido a distinguir entre ideas principales y secundarias”

Interés y utilidad del método instruccional	71%	“Me ha sorprendido su eficacia (del método)” “Me ha parecido muy curioso y útil porque nunca había hecho nada parecido”
Cambio en el nivel de procesamiento del texto	59%	“Me he dado cuenta que no hace falta saber el significado de todas las palabras del texto para entenderlo” “No todas las palabras son importantes para la comprensión de un texto”. “He aprendido a no quedarme estancada al ver una palabra que no entiendo” “Al ver alguna palabra desconocida me quedaba en blanco y ya no avanzaba”.
Motivación de logro	33%	“He perdido el miedo a leer textos en inglés”. “Nos ha hecho ver que sabemos más inglés del que creemos”. “Me ha dado un poco más de seguridad para enfrentarme a futuros textos y exámenes”.

Como puede verse más de la mitad de los estudiantes percibieron y declararon un cambio en su modo de procesar el texto, y una gran mayoría valoraron la utilidad de las estrategias enseñadas (como futuros maestros/as). La tercera parte de los participantes mostraron una motivación, asociada al logro, hacia el uso del inglés.

4.-Conclusiones

Los resúmenes de los estudiantes fueron elaborados, sobre todo, aplicando los macro-operadores de Supresión y Selección. Muy pocas ideas (menos de 5%) en el grupo de tratamiento procedieron de la aplicación del macro-operador Construcción (o Combinación, es decir, elaborar una macroidea a partir de 2 o más ideas textuales simples). Este hecho está de acuerdo con la hipótesis de YAMASHITA (*op. cit.*) y TSAI y colegas (*op. cit.*) sobre el procesamiento de bajo nivel en L2 cuando el dominio de la lengua extranjera no es alto.

Antes de la intervención, los participantes cometieron una cantidad de errores importante respecto del número de ideas incluidas en sus resúmenes. Estos errores se refirieron, sobre todo, a alteraciones en el significado de ideas unidad presentes en el texto y a elaboraciones fuera del contenido del texto. Tras la intervención, todos estos errores se corrigieron en gran medida.

Tanto la evaluación procedente de las medidas tomadas, como la subjetiva procedente de la opinión de los estudiantes, indican que la instrucción experimental tuvo efectos muy positivos en la corrección de todos los tipos de errores de comprensión al elaborar un resumen de un texto expositivo de ciencias. Especialmente significativo fue la percepción de un cambio de nivel de procesamiento de estos

estudiantes desde el nivel de palabra hacia niveles superiores, necesarios para comprender el contenido de los textos académicos. Esta mejora en la comprensión lectora en inglés sucedió a pesar de que los estudiantes no recibieron instrucción dirigida específicamente a mejorar su conocimiento léxico o gramatical, lo que demuestra la importancia de trabajar las estrategias de procesamiento de la información en lengua extranjera.

Los resultados obtenidos apoyan la antigua reclamación de STANLEY (1984) y de BLOCK (1992) sobre la necesidad de enfocar la enseñanza del inglés como lengua extranjera hacia niveles de procesamiento macroestructurales. En el próximo futuro esperamos contrastar este diseño instruccional en relación con otras instrucciones ‘de control’ con el fin de evaluar su eficiencia relativa.

Referencias Bibliográficas

Alderson, J. C. “Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?”, en J. C. Alderson y A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language*, Ablex, New York, 1984, págs. 122–135.

Bernhardt, E. B.; Kamil, M. L. “Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypothesis”, *Applied Linguistics*, 16 (1), 1995, págs. 15–33.

Block, E. “See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers”, *TESOL Quarterly*, 26 (2), 1992, págs. 319-343.

Bransford, J. D.; Johnson, M. K. “Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11 (6), 1972, págs. 717-726.

Carrell, P. L. “Second language reading: Reading ability or reading proficiency?”, *Applied Linguistics*, 12, 1991, págs. 159-179.

Castro, C. D. “Improving L2 reading and summarizing skills through explicit instruction in text structure”, *VIAL, Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 3, 2006, págs. 59-78.

Clarke, M. A. “The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance”, *Modern Language Journal*, 64 (2), 1980, págs. 203–209.

Cordero-Ponce, W. L. “Summarization Instruction: Effects on Foreign Language Comprehension and Summarization of Expository Texts”, *Reading Research and Instruction*, 39 (4), 2000, págs. 329-350.

Cortina, B. “La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: Un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Porta Linguarum*, 16, 2011, págs. 155-177.

Dreyer, C.; Nel, C. “Teaching Reading strategies and Reading comprehension within a technology-enhanced learning environment”, *System*, 31, 2003, págs. 349-365.

García-Laborda, J.; Bejarano, L. G.; Simons, M. “¿Cuánto aprendí en la enseñanza secundaria? Las actitudes de los estudiantes universitarios de primer año respecto a la relación enseñanza-aprendizaje de su segunda lengua en la escuela secundaria en tres contextos internacionales”, *Educación XXI*, 15, 2012, págs. 159-184.

