



# *Tejuelo*

**Nº 24, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año IX (septiembre de 2016). DOI: 10.17398**

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.

Grupo de investigación **SEJ036** Lij de la Universidad de Extremadura, 2016  
Texto, los autores

Grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas” (LIJ), de la Universidad de Extremadura

Cáceres. 2016

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

289 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

DOI: 10.17398

**Editores / Editors**

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura  
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Loretta Frattale, Università degli Studi di Roma, Italy  
 Dr. Carlos Lomas, CEP Gijón, Spain  
 Dr. Alberto Bustos, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Rosa Luengo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Moreno Losada, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Dimitriva K. Nikleva, Universidad de Granada, Spain  
 D<sup>a</sup> Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain

**Consejo de Revisión / Review Board**

Dra. Magda Zavala, Universidad Nacional, Costa Rica  
 Dra. Christiane Nevelling, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. Giuseppe Trovato, Universidad de Catania, Italy

Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of  
 D<sup>a</sup> Julie Wilhelm, Universidad de Iowa, United States  
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, Mexico  
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral Côte d'Opale, France  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de la Coruña, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad de Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Lidia Uso Viciedo, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico  
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal  
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland  
 Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, Spain  
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES Gonzalo Torrente Ballester, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Fundación General de la Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES AL Qazeres, Spain



# **Artículos /Articles**

***El aprendizaje y la mejora de la competencia comunicativa  
en alumnos universitarios. Proyecto de investigación***

***Learning and improvement of the communicative competence in university  
students. Research project***

**Juan Lucas Onieva López**

Universidad de Málaga. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la  
Lengua y al Literatura  
juanlucas98@gmail.com

**Concepción Torres Begines**

Miembro del grupo de investigación HUM550.Universidad de Sevilla  
conchatb@gmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.6

Recibido el 10 de enero de 2016  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** El presente artículo es el resultado de un proyecto de investigación que llevamos a cabo con estudiantes universitarios del grado de educación primaria de la Universidad de Málaga durante cinco meses. Teniendo en cuenta su deficiente dominio de la expresión oral y gestual, y con el objetivo de que mejorasen sus competencias comunicativas les propusimos la realización de diferentes actividades, tales como presentaciones de temas, exposiciones, dramatizaciones y talleres, así como improvisando y recreando ejercicios para diferentes contextos didácticos. En el estudio creamos y validamos nuestro test con el que los estudiantes se evaluaron y a través del cual pudimos conocer su nivel de adquisición y mejora de las habilidades de expresión oral y gestual.

**Palabras claves:** Expresión oral; didáctica; competencia comunicativa; gestualidad; estudiantes universitarios.

**Abstract:** This article is the result of a research project conducted during five months with university students from the degree in Primary Education at the University of Malaga. Due to their deficient command over the oral and gestural expressions and looking for the improvement of their communicative competences, several activities were proposed. For example: topic presentations, expositions, role-playing and workshops; in addition to improvisation playing and development of activities related to diverse didactic contexts. Along this research, we create and validate the test used by the students for their self-evaluation. Through it we could know their level of acquisition and improvement of the oral and gestural abilities.

**Keywords:** oral expression; communicative competence; body-language; university students; didactics.

# 1. Introduction

In the recent years, we have been able to confirm the lack of fluency in the command of the oral and body languages presented by the majority of our students from the Education School at the University of Malaga. This aspect is especially significant in terms of oral and gestural expressions. This is highly alarming considering that they will become teachers in the future, becoming their voice and body their main work tools. In addition, their attitude will be a reflection of their professionalism and commitment with their students' training.

The control over the communicative competence is essential due to the fact that it doesn't only contributes significantly to the integral development of the individual self, but because it helps us to success in our relationship with the environment and collaborates in our duty of being valued by others for what we say and the way we express ourselves (Carnegie, 2011). For this reason, and considering that our society is immersed in a process of continuous change, it is necessary for the young individuals to acquire, develop and command the communicative competence throughout their lives in a more functional than theoretical way (López, 2002).

For the purpose of helping our young university students to improve their communicative competences, we have accomplished a project that takes two groups as a sample, a total of 122 students from the Education School, specialization of Primary Education, at the University of Malaga. This study is based on a detailed working plan used during the course. During its time of application, the students accomplished projects, activities and periodical evaluations with the aim of developing and improving their oral and gestural expression through presentations, expositions and workshops. In addition to these, we also included some activities referred to the improvisation and recreation skills in a wide range of didactic contexts. In the same manner, we reached, besides the consequent rise of their auto-esteem



and self-confidence, the improvement of their creativity by the development of projects. These taught them how to transmit and inspire the communicative competence to their future pupils in an inspiring and stimulant way. With this aim, we used (among other resources) ICT tools, debates, drama activities and lecture and literature workshops.

## **2. Theoretical frame**

### *2.1. Educative limitations for the improvement of the oral expression at Higher Education*

Since they were born the individuals keep acquiring (both in the familiar and educational environment) a wide experience in informal speaking for situations that require a low level of reflection and speaking control. But those same individuals, as they mature and succeed in different educative and academic stages, don't stand out in their superlative domination of oral and gestural expression in more formal and complex communicative situations. In that regard, Romero (2001: 9) criticize the thoughts presented by many parents and educators who declare that "a hablar se aprende de manera espontánea y que los niños y niñas llegan a la escuela sabiendo hablar". This is one of the reasons why a deficient training in the oral and gestural expression exists in the classroom. At the present, there is a general tendency to elaborate the academic programs (since primary school) giving a priority to the reading and writing skills at expense of the oral expression (Recasens, 2003). The most significant reasons are, according to Recasens: 1) the Grammar study implies an important and ancient tradition; 2) the presumption that the students learn how to speak and listen in a natural way, and 3) the young students keep quiet if they are reading or filling cards rather than conversing. We have to consider that if a university student that is going to become a teacher doesn't receive an appropriate training on how to express himself/herself in different social situations, it will become very hard to surpass the existing barriers of teaching oral expression at the schools.

Another aspect that impedes the teaching of oral and gestural expression at school is the fact that some teachers based their educational philosophy on traditional learning methods. This way, they usually give priority to the domination of different aspects of the linguistic system (learn how to use the verbal modes and pronominal forms). To reach this objective they present activities oriented to the formal analysis of the language, which limits the education to a correct knowledge of the grammatical code and causes a lack of dominance over the oral expression (Zuccherini, 1992). Under these traditional methods of teaching the language, the problem of the “mistakes” becomes a nightmare for the student. The main reason is the consideration of the linguistic work as a constant correction of the student, who is not going to stop making mistakes in his/her own learning process. This way, the correction becomes a form of repression for his/her creativity and expression, which, in addition, reduces his/her motivation and self-confidence. The traditional teaching method has supposed a bad influence on the students’ training regarding the oral expression. Except for the primary school period, the teacher is the only one who usually communicates in an oral way while he/she asks his/her students to remain silent, becoming the only one who can speak while the students are writing and reading (Villanueva, 2013). If for the second language acquisition, the realization of oral exams is a need and most of the time is devoted to speak in that language, why the importance of the oral expression is forgotten in the teaching of the first language and the priority is given to writing and reading?

In addition to the previously mentioned limitations, another barrier that prevent us from an adequate learning of the communication skill is the fact that the students don’t receive any help to face feelings such as shame, fear of making a mistake, fear of speaking in public and to improve their self-esteem. According to Brown (2010), shame is the fear of feeling ourselves rejected, a universal feeling that is not present in the classroom’s conversations and, consequently, it is suffered by the most insecure students or the ones who has very little confidence. Feeling shame or fear is good when it helps us to contain ourselves in certain situations. The negative aspect appears when the individual contains the desire to express his/her thoughts or feelings because “he/

she is not important enough to...”. This attitude leads to questions such as: “is it important for others what I think?” “if I fail, will they laugh at me?”; “what if I go blank?”, “I am sure what I am about to say is a stupid thing, it is better if I keep quiet”; “my reputation will collapse if what I am about to say is senseless”; or, “it is better if I don’t raise my hand. At least, it a stupid thing and although it is interesting, anyone is going to understand it”. Several people come to think that their comments and questions are not going to be accepted by others and they will be isolated for what they could say and who they are, being a source of mockery due to a simple ineptitude or a mistake.

To improve the use of the language in an integrated way and from an educational methodology (distanced from the mere imitation, repetition and memorization of formal grammatical structures) the teaching and learning processes of the oral expression need to start from an early age. In contraposition to this, we should prepare activities and strategies to offer the students opportunities to cooperate with an active response (Reyzábal, 1993), encouraging the skills referred to the reflection and critical thinking.

## *2.2. Improvement of the communicative competence at schools*

To be a good or a bad communicator doesn’t necessarily imply to have a perfect control over the lexicon or the grammatical rules. On the contrary, it does imply to be motivating, convincing, entertaining and effective in his information. Consequently, only a constant training and a continuous practice would achieve the goal of becoming a professional in this field. Although in many aspects of our life personal and professional success implies the control over the communicative competence, “reducir toda la comunicación humana al uso de un código es, de entrada, descriptivamente inadecuado” (Escandell, 2005: p.15). For this reason, it is important to get rid of the generalized idea that several people expressing themselves in a superior oral way is debt to their acquisition of the ability in an inherent way. As a response to this though, López (2002) affirms that, although it is true that some people can stand out among others due to their possession of innate abilities

(such as the linguistic competence that facilitates the learning of manifestations related to oral and written languages), a formative process is needed to improve or acquire those abilities.

If, in order to achieve a superior oral expression we need a constant practice, it is equally important to have as referees or models individuals who are superior in their use of the communicative competence, such as orators, pedagogues or educators. They must act in a very sensitive way while helping their pupils to learn how to communicate in a more efficient way. If among the teacher duties we can find the ability to guide, innovate, organize, stimulate, motivate and being a model, interlocutor and mediator in the classroom (Mendoza, 2003), to be professional, competent and motivating in this field it is also necessary to have control over the language, a “competencia básica en el desempeño profesional de todo maestro, pedagogo, en definitiva, de cualquier educador cuyo trabajo implicará necesariamente el trabajo con personas en contextos diferentes” (Fernández, 2008: 27).

Promoting the control over the communicative competence also involves helping other people improve their self-esteem, their self-confidence and their capability to socialize. This way they will learn how to act in diverse environments, with different kinds of people and to solve conflicts and problems through dialogue and respect, with a peaceful attitude and full responsibility of their actions. For this reason, it is necessary for the teachers to take advantage of their students' qualities and favor their integral development, preventing them from their inhibition, subjugation and normalization (Reyzábal, 1993). In that regard, Zuchherini (1992) recommends to create a distance between the teacher and the students, which involves a more objective attitude at the moment of the moderation and regulation of the oral interventions accomplished by the students. This includes the moments when they defend their research works or make personal contributions, specially the in case of assemblies, debates and discussions.

For the improvement of the communicative competence, Núñez (2002) proposes, for different educational stages, a language learning based on: 1) renovation of the old rhetoric (the art of speaking in

public); 2) fomentation of the reading and the critical thinking; 3) creation of a space inside the classroom for the radio; 4) employment of dramatization and theatre as didactic resources to promote a regular and formal use of the language and the imagination; 5) employment of the video camera to analyze the work made in class; 6) promotion of language and literature workshops.

### **3. Research proposal**

#### *3.1. Research objective*

The main objective of our research was to improve certain aspects of the oral and gestural communicative skills in two groups of students facing their second year of their Degree in Primary Education at the University of Malaga. For this project, we decided to work with them during the time assigned in the class schedule to the Didactics of the Language and Literature subject. Furthermore, we tried to promote the students' communicative skills, both oral and written, according to the objectives of the subject and making use of the ITC resources. To that effect, we prepared a detailed work planning to provide the students some activities and strategies to carry out the oral interventions in class, such as the use of diverse audiovisual resources. The learning process was evaluated through a questionnaire based on 30 items that we created and that was validated. According to it, the students evaluated aspects related to the oral and gestural expressions used in their public interventions.

#### *3.2. Research questions*

Are there any differences between the first self-evaluation (T1) and the last one (T5)?

Are there any significant differences between the different questionnaires (T1, T2, T3, T4, T5)?

Are there any significant differences between the first self-evaluation and the peer-review questionnaires?

Are there any significant differences referred to the sex or the group?

### *3.3. Research hypotheses*

Invalid research hypotheses:

There are no significant differences between the first self-evaluation (T1) and the last one (T5).

There are no significant differences between the peer-review evaluations (T2, T3, T4).

There are no significant differences between the first self-evaluation and the peer-review evaluations.

There are no significant differences referred to the sex and the group.

### *3.4. Research project*

Our research project was structured in four phases. During the first one, we informed the students about the project and we requested their collaboration. Subsequently, we exposed, in detail and through several examples, the thirty items that composed the questionnaire. This way, the students could illustrate different situations where, for example, the individuals don't express themselves fluently, aren't convincing, move too much while speaking or don't express the ideas with enough modulation and a suitable volume. Once the items were analyzed and understood, we delivered every student the questionnaire (T1) for the self-evaluation.

The second phase consisted in working with the students different aspects related to the feelings of shame and insecurity that appeared while they were speaking in public. During the first week, and in an intensive way, we oriented and encouraged them to participate in a debate about this topic in the classroom. In addition, we facilitated them diverse strategies and resources so they could learn through the activities how to surpass the difficulties that appear when they are

speaking in public. For example, we make them record their own interventions with audiovisual media to promote the reflection.

In the third phase, with a length of 12 weeks and during the time assigned to the theoretical lessons (6 hours a week), the students carried out expositions about different topics related to the subject and based on the following objectives:

- a) Create an initial interest making use of experiences, news or questions.
- b) Give rhythm to the exposition with pauses, emphasizing or transmitting enthusiasm.
- c) Inform, not only providing data, but also using examples, comparisons and questions, to highlight the practical value of the exposition.
- d) Motivate the audience's thinking through questions and activities, facilitating their participation and consequently, their attention.
- e) End the exposition showing a practical use and visually summarizing the main points previously mentioned.

After each exposition, the students were evaluated through a questionnaire by three classmates while the rest of the class added justified comments, emphasizing the most relevant aspects of the presentation and specifying the possible improvements. The expositions were recorded with a video camera and, after being stored in an Internet server, the link was only provided to the students who had presented the work so they could watch their own performance and improved it in the next project.

In addition to the expositions accomplished in this phase, the students should have selected fairytales, short stories or texts from the children's literature area. After being advised on how to make the reading more interesting and stimulating for the audience, and after a previous rehearsal, they read them in front of groups composed by four or five students to be evaluated afterwards by their classmates taking in

consideration those items included in the questionnaire that referred to the reading aspect.

A third activity in this third phase consisted on the use of the ITC resources for the composition of tales which main aim was to promote values. This way, the students dramatized ordinary or fantastic situations that organized and structured and with duration of no more than five minutes, were recorded in video for their consequent evaluation considering aspects such as the vocalization. Afterwards, the students must play and record the same scene, but this time without using any words, only gestures, to express themselves. The objective was the understanding of the story by, for example, students with hearing disabilities.

The fourth activity accomplished during the time dedicated to the theoretical lessons consisted of the execution of a dubbing activity for film scenes, chapters from TV shows or advertisements, making every student to work his/her voice possibilities, such as tone, volume, emotion, pauses, etc. In the same manner presented in the previously mentioned activities, students through the questionnaire evaluated this.

The Didactics of the Spanish Language subject consisted, in addition to the six hours per week devoted to the theoretical aspects, of three hours dedicated to the practical aspects, which we used to propose every student to write a text about diverse topics (compassion, fury, love, hate, forgiveness, infidelity or death) in the present, past or future tenses. We let them tell a story about a personal experience or an event that they had witnessed, or also to reflex about the concept chosen. Later, they read and discussed the texts in front of their classmates. During this activity we took full account of the reflection presented by Reyzábal (1993), when he affirms that it is essential to respect the verbal productions accomplished by the students and don't fault them arguing inaccuracy or unsuitability. On the contrary, we should encourage our students to improve themselves keeping in mind the criteria related to interlinguistic and extralinguistic (or social) fields. That is why we considered indispensable the establishment of rules among the students for this activity, which must be obeyed



scrupulously, due to the fact that several stories were about personal situations. For that reason, during every exposition, no one could leave the class, everyone must remain silent and, at the end, no comments could be done. The objective was to create an absolutely respectful environment and complicity among the students, so they could expose their opinions in a completely free way, fearless of being judged. This activity was not evaluated by the questionnaire because we tried to create a space where the students felt free to share, voluntarily and without any kind of pressure. With this activity, many students affirmed that they had felt comfortable and safe because they could expose not only their ideas, but also very delicate situations lived by them personally.

In the fourth phase of the project, after completing the lesson plan and 12 weeks after the beginning of the research, the students self-evaluated themselves again, following the same method they had used in the first phase of the project. This way, we could obtain some data to study and value the conception presented by them in relation to their own learning process. Furthermore, we could establish comparisons with the ones obtained in the peer-reviewed evaluations as a result of the works accomplished during the third phase.

In the fifth phase of our research, we analyzed the results obtained from the questionnaires:

Questionnaire T1: First self-evaluation at the beginning of the course.

Questionnaire T2: Peer review evaluations of the expositions about the syllabus.

Questionnaire T3: Peer review evaluations of the reading of children's literature texts and dubbing activities.

Questionnaire T4: Peer review evaluation of the audiovisual work.

Questionnaire T5: Second self-evaluation at the end of the lesson plan.

Previously to the exposition of the results obtained from our research, we proceed to describe and analyze the questionnaire used in the different phases of our research.

### 3.5. Description and validation of the questionnaire

After reviewing different questionnaires to evaluate and study the progress of the verbal and gestural aptitudes of the university students, and being unable to find one that covered the aspects that we planned to cover, we decided to create our own questionnaire. This was subjected to a statistical analysis regarding the research data. According to the results obtained, the questionnaire was structured by four theoretical dimensions, which respond to different aspects of the verbal communication. The description of the dimensions can be seen in Table 1.

Dimensions	Description
Dimension I	Referred to the command over the language: speaking accuracy, vocabulary adequacy, pronunciation precision, fluency, pauses, volume and rhythm.
Dimension II	Referred to the structure and organization of the exposition and to the improvisation skills to convince, build and inform.
Dimension III	Referred to the way how the attention transmits and maintains and to the way used to express feelings, enthusiasm and spontaneity through an adequate body language and visual contact.
Dimension IV	Referred to the closure of the exposition: emphasize and highlight the main points, create a practical value and obtain efficient conclusions.

Table 1. *Description of the theoretical dimensions of the questionnaire*

The final questionnaire is constituted by 30 items in total, 9 of which are referred to the first dimension, 6 to the second, 11 to the third and 4 to the fourth. The response format presented is based on Likert's scale (from 1 to 6), being 1 Very Deficient and 6 Excellent.

### 3.5.1. Sample

For the preliminary validation of the questionnaire and the analysis of its psychometrical properties, we used a sample of 112 individuals, students from two groups at their second year of a degree in education at the University of Malaga.

### 3.5.2. Reliability

To calculate the reliability of the questionnaire we used Cronbach's alpha internal consistency index, from which we obtained a *suitable* reliability, being the final index of the questionnaire .937.

### 3.5.3. Validity of the interpretations obtained from the tool's results

To calculate the validity of the construct and confirm the correspondence between the factors referred to the different aspects of the oral and gestural expression, we carried out a Factorial Analysis of the Main Component with rotation Varimax. Observing the association of the variables, we obtained 7 factors with auto values over 1. After a detailed analysis, we verified that 66% of the total variance could be explained as it is shown in table 2.

Factors	Auto values	% Variance	% Accumulated variance
1	10.708	35.694	35.694
2	2.296	7.652	43.346
3	2,046	6.822	50.167
4	1.517	5,057	55.225
5	1.159	3.863	59,088
6	1,085	3.615	62.703
7	1,013	3.378	66,081

Table 2. *Percentage of the total variance according to the different questionnaires*

## 4. Results obtained from the research

The results obtained from the statistical analysis provide us information about the existence of a learning evolution or learning improvement related to the oral and gestural expression over the 14 weeks of duration that last our research with the 112 students. With this purpose, we have compared the matrixes obtained from the questionnaires and their dimensions, calculating the percentage of the variance and establishing a difference on the averages between the questionnaires, in addition to the difference established considering the gender and the group.

### *4.1. Analysis of the matrixes*

In table 3 we can observe the matrixes of the components and the saturation of the items referred to each factor, which we have extracted with the analysis of the main components. In Questionnaire 1 of the Pre-self-evaluation, there is a great dispersion of the information referred to the topic of the oral and gestural communication. On the contrary, 12 weeks later, in Questionnaire 5 of the Post-self-evaluation, we can observe that the knowledge of the research topic is gathered around 4 dimensions.

Table 3. *Matrix of the main components contained in the questionnaires*

**QUESTIONNAIRE-1. PRE-SELF-EVALUATION**  
**Matrix of the components**

Item	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
28,	.740			-.328			
4,	.687				-.402		
19,	.682						
23,	.679						-.353
14,	.670	-.362					
20,	.653			.326			
15,	.651	-.322					
27,	.648						
10,	.630	-.443					
21,	.621					.332	
6,	.615		.349	-.305			
30,	.602			-.362			
17,	.596		-.347			-.370	
7,	.591			-.377			
22,	.588	.371					
18,	.580		-.366				

**QUESTIONNAIRE-5. POST-SELF-EVALUATION**  
**Matrix of the components**

Item	Component			
	1	2	3	4
7,	.811			
6,	.766			
5,	.671	.390		
29,	.613		.308	
8,	.558	.485		.307
16,	.540	.408	.411	
21,	.518	.319		
22,	.471	.395		.364
9,	.460	.441		.351
10,	.451	.408		.409
2,		.750		.312
3,		.688		
1,	.311	.688		
4,	.438	.543	.305	
20,	.377	.514	.363	.311

11,	.577	-.353					-.369
12,	.573	-.313					
24,	.568						
16,	.567			-.380	.313		.302
25,	.563	.460					
29,	.558			-.301		.451	
13,	.549						
1,	.535	.366			.326		
2,	.533	.434	.504				
26,	.524	.502			-.363		
8,	.522				.448		
9,	.519	-.384				.364	
3,	.493	.515	.485				
5,	.517		.584				

15,	.333	.471	.340	.358
19,			.691	.412
28,	.468		.683	
26,		.363	.641	
27,	.493		.591	
30,	.353		.579	
17,			.576	.338
18,		.460	.563	
25,		.434	.464	.433
11,	.314			.747
24,	.351			.684
12,	.371			.645
13,		.330		.630
14,		.463		.607
23,	.433	.316		.447

Table 4 shows the decreasing evolution of the students' learning process from the initial 7 dimensions to 4 in the last questionnaire. Both in that table and number 3 we can see how the knowledge of the 30 items stop being so abstract and dispersed, becoming gathered in four main topics.

Questionnaires	Pre-Self-E. (T1)	Peer-Review-E1 (T2)	Peer-Review-E2 (T3)	Peer-Review-E3 (T4)	Post Self-E. (T5)
Dimensions	7	6	6	5	4

Table 4. *Dimensions according to the questionnaires and the learning process*

#### 4.2. Comparative analysis of the averages presented in the questionnaires

In table 5 we can see the average score obtained by all the students in each questionnaire. Next, we will analyze if this evolution (from the first questionnaire (T1) to the last one (T5) is significant or not when we compare the data obtained.

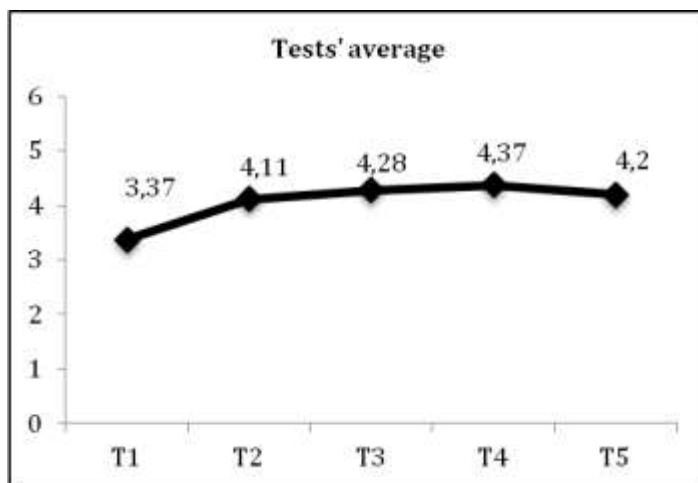


Table 5. *Comparison between the different measures obtained from the questionnaires*

To the question if any significant differences exist between the first self-evaluation (T1) and the last one (T5), with a temporary distance of 12 weeks, the response is that a difference of 0.8 points is

shown between the averages. Taking in consideration that the significant value of T5 regarding T1 is 0 points, we can affirm that significant differences exist. For this reason, we reject the invalid hypotheses and accept the alternate hypotheses, due to the existence of an improvement in the learning process of the oral and gestural communicative skills of the students based on the self-evaluation tests.

To the question if any significant differences exist between the questionnaires used to accomplish the peer-review evaluations and comparing the data obtained from questionnaires T2, T3 and T4, the response is that there are no significant differences between them, although a progressive rise of the averages exists. The difference between T2 (4.11 points) and T3 (4.28) is 0.16 points and with an index of significance of 1. Consequently, it is not significant. The same occurs between T3 (4.29 points) and T4 (4.37 points), with a difference of 0.095 points of average and with an index of significance of 0.93. There are no significant differences. In the case of the questionnaires T2 and T4, with a difference of 0.26 between their averages, according to the statistical data, there are differences with a level of significance of 0.49. Therefore, we accept the invalid hypotheses and affirm that between the learning process and during the peer-review evaluations, no significant differences appeared, although there was a progressive increase of the learning.



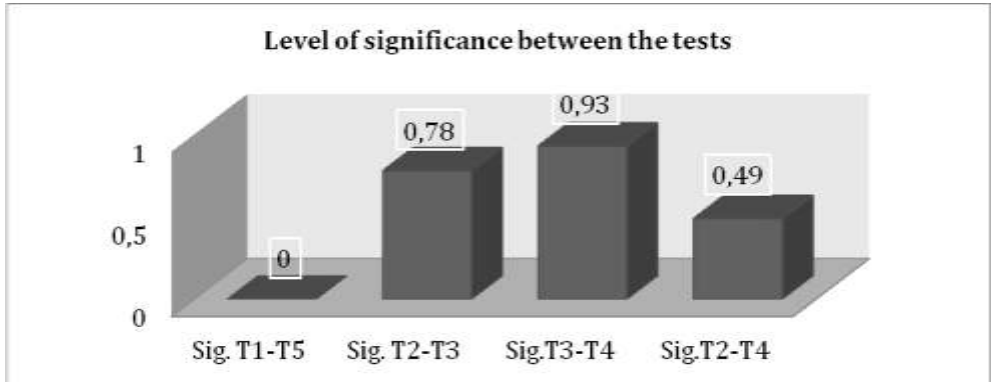


Table 6. *Comparison between the tests' averages*

To the question if any significant differences exist between the first questionnaire (T1) and the rest of them, according to the first self-evaluation completed by the students, they had a perception of their own oral and gestural expression valued at an average score of 3.37 points with regard to a maximum of 6 (outstanding), meaning it was “acceptable”. As we accomplished the consecutive questionnaires and the peer-review evaluations, the average score increased to 4.11 points in the second questionnaire (T2), 0.74 points more than the first one, with a level of significance of 0.02. With regard to T3, the rise reached an average scores of 4.28 points, 0.9 points more than in T1, with a level of significance of 0. With regard to the last peer-review test (T4) and reaching to 4.37 points, 1 point more than T1 and with a level of significance of 0, we can reject the invalid hypotheses and accept the alternate hypotheses according to which there are significant differences with the rest of the tests.

In graphic 7 we can see the difference between the last peer-review test (T4) and the last self-evaluation, with a difference of 0.17 average points and a level of significance of 0.6.

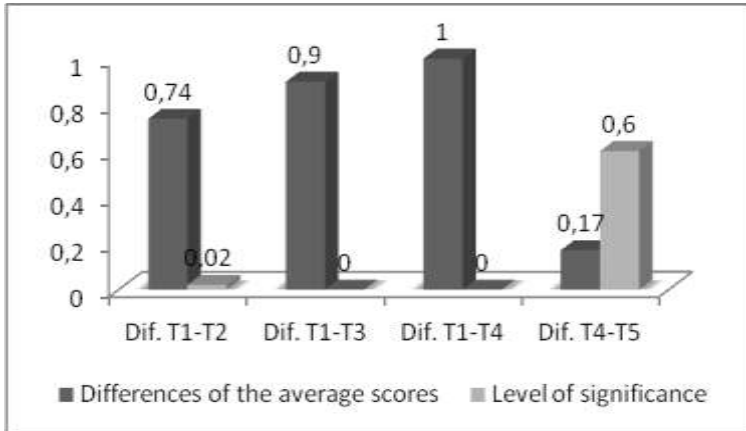


Table 7. Differences between the average scores and the level of significance of the tests

To the question if any significant differences referred to the sex exist, it only happened statistically in 5 of 30 items, of which 4 are related to Dimension 3. It is worth stressing that the girls obtained higher values with respect to the boys in 4 of the 11 items of Dimension 3, which is referred to how to express feelings, enthusiasm and spontaneity through a suitable body language and visual contact.

To the question if there are any differences between groups, significant differences exist in 8 of 30 items. Among them, one is referred to Dimension 1, another to Dimension 2 and 6 to Dimension 3. Regarding group 1, where there were more girls than boys, we see a non-significant relation between the differences by sex and group.

## Conclusions

Although it is true that among the students who have access to the university exists a poor training in oral and gestural expression, one of the possible causes could be that their teachers haven't been trained during their academic training in these communicative abilities. Therefore, they have not being able to teach it to their students due to their lack of knowledge about the topic. Nowadays, the future teachers

can be trained at the university on oral and gestural expression through subjects such as “Didactic strategies for the development of verbal and written communication”, “Didactics of Spanish Language” or “Drama”, as long as their teachers have the appropriate training and are concerned about the competence and effectiveness of their students according to their future job. From our point of view, the data obtained from the first self-evaluation (T1) were excessively positive due to the fact that some students with an evident poor or deficient capability of express themselves in public or for making a good exposition valued themselves with 4 or 5 points being 6 the maximum. We wished to evaluate in a more objective way the oral expression of the students with the peer-review evaluations. After twelve weeks, we could observe a notable and evident improvement in almost the totality of the students, thanks partly to the high quantity of activities and projects accomplished in the classroom. This increased the opportunities given to the students to practice and improve their verbal and gestural abilities. In addition, the interest and the constant and voluntary participation of the students facilitated the learning process.

In the different questionnaires, specifically in the peer-review evaluations, we could detect the existence of a gradual evolution in the training that was observed and valued by the students. In our opinion, these evaluations were quite low in many cases, sometimes among students of the same group, due to feelings of rivalry and competition that existed between them. This reason why we think they were not significant between them, but the progress was still evident and significant. Perhaps, if the first self-evaluation had been accomplished in a more objective way, the improvement in the development of the oral and gestural expression of the students would be more significant. This is an aspect we must improve in future researches.

With the second and last self-evaluation, we could confirm that the students were concerned about their improvement in the learning process, aspect confirmed by the peer-review evaluations, although in many cases, the students were tough with themselves. The improvements were higher than the data provided by the young participants of the research in this last questionnaire. If we could have

kept working over the following weeks with the students, involving them in more projects and activities related to the improvement of their communicative competence, either only with them or collaborating with other teachers, we think we could have achieved more positive results.

Regarding the questionnaire used to value the progress of their abilities referred to their oral and gestural expression, according to the data obtained after the analysis was made, it is a reliable and valid tool to identify the evolution of the students as regards to their verbal expression.

To sum up, the project was effective, not only on the students, but also for the establishment of a starting point for future researches and collaborations with other teachers and schools, in addition to the students who would like to improve their communicative competence.

## Bibliography

Araujo, J. C. (2014). “Efectos en el desarrollo de la expresión oral con la introducción de un video como elemento de apoyo en las clases de práctica oral de una lengua extranjera”. *Anales* 14 (1), 111-134.

Brown, B. The power of Vulnerability, public electronic. [http://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_on\\_vulnerability.html](http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability.html) [29-01-2015].

Carnegie, D. (2011). *La comunicación: tu camino hacia el éxito*. Barcelona: Obelisco,

Escandell, M. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos,

Fernández, C. M. *et al.* (2008). “Los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula”. *Revista de Enseñanza Universitaria* 31 (1), 26-38.

Lonergan, J. (1990). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.

López, A.; Encabo, E.; Moreno, C. (2002). “Didáctica de la lengua y la literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal”.

*Contextos Educativos* 5, 31-40.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Education.

Núñez, G. (2002). *La narración oral en la escuela*. Almería: Universidad de Almería.

Recasens, M. (2003). *Comprensión y expresión oral*. Barcelona: Ceac.

Reyzabal, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

Romero, E. (2011). *La expresión oral en la enseñanza de las lenguas*. Granada: GEU.

Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

Villanueva, J. (2013). “Competencia oral en el alumnado universitario de educación”, en *Oralidad y educación*, P. Núñez (Ed.). Granada: Universidad de Granada.

Zuccherini, R. 1992). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: Ceac.



***Objetivos y metodologías en los estudios de evaluación formativa de la composición escrita entre el periodo de 1992 y 2014***

***Objectives and methodologies in studies of formative assessment of written composition between the period 1992 and 2014***

**Silvana de la Hoz Ibacache**

Universitat de València

Silvana.dlh@gmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.31

Recibido el 11 de mayo de 2015

Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** El propósito de la presente investigación es analizar la evaluación formativa del proceso de escritura mediante una revisión bibliográfica comprendida entre los años 1992 y 2014 dentro del área hispanohablante. Para lograrlo se recogen 73 documentos que son analizados cualitativamente a través de la técnica del *análisis de contenido*. Los resultados indican que existen divergencias relacionadas con los procesos investigados. Además, tales divergencias se implementan bajo marcos de intervención distintos, es decir, mientras algunas realizan intervenciones específicas para obtener cierta información del proceso de evaluación de la producción textual, otras realizan implementaciones bajo el marco de secuencias didácticas, lo que produce resultados y reflexiones en distintas direcciones.

**Palabras clave:** Composición escrita; evaluación; evaluación formativa; análisis de contenido; secuencias didácticas.

**Abstract:** The purpose of the current research is to analyze formative assessment of writing through literature review between the years 1992 and 2014 in Spanish-speaking area. In order to achieve this, 73 documents were collected and analyzed qualitatively with the *content analysis* technique. The results indicate that there are divergences related to the processes investigated. Additionally, these divergences are implemented under different intervention frames, in other words, while some of them make specific interventions to extract information about the writing assessment process, the other ones make implementations under the framework of didactic sequences, producing results and reflections in different ways.

**Keywords:** Written composition; assessment; formative assessment; content analysis; didactic sequences.



# 1.- Introducción

Los procesos de evaluación en el ámbito educativo han sido históricamente objeto de discusión y debate. El área de la enseñanza de la lengua no es la excepción, puesto que las competencias de lectura, oralidad y escritura requieren una serie de aprendizajes de alta complejidad en todos los niveles educativos que necesariamente deben transitar por procesos evaluativos. En este sentido, una de las competencias que debe desarrollarse durante la educación obligatoria y que posteriormente se utiliza con frecuencia en los ámbitos universitarios, laborales y/o cívicos es la composición escrita de textos. Esta actividad cuenta con un vasto corpus de investigaciones que señalan tanto su funcionamiento como sus procesos de adquisición, además de implicaciones educativas y técnicas para mejorarla. No obstante, al mismo tiempo, existen estudios que destacan, con preocupación, que las formas empleadas para evaluar esta competencia no se encuentran del todo claras (Björk y Blomstrand, 2000; Ribas, 2011).

La presente investigación tiene su origen en esta problemática, dado que los modos para evaluar la competencia de producción textual, principalmente en situación escolar, se han basado en un concepto que no cuenta con amplias investigaciones empíricas que lo avalen: el de *evaluación formativa* (Ribas, 2009). Este hecho ha generado incertidumbre en el profesorado, ya que se instaure como prescripción en la mayoría de los documentos educativos oficiales de lengua castellana, tanto en España (Consejo de Europa 2002:195) como en América Latina (Ministerio de educación 2011: 22; Secretaría de Educación Pública 2011: 34), sin contar con suficientes fundamentos teóricos y prácticos que aclaren su significado.

El objetivo principal de este trabajo es analizar cómo han evolucionado los procesos de evaluación formativa de la composición escrita entre el año 1992 y el primer trimestre del año 2014 dentro del área hispanohablante. De esta manera, se pretende dilucidar cómo se está concibiendo el término en la actualidad, qué experiencias prácticas se han llevado a cabo, qué rol cumple el alumno, el profesor y los contenidos en el proceso evaluativo, cuáles son las fases del proceso de escritura que se consideran y qué perspectivas teórico-metodológicas se utilizan.

El trabajo que se presenta se sitúa, pues, bajo el marco de la investigación cualitativa y, en específico, corresponde al tipo de investigación analítica, puesto que se recoge una muestra de documentos relacionados con el tema tratado, que son posteriormente analizados. La técnica metodológica utilizada para el análisis de los datos es el *análisis de contenido*, mediante el cual se extraen diferentes categorías y subcategorías que ayudarán a esclarecer los significados encontrados.

## **2.- Cuestiones terminológicas**

### *2.1. Evaluación formativa*

Evaluar en el área de lengua conlleva la complejidad de que lo evaluado es a la vez el objeto que se estudia y el vehículo por el cual transmite el mismo objeto, en consecuencia, los estudiantes necesitan distanciarse de su propio código y analizarlo para conocerlo. En este sentido, el profesor debe contar con “*instrumentos y procedimientos metodológicos* que lo ayuden a efectuar una evaluación fiable y válida” (Ribas, 2011: 62). Las actividades de evaluación se suelen clasificar en dos tipos, según la finalidad que se persigue:

La que quiere saber *qué* y *cómo* aprenden los alumnos para ayudarles a progresar y a hacerse conscientes de su proceso, que suele conocerse con el término de «formativa».

La que pretende *verificar* y *constatar* los conocimientos a que ha llegado cada alumno para clasificarlo y encaminar así su itinerario formativo o profesional posterior, denominada *sumativa* o también *certificativa* (Ribas, 2011: 63).

Con respecto a esta distinción existen investigaciones (Allal,1980; Camps y Ribas, 1998; Ribas, 2001) que demuestran que el tipo de evaluación denominada *formativa* es el que trae más beneficios tanto al docente, como al alumno. Si el profesor o profesora sabe qué aprendió su estudiante y cómo lo aprendió podrá tomar decisiones gracias a esa información. Así, logrará concientizar al alumno e informarle de cuáles son sus debilidades y en qué necesita focalizarse para progresar en la habilidad o conocimiento enseñado. Si el profesor únicamente verifica el estado de conocimientos que posee un alumno, para luego clasificarlo, los aspectos que no hayan sido aprendidos se quedan en la misma situación y podrían dificultar un proceso posterior.

Para que todos los alumnos de un sistema educativo lleguen a adquirir ciertos aprendizajes es necesario contar con procesos de evaluación que posibiliten adaptaciones y así aproximarse a las diferencias de aprendizaje que puedan existir entre ellos. En este sentido, la evaluación cumple una función *formativa*, tal como plantea Allal (1980: 4):

*El papel asignado a la evaluación en un sistema de formación está fuertemente ligado a las finalidades del mismo sistema. Cuando en un sistema se da como meta prioritaria conducir a todos los alumnos a dominar ciertos objetivos pedagógicos, es necesario poner en marcha procedimientos de evaluación que permitan la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje. En este contexto la evaluación tiene una función de regulación «formativa»*

Como se observa en la cita anterior, la evaluación es un procedimiento que cumple una función *formativa*, ya que su

objetivo es entregar información que permita una adaptación de la enseñanza, pero, por otro lado, se caracteriza por ser un proceso regulador, puesto que asegura reajustes sucesivos para la articulación entre las características del alumno y los contenidos por adquirir.

## 2.2. *Función reguladora de los aprendizajes*

Los mecanismos de regulación de los aprendizajes pueden definirse a partir de una concepción más amplia del término, ya que “el propósito general de la regulación es garantizar la adaptación al funcionamiento de un sistema en interacción con su ambiente” (Piaget, 1975 citado en Allal, 2007: 8). Desde esta perspectiva biológica, Piaget se refería a concebir los mecanismos de regulación como en los sistemas vivos, es decir, considerar el medio ambiente como una fuente de perturbaciones y recursos potenciales cuyo tratamiento depende de enfoques de regulación desplegados por el agente activo (Allal, 2007). En este sentido, la regulación sería un *equilibrador* que permite tomar en cuenta las perturbaciones del medio ambiente y realizar acomodaciones a ellas. De la misma forma, un alumno se encuentra en un contexto de enseñanza donde encuentra dichas *perturbaciones*, que serían las dificultades para adquirir algún conocimiento, y ante ellas debe ejecutar mecanismos de regulación.

A partir de la concepción anterior, la regulación del aprendizaje puede definirse en términos de una sucesión de operaciones:

- Establecer un objetivo, guía o enfoque para la acción
  - Monitorear el progreso de la acción hacia el objetivo
  - Asegurar un retorno de la acción
  - Confirmar o reorientar la trayectoria de la acción y/o redefinir el objetivo.
- (Allal, 2007: 8)

Dicha definición de regulación se focaliza en los procesos de autorregulación, es decir, en las regulaciones internas de las operaciones psicológicas del aprendizaje y en los de heterorregulación, que son las fuentes de regulación vinculadas a la interacción del aprendizaje con su medioambiente, por ejemplo, la interacción entre pares o alumno-profesor.

Esta distinción se ha entendido muchas veces como una oposición, puesto que la autorregulación se concibe como regulación interna y la heterorregulación como regulación externa, sin embargo, antes de contraponerse deberían articularse, pues la autorregulación siempre es social. Una muestra de ello se percibe incluso cuando un alumno trabaja solo: la regulación de su actividad aprovecha los recursos de la cultura social, por ejemplo, al consultar un diccionario. Por otro lado, se cree que la regulación de los aprendizajes está asegurada por la intervención de un agente externo. Si bien es cierto que los instrumentos de evaluación formativa y las intervenciones de un profesor pueden ser desencadenantes de un proceso de autorregulación, es necesario reconocer que, en última instancia, son los mecanismos de autorregulación los que garantizan la progresión de los aprendizajes (Allal, 2007). Finalmente, se puede afirmar que más que una dicotomía entre regulaciones internas y externas, existen varios grados de *corregulaciones*, es decir, regulaciones compartidas, que vinculan los procesos de autorregulación con los elementos contextuales o externos.

### 2.3. *Actividad metalingüística en la comprensión escrita*

Los procesos de evaluación o revisión exigen un conocimiento de la lengua, si los estudiantes no conocen lo que están evaluando difícilmente podrán realizar dichos procesos. Sin embargo, se ha comprobado que los problemas no se presentan porque exista un desconocimiento del código, sino que porque aquellos conocimientos son poco explícitos. Algunas investigaciones, (Bartlett, 1982; Scardamalia, 1987) han notado

que las operaciones de evaluación, detección, diagnóstico y reparación de la disfunción detectada “exigen conocimientos sobre la lengua y que posiblemente una de las dificultades de los aprendices para detectar y diagnosticar y, sobre todo, para reparar las disfunciones se podrían relacionar con los niveles poco explícitos de este tipo de conocimiento” (Camps y Milian, 2000: 17). En este sentido, el concepto de “metacognitivo” o “metalingüístico” es fundamental.

En los últimos años se han producido investigaciones que abarcan el concepto de *metalingüístico* y su relación con la lengua escrita (Schneuwly y Bain, 1998; Camps, 2003; Ribas, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2012). Dicha relación se estudia principalmente por dos razones: la primera, porque existiría una relación entre el uso de la lengua escrita y el desarrollo intelectual. La segunda, porque existiría una relación entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión. Los estudios que profundizan en estas relaciones se basan en la hipótesis de Vygotsky, la cual plantea que:

*[...] la producción de textos presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral, que se diversifica y se hace más complejo por la descontextualización respecto de la situación de producción y por la progresiva contextualización lingüística de los signos* (Camps y Milian, 2000: 18).

Por tanto, el hecho de usar el lenguaje escrito presupone una cierta descontextualización, pues no se cuenta con la presencia inmediata del destinatario, como sucede en las interacciones orales. Tal situación provocaría la intervención de mecanismos de control, que corresponden a los mismos signos lingüísticos, pero esta vez utilizados en una nueva función. Lo anterior se explica en la siguiente cita: “De esta forma el lenguaje, al ser objeto de control consciente para uno mismo o para los demás, puede devenir metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento abstracto” (Camps y Milian, 2000: 18).

El proceso de escritura desencadenaría una actividad metalingüística por la distanciamiento de la situación comunicativa antes mencionada y por la distancia del escritor con su propio texto. Además, dicha distancia incidiría en el aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que permitiría una reflexión del mismo proceso. Otro elemento que interviene en la generación de los procesos de escritura y metalingüísticos es la interacción social, dado que a través de ella se promueven y se transforman las formas del pensamiento. Según Vygostky, las situaciones de uso de la lengua conllevan una actividad metalingüística debido al ajuste de la lengua entre los interlocutores, lo que según esta línea de investigación presupone un conocimiento del instrumento, pero también del control sobre el mismo.

#### *2.4. Estrategias de evaluación formativa para la composición escrita*

Es sabido que en un contexto de aula se establecen relaciones complejas, dado que la mayoría de las interacciones del proceso de enseñanza/aprendizaje transcurren entre el profesor y un grupo determinado de alumnos, entre los mismos alumnos o entre el docente y un alumno. A estas relaciones se suman los contenidos que se deben enseñar, por lo que el proceso se basa en el llamado triángulo didáctico (alumno-profesor-contenidos).

Las interacciones que se producen en dicho contexto pueden ocurrir antes, durante o después de una tarea de escritura e igualmente pueden realizarse de manera individual o grupal. Este fenómeno es clave en los procesos de aprendizaje, ya que conforma un significado compartido de normas y prácticas en el aula. Tal como afirman Allal, Mottier, Lehraus y Forget (2005: 70) “the learner actively contributes to the constitution of the shared culture while at the same time developing new skills that incorporate the forms of social interaction and the tools that are valued in the community”

Allal, *et al.* (2005) analizaron las interacciones de aula en dos situaciones: la clase colectiva dirigida por el profesor y la interacción entre pares. Se consideró el proceso de revisión como componente clave para el aprendizaje de la composición, debido a que estimula la reflexión metacognitiva y se usan los recursos de interacción propios del aula. Además, el proceso de revisión puede ocurrir en cualquier fase del proceso de escritura e incluye actividades de lectura, edición y evaluación. Finalmente, con respecto a la actividad, las tareas se basaban en la mejora de los borradores de los alumnos.

Los resultados señalaron que, en las situaciones en las que el profesor interactuaba frente al colectivo de estudiantes, todas las actividades implicaban un grado de co-constitución, es decir, el significado de los contenidos era constituido en conjunto. También se comprobó que los profesores tenían diferentes concepciones del proceso de revisión y que este hecho afectó en la producción de textos de los alumnos. Con respecto a las situaciones de interacción entre pares, se evidenció que las actividades realizadas en diadas tenían un impacto positivo en la inversión en el proceso de revisión, dado que el tiempo empleado en esta tarea aumentó, al igual que las transformaciones llevadas a cabo en los textos producidos. Asimismo, la reflexión que realizaban los alumnos con respecto al texto de su compañero se vio reflejada en los textos propios. Por último, se observó que la composición de las diadas necesita considerar los factores cognitivos, sociales y afectivos, ya que pueden influir en la manera de llevar a cabo la tarea.

En otro contexto, se analizaron las interacciones producidas durante el desarrollo de una secuencia didáctica, que tenía por objetivo que los alumnos reflexionaran sobre las razones del uso gramatical de los tiempos verbales del pasado en narraciones orales y escritas. En aquella secuencia los estudiantes realizaban una actividad de revisión gramatical de textos escritos y participaban en interacciones con sus pares y con el docente. Luego de analizar las interacciones de dicha tarea, se comprobó que la revisión juega un



papel fundamental, específicamente, en los cambios que se realizaron en los textos, puesto que los alumnos incorporaron nuevos usos de los tiempos verbales. Este hecho se produjo gracias a una actividad de *revisión entre iguales*, es decir, los estudiantes revisaban el texto escrito de otro compañero. Dicha actividad genera un cambio de perspectiva, puesto que la persona que revisa el texto ya no es el autor mismo, tal como se observa en la siguiente cita:

[la revisió gramatical entre iguals] *ha provocat un canvi de perspectiva necessari: l'alumne que revisa, abandona la posició d'enunciador preocupat pel que ha de dir i com ho ha de dir, per situar-se en la d'observador extern, que focalitza la seva mirada en funció dels objectius d'aprenentatge. En aquest cas concret, es tracta d'analitzar l'ús dels temps verbals en el text d'un Company i de suggerir-li millores. Enfrontar-se a aquesta tasca exigeix un alt grau de reflexió metalingüística, parcialment explícita en les interaccions. D'aquí ve, segons el nostre entendre, el valor de la revisió gramatical com a instrument d'avaluació formativa* (Rodríguez Gonzalo, 2009: 46).

Así, la estrategia de revisión entre iguales genera la oportunidad de que los alumnos reflexionen acerca del proceso de producción de un texto y, a su vez, acerca de los elementos de la lengua, tal como se observó en el estudio anteriormente citado. Del mismo modo, la reflexión sobre estos dos aspectos da paso a una evaluación formativa, dado que los participantes del proceso son los alumnos que se encuentran en una situación de aprendizaje.

### **3.- Objetivos de la investigación**

En el marco de la didáctica de la lengua, este trabajo se focaliza en las relaciones que existen entre el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, que en este caso es la composición de textos escritos. Dichas relaciones conforman el sistema didáctico y se caracterizan por ser dinámicas, debido a que se interrelacionan con otros sistemas, tales como la institución escolar, las relaciones

familiares y los contextos culturales e ideológicos. En este sentido, las relaciones mencionadas deben ser interpretadas considerando las situaciones de enseñanza y las situaciones comunicativas. Tal como explica Camps (2012: 28), “Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es este sistema significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones”.

De esta forma, si el objetivo de la presente investigación es analizar los procesos de evaluación formativa de la composición escrita, será necesario considerar no solo los contenidos de lengua escrita, sino también la forma en que se están aprendiendo y enseñando. Dado que una investigación no puede abordar la totalidad del sistema, para ello “será necesario poner el foco en algún aspecto y tomar los demás elementos del sistema como marco interpretativo” (Camps, 2012: 29). En este sentido, el foco de la presente investigación son los procesos de evaluación en la composición escrita y los objetivos que la guían son los siguientes: El objetivo general es:

- Analizar cómo han evolucionado los estudios relacionados con los procesos de evaluación formativa de la composición escrita entre el año 1992 y el primer trimestre del año 2014 dentro del área hispanohablante.

Asimismo, los objetivos específicos son:

- a) Identificar y analizar las áreas de convergencia y divergencia metodológicas de las investigaciones revisadas.
- b) Identificar los posibles vacíos o áreas no exploradas en la bibliografía revisada.

Así pues, se pretende esclarecer, mediante una investigación documental, cómo se han llevado a cabo y cómo se han concebido los conceptos implicados dentro del término *evaluación formativa*

aplicados a la enseñanza de la composición textual en los últimos veintidós años.

#### **4.- Metodología y descripción del corpus**

Según Krippendorff (2013: 24) el análisis de contenido es “a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use.” De esta forma, la presente investigación pretende extraer inferencias que colaboren en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y en los procesos de evaluación, en particular. Asimismo, pretende ser un estudio replicable y válido, por lo que a continuación se describirán los procedimientos seguidos y el diseño de la investigación.

En relación con los objetivos planteados, se han recogido 73 documentos provenientes del portal de difusión *Dialnet*, de la biblioteca electrónica *SciELO*, del buscador especializado de revistas científicas *Google Académico* y de la revista venezolana de educación *Educere*. Los documentos encontrados se pueden clasificar en: artículos de revistas especializadas, actas de congreso, trabajos de fin de máster, tesis doctorales, memorias y documentos publicados para la ayuda del profesorado.

En cuanto a la elección del periodo temporal abordado en esta investigación, se ha comenzado desde el año 1992, debido a que es una etapa posterior a la aparición de los modelos cognitivos más influyentes que tratan el funcionamiento de los procesos de escritura en la mente del escritor (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1987 y 1992). Dichos modelos no están enfocados a la enseñanza de la producción textual, pero han sido las bases para su diseño. A partir de ese año y hasta la actualidad se han realizado investigaciones dirigidas a la enseñanza de la escritura y a su evaluación en todos los niveles educativos, por

tanto es un espacio de tiempo que requiere de una revisión exhaustiva.

Los criterios de búsqueda, durante la primera fase de investigación, fueron los siguientes:

- i. Evaluación formativa en el proceso de escritura.
- ii. Evaluación de la escritura.
- iii. Evaluación formativa de la escritura.
- iv. Evaluación formativa de la composición escrita.

De acuerdo a los resultados encontrados en esta primera búsqueda, se realizó una segunda fase de recolección de documentos en la que los criterios fueron los siguientes:

- i. Revisión de la escritura.
- ii. Revisión entre pares en la escritura.
- iii. Regulación de la escritura.
- iv. Autorregulación en la escritura.

Luego de las dos fases de recolección se encontró un total de 73 documentos, los que se agrupan según los siguientes géneros discursivos presentados en la Tabla 1:

Tipo de documentos	Nº de documentos encontrados
Artículos de revista	59
Actas de congreso	4
Tesis doctorales	5
Trabajos de fin de máster	2
Memorias	2
Documentos para el profesorado	1

Tabla 1. Tipos de documentos

La procedencia de los documentos corresponde al área de América Latina y España. En la primera, se localizaron 30 documentos y en la segunda un total de 43. Cabe señalar que en este estudio no se han recogido libros, puesto que analizar los documentos disponibles en la Web, es decir, investigaciones de revistas especializadas, actas de congreso, memorias, tesis doctorales, y documentos para el profesorado, abarcaría las dos áreas de interés (España y América Latina) de manera más accesible e inmediata. Asimismo, es necesario advertir que los documentos analizados no se centran en un nivel educativo específico, puesto que no existe una cantidad representativa por cada nivel.

En el marco del análisis del contenido, los documentos encontrados corresponden a los datos a partir de los cuales se realizará el análisis. Según Krippendorff (1990: 36) “los datos exhiben su propia sintaxis y estructura, y se describen en función de unidades, categorías y variables, o son codificados de acuerdo con un esquema multidimensional”. Así, la organización de estos será según un proceso de determinación de unidades y categorías.

En el análisis de contenido se distinguen tres clases de unidades: unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto y se utilizan para delimitar el objeto de estudio, tal como explica Krippendorff (2013: 98) “in unitizing, the researcher draws relevant distinctions within an observational field”. Las primeras corresponden a una parte de la realidad observada y son independientes entre sí, es decir, cada una de estas unidades no está ligada con otra, lo que permite que una inclusión o exclusión de una unidad de muestreo no afecte al conjunto de datos o al proceso de investigación. En este estudio las unidades de muestreo son: los artículos de investigación, las actas de congreso, las tesis doctorales, los trabajos de fin de máster, las memorias y los documentos para el profesorado. Las segundas corresponden a una parte de la unidad de muestreo y se pueden analizar de forma

aislada. En esta investigación las unidades de registro corresponden a: *Aula*, *No aula* y *Objetivos*, es decir, que son un segmento específico del contenido de los datos. Por último, las unidades de contexto, entregan límites a la información contextual de una unidad de registro. En el presente estudio dichas unidades corresponden a: *Ámbito* y *Estructura de organización*. En la Figura 1 se observa la relación de las unidades de análisis tomando como ejemplo la unidad de muestreo *actas de congreso*.

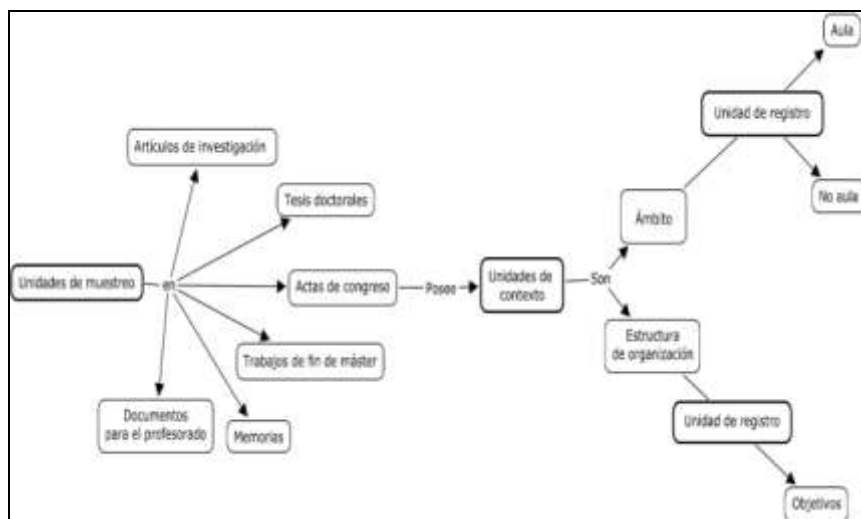


Figura 1. Determinación de unidades

Tal como se observa, la unidad de contexto denominada *ámbito* se refiere al espacio donde se llevó a cabo la investigación, es decir, si se realizó en un contexto de aula o fuera de ella. De esta forma, se da paso a dos unidades de registro: *aula* y *no aula*. La unidad de contexto *estructura de organización* se refiere a las partes que conforman los documentos analizados, en este estudio se analizará la unidad de registro *objetivos*, que corresponde al propósito de cada estudio. La informatización y el análisis de los datos se realizaron en el programa Excel. Así, se organizaron los documentos por año de publicación y por país de procedencia. Por

último, se le asignó un código a cada documento con el fin de utilizarlos durante todo el proceso de análisis y en la descripción de las diferentes categorías.

## 5.- Resultados

### 5.1.- Unidad de registro objetivos

La unidad de registros *objetivos* corresponde a la finalidad principal de cada investigación analizada. A partir de dicha unidad se desprenden cuatro categorías: *analizar*, *describir*, *proponer* y, por último, *reflexionar*. Todas ellas se refieren al tipo de acción o finalidad principal que se realiza en cada documento analizado.

Los datos con respecto a esta unidad, desde una perspectiva temporal, se pueden observar en la Figura 2:

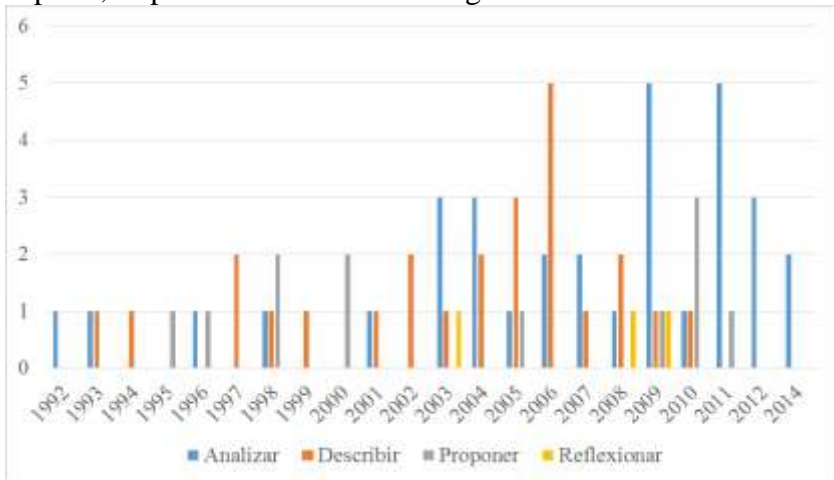


Figura 2. Gráfico de las acciones realizadas en las investigaciones

En la Figura 2 se observan los 73 documentos del corpus en relación con su cantidad por cada año del periodo abordado en esta investigación. En primer lugar, se pueden distinguir dos fases: la

primera, desde el año 1992 hasta el 2005 y la segunda desde el año 2006 hasta el primer trimestre del 2014. En la primera fase no existe abundancia de investigaciones relacionadas con la evaluación formativa en los procesos de escritura. Además, dentro de dicho periodo, los estudios se centran en describir y analizar más que en proponer o reflexionar. Cabe señalar que entre los años 1992 y 2002 no se identificó ningún estudio que tuviera como objetivo reflexionar acerca de algún fenómeno relacionado.

En la segunda fase, la cantidad de estudios tiende a aumentar considerablemente llegando el año 2009 a ocho investigaciones. Asimismo, los objetivos se tornan más variados, dado que es posible encontrar, en un mismo año, documentos que pretendan analizar, describir, pero también proponer y reflexionar, aunque este último objetivo continúa siendo minoritario.

Ahora bien, desde la perspectiva de las categorías identificadas en la unidad de registro *objetivos*, en relación con su cantidad porcentual dentro del periodo estudiado, se puede observar la Figura 3.

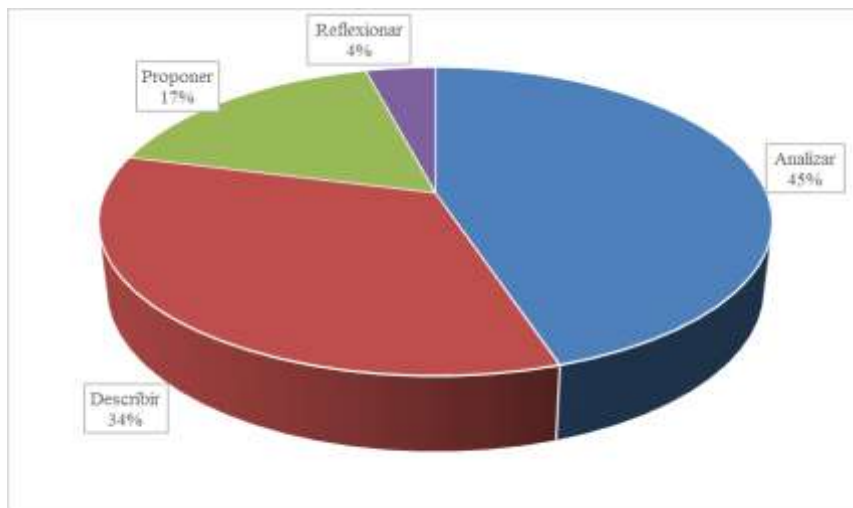


Figura 3. Gráfico de categorías a partir de la unidad de registro *objetivos*



De acuerdo a la totalidad de documentos del corpus, se observa que existe una predominancia de la categoría “analizar”, puesto que tal como se observa en la Figura 2, desde 1992 hasta el primer trimestre del año 2014 se mantiene una continuidad en el uso de este objetivo de investigación. Un 45% de los estudios que se refieren a la evaluación formativa en el proceso de escritura usan dicho objetivo. Por otro lado, un 34% de los documentos utiliza el verbo “describir”, que al igual que el caso anterior, se mantiene en el transcurso del periodo estudiado, aunque en los últimos tres años no se observa su utilización. Solo un 17% de los estudios utiliza el verbo “proponer” y un 4% usa el verbo “reflexionar”, comprendido solo entre los años 2003 y 2009.

### 5.1.1 Categoría analizar

Con respecto a la categoría *analizar*, se identifican cuatro subcategorías: interacciones orales (IOR), producto escrito (PES), análisis de uso de instrumento (AUI) e interacciones orales junto con el producto escrito (IOR-PES). En la Figura 4 se observa el detalle de la cantidad de investigaciones que tienen como objetivo analizar algún aspecto del proceso de evaluación formativa, en relación con los años del periodo abordado en esta investigación.

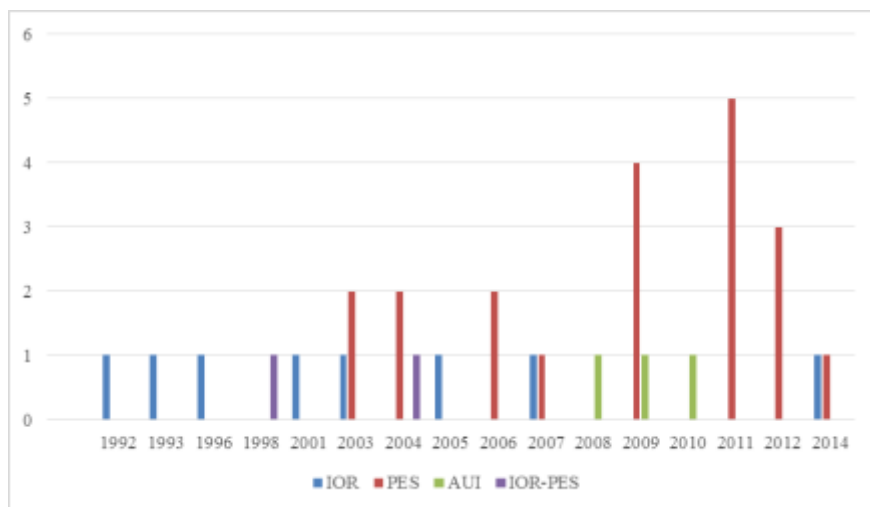


Figura 4. Gráfico de la categoría *analizar*

En la Figura 4 se distingue un primer periodo que va desde 1992 hasta el año 2001. Durante estos diez años no se observan estudios que analicen el producto escrito, ni el uso de instrumentos. En dicha fase se analizan, principalmente, interacciones orales durante el proceso de escritura. El año 2002 no presenta ningún estudio, pero desde el año 2003 y hasta el primer trimestre del 2014 se observa un segundo periodo en el que se identifica una gran cantidad de investigaciones centradas en analizar productos escritos. Además, se observa la presencia de trabajos que analizan el uso de algún instrumento de evaluación para el proceso de escritura. Cabe destacar que existe un espacio de tiempo de seis años en donde no se identifican estudios que analicen interacciones orales (2008-2013), aunque durante el primer trimestre del año 2014 vuelven a aparecer.

### 5.1.2 Categoría *describir*

En la categoría *describir* emergen cuatro subcategorías: proceso de escritura en general (PEG), creencias del concepto

(CC), concepto de evaluación formativa (CEF) y, por último, modelo didáctico ante la necesidad de fundamentar la producción escrita (MO). En la Figura 5 se observa la cantidad de estudios que tienen por objetivo describir algún aspecto de la evaluación formativa en relación con los años del periodo abordado en esta investigación.

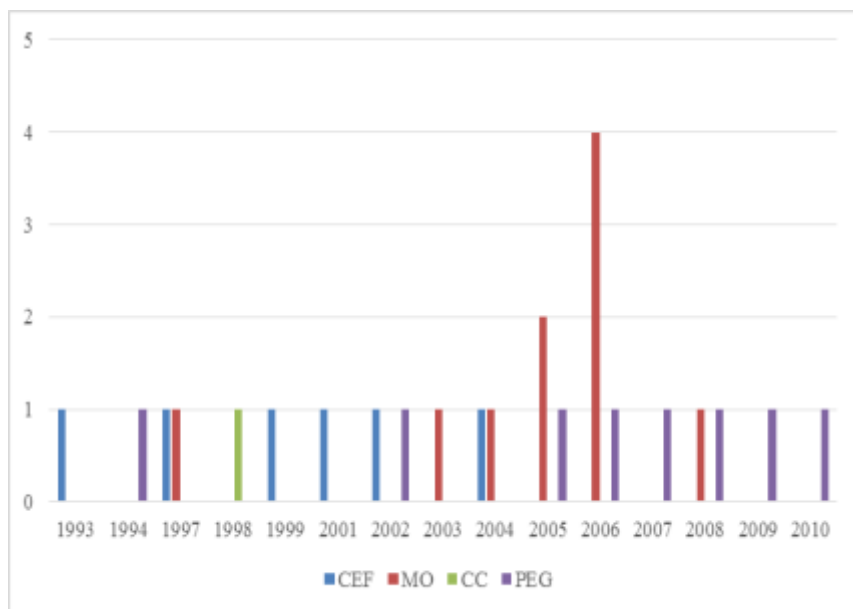


Figura 5. Gráfico de la categoría *describir*

La Figura 5 demuestra que no existen abundantes investigaciones que pretendan *describir* algún aspecto del proceso de evaluación formativa en la composición escrita. Sin embargo, es un objetivo que no deja de estar presente en casi ningún momento del periodo abordado, exceptuando el año 1992, 1993 y el periodo desde el año 2011 hasta el primer trimestre del 2014. Además, tal continuidad no ocurre con el mismo aspecto que se describe, por ejemplo, entre los años 1993 y 2004 las descripciones corresponden, principalmente, al concepto de evaluación formativa (CEF); entre los años 2003 y 2007 corresponden a modelos

didácticos para la enseñanza de la producción escrita (MO); y entre los años 2008 y 2010 las descripciones corresponden al proceso de escritura en general (PEG). Finalmente, llama la atención que se identifique solo una investigación que tiene por objetivo describir creencias del concepto (CC) de evaluación (Mendoza Fillola, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (33), 107-120)

### 5.1.3 Categoría reflexionar

Dentro de la categoría *reflexionar* se pueden encontrar las siguientes sub-categorías: proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura (PEA) y evaluación de la escritura (EE). La primera se refiere a estudios que reflexionan acerca del proceso completo de enseñanza de la escritura y la segunda a reflexiones específicas del proceso de evaluación. Se encontraron tres estudios que tienen como objetivo reflexionar. Dos de ellos corresponden a la primera sub-categoría y fueron publicados en los años 2003 y 2008. El otro, correspondiente a la segunda sub-categoría, fue publicado el año 2009. Llama la atención que entre los años 1992 y 2003 no se localice ninguna investigación con el objetivo de reflexionar sobre algún aspecto del proceso de evaluación de la escritura. Asimismo, tampoco se observan investigaciones entre el año 2010 y el primer trimestre del 2014.

### 5.1.4 Categoría proponer

En la categoría *proponer* se encuentran tres subcategorías: criterios para la evaluación (CR), uso de un instrumento (UI) y secuencia didáctica (SEC). La Figura 6 muestra la cantidad de estudios que utiliza dicha categoría, desde una perspectiva temporal.

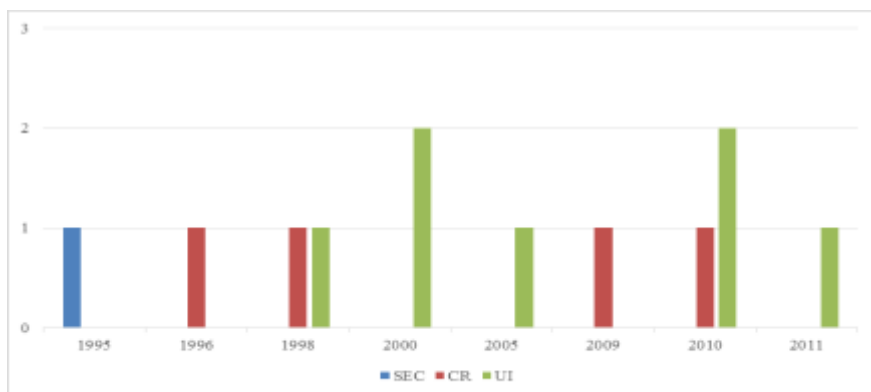


Figura 6. Gráfico de la categoría *proponer*

En la Figura 6 se observa que la cantidad de estudios que pretende *proponer* algún elemento relacionado con los procesos de evaluación de la escritura es baja. Solo se identifican doce investigaciones en todo el corpus. Una de ellas propone secuencias didácticas en el año 1995, luego entre los años 1996 y 2010 se proponen criterios de evaluación. Finalmente, entre los años 2000 y 2011 se observan estudios que proponen el uso de algún instrumento de evaluación para la producción textual.

## 5.2 Unidad de registro *aula*

A partir de la unidad de contexto *ámbito* se han descrito dos unidades de registro: *no aula* y *aula*. En este estudio nos referiremos únicamente a esta última unidad, puesto que los resultados entregan luces de las metodologías utilizadas actualmente dentro del contexto de clase. En la Figura 7 se observa la relación entre el periodo temporal abarcado en esta investigación y la cantidad de estudios de la unidad de registro *aula*.

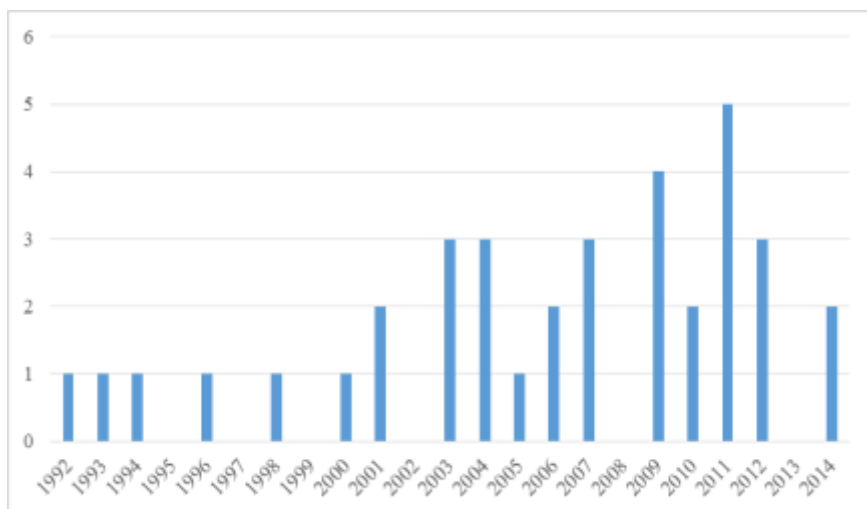


Figura 7. Gráfico de la cantidad de investigaciones realizadas en el aula

En la Figura 7 se observa que las investigaciones realizadas en el aula (36 documentos), relacionadas con los procesos de evaluación de la escritura, durante los últimos veintidós años, han sido constantes, puesto que se identifican documentos en la mayoría de los años analizados. Sin embargo, desde el año 1992 hasta el año 2002 la cantidad de trabajos era baja e incluso inexistente en algunos años. Luego, desde el año 2003 y hasta la actualidad, los estudios realizados en el aula han tendido a aumentar. Igualmente, continúa habiendo años sin investigación, tal como sucede el año 2008 y 2013.

Desde la unidad de registro *aula* han emergido dos categorías: la primera, *proceso investigado*, que se refiere al proceso de la actividad de escritura que el estudio consideró para extraer los datos; y la segunda, *marco de intervención*, que se refiere al contexto en el que se realizó la investigación.

### 5.2.1 Categoría proceso investigado

En la categoría *proceso investigado* se pueden observar cinco subcategorías: procesos cognitivos (PC), procesos de revisión (R), procesos de planificación (P), procesos de metacognición (M) e instrumentos de evaluación (IN). Tales subcategorías se pueden observar en la Figura 8.

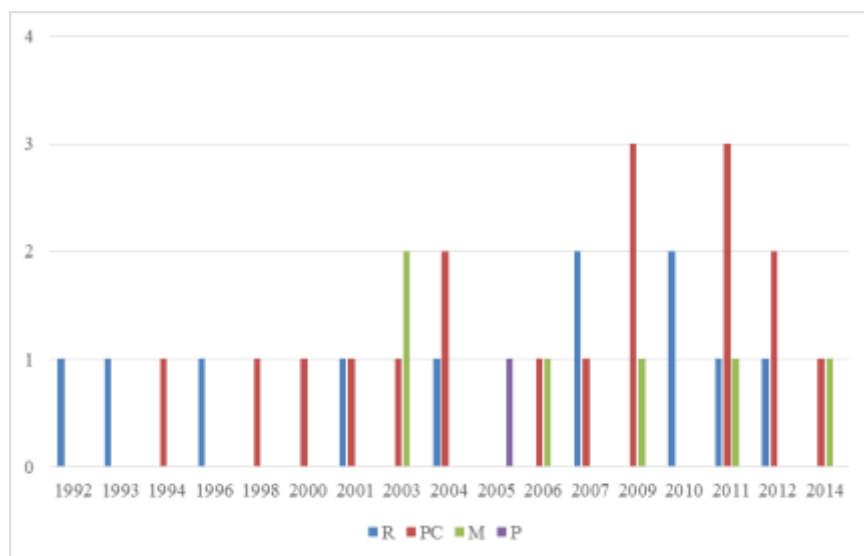


Figura 8. Gráfico de la categoría *proceso investigado*

En la Figura 8, desde una perspectiva temporal, se observa que desde 1992 hasta el año 2001 las investigaciones realizadas en el aula, relacionadas con la evaluación del proceso de escritura, se focalizan en estudiar los procesos cognitivos en general y los procesos específicos de revisión. Ya desde el año 2003, comienzan a identificarse estudios que se centran en los procesos metacognitivos, aunque el interés por los procesos cognitivos en general y por los procesos de revisión no decae, e incluso aumenta a medida que avanzan los años del periodo analizado. Existe baja

cantidad de estudios centrados en los procesos de planificación de la escritura, identificándose un único trabajo en aula en el año 2005.

### 5.2.2 Categoría marco de intervención

En relación con la categoría *marco de intervención*, se pueden observar dos subcategorías: secuencias didácticas (SD), que se refiere a las intervenciones realizadas en aula bajo el marco de una secuencia didáctica y, por otro lado, intervención específica (I), que se refiere a las investigaciones realizadas bajo un marco específico y diseñado solo para el propio estudio. Ambas subcategorías se distinguen en la Figura 9 según la cantidad de estudios identificados por cada año del periodo analizado.

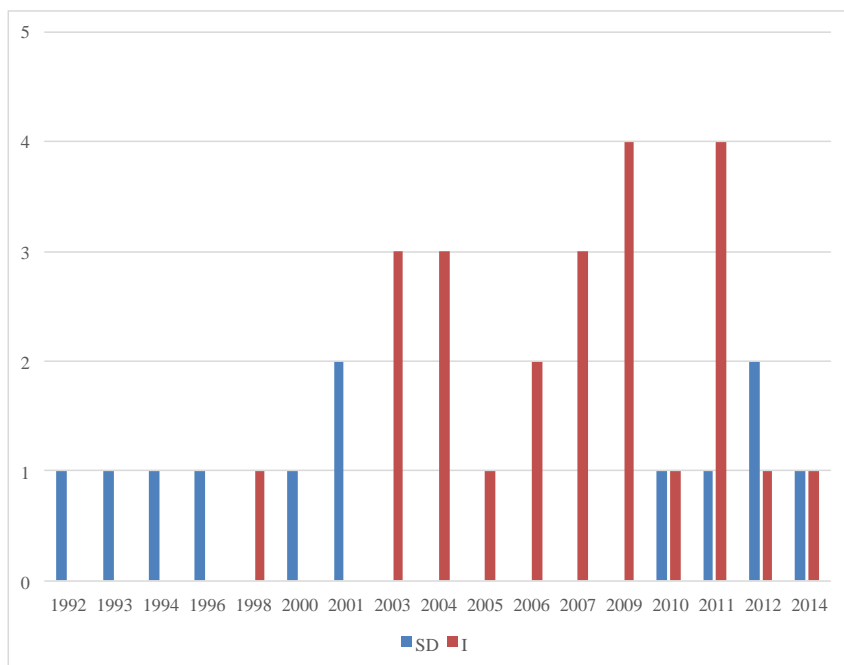


Figura 9. Gráfico de la categoría *marco de intervención*



En la Figura 9 se observan tres claros periodos: el primero va desde el año 1992 hasta el año 2001; el segundo va desde el año 2003 hasta el año 2009; por último, el tercero va desde el año 2010 hasta el primer trimestre del año 2014. En el primero, las investigaciones de aula se realizan, principalmente, bajo el marco de secuencias didácticas. En el segundo periodo, se identifican estudios que utilizan únicamente intervenciones específicas y por último, en el tercero, se combinan, dado que existen trabajos que utilizan ambos marcos de intervención.

## **6.- Discusión y conclusiones**

Luego del análisis de los datos con respecto a la unidad de registro *objetivos*, se ha observado que existe una predominancia de los estudios que tienen como propósito principal el análisis de determinados fenómenos. Esta predominancia, además de ser numérica, ya que corresponde al 45%, se mantiene en el periodo estudiado, puesto que va desde 1992 hasta el primer trimestre del año 2014. Sin embargo, cuando se observa qué es lo que se analiza, lo que predomina es el análisis de productos escritos (61%). Este hecho refleja dos aspectos interesantes: en primer lugar, los datos obtenidos de aquellos estudios se basan en los textos que han escrito los alumnos, por tanto lo que se sabe es lo que se encuentra físicamente en dicho texto. En este sentido, se pueden conocer los cambios que han hecho desde los borradores hasta el texto final. En segundo lugar, el hecho de analizar el producto escrito no garantiza conocer todos los aprendizajes y reflexiones que han hecho los escritores, puesto que muchas veces los alumnos reflexionan acerca de aspectos del lenguaje que no se ven reflejados en los textos finales. Tal como afirma Anna Camps en un estudio donde se analizaron las interacciones orales de los estudiantes:

*[...] llama la atención que no haya relación entre la calidad del escrito final y la cantidad y calidad de intervenciones de revisión que hacen los alumnos observados. El texto final producido tiene muchas deficiencias tanto de coherencia*

*global como de estructura. Sorprende especialmente el hecho de que abandonen alguno de los temas más discutidos a lo largo del proceso de producción. Esto sugiere que la evaluación del aprendizaje de la redacción en la escuela no puede basarse únicamente en los textos producidos, sino que habría que tener en cuenta los procesos seguidos por los alumnos y las dificultades de dichos procesos según el tipo de texto (1992:76).*

La actividad de producción textual se constituye tanto de un proceso, como de un producto, por lo que si se quiere evaluar dicha actividad, tendrán que considerarse ambos aspectos.

Con respecto a los documentos que tenían como objetivo describir un aspecto del proceso de evaluación de la composición escrita (34%), se observa que lo hacen entre los años 1993 y 2010, es decir, que abarcan la mayoría del periodo estudiado. Asimismo, estas investigaciones se basan mayoritariamente (40%) en la descripción de modelos psicológicos y cognitivos. El objetivo es caracterizar los distintos aportes de los modelos que han contribuido al conocimiento de la producción escrita y luego entregar líneas y orientaciones para la enseñanza de esta actividad. Los modelos más frecuentes en estas descripciones están relacionados con los estudios cognitivos y psicológicos, tales como los de Flower y Hayes (1981) y los de Scardamalia y Bereiter (1992), aunque también describen aportes desde las teorías estructuralistas y formalistas relacionadas con las funciones del lenguaje, desde la Teoría de la actividad de la psicología rusa, desde las investigaciones de las tipologías textuales y desde las nociones de género discursivo de Bajtín (1989).

Además, un 35% de estas investigaciones tienen como propósito describir el proceso de escritura en general, es decir, que detallan marcos de referencia útiles para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Asimismo, describen por qué es necesaria la actividad de composición escrita en diferentes niveles educativos y señalan la importancia de los procesos que

conlleva esta actividad. Estos estudios demuestran que, aun en la actualidad, es necesario aclarar la importancia de la competencia escritural, lo que implica que debe haber un cambio en las concepciones que se tienen respecto de lo que significa saber escribir y de la complejidad de dicha actividad.

Un 24% de los estudios se centra en describir el concepto de evaluación formativa. Dicha descripción se caracteriza por presentar el proceso de evaluación como complejo y por aclarar qué se entiende por un proceso *formativo*. En este sentido, se comprende que *formativo* es integrar la evaluación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no dejarla solo para el final. De esta manera, los estudiantes comprenderían que la evaluación no solo es para certificar un nivel de logro, sino que también es para aprender, para *formarse* a partir de las dificultades que presenta una determinada tarea de escritura. Así, se expone la noción *formativa* como un procedimiento metodológico útil y beneficioso para la adquisición de los aprendizajes relacionados con la escritura, puesto que el alumno pasa a ser un agente activo y el centro de dicha actividad. En síntesis, estos estudios comprenden la *evaluación formativa* desde tres perspectivas: evaluación como proceso para la entrega de información, evaluación como proceso dinámico y evaluación como proceso de regulación. La primera definición se refiere al proceso evaluativo como fuente principal de información en cuanto a la situación actual de las competencias escriturales del alumno; la segunda, se refiere a entender dicha fase como transversal en todos los momentos de la actividad de escritura; y la tercera, se refiere a comprender este proceso como un procedimiento de revisión recursivo que permite desencadenar procesos de escritura y de aprendizaje. Ante estas tres formas de concebir el concepto, la mayoría de los estudios analizados (59%) se inclina por la tercera de estas, es decir, evaluar las composiciones escritas de manera formativa correspondería a un proceso de múltiples regulaciones que se realizan durante toda la actividad y que, además, incluirían los procesos de autorregulación, reflexión metalingüística, evaluación de proceso y de producto.

Por último, un 4% de estas investigaciones describe las creencias y concepciones que tiene el profesorado con respecto a los procesos de evaluación en el área de la lengua y la literatura. En este caso, la perspectiva es más amplia, debido a que se abarca no solo la escritura, sino toda el área de lengua. Sin embargo, los problemas que se detectan tienen relación con la enseñanza de esta actividad, puesto que se observa una problemática vinculada con la función que debe cumplir un proceso de evaluación en el aula. Este bajo porcentaje demuestra la necesidad de estudios que se preocupen por las concepciones que tiene el profesorado, ya que dichas representaciones son fundamentales en la práctica educativa de todo nivel escolar.

Los documentos que tenían por objetivo proponer elementos que tuvieran relación con los procesos de evaluación se han basado en presentar el uso de instrumentos. En este sentido, se propone el uso de pautas en el aula con la finalidad de que los alumnos desencadenen procesos de reflexión durante una tarea de escritura. Dentro de los instrumentos, también se proponen entrevistas y cuestionarios, los cuales están dirigidos a que el alumno describa su proceso de escritura y reflexione acerca del destinatario, el orden de las ideas, la intención comunicativa, entre otros factores. Estas investigaciones se observan entre el año 1998 y el 2011.

Un 33% de estas investigaciones se centran en proponer criterios de evaluación, pero sólo comprenden desde el año 1996 hasta el 1998 y luego se retoman entre los años 2009 y 2010. El periodo observado sin investigación puede deberse a la poca claridad con respecto al objetivo de los instrumentos de evaluación. En la primera subcategoría se observa que la propuesta de instrumentos está en vías de desarrollo, por tanto la elaboración de criterios para aquellos instrumentos debería ser un proceso posterior, lo que se refleja en el periodo sin estudios al respecto.

Un 8% de los documentos propone secuencias didácticas para la enseñanza y la evaluación de la escritura. Si bien es cierto que existe un alto porcentaje de investigaciones que proponen modelos de enseñanza para la escritura, como se observó en la categoría anterior, es llamativo el bajo porcentaje que lo hace a través de secuencias didácticas. En investigaciones actuales se ha comprobado que la planificación de la enseñanza de la lengua en general y la escritura en particular es beneficiosa si se realiza a través de dichas secuencias, debido a la organización de objetivos y contenidos y por la conexión de actividades pequeñas que apunten a una tarea final con sentido. Es necesario, entonces, abrir líneas que se preocupen por el diseño y la propuesta de secuencias didácticas que incorporen procesos de evaluación durante todo el transcurso de la tarea de escritura. Estas líneas de investigación contarían con un corpus de investigaciones que han descrito y analizado marcos conceptuales referidos a la composición textual y los han concretizado en el ámbito de la enseñanza en situación escolar.

Finalmente, se observó un porcentaje considerablemente bajo en los documentos que se proponían reflexionar acerca de algún aspecto de la enseñanza de la composición escrita (4%). Los estudios que lo hacían se referían al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en todas sus fases, reflexionando acerca de sus dificultades y los posibles cambios de concepción con respecto a esta actividad. Otras abarcaban la relación entre la evaluación de la lectura y la escritura, la cual consideraba los dos procesos como fundamentales en el desarrollo intelectual de los individuos.

Con respecto a la categoría *proceso investigado* (unidad de registro Aula) se observó que, dentro de los estudios de aula, un 50% estudia los procesos cognitivos del proceso de escritura, es decir, observan los aspectos relacionados con la planificación, la redacción y la revisión. Este tipo de investigaciones observa los procesos cognitivos a modo general, distinguiendo en cada uno,

características experimentadas con los alumnos. Un 30% de las investigaciones se centra en el proceso de revisión, caracterizando éste como la fase de evaluación de los textos, ya sea de manera escrita u oral. Estos estudios han aportado conocimientos fundamentales al área de la didáctica de la composición textual, puesto que caracterizar cada proceso cognitivo ayuda a clarificar de qué forma se puede abordar en el aula: para el profesor, en el sentido de diseñar actividades y para el alumno, en el sentido de la adquisición de esta competencia. Sin embargo, en las subcategorías *metacognición* (17%), y *planificación* (3%) se observan bajos porcentajes de investigación. En consecuencia, se puede afirmar que existe una escasez de estudios que se focalicen en un único proceso o sub-proceso cognitivo, de manera que se pueda conocer de forma específica el funcionamiento de esta durante una tarea de redacción.

Es indudable que la colaboración de estudios que observan los procesos en conjunto ha sido crucial, sin embargo, para lograr procesos de evaluación que pretendan ser *formativos* es necesario poseer información acerca de cada proceso cognitivo en particular, puesto que en cada uno de ellos se encuentra presente algún proceso evaluativo. Por ejemplo, si se pretende conocer cómo los alumnos escriben un texto de opinión, será necesario poseer información de todos los procesos cognitivos involucrados y dicha información la han proporcionado los estudios que observan los procesos cognitivos en conjunto. Pero si se pretende conocer cómo los alumnos planifican un texto de opinión, será necesario saber qué aspectos evaluativos componen tal proceso, en otras palabras, ¿por qué se eliminó o se añadió información durante la planificación? o ¿Qué reflexión hizo el alumno para realizar dichos cambios antes de escribir?

Estas preguntas están relacionadas con el proceso cognitivo de planificación, pero a su vez, con la actividad metalingüística que realiza el alumno, por tanto estudiar un proceso cognitivo específico entregaría información de mucha utilidad para el diseño

de actividades y estrategias metodológicas para la enseñanza de la expresión escrita. Igualmente, son preguntas que profundizan afirmaciones como “este alumno ha planificado y este no”, están dirigidas a conocer cómo lo ha hecho y en qué se apoyó para hacerlo.

En relación con la categoría *marco de intervención* se ha observado que un 66% de los estudios de aula realiza las intervenciones elaborando un procedimiento específico, es decir, que para cumplir los objetivos del estudio se diseña una tarea, prueba, cuestionario o instrumento determinado para ello. En cambio, un 34% de las investigaciones realiza las intervenciones bajo la organización de una secuencia didáctica. Cabe mencionar que estas últimas se han localizado entre el año 1992 y 2001 y las primeras entre el año 2003 y 2009.

Sin desestimar el indudable aporte de las investigaciones que se han realizado bajo procedimientos específicos de intervención en el aula y tal como se ha observado en el marco referencial de la presente investigación, la actividad de producción textual se encuentra beneficiada si se produce dentro del marco de una secuencia didáctica. Se ha comprobado que esta última orientación posibilita una mejor organización de las actividades y que además entrega sentido a la tarea de escritura, pues se consideran conexiones durante el proceso. Una secuencia didáctica es “una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una 1, una lección completa o una parte de ésta” (Diccionario ELE). En este sentido, la actividad de escritura que se pretende investigar se encuentra en un marco más amplio, puesto que los alumnos han tenido actividades previas a una tarea final, que luego tendrá una finalidad comunicativa real.

Para finalizar, sería necesario investigar los procesos de escritura en marcos de secuencias didácticas, ya que dentro de ellas los alumnos han tenido un proceso previo gracias al cual podrán

realizar una actividad específica. Además, las relaciones que se establecen en el aula son complejas, puesto que son relaciones dinámicas, tal como se observó en la descripción del triángulo didáctico, por lo que una intervención de este tipo dotaría al estudio de una organización coherente en todas las dimensiones. Muchas investigaciones diseñan una tarea de escritura determinada y la aplican en el aula de manera aislada, es decir, no tiene relación con los procesos que los alumnos han visto con anterioridad, por lo que, si bien los resultados pueden entregar bastante información de utilidad, estos serían más efectivos en el marco de una secuencia conocida por los alumnos en conjunto con una finalidad que ha sido predeterminada.

## Referencias bibliográficas

Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 3 (11), 4-22.

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. En L. Allal, y L. Mottier, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (págs. 8-23). Bruselas: De Boeck.

Allal, L., Mottier Lopez, L., Lehraus, K., y Forget, A. (2005). Whole-Class and Peer Interaction in an Activity of Writing and Revision. En T. Kostouli (Eds.) *Writing in context (s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (págs. 69-91). New York: Springer.

Björk, L., y Blomstrand, I. (2000). La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir. Barcelona: Graó.

Bajtín, M. (1989). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.



Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje* 15 (58), 65-81.

Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A.Camps. *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 13-31). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Iberoamericana de educación* (59), 23-41.

Camps, A., y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (16), 49-60.

Camps, A., y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Cerezo, E. A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Flower, L., y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 365-387.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Krippendorff, K. (2013). *Analysis Content*. California: Sage.

Mendoza Fillola, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (33), 107-120.

Ministerio de Educación (2011). *Programa de estudio para primer año medio*. Santiago (Chile): ME.

Ribas, T. (2001). Què pot aportar l'avaluació formativa a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura? *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* (25), 31-42.

Ribas, T., y Camps, A. (2009). L'Avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura. En U. Ruiz (coord), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (págs. 61-75). Barcelona: Graó.

Rodríguez Gonzalo, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* (47), 26-50.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Iberoamericana de educación* (59), 87-118.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). Two Models of Composing Processes. En M. Scardamalia, y C. Bereiter, (Eds.) *The Psychology of Written Composition* (págs. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* 15 (58), 43-64.

Schneuwly, B., y Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos* (16), 25-48.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Plan de estudios Educación Básica 2011*. México: Personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular.



***La educación informal en el aprendizaje del inglés como  
lengua extranjera***

***Informal education in learning English as a foreign language***

**María Dolores Corpas Arellano**  
Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía  
*mariolacorpas@wanadoo.es*

**DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.68**

Recibido el 19 de mayo de 2015  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** Este estudio empírico investiga las prácticas educativas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de manera informal, su frecuencia y su repercusión en el rendimiento académico del alumnado de cuarto de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en la asignatura de inglés. El objetivo de esta investigación es conocer qué prácticas educativas son las más adecuadas para el aprendizaje del inglés. Este estudio concluye afirmando que la mayoría del alumnado nunca realiza actividades informales para aprender inglés. Finalmente, las actividades informales con una correlación positiva en los resultados académicos son: escuchar música en inglés, navegar por internet en inglés y autoaprendizaje con medios audiovisuales.

**Palabras clave:** Educación; secundaria; aprendizaje; informal; inglés.

**Abstract:** This empirical research investigates the informal educational practices in the teaching-learning process of English as a foreign language, the frequency of these practices and their impact in 4<sup>th</sup> year of Compulsory Secondary Education (CSE) students' marks in English as a foreign language. This study aims to know which educational practices are the best to learn English. This research concludes affirming that most students never do informal activities to learn English. Finally, the informal activities with a positive correlation in learning outcomes are: listening to music in English, surfing on the Internet in English and self-learning using audiovisual resources.

**Key words:** Education; secondary; learning; informal; English.

# **1.- Introducción: la necesidad de investigación en educación**

La necesidad de indagar sobre dinámicas para la mejora de la práctica educativa es una prioridad para el docente de cualquier época (Corpas, 2014: 198). La búsqueda e investigación de instrumentos y métodos conducentes a la obtención de mejores resultados fomenta el estudio e investigación de los procesos educativos óptimos dentro y fuera del aula, a fin de mejorar el aprendizaje. Así, como Higgins (1996: 1) afirma la investigación en educación es un acto con un objetivo. El acto comprende a una persona, el investigador, que busca, indaga, investiga, explora repetidamente, cuidadosamente, detenidamente, alguna cuestión específica. Esta cuestión puede ser un acontecimiento, hecho, una causa, una relación, una explicación, desmitificación, una estructura o un significado.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, Pokrivčáková (2012: 10) declara que el propósito de la investigación es crear una plataforma para explicar el conocimiento objetivo sobre las teorías de la adquisición de las lenguas extranjeras, su aprendizaje y enseñanza y, que al mismo tiempo, debe abarcar todos los aspectos de la práctica educativa con la información necesaria con el objeto de optimizar la toma de decisiones en situaciones pedagógicas cotidianas. De esta forma, la investigación educativa es imprescindible para llevar a cabo, en los contextos educativos, ciertas acciones como:

- Innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos.
- Formular juicios de valor sobre la situación estudiada y establecer las causas que la afectan para poder intervenir, potenciar, modificar y mejorar las situaciones educativas.
- Tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que puedan estar incidiendo por igual a muchos individuos o situaciones.

- Dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa
- Valorar el grado en que se alcanzan determinados objetivos educativo

Uno de los desafíos más importantes en educación es salvar la distancia entre la investigación y la realidad de la enseñanza, según Pokrivcáková (2012: 22). La investigación está institucionalizada en las universidades y centros de investigación mientras la enseñanza de lenguas extranjeras se desarrolla en escuelas, institutos, academias e instituciones de educación superior. Por un lado, las necesidades de los profesores son adquirir conocimientos y habilidades para una toma de decisiones efectiva y rápida en situaciones particulares. Por otro lado, los investigadores producen conocimientos técnicos para abarcar tantos casos como sean posibles.

Como profesionales de la educación, pretendemos salvar la brecha entre investigación y enseñanza, indagando en los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado. Conscientes de que los espacios no formales e informales de aprendizaje proliferan como extensión y alternativa a las formas tradicionales de enseñanza y que las personas aprenden en distintas situaciones y contextos, el presente estudio investiga la educación informal en relación con el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera.

## **2.- La educación informal**

### *2.1. La educación formal, no formal e informal*

Según Aguirre y Pérez (2004: 343), la escuela no es único sitio donde ocurre el aprendizaje ni tampoco puede pretender acaparar toda la educación que una sociedad requiere. Indudablemente, las personas aprenden en múltiples contextos y situaciones. De esta manera surgen y coexisten otros contextos educativos fuera del ámbito estrictamente académico, el contexto no formal y el contexto informal.

Coombs, Prosser y Ahmed (1973: 54) definen los contextos

educativos sobre las formas no convencionales de educación con el propósito de evitar ambigüedades e incongruencias. Distinguen tres tipos de educación: la educación formal, informal y no formal.

- La educación formal es aquel sistema educativo estructurado, jerarquizado y estructurado cronológicamente. Engloba desde las escuelas infantiles hasta la universidad. Sus programas engloban una amplia gama de programas generales, especializados, formación profesional y técnica.
- La educación no formal se define como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido. Está orientada a servir a los usuarios y con objetivos de aprendizaje identificables.
- Por último, la educación informal es el proceso asociado al aprendizaje a lo largo de la vida por el cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimiento de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno.

Trilla *et al.* (2003) consideran que los contextos formales y no formales difieren de los contextos informales porque los primeros tienen en sí los atributos de la organización y la sistematización. Para distinguir entre los contextos formales y no formales proponen un criterio estructural y otro metodológico.

- a. El primero considera que los contextos formales y no formales se diferencian por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado. La educación formal va desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios. La educación no formal son propuestas organizadas de educación extraescolar.
- b. Desde los criterios metodológicos, lo formal es lo escolar y lo no formal no lo escolar. Las características de la forma escolar son: la forma presencial de la enseñanza, espacio propio, sistema de distribución y agrupación de los individuos, papeles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento y conjunto de prácticas según reglas estables. Por su parte, los contextos no formales son los que difieren en mayor o menor medida de las formas convencionales de escuela.



Los contextos informales, en cambio, se refieren al proceso educativo que dura toda la vida. El individuo adquiere y acumula conocimientos, habilidades y actitudes a través de las experiencias de la vida cotidiana en relación con su entorno, el trabajo, la familia y el ocio. En los siguientes apartados exponemos más detalladamente las características de la educación informal en general y, particularmente, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

## 2.2. *La educación informal*

Como hemos mencionado en la sección anterior, Coombs *et al* (1973: 54) definen la educación informal como el aprendizaje para toda la vida mediante el cual cada sujeto adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimiento de la vida cotidiana y los recursos e influencias de su ambiente.

Posteriormente, otras organizaciones como OCDE (2007: 14) y CEDEFOP (2008: 94) enfatizan el carácter no intencionado de la educación informal. No obstante, existen numerosas discrepancias en cuanto a la intencionalidad. De este modo, EUROSTAT (2006: 14-15) piensa que el aprendizaje informal es intencionado pero menos organizado y estructurado que el aprendizaje formal.

Por su parte, Schugurensky (2000: 3-5) afirma que existen distintos grados de intencionalidad y conciencia en el aprendizaje informal y los divide en tres grupos:

- a. La primera se refiere al aprendizaje autodirigido. Son proyectos desarrollados por individuos, tanto independientemente o como parte de un grupo y pertenecen a un aprendizaje intencionado. Durante todo el proceso, el individuo es consciente de que se está aprendiendo algo.
- b. El segundo grupo de aprendizaje informal se refiere al aprendizaje incidental. Aquí el individuo no tiene ninguna intención previa de aprender de una experiencia pero, después de que ésta ocurra, adquiere conciencia de que ha aprendido algo.
- c. La tercera forma de aprendizaje informal se refiere a la socialización. Es la internalización de valores, actitudes, comportamientos y

habilidades que ocurren en la vida diaria, y que no es intencionado ni consciente.

En cuanto a la ubicación, la educación informal sale de un ambiente formal y reglado como las escuelas, institutos y la universidad. Es un aprendizaje lejos de las aulas. Así la educación informal se obtiene de la experiencia diaria como la familia, los grupos de iguales, los medios de comunicación y otras influencias del entorno de la persona. Comprende un despliegue enorme de aprendizaje que todo el mundo experimenta todos los días y abarca actividades relacionadas con los centros de interés de una persona. El uso de recursos educativos como libros, bibliotecas, instructores informales, internet, etc. fomenta el aprendizaje de una habilidad específica y la investigación personal en un determinado tema fuera del ámbito formal o no formal. El rango de actividades es enorme: clases de baile, grupos de lectura, clases de cocina, una visita guiada a un parque natural, una visita virtual al museo del Prado, escribir una entrada en la wikipedia, participar en proyectos de voluntariado.

La educación informal ha adquirido una importancia crucial en los últimos años. De hecho, el departamento de innovación, universidades y profesionales del Reino Unido considera que esta educación está promoviendo una revolución educativa con gentes y comunidades creando y organizando, por ellas mismas, oportunidades de aprendizaje, que prescinden del control.

### *2.3.- La enseñanza de lenguas en un contexto informal*

Según Arslan (2011: 205), la adquisición de una lengua extranjera no debería limitarse a las lecciones impartidas en clases en una escuela o en un curso, sino que el aprendizaje debería mantenerse a lo largo de todas las etapas de la vida. Por este motivo, el aprendizaje de lenguas extranjeras no puede restringir su aprendizaje a la educación formal. Debe ampliar su formación a la educación informal mediante la cual puede unir el aprendizaje de una lengua extranjera con actividades que puede hacer todos los días incluyendo actividades lúdicas. A continuación, ofrecemos una reseña de actividades informales que

propician el aprendizaje de idiomas.

- A) Ver la televisión. Una gran parte de los programas que nos ofrecen las cadenas de televisión, ya sean públicas o privadas, están rodados en lengua extranjera, y principalmente en inglés, y es muy fácil acceder a ellos en versión original. Según el estudio realizado en ochenta y nueve países en 2009 por Erodota TV Worldwide, el tiempo medio que una persona pasa viendo la televisión es de tres horas y veinte minutos al día (Anadolu, 2010: 1). Tanto los niños como los adultos pueden mejorar su competencia lingüística viendo programas de televisión en lengua extranjera. Es posible aprender idiomas inconscientemente viendo dibujos animados, anuncios, películas, series, anuncios, noticias, documentales, etc. Además, ver la emisión de programas de televisión en lengua extranjera es un método natural para aprender una segunda lengua. A esto hay que añadir la emisión de programas específicos de televisión cuyo objetivo es enseñar una lengua extranjera mediante la explicación de vocabulario, estructuras gramaticales, etc.
- B) Uso de ordenadores e internet. Hoy en día el ordenador e internet son unos de los instrumentos más efectivos para el autoaprendizaje de una lengua extranjera. La principal ventaja es que el aprendiz adquiere un idioma por sí mismo en un contexto multimedia. Estos instrumentos le permiten tener acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras sin necesidad de asistir a un curso formal. De este modo, las aplicaciones para aprender una lengua extranjera asistida por ordenador tienen como objetivo adaptarse a las necesidades del estudiante. Circunstancias personales como la edad, la distancia, la discapacidad física o situación socioeconómica ya no son obstáculo para acceder a la educación. Asimismo, los efectos sonoros y visuales de los ordenadores atraen la atención de los niños y de los adultos. Otra ventaja es que internet hace posible acceder a materiales auténticos y poder entablar conversación con hablantes nativos. Finalmente, existen numerosas páginas webs que ofrecen diccionarios online e incluso aplicaciones que permiten la traducción con un cierto nivel de precisión, aparte de lugares especializados para practicar una destreza concreta (producción oral, producción escrita, expresión oral y expresión escrita) o subdestrezas como la pronunciación.

- C) Estancias en otros países. Los aprendices de una lengua extranjera se benefician de vivir o viajar a países extranjeros, donde pueden practicar el idioma y adquirir conocimientos y estrategias comunicativas, culturales y sociales. La apertura de fronteras en la Unión Europea, por ejemplo, fomenta la movilidad de personas de una manera fácil. De esta manera, el conocimiento teórico se pone en práctica mediante interacciones sociales multiculturales en el contexto de la educación informal (Yilmaz, 2006: 13). El estudiante no puede permanecer pasivo, sino que debe aprender la lengua siguiendo el proceso de las reglas ensayo-error.

De esta forma, podemos afirmar que el uso de métodos educativos informales ayuda a los estudiantes a explorar y entender conceptos clave, enraizándolos en sus vidas diarias y así ayudándolos a una comprensión profunda del entorno. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza informal proporciona excelentes oportunidades para adquirir, afianzar y consolidar las destrezas propias de las lenguas.

### **3. Características de la investigación**

#### *3. 1. Tipo de investigación*

La investigación que presentamos es de tipo descriptivo pues su objetivo principal es describir sistemáticamente hechos y características de una población o área de interés de forma objetiva y comprobable (Colás y Buendía, 1994: 177). En palabras de Mc Millan y Schumacher (2005: 268), este estudio descriptivo pregunta qué es o qué fue; presenta las cosas de la manera cómo son o eran, a fin de describir la realización, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos.

Colás y Buendía (1994: 178) distingue cuatro tipos básicos de métodos descriptivos:

- A. Los estudios tipo encuesta o *survey*, orientados a la descripción de una situación dada.
- B. Los estudios analíticos, cuando el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos.
- C. Los estudios observacionales en la que la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante respuesta de ellos
- D. Los estudios sobre el desarrollo se caracterizan por observar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo.

Según Cohen y Manion (1985: 101), los estudios tipo encuesta se ocupan de describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar valores estándares con los que se pueden comparar las condiciones existentes y determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

### *3.2.- Objetivos científicos*

En esta investigación, pretendemos dar respuesta a los siguientes objetivos:

- I. *Conocer las prácticas informales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, su uso y frecuencia.*
- II. *Establecer correlaciones entre la metodología y el desarrollo académico del alumnado en el aprendizaje del inglés.*
  - 1. Adquirir la capacidad de comunicarse.
  - 2. Comprender textos orales y escritos.
  - 3. Producir mensajes orales y escritos.
  - 4. Leer de forma comprensiva y autónoma.
  - 5. Transferencia de las estrategias de comunicación de L1 (lengua materna) a L2 (lengua extranjera).
  - 6. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera.
  - 7. Uso de estrategias de aprendizaje y recursos didácticos.
  - 8. Reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

9. Apreciar y reaccionar ante los usos imaginativos y creativos en L2.
10. Apreciar los significados sociales y culturales en L2.
11. Valorar la importancia de la lengua inglesa.

### 3. 3.- Muestra

En esta investigación, la muestra invitada está compuesta por los 100 alumnos y alumnas que cursaban la materia de inglés como lengua extranjera en cuarto de ESO, cuando el alumnado tenía entre quince y dieciséis años y estaba a punto de finalizar su educación obligatoria.

La muestra mermó en una alumna porque abandonó los estudios semanas antes de que la prueba fuera realizada. Otros cinco alumnos no completaron todas y cada una de las pruebas por no asistir a clase los días en los que se realizaron las pruebas. Por esta razón, 94 alumnos, 48 alumnas y 46 alumnos, forman la muestra real.

En este estudio, han participado alumnado de tres centros educativos del sur de España. El contexto socioeconómico de estos Institutos de Educación Secundaria (IES) es de clase media y de pequeñas y medias poblaciones (hasta 35.000 habitantes). Los padres, madres y tutores de este alumnado son, principalmente, obreros, trabajadores por cuenta propia y trabajadores liberales. El nivel educativo medio de los mismos es de una educación primaria finalizada o estudios profesionales medios.

En cuanto al agrupamiento del alumnado en el aula de lengua extranjera inglés, los grupos están compuestos por entre veinticinco y treinta alumnos y alumnas. Éstos deben recibir cuatro horas de inglés semanales impartidos por un especialista en la materia. La mayoría del alumnado de esta investigación empezó a estudiar inglés a la edad de ocho años.

### 3. 4.- Instrumentos para la recogida de datos

En esta investigación hemos utilizado cuestionarios y tests. Los primeros ofrecen datos referidos a la metodología empleada en clase de lengua inglesa y a las características del alumnado y su entorno. La mayoría de las cuestiones que se presentan son de elección múltiple para que el alumnado pueda indicar la opción que se ajuste a sus circunstancias. En otras, tiene que expresar su opinión usando una escala graduada del uno al cinco, siendo el uno el valor más negativo y cinco el más positivo.

Para conocer el grado de logro en la consecución de distintas tareas y, de esta manera, obtener una nota global partiendo de unas pruebas homogéneas, se han usado tests de lengua, a fin de valorar el grado de comprensión y expresión oral y escrita.

Las pruebas han sido diseñadas partiendo de los libros de texto vigentes para este nivel educativo y según los objetivos y contenidos del mismo.

### 3. 5.- Validez y fiabilidad

La validez de la pruebas se apoya en el juicio de expertos y por la prueba piloto. A fin de determinar la fiabilidad de nuestras pruebas, hemos aplicado el Modelo Alpha de Cronbach<sup>1</sup>, en aquellas pruebas donde ha sido posible, por haber utilizado una escala para evaluar.

### 3. 6.- Estudio estadístico

Para el estudio estadístico, hemos utilizado la versión 14.0 del programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) para Windows.

### 3.7.- Conceptos estadísticos utilizados en el análisis

**Frecuencia:** es el número de veces que se da una categoría de respuesta dentro de una variable.

**Porcentaje:** es el cociente entre la frecuencia de una categoría particular y el número total de casos, multiplicado por 100. Complementa el valor descriptivo de las frecuencias.

**Porcentaje válido:** es el cociente entre la frecuencia de una categoría particular y el número total de casos válidos, multiplicado por 100. Coincide con el porcentaje cuando no hay casos perdidos y todos los casos son válidos. Realmente nunca tendremos casos perdidos en nuestro estudio, como tales; no obstante aparecerán en algunas tablas, aunque no son casos perdidos reales, si no que se corresponden con casos inexistentes sobre el total.

**Porcentaje acumulado:** es la suma sucesiva de los porcentajes válidos en orden creciente en las variables nominales y escalares.

**Chi cuadrado de Pearson** es un estadístico de contraste no paramétrico basado en las diferencias entre las frecuencias esperadas aleatoriamente en cada celda de una tabla de contingencia y las reales. Es un estadístico perfecto para el contraste de dos variables nominales y en menor medida para el de variables ordinales y escalares discretas.

**U de Mann-Whitney** es un estadístico de contraste de no paramétrico que se usa para estudiar una variable ordinal o las medias de una escala en función de dos muestras independientes (equivalentemente, dos categorías de respuesta de una misma variable nominal u ordinal).

**Coefficiente de correlación r de de Pearson:** es un coeficiente que mide el grado de asociación de dos variables escalares. Vale 0 cuando la asociación es nula y 1 cuando ambas variables son iguales.



## 4.- Resultados

### 4. 1.- Prácticas informales para el aprendizaje del inglés

#### A. Ver TV en inglés

##### Ver TV en inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	56	59,6	59,6	59,6
	Poco	28	29,8	29,8	89,4
	Algo	6	6,4	6,4	95,7
	Bastante	4	4,3	4,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Casi el 60% de los participantes afirman que no ven televisión en inglés. El 30% dice que lo hace poco. Tan solo el 6'4% opinan que lo hacen algunas veces y un 4'3% ven la televisión en inglés con bastante frecuencia.

A tenor de los resultados, esta actividad no parece ser muy popular para el aprendizaje y perfeccionamiento del inglés entre los adolescentes entrevistados. Quizás la escasez de películas y series en versión original en las televisiones estatales obstaculice la adquisición de este hábito.

#### B. Leer libros o revistas en inglés

##### Leer libros o revistas en inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	62	66,0	66,0	66,0
	Poco	28	29,8	29,8	95,7
	Algo	4	4,3	4,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

El 66% confirma que nunca lee libros ni revistas en inglés fuera del ámbito estrictamente académico y el 29'8% afirma que lo hace con poca frecuencia. El resto, un 4'3% lo hace a veces.

La lectura no es una actividad popular entre el alumnado entrevistado. De hecho, ningún alumno elige ninguna de las dos opciones que indican una práctica habitual y continuada. Debemos tener presente que gran parte del alumnado no ha adquirido el hábito de la lectura en su lengua materna y su desarrollo en una lengua extranjera es todavía más difícil por el inconveniente que supone buscar materiales en inglés y el esfuerzo añadido de leer en una lengua extranjera.

### C. Escuchar música en inglés

**Escuchar música en inglés**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	4,3	4,3	4,3
	Poco	9	9,6	9,6	13,8
	Algo	27	28,7	28,7	42,6
	Bastante	32	34,0	34,0	76,6
	Mucho	22	23,4	23,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Según los datos expuestos, concluimos que el alumnado escucha música en inglés con cierta frecuencia. Un 34% lo hace con bastante frecuencia, un 28'7% algunas veces y un 23'4% muchas veces. Conviene reseñar que tan solo un 13'8% nunca o pocas veces escucha música en inglés.

Escuchar música en inglés es bastante habitual entre nuestro alumno, aunque convendría saber si lo hacen con fines educativos, por ejemplo, leyendo las letras, buscando definiciones y afianzando puntos gramaticales o, si por el contrario, simplemente la escuchan de manera lúdica sin prestar atención.

## D. Hablar en inglés con familiares, amigos, etc.

### Hablar en inglés con familiares, amigos, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	76	80,9	80,9	80,9
	Poco	13	13,8	13,8	94,7
	Algo	3	3,2	3,2	97,9
	Bastante	2	2,1	2,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Más del 80% del alumnado nunca habla inglés con sus familiares y amigos. Esto implica que la mayoría del alumnado no practica el inglés oral fuera del aula ni interacciona con otras personas fuera del aula, ya sean estas personas nativas o no. Solo el 13'8% dice que habla pocas veces en inglés fuera del aula. Tanto el alumnado que dice hablar con alguna (3'2%) o bastante frecuencia (2'1%) representa una minoría del total.

Como profesionales de la enseñanza del inglés, estos datos nos deben hacer reflexionar sobre nuestra práctica docente y, sobre todo, debemos valorar que las actividades de expresión oral son las únicas oportunidades, que muchos de nuestros alumnos tienen, de desarrollar esta destreza. Asimismo, también conviene ponderar las condiciones en la que se imparte clase, como el número de alumnos por grupo y la carga lectiva de los idiomas extranjeros.

## E. Navegar por Internet participando en inglés

### Navegar por Internet

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	71	75,5	75,5	75,5
	Poco	16	17,0	17,0	92,6
	Algo	5	5,3	5,3	97,9
	Bastante	1	1,1	1,1	98,9
	Mucho	1	1,1	1,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

El 75'5% dice que nunca navega por Internet participando en inglés, a diferencia del 17'5% que lo hace poco. Estas dos opciones representan un porcentaje acumulado del 92'6%. La suma de los demás porcentajes no llega al 10% y se distribuyen así. Un 5'3% navega algo por Internet. Los demás, con un 1'1% cada uno de ellos, lo hace bastante o mucho.

Parece obvio que el alumnado prefiere páginas en su lengua materna y la traducción de páginas webs, desaprovechando los múltiples recursos que internet ofrece para aprender idiomas.

## F. Utilizar material multimedia en inglés

### Utilizar material multimedia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	60	63,8	63,8	63,8
	Poco	19	20,2	20,2	84,0
	Algo	8	8,5	8,5	92,6
	Bastante	6	6,4	6,4	98,9
	Mucho	1	1,1	1,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Con respecto a la utilización de material multimedia, un 84% no lo usa nada o poco, un 63'4% y un 20'2% respectivamente. Los valores del gráfico siguen descendiendo según se avanza hacia frecuencias más

altas. De este modo, la opción algo recibe un 8'5%, bastante, un 6'4% y mucho, un 1'1%.

El alumnado desperdicia las oportunidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

### G.Autoaprendizaje con medios audiovisuales

**Autoaprendizaje con medios audiovisuales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	3,2	3,2	3,2
	No	91	96,8	96,8	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

La enorme mayoría no realiza un autoaprendizaje con medios audiovisuales, sólo un 3'2% lo hace, a pesar de que prácticamente todos los libros de texto vienen provistos de CD de audio y CD Rom con actividades variadas para el ordenador.

### 5.- Correlaciones entre el rendimiento y las prácticas informales para aprender inglés como lengua extranjera

- **Correlación entre la consecución de los objetivos y las prácticas informales**

<b>Frecuencia con la que se realizan actividades:</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ver TV en inglés											
Leer libros o revistas en inglés											
Escuchar música en inglés				+				+			
Hablar en inglés con familiares, amigos, etc.											

Navegar por Internet	+										
Utilizar material multimedia											
Autoaprendizaje con medios audiovisuales								o	o		

- + *Correlación positiva estadísticamente significativa (r de Pearson)*
- *Correlación negativa estadísticamente significativa (r de Pearson)*
- o *Diferencias estadísticamente significativas (U de Mann-Whitney)*

El *escuchar música en inglés* tiene una correlación positiva, con un mayor rendimiento en los objetivos cuatro (leer de forma comprensiva y autónoma) y ocho (reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje) conforme a la prueba de *r de Pearson*. Este mismo tipo de correlación está presente entre navegar por Internet y el objetivo uno (adquirir la capacidad de comunicarse).

El *autoaprendizaje con medios audiovisuales* favorece un mejor rendimiento en los objetivos ocho y nueve (objetivos relacionados con la reflexión de los procesos de aprendizaje y con la reacción ante los usos imaginativos de la lengua inglesa, respectivamente), según la prueba *U de Mann-Whitney*.

## 6.- Conclusiones

En base a los resultados anteriormente expuestos, podemos extraer las siguientes conclusiones en relación a la consecución de los objetivos de esta investigación:

*I. Conocer las prácticas informales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, su uso y frecuencia.*

La mayoría del alumnado admite que no emplear prácticas informales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, un 57% del alumnado suele siempre o casi siempre escuchar música en inglés.

Más del 90% del alumnado confiesa que nunca o pocas veces lee libros o revistas, habla con familiares o amigos, navega por internet o aprende inglés, de manera autónoma, mediante el uso de medios audiovisuales.

Esta baja frecuencia de los métodos informales para el aprendizaje de la lengua inglesa puede deberse a distintos factores o a la combinación de varios de ellos. En primer lugar, para los adolescentes, el aprendizaje del inglés quizás sea, simplemente, una asignatura más, que solo se estudia de manera oficial o formal. Además, el alumnado puede no ser consciente de las oportunidades que ofrece el aprendizaje informal. A esto hay que añadir que los obstáculos que se pueden encontrar para practicar la lengua en contextos reales o simulados. Un ejemplo es la poca oferta televisiva de películas en versión original.

## *II. Establecer una correlación entre las prácticas informales y la consecución de objetivos académicos*

Los objetivos curriculares que se benefician de prácticas informales son los siguientes:

Objetivo 1 Adquirir la capacidad de comunicarse está relacionado con navegar por internet en inglés con frecuencia.

Objetivo 4: Leer de forma comprensiva y autónoma tiene una correlación positiva con escuchar música en inglés.

Objetivo 8: Reflexión sobre los procesos de aprendizaje está vinculado positivamente con las actividades escuchar música en inglés y autoaprendizaje con medios audiovisuales.

Objetivo 9: Apreciar y reaccionar ante los usos imaginativos y creativos en L2 se correlaciona positivamente con el autoaprendizaje con medios audiovisuales.

El resto de los objetivos no establecen ningún tipo de correlación con las actividades informales investigadas.

Para concluir, pensamos que los profesores de lengua extranjera deben ser conscientes de las posibilidades que la educación informal ofrece a su alumnado. Además, deben guiar a sus estudiantes en cuestiones relacionadas con el dónde y cómo usar una lengua extranjera, cómo comunicarse y beneficiarse de la lengua objeto con el fin de que utilicen la lengua extranjera habitualmente fuera del contexto de la educación formal y, en su caso, de la educación no formal. Finalmente, los profesores deben proporcionar a sus alumnos ejemplos prácticos de cómo usar la lengua extranjera fuera de clase, lo que los motivará a seguir aprendiendo. Algunas de las actividades que pueden realizar para reforzar su aprendizaje son: ver programas de televisión, películas o series en lengua extranjera, usar juegos online, asistir a obras de teatro, comprender las canciones, etc.

## Referencias Bibliográficas

Aguirre, C. y Vázquez, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 3 (3), 339-362.

Anadolu, A. (2010). Ortalama3 Saat Televizyon Basinda Geciyor. Obtenido: 12 de enero 2016 desde <http://www.aa.com.tr/tr/ortalama-3-saat-tv-basinda-geciyor.html>

Arslan, M. (2011). Second language acquisition in the context of informal education, en A. Akbarok *Language for Specific Purposes in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.

Casanova, M. A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.

CEDEFOP (2008). Terminology of Education and Training Policy. A selection a 100 key terms Tissot P. (Ed.), CEDEFOP Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. Obtenido el 14 de enero de 2016 desde: [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064\\_EN.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF)

Coombs, P. H., Prosser, R. C. y Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development for UNICEF.



Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Corpas, M. D. (2014). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal, *Revista de Lenguas Modernas* 20, 197-211.

Department for Innovation, Universities and Skills (2009). *The Learning Revolution*. London: The Stationary Office.

EUROSTAT (2006). *Classifications for Learning Activities: Manual, Education, Science and Culture Statistics, Population and Social Conditions 3/2006/F/N°31, EUROSTAT/F-4*. Obtenido: el 12 de enero de 2016 desde [http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE\\_CLA\\_Eurostat\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE_CLA_Eurostat_EN.pdf)

Higgins, R. (1996). *Approaches to Research. A Handbook for those Writing a Dissertation*. London: Jessica Kingsley.

Jeffs, T. and Smith, M. K. (1997, 2005, 2011). ‘What is informal education?’, *The encyclopaedia of informal education*. Obtenido 15 enero 2016 desde <http://infed.org/mobi/what-is-informal-education/>.

Mcmillan, J., Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Mcnamara, T. F. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

OCDE (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris: OCDE.

Pokrivcáková, S. (2012). Latest developments in foreign language education research in Slovakia en S. Pokrivcaková *et al.*, *Research in Foreign Language Education*. Brno: MSL.

Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field, *NALL Working Paper* n.º 192000. Obtenido 14 de enero de 2016 desde: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsinformal.pdf>

Trilla, J.; Gros, B.; López, F. Y Martín M. J. (2003). *La*

*Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y Educación Social.* Barcelona: Ariel Educación.

Yilmaz, C. (2006). Brain based learning and importance of foreign language teaching. *Journal of Language, TOMER* 134: 13.



***Porque a escribir se aprende escribiendo. Una  
propuesta para el aula de ELE***

***Writing for learning to write. A proposal for the Spanish  
language classroom***

**M<sup>a</sup> Ángeles Díez Coronado**  
Universidad de La Rioja  
m\_angeles.diez@unirioja.es

**DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.92**

Recibido el 28 de mayo de 2015  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

“Si me lo cuentas, lo escucharé  
si me lo muestras, lo veré  
si me dejas que yo lo haga, lo aprenderé”  
Lao Tsé

**Resumen:** La escritura es una de las destrezas que el estudiante de una L2 debe manejar. En las aulas normalmente su enseñanza pasa por el conocimiento de gramática y se vincula a él hasta el punto de sugerirse los ejercicios de escritura casi completamente en relación con la morfología o sintaxis estudiada. Esta metodología no prepara para la producción escrita; afianza la gramática, pero deja de lado la formación para producir textos creativos. Lo que se propone en este artículo, tras una breve contextualización, son una serie de ejercicios que resultan útiles para desarrollar la capacidad de la escritura en alumnos de L2 con cierta base.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera; escribir; didáctica.

**Abstract:** Writing is one of the skills that students of a L2 have to know. Normally, it is in relation with grammar, and the writing exercises are useful for acquiring morphology or syntax. But this methodology does not prepare for the creative writing. In this article, after a brief contextualization, are proposed a series of exercises that are useful for developing the writing skill between students of a L2, when they are not beginners.

**Key words:** Spanish as a foreign language; writing; teaching.

# 1 . Introducción

Leer, escribir, hablar y escuchar son las cuatro destrezas que todo individuo embarcado en la ardua labor de aprender una lengua extranjera ha de dominar si quiere alcanzar el grado de “Maestría”. En el aula de L2, en consecuencia, la enseñanza de la “escritura” resulta imprescindible y se comprende porque los alumnos tendrán que interrelacionarse con otras personas e intercambiar con ellas información (cartas, formularios, informes,...). Pero para ellos el uso de la escritura con fin comunicativo no se reduce a situaciones reales, también se ven obligados a escribir en situaciones ficticias: cuando realizan ejercicios y exámenes, cuando toman notas,...; se habla entonces de escritura comunicativa con fines didácticos (Hedge, 1989). Este tipo de escritura se encuentra implantada en los métodos de L2 desde los primeros niveles de aprendizaje, le sigue en el tiempo la enseñanza de la escritura en situaciones reales y tradicionalmente se deja para más adelante la escritura creativa, la que representa un fin en sí misma. Esta última es la escritura propia de autores literarios en potencia, es la que se usa como vehículo para la expresión de nuestra concepción del mundo.

Esta periodización de la enseñanza de la escritura, aunque sí que es la tradicional, no es en modo alguno la única. Hay críticos que proponen la enseñanza de escritura creativa desde el primer momento (Kroll, 1990, Raimés, 1998, Guasch, 1995, 1997, 2004), porque defienden que es el nivel de alfabetización del alumno en su lengua materna el que marca el grado de desarrollo efectivo de la escritura en la segunda lengua. Esto es, cuanto mayor sea la formación en la

lengua materna, tanto mayor serán la disposición y el interés para la composición en la segunda lengua, y mayores serán también los referentes de los que se pueda servir el alumno.

Por otra parte, y en el marco general de didáctica de la escritura, se valoran distintas metodologías, la crítica más convencional acepta tres tendencias en lo que se refiere a su enseñanza (Portmann, 1991): directiva, lingüística textual y centrada en el proceso. La tendencia directiva implica un gran control por parte del docente y va desde el aprendizaje y la práctica de la correspondencia entre letra y sonido, hasta la escritura libre, pasando por una etapa centrada en la ortografía y otra imitativa. El punto débil, según han hecho notar los críticos, es que no hay ningún ejercicio que muestre cómo se llegan a escribir textos y además parece que el desarrollo de la escritura es consecuencia entre otros factores del desarrollo de la lectura, de la que no se trata en esta corriente. La lingüística textual, por su lado, parte de la idea de que todo el mundo puede escribir y se centra en enseñar a escribir mejor, para ello plantea preguntas como qué hay en un texto que le confiere la categoría de texto, cuál es su planificación, qué esquemas de construcción subyacen... Y, por último, en el enfoque orientado hacia el proceso lo importante no es el resultado, sino cómo se llega a él; en esta tendencia el texto le cede su lugar preeminente al escritor, quien, utilizando recursos ya existentes, produce un buen texto.

## **2. Escribir en L2. La literatura y la composición literaria**

El tratamiento de la literatura como instrumento en el marco de la enseñanza de una L2 acepta diferentes enfoques metodológicos. El más tradicional y que se corresponde con el más antiguo en el tiempo, se sitúa en el siglo XIX y se vincula a la metodología aplicada a la enseñanza del latín y el griego desde casi el Renacimiento. En ese marco, el conocimiento y uso de la literatura se vinculaba con una metodología deductiva, la interpretación de los textos pasaba por su

desciframiento gramatical tras la aplicación de unas reglas, que además servían para la composición imitativa.

En España esta manera de enseñar las lenguas modernas estuvo vigente hasta más allá de mediados del siglo XX, cuando el conocimiento de una L2 se comenzó a ver como algo útil y necesario que trascendía el “saber por saber” tan propio de la enseñanza humanística. En torno a los años 70, el estructuralismo lingüístico, que ya se conocía en Europa y EEUU, cobra importancia como método para la enseñanza de idiomas en nuestro país, pero ahí el uso de la literatura es casi imperceptible, porque lo principal eran las unidades inferiores al texto literario entendido en sentido amplio. En la década de los 80 los planteamientos cambian, la lengua se entiende como un instrumento de comunicación y entonces el conocimiento de la literatura aporta un toque de distinción, aunque con poco valor real en el proceso de aprendizaje. El contexto superior de esta nueva metodología está en el Proyecto de Lengua Modernas del Consejo de Europa (1971-1987), adaptado al español por el profesor Slagter (1979). Ese es el punto de inflexión en la revalorización de la literatura como instrumento para el aprendizaje de una L2. Se afianza el método comunicativo y se desarrolla enormemente el aprendizaje a través de tareas. Las obras literarias, casi siempre adaptadas, aparecen en los métodos, pero aún continúa sin rentabilizarse su potencial, Martín Peris (2000) lo demuestra analizando el uso de los textos literarios en siete manuales dedicados a la enseñanza de L2. La conclusión a la que llega es que todavía los fragmentos literarios no están bien integrados en las unidades con las que comparte espacio y que su uso está encaminado a la comprensión lectora más que a la práctica escrita. Los años siguientes vienen siendo los de la integración de la literatura como instrumento para mejorar la comprensión y también para mejorar la escritura, ese proceso aún no ha culminado. Hoy en día, la literatura es aceptada en casi todas las metodologías de enseñanza de una L2, pero no está plenamente desarrollada. Se comparte y se trata de desarrollar la idea expresada por Gregg y Pacheco (1981) de que la literatura contribuye a una



mejor comprensión lingüística y social, a la vez que fortalece la capacidad de comprensión y expresión.

Por otro lado, el desarrollo de la escritura creativa (la composición literaria) en el aula de ELE también se ha visto sometida a una evolución (Rodríguez, 2009). En las últimas décadas la escritura ha pasado de ser un ejercicio con el que se practicaba la gramática aprendida, a verse como un instrumento no menos importante para la comunicación efectiva, que la interacción oral. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas reflexiona sobre la necesidad del desarrollo de competencias escritas dentro del currículo de la enseñanza de una lengua extranjera y propone líneas de actuación para el desarrollo de la comunicación escrita. Desde ese marco normativo, los intentos por asentar la habilidad de la escritura han sido variados. Cassany, incluso desde antes de la difusión del documento común para la enseñanza de lenguas, ya veía posibilidades en la práctica de la escritura, y después, a lo largo de los años ha ido realizando aportaciones (desde 1988, año en que publicó su primer libro, hasta 2012 ha publicado con enorme éxito 12 manuales cuyo eje central es la enseñanza de la escritura en el aula de ELE). Aportaciones combinadas con reflexiones que le han llevado a valorar de forma negativa los tradicionales ejercicios escritos, díganse las redacciones, los impresos, las cartas oficiales, etc. como práctica previa preparatoria de la escritura creativa (Cassany, 1988). Paradójicamente en ese su primer libro defiende que son la lectura y la comprensión lectora los pilares de la producción creativa escrita. A partir de esta idea se acaba concibiendo la escritura como una actividad de interacción entre individuos que ponen al servicio de un resultado final su bagaje personal literario, cultural y social. Y ese resultado final no es otro que el de la escritura creativa.

Y así, aunque son numerosos los estudios sobre la composición creativa en L2, siguiendo esta tendencia, sintetizada en sus aspectos fundamentales por Guasch (1995 y 1997), se puede afirmar que escribir en L2 supone un proceso similar a hacerlo en L1, luego quien

tiene experiencia escritora en L1 la transfiere a la composición en L2. De esto se deduce que las mayores complicaciones a la hora de escribir en L2 no provienen del desconocimiento lingüístico, sino de la carencia de los procesos compositivos. En consecuencia, la enseñanza de escritura en una L2 no tendría porqué diferir mucho de la enseñanza en L1. Aunque eso sí, el profesor debe evitar que las lagunas del alumno bloqueen el proceso de composición, para lo cual articulará técnicas y sugerirá formas de trabajo asequibles (organizará las actividades en pasos sucesivos, fomentará la oralidad como instrumento de elaboración del texto escrito...).

Las actividades para forjar escritores literarios varían en función del tipo de composición que se pretenda: texto narrativo, poético, teatral (Giovanni, 1996). Y así, se puede sensibilizar sobre los distintos tipos de textos y las características de cada uno, saber las razones por las que se escribe (entretener, informar...), reconocer los posibles destinatarios, activar los mecanismos para la organización del material... Además esas actividades, las que animan la expresión escrita, están sujetas a una gradación, a unos pasos. El primero es el de la búsqueda del tema y del material apropiado para el tema (es la *inventio* clásica), para potenciar esta búsqueda se puede recurrir a la lluvia de ideas, a escribir sin pensar lo que se nos ocurre, a agrupar palabras y contextos o a hacer las preguntas: qué, cómo, cuándo, por qué, dónde,... El siguiente paso lleva a la organización (*dispositio*), hay que tener claro cuál es el orden más adecuado de los materiales en función de lo que se quiera conseguir y los recursos que se utilizarán en las diferentes partes (introducción, desarrollo, conclusión). Luego, en la fase de escritura (*elocutio*) se interrelacionarán las oraciones y se utilizarán recursos estilísticos de la lengua acorde con el tipo de texto y la finalidad (tropos y figuras). Y, por fin, se procederá a la revisión de lo escrito para corregir errores tanto gramaticales, como estilísticos.

Llevando esta teoría a un plano más práctico, se puede establecer la secuencia ya mencionada como el marco con el que enseñar a escribir (Acquaroni, 2014), y así ha de haber una pre-

actividad con la que el profesor estimula la producción posterior (puede ser una lectura, una audición, un estímulo visual...). Luego se fija la tarea, se activan las ideas escribiendo en la pizarra el tema, palabras... A lo que sigue la presentación de la tipología discursiva (carta, cuento, anuncio...), los instrumentos para la actividad y se describe la dinámica (individual, parejas,...). Después, se realiza la tarea de escritura, se procede a su corrección, puesta en común y autoevaluación.

Las actividades que se pueden utilizar en el aula para enseñar a escribir se circunscriben a cada uno de los pasos de la producción escrita. Y así, en primer lugar, quien escribe ha de ser llevado a la reflexión en torno al producto (el texto) y al receptor (el lector). Después se trabajará la coherencia mediante ejercicios de reorganizar frases y párrafos, de escribir empleando marcadores de secuencia, de organizar temas para un escrito y decidir su secuencia... Cuando se quiere trabajar la cohesión se procede con actividades de sustitución de elementos por pronombres, de elisión de elementos repetidos, de realización de ejercicios de sinonimia y antonimia, de completar un texto... Para organizar y desarrollar el contenido se pide completar descripciones, escribir resúmenes, escribir conclusiones, reconocer instrucciones y ordenarlas, etc. En las actividades de integración se conjugan las anteriores y se obtienen resultados como escribir un informe, una carta, una queja, tomar nota... Las actividades de revisión y relectura pasan por una fase de corrección entre compañeros que lleva a la sistematización posterior de tipos de errores por parte del profesor, animando a su corrección. Se trata de los procesos cognitivos de composición que con bastante éxito desarrollaron Flower (1980) y Hayes (1981).

### **3.- La producción escrita en la clase de ELE**

#### *3.1.- Introducción*

Según acabamos de señalar, escribir, además de resultar importante en el desarrollo del conocimiento personal del individuo, es una de las destrezas que hay que dominar cuando se estudia una L2. Enseñar a escribir, por tanto, es una tarea que el profesor debe asumir desde los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera. Al principio la producción del alumno ha de ser por necesidad básica, tanto cuando se trata de cubrir necesidades de comunicación, como cuando se intenta desarrollar una vertiente más literaria. Sin embargo, en los niveles más avanzados, se puede (y debe) forzar al alumno a una producción “artística”, porque con ello se le obliga a interiorizar y asumir cuestiones de lengua que ha de conjugar con aspectos estilísticos y combinar con conocimientos socio-culturales. Escribir, en suma, le lleva al perfeccionamiento de su conocimiento de la L2. Para ello presentamos a continuación una serie de actividades con las que alumnos de niveles avanzados puedan practicar la composición literaria.

#### *3.2.- La composición creativa. De la portada al colofón*

##### *3.2.1.- Objetivos*

No resulta tarea fácil definir qué es la producción creativa y mucho menos, por tanto, explicar los objetivos de una serie de actividades que lleven a una producción creativa. Sí que parece comúnmente aceptado que la creación literaria es un vehículo para la expresión. Lo que se pretende con las actividades que se proponen a continuación es que el alumno se convierta en auténtico creador, para lo cual ha de construir, pero también tiene que revisar aspectos técnicos y formales de la lengua, además de aplicar sus conocimientos socio-culturales de la L2 con la que va a trabajar. Partiendo de una palabra, de una frase de un texto, se motiva la creación sujeta a unos aspectos formales pertinentes.

La propuesta consiste en un doble juego: re-creación (imitación) y creación, que lleva a entender determinados textos, a familiarizarse con ellos y a elaborarlos. El objetivo final es precisamente ése: elaborar un texto con carácter literario.

### *3.2.2.- Porque más vale ser una buena copia que un mal original. Actividades de re-creación (imitación)*

Las actividades que en esta primera parte se le proponen al alumno con un conocimiento avanzado de lengua española van más allá de la escritura sin más. Se trata de que valore el “libro” como un elemento fundamental en el proceso de la comunicación humana, por ello no sólo se le plantean ejercicios de creación de textos reproduciendo técnicas concretas, sino que se le acerca al libro como fuente de información desde lo que se denomina “paratexto” (portada, solapas, título, contraportada), aunque claro está, se incide especialmente en el contenido interior (Genette, 2001).

#### *3.2.2.1.- Título y género*

a. El título es la primera información escrita que recibe el lector de una obra literaria y el que le mueve a seguir indagando, de ahí su importancia en el conjunto. Para empezar a trabajar se divide la clase en parejas. Se les pide que observen un listado de títulos que se les ofrece y que asocien cada uno con el género literario al que lo adscribirían (lírica/poesía, épica/narración, dramático/teatro).

b. Después cada persona elige un título y comenta en voz alta la conclusión a la que ha llegado. Sirve esta actividad para refrescar la teoría en torno al hecho literario, su estructuración genérica,...

c. A continuación, y en función del género que se ha determinado para cada título, los alumnos han de escribir de forma

individual la posible sinopsis de uno de ellos. Será el profesor el que asigne los títulos para evitar las repeticiones y para que aparezcan todos los géneros. Se procederá a la puesta en común.

d. Por último, y esta vez en parejas, se les insta a pensar en el desplazamiento de los títulos a otro género y a anotar las consecuencias sobre la sinopsis que ellos han preparado. Qué serviría y qué no. Al finalizar la clase se comentarán brevemente en voz alta las conclusiones.

*Lista de títulos*

Un, dos, tres...cien	La historia terminable
El sonido de las siestas de verano	Desayuno a “en punto”
Tras una noche de cálido invierno	Viaje a lo conocido
Mirando al mar	Toborochi en flor
El vínculo que tienen las hormigas	Vidas anodinas
Paraísos lejanos, paraísos perdidos	Hasta siempre

### 3.2.2.2.- *La portada y contraportada*

a. Para abordar esta parte se divide a la clase en grupos de tres personas, el profesor asigna a cada grupo tres títulos (uno de cada género, según las decisiones adoptadas en las clases precedentes). Y se les pide que diseñen una posible portada. Para ilustrarse pueden acceder en Internet a alguna librería de venta online donde aparecen las portadas libros. El profesor habrá proyectado en la pizarra también a modo de indicación los elementos que tendría que contener dicha portada: título, posible subtítulo, autor, imagen o imágenes, colores de fondo y letras.

b. Se ofrecerá después a los alumnos varias contraportadas de libros para que trabajen la información allí contenida: los que aparezcan como novedades en la sección cultural de algún periódico el fin de semana anterior al desarrollo de la actividad, así se asegura la actualidad de los mismos. Se pedirá que, divididos en grupos de tres lean la información, decidan una palabra que la describa: biografía,

sinopsis, reseña,... y razonen al respecto. Luego se procederá a la puesta en común de los resultados.

c. Para finalizar y ya de forma individual inventarán una breve biografía para uno de los títulos que han trabajado y añadirán el resumen.

### 3.2.2.3.- *El texto*

Desde el punto de vista de la tradición literaria la imitación de rasgos formales y temáticos se erige como pilar fundamental en la creación literaria. La inspiración, como ingenuamente se defendió durante casi dos siglos –desde el Romanticismo–, no genera obras literarias, las matiza, inspira, pero nunca es el elemento principal. La imitación dirigida y el trabajo sobre textos ya escritos es el banco de trabajo del escritor. Por ello para practicar la parte central de una composición se trabajará con textos literarios conocidos sobre los que los alumnos realizarán cambios y versiones.

#### a. Texto en...

Como primer ejercicio de redacción se propone a los alumnos que de forma individual reescriban un fragmento del libro *Yo fui a EGB* de Jorge Díaz y Javier Ikaz (Díaz e Ikaz, 2013). En el texto que se propone hay afirmaciones y negaciones, y se trata de que inviertan el significado utilizando los adverbios y expresiones contrarias a las que leen: “síes” por “noes”, “siempre” por “nuncas”,... y viceversa. También trabajarán con los sustantivos y adjetivos procediendo a su sustitución por otros diametralmente opuestos, pero relacionados familiarmente con ellos: “silla” por “mesa”, “blanco” por “negro”,...

## b. Una de versiones: Blancanieves.

El ejercicio consistirá en reescribir un cuento conocido utilizando distintos tipos de narrador. Para ello se proporciona el cuento de “Blancanieves” (*Cuentos de Grimm*, 2010) a cada alumno y se les pedirá que hagan una lectura rápida para recordarlo (probablemente lo conocerán, pero si no es así el profesor contextualizará el tipo de composición para que los alumnos creen la línea pertinente con el tipo de composición y tracen los paralelos en su lengua madre). Se reflexiona en voz alta y de forma conjunta sobre el mismo contestando a unas preguntas que plantea el profesor: ¿quién es el protagonista?, ¿qué otros personajes participan y cuál es su grado de importancia en la narración?, ¿cuáles son las acciones que tienen lugar?, ¿dónde se desarrolla la trama?, ¿cómo son los lugares?.

Después se divide a la clase en parejas y se les propone que redacten el texto en primera persona cambiando todo aquello que sea necesario. El profesor asignará a cada pareja un personaje y su visión será la que plasmen en el cuento. El profesor previamente les hará ver que al asumir la visión de uno de los personajes la información será incompleta. Cuando cada pareja tenga su texto se procederá a la lectura en voz alta y así se apreciará la gran diferencia motivada por el narrador.

Por último, recurrirán a la segunda persona. Ahora de forma individual cada alumno reescribirá el cuento en segunda persona. Y, tras la puesta en común de algún resultado y los comentarios del profesor, se comprobará que la narración es más intensa, que se aleja de la aparente neutralidad de las versiones anteriores.



### c. Transformar para evolucionar

Este ejercicio busca transformar textos, pero ahora en lo que se refiere al género. Partimos de la noticia de portada de un periódico y les pedimos a los alumnos que lean el texto, extraigan la información relevante (quién, qué, para qué, cuándo, con quién,...) y compongan a continuación un poema y una escena teatral.

#### 3.2.3.- *Porque la formación me avala.* Actividades de producción propia

Un vez que los alumnos ya han practicado con material preexistente, se les anima a que creen, eso sí, tomando como punto de partida ideas propuestas por el profesor.

##### 3.2.3.1.- *Carta a...*

Este ejercicio consiste en escribir una carta a un destinatario concreto con asunto concreto. Para ello se insta a los alumnos a que trabajen de forma individual. El profesor ofrece dos listas, una con asuntos y la otra con destinatarios y cada alumno selecciona lo que le parece. Antes han recordado de forma rápida y visual los elementos de este tipo de composición (una ficha que el profesor proyecta).

<i>Asuntos</i>	<i>Destinatarios</i>
Hacer que el destinatario haga algo	Un familiar lejano
Avisar al destinatario de algo	Un compañero de trabajo
Recordar algo al destinatario	Un delincuente
Invitar al destinatario a algo	Un contrincante
Acusar al destinatario de algo	Un actor famoso
Agradecer al destinatario algo	Un fantasma

### 3.2.3.2.- *Biografías posibles*

El profesor presenta, a manera de referencia el libro de Fernando Savater, titulado *Criaturas del aire*, publicado en 1979. Se trata de un conjunto de monólogos puestos en boca de personajes del mundo de la literatura y de la historia donde ellos mismos explican sus preocupaciones, razones por las que actuaban...

El profesor lleva al aula el monólogo del Conde Drácula (Savater, 1979), personaje a quien los alumnos conocerán, si no por la literatura, sí por el cine, se realiza una lectura conjunta en la que se van desgranando características del tipo de composición (uso de la primera persona, subjetividad...). A continuación, se propone la redacción de forma individual de un breve monólogo desde el punto de vista de un personaje famoso ficticio o real. El profesor facilita los nombres e insta a los alumnos a que recopilen información sobre el personaje antes de lanzarse a escribir. El profesor ha tenido la precaución de no mostrar el índice del libro de Savater y los nombres que proporciona provienen de ese índice. Así, si llegara el caso, se podría hacer una comparación entre la producción de los alumnos y los textos de Savater.

Personajes:		
Fu-Manchú	Desdémona	Ulises
Dulcinea	Mister Hyde	Simbad
Peter Pan	Job	Bakunin
El hombre invisible	Nerón	La bella durmiente
Gulliver	Sherlock Holmes	Tarzán

### 3.2.3.3.- *La gran aventura: un texto narrativo, lírico o dramático*

La composición literaria adscrita a cualquier tipo de texto nunca es fruto de la inspiración (ingenua idea proveniente del Romanticismo). La inspiración puede ayudar, mover, pero es la formación y la planificación las que llevan a buen puerto la creación,

como ya hemos señalado. En este ejercicio se plantea una posible planificación para componer una obra narrativa y se anima a la composición posterior de un cuento breve, de un poema o de una escena teatral.

El ejercicio que se propone tiene carácter grupal y se plantea como una lluvia de ideas para rellenar una ficha-tipo que proporciona el profesor. El objetivo será completarla con aportaciones coherentes que permitan el posterior desarrollo de un texto. Objetivo final de este ejercicio.

<u>Ficha tipo</u>				
Título	-			
Ambientación	-			
Temas principales	-			
Personajes: (físico, forma de actuar, forma de hablar,...)	-	-	-	
	-	-	-	
	-	-	-	
Argumento general	-			
Capítulos	-			
	-			
	-			
	-			

## 4. Conclusión

En suma, la escritura es una habilidad importante en el marco del aprendizaje de una segunda lengua, porque existen numerosísimas situaciones que generan una necesidad comunicativa que se resuelve mediante la escritura. Pero escribir es una acción que además permite interiorizar aspectos gramaticales de una L2 y actualizar conocimientos antropológicos particulares de la sociedad que utiliza esa lengua que se presenta como extranjera. Se trata de la escritura creativa, que no ha de interpretarse en el contexto de la formación artística del individuo, sino que, como hemos visto, con unas actividades apropiadas resulta útil en la adquisición de una segunda lengua.

## Referencias bibliográficas

Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Díaz, L. y Aymerich, M. (2003). *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

Díez, J. e Ikaz, J. (2013). *Yo fui a EGB*. Madrid: Plaza y Janés.

Dolz, J. Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de creación. *Didáctica. Lengua y literatura* 21, 117-14.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication* 31, 21-32.

Flower, L. y Hayes, J. R (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365-387.

Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI.

Giovannini, A. et al. (1996). La expresión escrita. En *Profesor en acción. Destrezas* (págs. 73-91). Madrid: Edelsa.

Gregg, J. y Pacheco, B. (1981). Back to basic stories: literature in a thematic ESL reading course. *ESL in Higher Education* 3 (1), 1-4.

Guasch, O. (2004). Escribir una segunda lengua: un doble reto. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 37, 76-88.

Guasch, O. (1995). Els processos d'escriptura en segones llengües. *Articles* 5, 13-21.

Guasch, O. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 10, 21-49.

Hedge, T. (1989). *Writing. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Kroll, B. (1990). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: enero 2016].

Peris, M. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos* 16, 101-130.

Portmann, P. (1991). *Schreiben und Lehren. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Ed. Max Niemeyer.

Raimes, A. (1988). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 142-167.

Rodríguez Martínez, L. (2009). Nuevas metodologías para una didáctica de la escritura como proceso funcional-comunicativo: los proyectos, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el portfolio. *Bordón* 61 (3), 121-136.

Savater, F. (1979). *Habla Drácula*. En *Criaturas del aire*. Madrid: Taurus.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.



***Aprendizaje de vocabulario a través de neologismos en la prensa femenina española: una propuesta didáctica para inglés como l2***

***Vocabulary learning through neologism in spanish women's press: a didactic approach for learners of l2 english***

**María Dolores Mondéjar Fuster**

Universidad Católica de Murcia  
mmondejar@ucam.edu

**Gema Alcaraz Mármol**

Universidad de Castilla la Mancha  
gema.alcaraz@uclm.es

**Katarzyna Anna Nowak**

Universidad Católica de Murcia  
kanowak@ucam.edu

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.111

Recibido el 27 de mayo de 2015  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** En este estudio presentamos una propuesta didáctica para la enseñanza de vocabulario en inglés como segunda lengua a través de los anglicismos encontrados en la prensa femenina española. Nuestro propósito es plantear una serie de actividades basadas en neologismos para poder captar la atención de nuestro alumnado y tratar el léxico en un contexto auténtico y real. Las actividades persiguen transmitir a los alumnos la universalidad de la lengua inglesa como vehículo de comunicación fomentando su uso y despertando su interés a través del vocabulario. La propuesta consta de cuatro sesiones donde se trabajan distintos aspectos léxicos: los préstamos lingüísticos, el uso del diccionario, la formación de palabras y los campos semánticos.

**Palabras clave:** enseñanza de idiomas; inglés como segunda lengua; vocabulario; prensa femenina; neologismos.

**Abstract:** This paper presents a didactic proposal on vocabulary teaching in an English as a Second Language classroom, which focuses on anglicisms frequently found in Spanish women's magazines. Our intention is to develop a number of activities based on neological borrowings from English in order to draw our students' attention, and to apply them to real texts. The purpose of the activities is to make our students reflect on the universality of the English language as a means of communication. We seek to promote its usage, motivate our students and raise their interest in English language learning. Our proposal includes four sessions, each of them focusing on different aspects of lexis: loanwords, using a dictionary, word formation and semantic fields.

**Key words:** teaching languages; English as a second language; vocabulary; women's magazines; neologism.



# 1

## **.- Introducción**

Destacar la importancia del vocabulario en el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua se está convirtiendo en un cliché, puesto que hoy en día nadie puede negar que el vocabulario es una de las piedras angulares en el aprendizaje de lenguas. Se estima que un aprendiz de L2 necesita saber al menos 2000 palabras para ser capaz de comunicarse en esa lengua. No obstante, cabe matizar que esta cantidad no permitirá al alumno participar en cualquier tipo de conversación sobre cualquier tema (Schmitt 2000). Sin embargo, y teniendo en cuenta que se debe aspirar a superar esa cantidad de léxico, Schmitt admite que las 2000 palabras más frecuentes de una lengua establecen una buena base para la comunicación y para seguir aprendiendo.

A pesar de los esfuerzos de la comunidad investigadora y a pesar de la ingente cantidad de publicaciones en los últimos 30 años, los estudios siguen revelando el bajo nivel de conocimiento léxico de los estudiantes respecto a una segunda lengua. Si nos centramos en España, Jiménez Catalán y Terrazas (2008) y Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005) mostraron que los niños tenían un nivel muy por debajo de lo que se esperaba tras acabar la primera etapa de su educación obligatoria (cuando cuentan con unos 11 o 12 años), habiendo tenido inglés como lengua extranjera desde primero de primaria con una media de 3 semanales de unos 45 minutos. En el caso del segundo estudio, realizado en el contexto de la Enseñanza Secundaria, los resultados no mejoraron. Al terminar la secundaria, la mayoría de los participantes no alcanzaron las 1000 palabras en lengua extranjera, dato aún más sorprendente teniendo en cuenta que habían

estado estudiando la lengua durante una media de 10 años, lo que supone alrededor de 3200 horas de exposición.

Ante esta situación los expertos trabajan para encontrar una solución. A lo largo de la historia se han aplicado distintas metodologías para la enseñanza de L2, donde el vocabulario ha jugado distintos papeles y ha sido abordado desde distintas perspectivas. Sánchez (1997) describe el papel de distintos elementos lingüísticos en los métodos de enseñanza del inglés. Con el método tradicional de gramática y traducción, el vocabulario era presentado en listas que los alumnos debían memorizar. Por otro lado, con el método audiolingual el vocabulario se consideraba un mero apoyo de presentación y explicación de las estructuras gramaticales. La corriente comunicativa, si bien considera el vocabulario un elemento importante, se centra en el desarrollo de las destrezas comunicativas a través de la práctica y de la simulación de situaciones reales (Sánchez 2009), considerando que su aprendizaje se hacía a través de la mera comunicación y exposición a la lengua.

Luceño Campos (1994) considera el vocabulario como un elemento fundamental en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas (por ejemplo, impulsará la lectura al hacer más fácil su comprensión, lo mismo ocurrirá con la escritura, la composición, la conversación, etc.), así debe ser considerado siempre como un medio y no como un fin en sí mismo. Sin su dominio, todo aprendizaje lingüístico se transformaría en algo carente de sentido y funcionalidad. Tener un vocabulario limitado o escaso condicionará gravemente la capacidad de comprensión, de memorización, de estudio y, sin duda, dificultará la capacidad para comunicarse con los demás. Tal como indican Encabo y López Valero (2012:78) “la ignorancia de las palabras corresponde a la ignorancia de las cosas, toda distinción entre las ideas y sentimientos se apoya en el vocabulario y se fija en palabras”.

La tabla 1 muestra los distintos tipos de aprendizajes léxicos. Dichos aprendizajes están estrechamente relacionados con el uso social de la lengua.

Tipo de vocabulario	Características
<b>Vocabulario de lectura</b>	Está formado por todas aquellas palabras que una persona reconoce cuando lee. Generalmente, este es el tipo de vocabulario más amplio con el que puede contar un individuo, ya que el lector está expuesto a un mayor número de palabras.
<b>Vocabulario oral</b>	Comprende el conjunto de palabras que una persona utiliza para emitir mensajes. Normalmente, este vocabulario actúa como subconjunto del vocabulario de escucha y también se apoya sobre la expresión facial, los gestos y el tono de voz.
<b>Vocabulario auditivo</b>	Es aquel que una persona reconoce cuando está atenta a otra que habla. Este vocabulario se apoya en el contexto y en el tono de la voz.
<b>Vocabulario escrito</b>	Constituye el conjunto de palabras que una persona utiliza para expresar sentimientos, deseos, emociones, etc. y se diferencia del lenguaje oral en que tiene un mayor apoyo en reglas gramaticales y sintácticas

Tabla 1. Tipos de aprendizajes léxicos

El vocabulario de lectura y el auditivo forman parte del vocabulario receptivo de un hablante, el escrito y el oral lo hacen del vocabulario productivo. Es evidente que el vocabulario más amplio de una persona es el pasivo, y que sin este el vocabulario activo no podría desarrollarse aunque no ocurre lo mismo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Entre los recursos que se proponen para la enseñanza de la lengua extranjera se encuentran los denominados materiales auténticos. García Arreza los define como “muestras del lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por lo tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto” (García Arreza et al., 1994:26). Tomlinson (2003) propone una serie de

teorías que fundamentan el uso de este tipo de materiales para la enseñanza de una lengua extranjera: el modelo del monitor de Krashen (1982), la hipótesis de la producción comprensible de Swain (1985), o la negociación de significado de Ellis (1997). Investigadores como Shrum y Glisan (2000) o Paltridge (2001) destacan beneficios como crear conocimiento metalingüístico o la oportunidad de introducir elementos culturales de la lengua meta.

De entre las ventajas de utilizar materiales auténticos destaca el efecto motivador que suele tener en los alumnos. Estudios como Peacock (1997), Dudley-Evans y St. John (1998) o Kelly, Offner y Vorland (2002) demuestran que los materiales auténticos no son solamente una fuente de lenguaje natural sino también un soporte de aprendizaje, motivación y estímulo. Por tanto, estamos de acuerdo con Schafgans (1997:150) en que “La elección y utilización de materiales auténticos para la enseñanza de la L2 no puede, no debe ser tomada como algo meramente anecdótico”.

Uno de los tipos de materiales auténticos más destacados es la prensa. Numerosos estudios confirman los beneficios didácticos de la prensa en distintas áreas de conocimiento, especialmente las ciencias naturales y sociales (Vargas 2009; Sevillano y Bartolomé 1995; Vílchez 2009; Álvarez 2007; Brusi, Alfaro y González 2008; Ricoy 2005). En cuanto a la enseñanza del inglés en particular, el uso de la prensa escrita se ha centrado en mejorar las destrezas comunicativas de los alumnos, prestando atención sobre todo a la comprensión y producción escritas (Aix 1991; Berardo 2006; Cruz Piño (2003). Los artículos de prensa, en este caso, constituyen un recurso de lectura, acompañado de ejercicios para comprobar si se ha comprendido lo que se ha leído. También pueden servir de punto de partida, o incluso de modelo, para el desarrollo de la habilidad escritora de los alumnos. Con esto se pretende acercar a los alumnos a la realidad lingüística, yendo más allá de los textos adaptados y preparados de los materiales didácticos con los que habitualmente se trabaja.

## 2.- Modelos de enseñanza del vocabulario

Existen numerosas investigaciones sobre la cuestión de cómo enseñar el vocabulario a los estudiantes y cuántas y qué tipo de actividades plantear para que puedan lograr su dominio. En los últimos años se han propuesto diversos enfoques y/o métodos de enseñanza del vocabulario (Allen, 1994; Carter, R. A. y McCarty, M. J. 1988); ahora bien, debemos ser conscientes de que no hay ningún método, a priori, que sea mejor que otro, ni tampoco uno que sirva para todas las situaciones de aprendizaje. Algunos autores muestran diferentes modelos para la enseñanza del vocabulario como, por ejemplo, Stahl (2005), que propone la enseñanza del vocabulario a través de la memorización de definiciones, o Nagy (1988) que parte de la idea de deducir el significado del contexto en el que se encuentra. Nuestra propuesta didáctica parte de los parámetros de Pérez Daza (2010) como eje motriz del aprendizaje del léxico.

No obstante, nos gustaría destacar tres enfoques o modelos que son pertinentes para nuestra propuesta didáctica expuesta más abajo.

La autora Kasma Mohd Hayas en su artículo “Algunas propuestas didácticas sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario” (s.f.) expone un breve repaso de algunos de los métodos de enseñanza del vocabulario, más concretamente tres modelos: el creativo, el léxico y el holístico.

Para comprender el modelo creativo, impulsado por Marita Lüning (1996), es importante que primero tengamos claro qué se entiende por aprendizaje creativo del vocabulario. Para Mohd Hayas (s.f., p. 354), creatividad supone “crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlo, realizar combinaciones nuevas, ser flexible y capaz de pensar de una manera divergente”. Según el modelo creativo para memorizar una palabra aprendida es necesario reactivarla mediante actividades nuevas y creativas. El profesor en este caso ocupa un lugar importante, ya que es a través de las actividades que deberá conseguir

despertar la creatividad de sus alumnos. Las sugerencias que Mohd Hayas presenta para mejorar el aprendizaje del vocabulario, desde este enfoque, son: la utilización de los asociogramas, la narración creativa, los llamados *word icons* y el juego.

En cuanto al enfoque léxico, propuesto por Lewis (1993), parte de la premisa de que el léxico es el elemento esencial del lenguaje; entendido como la combinación de palabras que producen textos. Consiste en el aprendizaje de los conocidos como *chunks* (pequeños grupos de palabras). Así las palabras se aprenden como parte de estructuras, siguiéndose un orden sintagmático. Esta manera de entender el lenguaje implica una metodología en la que destaca el aprendizaje natural mediante la comprensión auditiva, la relevancia del léxico en las clases, y el estudio de los segmentos del idioma identificando las diferentes categorías o clases, pues esto ayuda a lograr fluidez mental. El alumno las almacena en su lexicón para recuperarlas en una situación de comunicación real.

Por último, el enfoque holístico fue propuesto por Gómez Molina (1997). Se trata de un modelo que defiende que se conocerá mejor una palabra cuanto más información tengamos sobre ella. Se trata de un modelo didáctico basado en la palabra como base para la elaboración de un diccionario mental. Este planteamiento didáctico tiene como objetivos fundamentales: la clasificación de un vocabulario básico que los alumnos han de aprender, el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje y la elaboración del diccionario propio. La planificación se centra en crear actividades que faciliten la comprensión, la memorización y la utilización de unidades léxicas que permitan aumentar el vocabulario.

Partiendo del principio de que el dominio de una palabra será mayor cuantas más cosas se conozcan sobre ella, este modelo de enseñanza se apoya en siete pilares fundamentales:

1. Actualizar los conocimientos previos. Todas las unidades léxicas que enuncien los estudiantes, a partir de una palabra, se van registrando.
2. La información registrada se agrupa con criterios diferentes: campos léxicos, familias léxicas, categorías gramaticales.
3. Establecer relaciones semánticas, es decir, asociar palabras por su significado.
4. Conocer la formación de la palabra.
5. Desarrollar sensibilidad hacia los diferentes niveles del habla.
6. Descubrir el significado de una palabra o combinaciones de ellas utilizando el contexto en el que están.
7. Dialogar, describir o narrar textos centrados en las unidades léxicas anteriores.

Se debe dejar claro que este modelo está diseñado para el aprendizaje de palabras con significado completo (*full-content*), no para otro tipo de palabras como pueden ser los artículos o los pronombres.

No obstante, y dejando a un lado modelos específicos, Pérez Daza (2010) señala que la metodología más apropiada es aquella que cuenta con una serie de principios didácticos que desembocarán en un aprendizaje significativo del vocabulario. Entre estos principios cabe destacar los siguientes:

- El vocabulario debe estar basado en contenidos relevantes para los alumnos y adaptados a sus intereses.
- Debe adaptarse a su nivel de aprendizaje y presentarse en contexto y no aislado.
- Se debe fomentar el empleo creativo de las palabras, donde el método de enseñanza debe basarse en la formación y creación de palabras, haciendo hincapié en las palabras compuestas, y trabajando desde distintos campos semánticos.
- Se debe hacer uso del diccionario como elemento auxiliar para la adquisición del vocabulario. Desde los primeros momentos de

su manejo, se ha de ofrecer al alumno, el diccionario como auxiliar inestimable para el conocimiento total de la palabra.

- Las actividades deben realizarse dentro de un ambiente lúdico.

Muchos de estos modelos pueden resultar útiles en el aprendizaje del vocabulario aunque insuficientes. Moreno (2002) expone que cualquier didáctica del vocabulario ha de aparecer integrada con las demás habilidades lingüísticas y comunicativas. Por lo que hay que partir de la palabra para ir progresando en las destrezas cognitivas de nuestros alumnos. Para alcanzar dicho objetivo se debe dar una práctica sistemática y reflexiva (Alcaraz-Mármol 2012); y todo ello utilizando una metodología variada e integradora dentro de un ambiente activo y lúdico.

### **3.- Propuesta didáctica de enseñanza del léxico a través de la prensa femenina**

#### *3.1.- Problemática*

Actualmente en nuestras aulas del programa de Formación Profesional de Grado Superior, concretamente en el título de Técnico Superior en Educación Infantil, nos encontramos con una serie de problemas u obstáculos que impiden el rápido y adecuado avance en el aprendizaje del inglés. Realizar ejercicios de forma mecánica o estudiar vocablos de manera arbitraria y descontextualizada son algunos de los despropósitos con los que podemos tropezarnos en las aulas de enseñanza de idiomas.

Es importante destacar que los alumnos ante el aprendizaje del inglés se encuentran temerosos y desmotivados. Esto unido al hecho de encontrarnos con una mayoría de chicas en nuestras aulas de entre 20 y 25 años de edad, nos hace pensar en trabajar un tema que les resulte atractivo como la *moda* que, en principio, es aparentemente próximo y llamativo para los intereses de los alumnos. Aunque tradicionalmente la moda se ha relacionado con el gusto femenino más que masculino, actualmente son cada vez más los hombres, especialmente los jóvenes,



que se interesan por este tema. Pensamos que el léxico de la moda y este tipo de textos remiten a las cosas del mundo de los jóvenes, tanto chicas como chicos, porque despierta en ellos curiosidad, hace que se identifiquen con un grupo y de alguna forma influye en sus comportamientos, por lo que estas referencias cercanas a ellos harán que podamos captar mejor su atención.

Atendiendo la necesidad de mejorar la adquisición del léxico, en concreto, centrándonos en varias unidades temáticas trabajadas en el manual de clase “*clothes, fashion y shopping*” y, adaptando los talleres presentados al nivel heterogéneo del aula intentaremos motivar a nuestros alumnos que saben de la importancia del conocimiento de un idioma extranjero para desenvolverse en el mundo actual y, por supuesto, en el ámbito educativo.

La importancia de la adquisición del vocabulario radica en el poder que tiene de condicionar de un modo determinante el desarrollo de la persona, y se considera como una de las primeras cuestiones a tener en cuenta en la enseñanza de idiomas, dado el carácter básico del mismo dentro del proceso de comunicación.

### *3.2.- Neología y tipos de neologismos. Formación de palabras en prensa*

Las revistas destinadas al público femenino, especialmente las dedicadas al mundo de la moda, son pioneras en el uso de neologismos. Según Cabré (2002:14):

*Entenem per neologia el fenomen consistent a introduir en una llengua una unitat lèxica o un altre recurs lingüístic nou, que o poden haver estat creats aprofitants els recursos interns de la propia llengua o bé manllevats a una llengua forana. Si aquesta nova unitat és un lexema, parlem de neologisme lèxic.*

[Entendemos por neología un fenómeno que consiste en introducir en una lengua una unidad léxica u otro recurso lingüístico nuevo. Este fenómeno se

puede llevar a cabo utilizando los mecanismos de formación patrimonial o bien incorporando una voz extranjera a la lengua receptora. Si esta nueva unidad es un lexema, hablamos de la neología léxica]<sup>1</sup>.

Muchos de los autores que han escrito sobre neología léxica: Cabré (2002), Guerrero Ramos (1995), Guilbert (1974), y Sablayrolles (2000) entre otros, coinciden, como indica Díaz Hormigo (2009:1027), en aceptar que “la neología hace referencia al proceso de creación de nuevas unidades léxicas, mientras que el neologismo es el resultado del proceso, es decir, el producto”.

La definición de la palabra neologismo es una tarea compleja y en muchas de sus definiciones incompleta. Si tomamos como referencia las acepciones recogidas en el diccionario académico (DRAE) *online*: “m. Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua”// 2. Uso de estos vocablos o giros nuevos”, nos damos cuenta de que obviamos algunos aspectos como las creaciones propias o las importaciones de otros idiomas.

Por lo tanto, podemos decir que la incorporación de los neologismos se lleva a cabo de dos maneras: en primer lugar tomando palabras de otras lenguas (préstamos) y en segundo lugar creando palabras nuevas a partir de diferentes procedimientos que la lengua brinda, fundamentalmente: la derivación y la composición. La derivación consiste en añadir a la raíz de una palabra prefijos y/o sufijos para crear una palabra nueva. La composición surge de la unión de dos o más palabras que ya existen.

La borrosa distinción entre préstamo y extranjerismo, de acuerdo con Gómez Capuz (2004:19) parte de la distinción entre préstamo íntimo y préstamo cultural. El préstamo íntimo lo define el autor como “préstamos antiguos, plenamente asimilados, cuyo origen extranjero no es sentido por los hispanohablantes”; el préstamo cultural sirve para denominar aquellas palabras que se encuentran en proceso de

---

<sup>1</sup> Las traducciones al castellano son nuestras, a no ser que se especifique lo contrario.

integración y dentro de este grupo incluiríamos los extranjerismos. Sin embargo, con nuestros alumnos tan solo utilizaremos el término préstamo con la idea de toda aquella palabra cuyo origen no es el idioma español.

Pero, ¿cuándo podemos hablar de neologismo? Los parámetros generalmente utilizados para la detección de un neologismo son: la diacronía (una unidad es neológica si ha aparecido en un período reciente), la lexicográfica (una unidad es neológica si no aparece en los diccionarios), la inestabilidad semántica (una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad) y la psicológica (una unidad es neológica si los hablantes la perciben como una unidad nueva), Estornell (2012).

Según Teresa Cabré (2002) podemos distinguir, siguiendo la denominación de Guilbert, dos tipos de neologismos teniendo en cuenta la intención de creación: la neología denominativa y la neología estilística.

La neología denominativa está motivada por la necesidad de denominar conceptos nuevos y la estilística que se rige por razones subjetivas de un grupo social o de toda la comunidad.

En cuanto a la formación de palabras, Cabré (2004) nos propone la siguiente clasificación:

- Neologismos de forma o formal: sufijación, prefijación, composición, composición culta, lexicalización, conversión sintáctica, sintagmación, siglación, acronimia, abreviación, variación formal.
- Neologismos sintácticos.
- Neologismos semánticos, que consisten en la aparición de nuevos significados para significantes ya existentes en la lengua.
- Préstamos y otros.

Algunos autores como Gómez Molina (1997:79) hablan de la importancia capital de conocer el mecanismo de formación léxica. Este autor dice que:

*[...] tan importante como aumentar del vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes en los llamados campos derivativos o etimológicos. A partir de las palabras propuestas por los alumnos, el profesor posibilitará un mejor conocimiento del mecanismo lingüístico e invitará a los aprendices a generar nuevas unidades léxicas.*

Nation (2002) también hace mención a la importancia de la formación de palabras dentro del aprendizaje del vocabulario:

*Researchers on the vocabulary growth usually distinguish three main ways in which a learner's vocabulary increases: through being taught or deliberately learning new words, through learning new words by meeting them in context, and through recognizing and building new words by gaining control on prefixes, suffixes and other word building devices (p. 263).*

[Los investigadores que se dedican al aumento de vocabulario normalmente distinguen tres formas en las que el vocabulario de un alumno se amplía: a través de una enseñanza o un aprendizaje deliberado de palabras nuevas, a través de aprendizaje de palabras del contexto y a través del reconocimiento y formación de palabras nuevas utilizando prefijos, sufijos y otros mecanismos de formación patrimonial (p. 263)].

La idea de la enseñanza del léxico centrándose en la formación de palabras, tradicionalmente se estudiaba en el ámbito de la morfología, sin embargo, actualmente ha pasado a formar parte de la lexicología y dentro de la lexicología de los neologismos formales.

*Los neologismos por sufijación, de acuerdo con Sapir son, con mucho, el procedimiento más común. Y hasta se podría apostar, con pocas probabilidades de perder, que los sufijos contribuyen más a la*

*tarea formativa del lenguaje, que todos los demás métodos combinados* (citado en Blanco, 1995).

Sin embargo, dentro de la prensa femenina y según Estornell (2012:88), “la creación léxica con sufijos es menos frecuente en estas revistas que la formación con prefijos, a diferencia de la tendencia común, que sitúa la sufijación como el mecanismo morfológico más productivo en el uso general”.

Otro mecanismo productivo para crear conceptos nuevos dentro de los neologismos de forma es el de la composición.

Guerrero Salazar (2007) habla de este afán de innovación del lenguaje periodístico y presenta al periodista como una de las fuentes más importantes de creación de neologismos.

### *3.3.- Objetivos de la propuesta didáctica*

El objetivo general de nuestra propuesta didáctica radica en fomentar el enriquecimiento léxico en inglés como lengua extranjera a través de la prensa femenina.

Para ello, llevaremos a cabo también los siguientes objetivos específicos:

1. Transmitir a los alumnos la universalidad de la lengua inglesa como vehículo de comunicación. La lengua se concibe como un patrimonio colectivo de una determinada comunidad lingüística que aglutina una idea semejante a la hora de interpretar el mundo.
2. Potenciar el hábito del uso del diccionario como parte del aprendizaje del léxico de una lengua.

3. Aportar algunos conocimientos básicos sobre la neología: derivación y composición.
4. Analizar la incidencia en la prensa femenina de los neologismos por préstamo.
5. Utilizar las nuevas tecnologías como herramienta de trabajo con propósitos didácticos.

### *3.4.- Procedimiento de realización de las actividades*

Para trabajar el léxico de la prensa femenina hemos seleccionado la revista *Cosmopolitan* en su versión española encontrada en el portal *Zinio* e inglesa (versión *online* de la revista). *Zinio* es una compañía de servicios que vende y distribuye material impreso en formato digital (libros, revistas, catálogos, etc.). El acceso es a través de la red y los contenidos son los mismos que las publicaciones que se encuentran en papel en los quioscos.

Para trabajar y fomentar este enriquecimiento léxico proponemos una serie de talleres que se realizarán en el aula, además de unas actividades complementarias para profundizar en cada uno de los talleres. Los talleres pretenden potenciar el uso del diccionario, mostrar cómo se forman las palabras, descubrir qué es un campo semántico y fomentar la observación de la prensa femenina española, prestando atención al significativo de las palabras extranjeras.

Antes del inicio de cada uno de los talleres se les proporcionará a los alumnos contenidos teóricos básicos sobre cada uno de los apartados que se tratan en los talleres. Para el primer taller se trabajará el significado de préstamo y de anglicismo; el segundo taller les aportará una serie de conocimientos lexicográficos prácticos sobre el manejo de los diccionarios, siglas y diferencias entre diccionarios bilingües y monolingües; en el tercer taller se trabajará y ejemplificará la distinción entre palabras compuestas y derivadas; y, por último, se tratará el significado y uso de los campos semánticos.

### 3.5.- Metodología y materiales

Como alternativa a la forma mecánica en la que se trabaja el aprendizaje del léxico en los manuales, proponemos innovar en este ámbito con la introducción de algunas herramientas *online* como son *Wordle* o *Puzzlemaker*. Con *Wordle* los estudiantes pueden jugar con las palabras destacando algunas y presentándolas visualmente de distintas formas. En cuanto a *Puzzlemaker*, esta aplicación nos permite crear crucigramas, sopas de letras y otros pasatiempos con los que los alumnos pueden practicar los nuevos vocablos que van adquiriendo.

La metodología que se va a llevar a cabo en las sesiones es participativa, activa y colaborativa ya que los alumnos trabajarán en grupos. Se pretende que el aprendizaje sea funcional y estimulante, pero al mismo tiempo autónomo ya que el alumno tendrá la posibilidad de reforzar su aprendizaje a través de unas actividades individuales al finalizar cada uno de los talleres. Con el trabajo en equipo se espera que surjan nuevas ideas y se afiance el aprendizaje, fruto del compromiso de los miembros del grupo.

Los materiales o recursos educativos con los que contaremos para la realización de cada uno de los talleres son los siguientes: revistas femeninas en inglés y español, fichas con actividades confeccionadas por las profesoras, ordenadores para la visualización del corpus y diccionarios.

Estos últimos han sido el Diccionario de la RAE ([www.rae.es](http://www.rae.es)) y en inglés de Cambridge (<http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/espanol-ingles/>) y el *Diccionario de la moda* de Margarita Rivière. Con este diccionario los alumnos constatarán la presencia de innumerables extranjerismos provenientes del francés y del inglés.

#### **4.- Secuencia de talleres y actividades complementarias. Los anglicismos de la prensa femenina. Propuesta de actividades**

Aplicando el procedimiento anteriormente descrito, las actividades quedan distribuidas en 4 sesiones de dos horas cada una para trabajar los puntos anteriormente reseñados: préstamos, uso del diccionario, formación de palabras y campos semánticos. La propuesta queda organizada de la siguiente forma:

##### **Taller 1. Préstamos lingüísticos**

Con el objetivo de explicarles el significado de *préstamo* y *anglicismo* los reuniremos en sus grupos de trabajo. Sobre las revistas que el profesor trae impresas y las que encontramos en el portal de prensa Zinio, los alumnos trabajan señalando con rotuladores los préstamos que aparecen en los titulares como, por ejemplo, la palabra “denim” en: "*Denim*, en femenino ¡ARRIBA, ARRIBA!" (pág. 58, *Elle*, junio, 2014). Tras confeccionar una lista con los préstamos encontrados, se anima a los alumnos a que comparen la edición española de estas revistas con la inglesa, prestando atención a los casos en los que el léxico de los titulares en ambos idiomas se asemeja. Por último, se les pide a los alumnos que recorten los dos titulares que más les han llamado la atención y que se los presenten al resto de la clase. Como refuerzo del trabajo realizado en el aula, los alumnos amplían la práctica subiendo a través de la plataforma web gratuita *WeTransfer* (<http://www.wetransfer.com>) aquellos 5 titulares que más les han gustado.

Este primer taller permite a los alumnos observar la presencia de términos extranjeros en la prensa y reflexionar sobre el uso que se hace de los mismos. Para completar el primer taller proponemos una serie de actividades complementarias relacionadas con los préstamos lingüísticos:



1.1. Utilizamos préstamos lingüísticos para nombrar objetos. Señala qué préstamo corresponde a cada uno de los siguientes objetos:



1.2. Indica de qué lengua proceden los siguientes préstamos léxicos (puedes consultar el diccionario si te hace falta):

*Shopping, shorts, gloss, celebrity, closet, peplum, clutch, biker jacket, it-girl, arty, biker, clutch, degradé, glitter, look, maison, nude, quórum, soft, tie-dye, urban, vintage, atelier, blazer, chic, bohemian, pochette, retrò, denim, prêt à porter, charm, beis, boutique, bermudas, blazer, blue-jeans, body, jersey, nailon, panty, poliéster y pull-over.*

1.3. Las relaciones comerciales y culturales, el dominio político de unos pueblos sobre otros, la religión, inventos que han beneficiado a la humanidad, la ciencia, etc., han expandido términos propios de ciertos países que han pasado a la mayoría de las lenguas. Escribe en el siguiente mapa, el origen de los siguientes préstamos: *bikini, mini, jeans, brassiere, maillot, chándal y chaqué.*



- 1.4. Busca de entre todos los préstamos que aparecen a continuación, su equivalente en español:
- *Shooting, showroom, catwalk, must have, look, fashion o trendy, vintage, prêt-à-porter, atelier, outlet, casual*
- 1.5. ¿Qué recurso tipográfico se utiliza para marcar de alguna forma aquellas voces extranjeras que no han sido adaptadas a nuestra lengua?

---

---

---

---

---

## Taller 2. Uso del diccionario

Este taller requiere la ayuda del diccionario. Se comienza explicando los distintos tipos de diccionarios que hay y cómo buscar en los mismos. Para ello se manejan los enlaces de los diccionarios de español (<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>), e inglés (<http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/espanol-ingles/>). Antes de comenzar la actividad es conveniente concienciar a los alumnos de la importancia de la utilización del diccionario en la clase de idiomas. A continuación, se les pide que busquen la traducción de algunos términos aparecidos en la revista *Elle*. En este caso sugerimos el número de junio de 2014 con términos como: *catwalk, denim, look, trendy, fashion, front row, showroom, must* y *cool*, entre otros. Se realiza una puesta en común de las definiciones y acepciones encontradas. Por último, se propone que dibujen una valla publicitaria, simulando anunciar un producto para la "Campaña de la moda verano 2014". Se les explica que deben seleccionar cuidadosamente las palabras para que el anuncio sea llamativo, ya que importa mucho la parte icónica en este tipo de prensa,

pero también el mensaje verbal: corto, agresivo (no insultante), ingenioso, innovador, atrevido, divertido. Como complemento al taller realizado en clase, los alumnos pueden subir el contenido de su valla publicitaria a *WeTransfer*.

Este segundo taller pretende que los alumnos se familiaricen con el uso de los diccionarios y con la búsqueda en los mismos, aprendiendo a distinguir las principales siglas de los mismos. En la misma línea del primer taller también se añaden una serie de actividades complementarias relacionadas con el uso de los diccionarios:

2.1. Traducimos *Cosmopolitan*. Con la ayuda del diccionario, los alumnos escriben una traducción adecuada para cada una de las siguientes palabras encontradas en la Revista *Cosmopolitan* en su edición de junio de 2014:

- Dale un *twist* a tu casa con un conjunto de cojines como este. Un pequeño cuadro en tu sofá (pág. 23)
- Las prendas son un lienzo y las marcas *low cost* pintan en ellas a su antojo. (pág. 23).
- Las *celebs* y *streetstylers* rinden con sus *looks* un delicioso homenaje a las golosinas. (pág. 24).
- La *it* británica atesora en su biblioteca un sinfín de libros. (pág. 24).
- Si tu armario ya ha sucumbido a la fiebre del *print* es el momento de que lo hagan tus trajes de baño. (pág. 32).
- Bajo la ropa o a modo de top, pero lleva siempre a juego tu bikini por si surge una *pool party*. (pág. 36).

2.2. What does it mean? Cada equipo debe preparar series de preguntas cronometradas sobre definiciones y palabras, con la ayuda del diccionario y se las formulará a los demás equipos. Todas las preguntas deben comenzar con “What does.....mean?” o “What is the meaning of ....?”

- 2.3. Escribir emociones. Cada grupo de alumnos recibe una portada de revista y escribe unos 10 adjetivos para describir lo que ve y lo que le sugiere. Es una propuesta para plasmar la realidad, la fantasía, la sorpresa y la creación. Se realizará una puesta en común de los adjetivos aportados.

- 2.4. Sopa de letras. Como última actividad de refuerzo, se anima a los alumnos a resolver una sopa de letras, buscando los siguientes términos: *babydoll*, *baggy*, *clutch*, *coolhunter*, *denim*, *flip-flops*, *outfit* y *pants*. Tras la realización de la sopa de letras, los alumnos pueden crear su propia sopa de letras con la aplicación *Puzzlemaker*, incluyendo neologismos y palabras ya trabajadas.

R C W U K X A P J S C I I J P  
 L E K J L X K M X P J Q Y C D  
 R F T R S F A Y V O I J Z S V  
 Z J J N T O R M M L D R H U P  
 Q R C O U M R U K F C Q Q V X  
 C D D Y U H O L F P S V B I P  
 T Y D C T T L T M I A K Q N D  
 P T H R P O F O C L J I K O R  
 K H C A D B Q I O F G E D C Z  
 U Y V Y R J K P T C B J B J M  
 Z H B Q U W A M I N E D A P H  
 M A F L K N L N E M Q A G X T  
 B R U H T V V A M W F R G K O  
 Y H I S S Q C L U T C H Y U C  
 Y R E O V H B E Q C Z L Y K S

### Taller 3. Formación de palabras: derivación y composición

Como en sesiones anteriores, se comienza explicando los conceptos teóricos que se van a practicar, en este caso corresponden a la formación de palabras mediante derivación y composición. Los alumnos trabajan sobre la edición inglesa de la revista *Cosmopolitan* (<http://www.cosmopolitan.com/>) y buscarán palabras compuestas como las que aparecen en el número de junio *online* (*briefcase*, *bathrobe*, etc.). A continuación, los alumnos crean un crucigrama con algunas de las palabras compuestas encontradas a través de la aplicación *puzzlemaker* ([www.discoveryeducation/puzzlemaker](http://www.discoveryeducation/puzzlemaker)). Por último, intentan resolver los crucigramas de los compañeros antes de la puesta en común.

El tercer taller pone de manifiesto en los alumnos la importancia de conocer la estructura interna de las palabras para ampliar el vocabulario de una lengua. Para completar el tercer taller algunas de las actividades complementarias son las siguientes:

3.1. Construimos palabras. Con ayuda del diccionario, si es preciso, busca palabras que se formen con uno de los cuatro prefijos siguientes: **un—**, **re—**, **in—**, **dis—**, por ejemplo: “informal” o “untie”.

3.2. Collage de palabras. Los alumnos recortan titulares de revistas en español e inglés. Se utilizan los últimos para formar frases cómicas, surrealistas, llamativas e impactantes sobre un tema de actualidad candente.

3.3. ¿Simple o compuesta? Esta actividad consiste en analizar una serie de palabras y clasificarlas, según su estructura, en simples o compuestas, reflexionando sobre los elementos que forman las palabras compuestas. Como ejemplos, se pueden usar las siguientes: *coolhunter*, *front row*, *briefcase*, *catwalk*, *outfit*, *photocopy*, *sandbags*, *airport...*

#### **Taller 4. Campos semánticos**

Este último taller les muestra que el trabajo con campos semánticos facilita el reconocimiento de muchos términos y, ayuda a asociar las ideas con el contexto educativo, hecho que facilita el procesamiento de las palabras (Giménez de la Peña, 2003). Aunque todavía hoy en día se puede encontrar polémica en cuanto a su definición, adoptaremos la visión de Ipsen (1924), que entiende que un campo semántico es un conjunto de palabras cuyos elementos se organizan de tal manera que se condicionan mutuamente, limitándose entre sí. Una visión más moderna del término, pero en la misma línea la encontramos en Alcaraz y Martínez (1997), que hablan de un grupo de palabras que forman una unidad de significación. Se trabaja con imágenes extraídas de las revistas inglesas y españolas que estamos utilizando a lo largo de la propuesta. Con las imágenes seleccionadas se

crean diversas *flashcards* con complementos de moda, dichas *flashcards* se reparten entre los alumnos de forma aleatoria. Los alumnos nombran la prenda o complemento representado en la *flashcard* con el uso del diccionario *online* y entre todos buscan asociaciones con otras imágenes para clasificarlas en distintas categorías (tipos de calzado, complementos hombre, prendas de mujer). Tras la clasificación, se diseña un mural con todas las imágenes. Posteriormente el profesor les pregunta a los alumnos mostrándoles las distintas *flashcards* a qué campo semántico pertenecen.

Con este tipo de actividad se observa que existe una forma de categorizar el mundo a través de las palabras, dependiendo de cada cultura y cada lengua. Para ampliar el cuarto taller algunas de las actividades complementarias relacionadas con los campos semánticos son las siguientes:

4.1. Creamos nuestra tarjeta poli-palabra. Se anima a los alumnos a entrar dentro de la aplicación de *Wordle* con el fin de jugar con las palabras (<http://www.wordle.net/create>). Una vez dentro de la aplicación por campos semánticos pueden crear su propia tarjeta con distintas formas.





## **5.- Conclusiones**

El estudio del léxico en la prensa femenina y, en concreto, el uso de neologismos dentro de la misma debe abordarse desde una perspectiva pragmática, mediante una serie de actividades y talleres como los que aquí hemos presentado.

La propuesta presentada en este trabajo se materializa en cuatro talleres más una serie de actividades complementarias de carácter analítico y creativo. Su objetivo es acercar al alumnado al estudio de léxico desde una perspectiva auténtica y contextualizada, haciendo un uso práctico del léxico que están aprendiendo. De esta forma se espera que el estudiante se sienta motivado y observe la existencia de una clara internacionalización del lenguaje de la prensa con una predominancia del inglés.

Dada su autenticidad y contemporaneidad, los textos utilizados se podrían utilizar para tratar temas transversales como el papel de la mujer en la sociedad, la publicidad o el consumo. Podrían presentarse como marcos temáticos útiles para desarrollar estrategias comunicativas de tipo oral y/o escrito, usando los términos trabajados en la propuesta, aunque sin limitarnos a ellos.

La idea sobre la que se ha llevado a cabo este estudio puede continuarse y extenderse en el tiempo. Por ejemplo, sería interesante comprobar si, efectivamente, la propuesta didáctica aquí presentada ha contribuido al aprendizaje léxico. Además, dada la notable presencia de otros idiomas en el discurso sobre la moda, se podría diseñar una propuesta didáctica para el aprendizaje del francés, tomando como base algunas de las ideas aquí discutidas.

## Bibliografía

Aiex, N. (1991). Using Newspapers as Effective Teaching Tools. *ERIC/RCS Special Collection 10: Mass Communications* 10, 21-23.

Alcaraz, E. y Martínez, M<sup>a</sup> A. (1997). *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel.

Alcaraz-Mármol, G. (2012). Systematic introduction of vocabulary and its effect on acquisition. Primary Education students of English as a foreign language. *Porta Linguarum* 18(3), 149-159.

Allen, V. (1994). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Álvarez, P. (2007). La prensa como recurso en educación ambiental: análisis de una experiencia. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* 15(29), 165-172.

Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix* 6(2), 60-69.

Blanco, L. (1995). La neología: algunos usos en el español actual. *Español Actual: Revista de español vivo* 64, 27-38.

Brusi, D.; Alfaro, P. y González, M. (2008). Los riesgos geológicos en los medios de comunicación. El tratamiento informativo de las catástrofes naturales como recurso didáctico. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* 6, 154-166.

Carter, R. y McCarty, M. (1988). *Teaching and Learning Vocabulary*. Londres: Longman.

Cabré, M<sup>a</sup> T. (2002). La neología efímera, en *Lèxi i neologia* (págs. 13-27). M. T. Cabré, J. Freixa y E. Solé (Eds.). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Cabré, M<sup>a</sup> T. (2004). *Metodología del trabajo en neología: criterios, materiales y procesos*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Cruz, M. (2003). Presence (and absence) of hypermedia and electronic genres in the Web in teaching-learning Spanish as a foreign language (SFL). *Revista Cultura y Educación* 15(3), 311-325.

Díaz, M<sup>a</sup> T. (2009). Neología léxica, motivación lingüística y lenguaje publicitario, en *La lingüística como reto epistemológico y como acción social* (págs. 1027-1036), M. Veyrat y E. Serra (Eds.). Madrid: Arco Libros.

Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Encabo, E. y López, A. *Didáctica de la lengua*. Murcia: Universidad de Murcia.

Estornell, M. (2012). Novedades léxicas en revistas femeninas: procedimientos de formación y valor semántico-pragmático de las unidades. *Revista de estudios lingüísticos hispánicos* 2, 77-108.

García, M.; Segura, J.; Zamora, M<sup>a</sup> D. (1994). *La Lengua Inglesa en la Educación Primaria*. Málaga: Aljibe.

Giménez de la Peña, A. (2003). *Manual de prácticas de psicología del lenguaje*. Málaga Ediciones: Aljibe.

Gómez, J. (2002). *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid: Arco Libros.

Gómez, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 7, 69-93.

Guerrero, G. (1995). *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

Guerrero, S. (2007). *La creatividad en el lenguaje periodístico*. Madrid: Cátedra.

Guilbert, L. (1974). *La néologie lexicale*. Paris: Didier-Larousse.

Ipsen, G. (1924). Der alte Orient und die Indogermanen. *Festschrift - W. Streitberg*, págs. 200-237.

Jiménez, R. y Terrazas, M. (2008). The receptive vocabulary of English Foreign Language Young Learners. *Journal of English Studies* 5-6, 173-192.

Jiménez, R. y Moreno, S. (2005). Promoting English vocabulary research in primary and secondary education. Test review and test selection criteria. *ES: Revista de Filología Inglesa* 26, 171-188.

Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario, en *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera: Homenaje a Anton en Inge Bemmerlein* (págs. 130-139), C. Segoviano (Ed.). Madrid: Iberoamericana.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

Kelly, C.; Kelly, L.; Offner, M. y Vorland, B. (2002). Effective ways to use authentic materials with ESL/EFL students. *The internet TESL journal* 8 (11).

Luceño Campos, J. L. (1994). *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.

Martín, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mohd Hayas, K. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario, en *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico* (págs.353-367).

Moreno, J. (2002). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Didáctica de la Lengua y la Literatura* 31, 75-85.

Nagy, W. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark: International Reading Association.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Observatori de Neologia. (2004). *Metodología del trabajo en neología: criterios, materiales y procesos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra,.

Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan: University of Michigan Press.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal* 51(2), 144-156.

Pérez, Miguel Á. (2010). La enseñanza del vocabulario en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas* 34, 1-9.

Ricoy, M<sup>a</sup> C. (2005). La prensa como recurso educativo. Complejidad y pertinencia de su uso en la educación de adultos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10(24), 125-163.

Rivière, M. (2014). *Diccionario de la moda*. Barcelona: Debolsillo.

Sablayrolles, J. (2000). *La néologie en français contemporain examn du concept et analyse de productions néologiques récentes*. Paris: Champion, París.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Schafgans, H. (1997). Utilización de materiales auténticos en la enseñanza de la lengua extranjera: alemán L2. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas* 9, 149-156.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shrum, J. y Glisan, E. (2000). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston: Cengage Learning.

Sevillano, M<sup>a</sup> L. y Bartolomé, D. (1995). *Enseñar y aprender con la prensa. Fichas y modelos de trabajo*. Madrid: CCS.

Stahl, S. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction), en *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (págs. 95-114), E.H. Hiebert y M.L. Kamil (Eds.). Mahwah: Erlbaum.

Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury: Continuum.

Vargas, A. (2009). El uso didáctico de la prensa en el aula y su aportación a las competencias básicas. *Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra* 1(4), 1-12.

Vilchez, J. E. (2009). La problemática ambiental en los medios. Propuesta de un protocolo de análisis para su uso como recurso didáctico. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas* 27(3), 421-432.

## RECURSOS

<http://www.rae.es>

<http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/espanol-ingles/>



***Los Diarios Rojos de Carlota y Flanagan. Dos aproximaciones a la Educación Sexual desde la Literatura Juvenil***

***Carlotas's Red Diaries and Flanagan. Two Approaches to Sexual Education from Young Literature***

**Jaime Ibáñez Quintana**

Departamento de Didácticas Específicas  
Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Burgos  
jibanez@ubu.es

**Ana María Aguilar López**

Departamento de Didácticas Específicas  
Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Burgos  
amaguilar@ubu.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.143

Recibido el 10 de julio de 2015  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** En el presente trabajo analizaremos *El Diario Rojo de Carlota* y *El Diario Rojo de Flanagan*, dos libros que desde el ámbito de la Literatura Juvenil constituyen dos verdaderos y excelentes manuales de Educación Sexual para nuestros adolescentes. Ambas obras abordarán aspectos tan relevantes como la pubertad, la iniciación al sexo, la menstruación, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual, la respuesta sexual, los estereotipos masculinos y femeninos, la homosexualidad o la violencia de género, entre otros. Y lo harán con un enfoque didáctico, moderno y valiente, siempre próximo a la perspectiva, realidad y necesidades de los jóvenes.

**Palabras Clave:** educación sexual; adolescencia; literatura juvenil; narrativa; diario.

**Abstract:** This study analyses Carlota's Red Diaries and Flanagan, two books that from the literature perspective, constitute two excellent sex education manuals for our teenagers. Both pieces deal with aspects so relevant as puberty, sex initiation, sex drive, contraceptives, sexually transmitted diseases, menstruation, feminine and masculine stereotypes, homosexuality and gender violence, among others. The books take a modern and didactic approach always from the youth's perspective, reality and needs.

**Key Words:** sex education; adolescence; young literature; narrative; diary.



# A

## ntecedentes

En el año 1996, María M. Vassart publicaba un artículo en la revista *Leer* en el que declaraba:

*Si la apertura sexual llegó a España a partir de 1975, en la literatura juvenil el tema se ha retrasado incomprensiblemente y desembarca -tímidamente y de forma confusa, como todos los comienzos- con dos décadas de retraso. Los autores españoles en los últimos años han evolucionado en su temática y se han abierto a otros aspectos de la realidad, pero el sexo sigue siendo (para ellos, para los editores y seguramente para padres y profesores mediadores) un tabú aún no superado (Vassart, 1996: 60).*

Diecisiete años después, en noviembre de 2013, Marta Mediano sigue denunciando esta situación, y se pregunta “(...) por qué no encontramos de manera generalizada en la literatura infantil y juvenil, autores y autoras comprometidas con la sexualidad como esa parte afectiva capaz de ayudar a los y las adolescentes en su bienestar personal” (Mediano, 2013). Ciertamente es, que en las ocasiones que aparece la sexualidad abordada de algún modo en la literatura infantil y juvenil, se enfoca, según explica Teresa Colomer, circunscribiendo el tema a las obras que tienen protagonistas adolescentes, presentándolo siempre al final del libro, después de que el lector ha asistido a un largo proceso de enamoramiento de los protagonistas, y normalmente se limita a la descripción del primer beso; evitando, además, conceder a la sexualidad una importancia prioritaria, ya que se mezcla con las restantes preocupaciones de los protagonistas adolescentes (Colomer, 1998: 220). Lo mismo sucede en el que se ha venido llamando en los últimos años “chik-lit”, que como expone Ana María Margallo González es un género escrito por y para mujeres que

ha irrumpido con fuerza en el mercado editorial, definido como una literatura urbana, protagonizada por mujeres que luchan por afirmar su independencia y autoestima (Margallo, 2009: 74). En esta nueva novela rosa, se aborda, según Isabel Olid, de forma más o menos tímida el tema de la sexualidad, pero si las jóvenes lectoras buscan el manual de instrucciones que prometen muchos de sus títulos para su relación con los chicos, a la hora de la verdad no van a encontrar más que referencias vagas y excesivamente ingenuas de la sexualidad (Olid, 2009: 181). Como destaca Juan José Lage Fernández:

[...] *Los niños y jóvenes necesitan y quieren respuestas en este campo y las buscarán donde las encuentren. Por lo tanto es posible que acudan a los libros que intuyan les pueden aclarar dudas y les den respuestas que no les ofrecen los adultos que les rodean [...]. Además, en este tipo de libros buscarán, también, identificarse con los problemas y saber que los comparten con otros* (Lage, 1999: 19).

Como hemos podido comprobar en la literatura infantil y juvenil, como apuntaba Luisa Mora, los temas relacionados con la sexualidad generalmente se siguen evitando, en una etapa en la que es para los adolescentes una preocupación constante (Mora, 1996). Afortunadamente hay excepciones puntuales, con obras de importante calidad, que abordan de un modo valiente los temas de la sexualidad y la educación sexual. Citaremos a continuación algunos de los más destacados de los últimos años. *¡En familia!*, de Alexandra Maxeiner y *¡Vaya lío de familia!*, de Pascale Francotte, nos acercan de un modo actual y divertido a los distintos tipos de familia de las sociedades contemporáneas. El tema de la homosexualidad se atiende en libros como *La chica de Marte*, de Tamara Bach; *Titiritesa*, de Xerardo Quintiá y Maurizio A. C. Quarello; *