Gómez, Á.; Sanjosé, V. “Effectiveness of comprehension monitoring strategies in EFL non-bilingual Spanish university students reading science texts”, aceptado para publicación en *RAEL-Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 11, 2012 [en prensa].

Gómez, Á.; Solaz, J. J.; Sanjosé, V. “Competencia en Lengua Inglesa de Estudiantes Universitarios Españoles en el Contexto del EEES: Nivel de Dominio Lingüístico, Estrategias Metacognitivas y Hábitos Lectores”, *Revista de Educación* [en prensa], 2012. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_175.pdf.

Ibáñez, R. “Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas”, *Revista Signos*, 41, 2008, págs. 203-229.

Jiang, X. “The role of first language and second language proficiency in second language reading comprehension”, *The Reading Matrix*, 11 (2), 2011, págs. 177-190.

Jiménez, M. A. *La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos* (Tesis Doctoral), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada, 2004.

Kintsch, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Kintsch, W.; Van Dijk, T. A. “Towards a model of text comprehension and production”, *Psychological Review*, 85, 1978, págs. 363-394.

Kong, A. “Connections between L1 and L2 readings: reading strategies used by four Chinese adult readers”, *The Reading Matrix*, 6 (2), 2006, págs. 19-45

Linde, A. “To what extent does grammar knowledge account for competence in FL reading comprehension in university students?”, *RESLA*, 21, 2008, págs. 181-200.

Manzano, M.; Hidalgo, E. “Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera”, *Educación XXI*, 12, 2009, págs. 123-150.

Montero, M. “El proceso de Bolonia y las nuevas competencias”, *Tejuelo*, 9, 2010, págs. 19-37.

Ono, N.; Midorikawa, H.; Robson, G. “Exploring the nature of good and poor L2 reading behavior”, *JACET Bulletin*, 33, 2001, págs. 73-88.

Salvadores, C. L. *Estudio de la correlación entre la evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado* (Tesis Doctoral), Universidad de Granada, Granada, 2009.

Sánchez, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Santillana, Madrid, 1993.

Sanjosé, V.; García, M. D.; Insa, J. R.; Gómez, A. “Evaluación de la competencia en inglés de maestros en formación con el Oxford Online Placement Test”, *Lenguaje y Textos*, 35, 2012, págs. 85-94.

Schoonen, R.; Hulstijn, J.; Bossers, B. “Metacognitive and language-specific

knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grade 6, 8 and 10”, *Language Learning*, 48, 1998, págs. 71-106.

Solé, I. “Competencia lectora y aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2012, págs. 43-61.

Stanley, R. M. “The Recognition of Macrostructure: A Pilot Study”, *Reading in a Foreign Language*, 2, 1984, págs. 156–168.

Tsai, Y-R.; Ernst, C.; Talley, P.C. “L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers”, *Reading Psychology*, 31, 1, 2010, págs. 1-29.

Vasantha, K. “Sri Lankan university students’ metacognitive awareness of L2 reading strategies”, *Journal of International Development and Cooperation*, 16 (1), 2010, págs. 65-82.

Yamashita, J. “Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension”, *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 2002, págs. 81-95.

Yang, Y-F. “Reading strategies or comprehension monitoring strategies?”, *Reading Psychology*, 27, 2006, págs. 313-343.

Zhang, L. J. “Exploring EFL reading as a metacognitive experience: Reader awareness and reading performance”, *Asian Journal of English Language Teaching*, 12, 2002, págs. 65-90.

Anexos

Anexo A: Texto empleado para evidenciar los 3 niveles de representación mental

Nota: el texto debe entregarse primero sin la imagen adjunta, que se entregará después de que los lectores manifiesten obstáculos para construir el Modelo de la Situación.

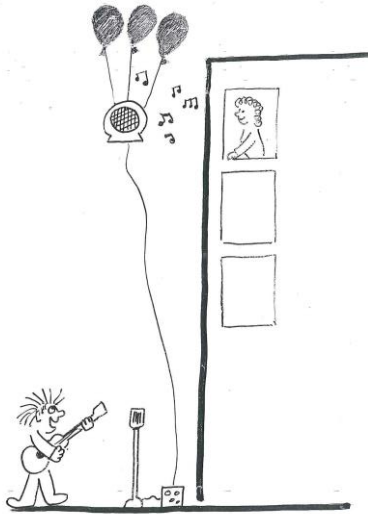
Instrucciones: Lee el texto siguiente y explica en una frase la situación descrita

El Romeo Moderno

(Fuente: Bransford y Johnson, 1972)

Si los globos reventasen, el sonido no podría llegar, porque todo distaría demasiado del piso debido. También bastaría que estuviese cerrada la ventana para impedir que el sonido llegase, pues hoy en día el aislamiento de los edificios es bastante bueno. Dado que toda la operación depende de que haya una corriente eléctrica ininterrumpida, si el cable se rompiera a medio camino también habría problemas. El muchacho podría gritar, claro está, pero la voz humana no es lo bastante fuerte para llegar tan lejos. Otro problema que hay que considerar es que podría romperse una cuerda del instrumento, y entonces el mensaje iría sin acompañamiento. Está claro que lo mejor sería que no hubiese tanta distancia; habría entonces menor número de problemas potenciales. Si el contacto fuese cara a cara, el número de cosas que podrían fallar sería mínimo.

Imagen adjunta al texto del *Romeo Moderno* que ayuda a construir el Modelo de la Situación.



Anexo B: Uno de los textos empleados para elaborar su resumen.

Biomass: the growing energy resource

(Fuente: Adaptación propia a partir de un texto disponible en Australian Academy of Science: NOVAScience in the news, www.science.org.au/nova)

Biomass refers to the organic matter— plants, animals, fungi, bacteria- which can be burnt and used as an energy source. Taken together, the Earth's biomass represents an enormous store of energy. It has been estimated that just one eighth of the total biomass produced annually would provide all of humanity's current demand for energy. And, since biomass can be re-grown, it is a potentially renewable resource.

The original source of the energy present in biomass is the sun. Small 'factories' in plant-leaves called chloroplasts use solar energy (in the form of light energy, or photons), together with carbon dioxide from the air and water from the soil, to manufacture a range of compounds. These compounds include sugars, starches and cellulose – collectively called carbohydrates. The original solar energy is now stored in the chemical bonds of these compounds. Some of this stored energy is passed on to animals when they eat plants (or eat other animals). So plants, animals and animal excretions – biomass – can be seen as storehouses of solar energy.

Scientists are busy developing different ways of converting biomass into a form that meets our energy needs, while making best use of the available energy. There are five different ways of extracting biomass energy: solid fuel combustion, gasification, pyrolysis, digestion and fermentation. Solid fuel combustion is the most common way of extracting energy from biomass for example using firewood for heating needs. Gasification exposes biomass to high temperatures and limited oxygen to produce a gaseous fuel having fewer impurities. Pyrolysis consists in heating the biomass to drive off the volatile matter leaving behind a black residue called charcoal. The charcoal has double the energy density of the original material. Digestion is the action of anaerobic bacteria on dead organic matter to produce methane and hydrogen. These gases are energy sources. Fermentation is the action of yeasts and other microorganisms on plant material to produce ethanol (alcohol). Research into each of these processes is producing dramatic advances.

In some cases biomass is grown specifically for energy production. The use of farming land for biomass can create competition for land for food production. Research is now starting to develop biomass sources that can be grown on marginal land. Another source of biomass material is waste. Human society produces a great amount of organic waste. Kitchen scraps, sewage, the leftovers of the food processing industries, paper, sawdust, lawn clippings...the list is long. One of the reasons that energy from biomass is receiving so much attention is that it represents an opportunity to convert waste into something very valuable. Making better use of our waste could contribute significantly to our energy needs but it will not satisfy them completely.

Extracting energy from biomass is an ancient practice, dating back to when people first burnt wood to provide heat and light. But just because the idea is old doesn't mean there's no scope for novel technology. Scientists are continuing to find new and increasingly efficient ways to extract energy from biomass, to a point where it is now being taken seriously as a future energy option.

Editorial.....	4
Artículos	8

Encrucijadas de la (in)comunicación intercultural: la voz pionera de Montserrat del Amo / Crossroads at intercultural communication: Montserrat del Amo's pioneer voice. Noelia Ibarra (Universidad de Valencia)9

La técnica narrativa del espejo en Carmen de Icaza (1899-1979) y en Carmen Martín Gaité (1925-2000)/ The mirror's narrative technique in Carmen de Icaza (1899-1979) and in Carmen Martín Gaité (1925-2000). Carmen Fragero Guerra (Centro de Magisterio Sagrado Corazón de Córdoba)..... 23

Las guerras carlistas en la literatura juvenil / Carlist Wars in children's literature. Fermín Ezpeleta Aguilar (Universidad de Zaragoza) 35

Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso / Communicative awareness and visual culture. Proceedings. Compétence communicative et éducation culturelle. La recherche en classe. Begoña Souviron López (Universidad de Málaga)..... 47

Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico / The classics in the classroom. A proposal: hypertexting and historical context. José Domingo Dueñas Lorente y Rosa Taberero Sala (Universidad de Zaragoza) 65

¿Puede Isabel Allende ayudarnos a enseñar el español? / Can Isabel Allende help us to teach spanish? John C. Mc Intyre (Independent research)..... 78

Corrección de errores en comprensión lectora en inglés: Una instrucción teóricamente fundamentada basada en estrategias macroestructurales / Correction of reading comprehension errors in English: a theoretical-based instructional approach focused on macrostructural strategies. Ángela Gómez, Anna Devis y Vicente Sanjosé (Universitat de València)..... 88



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán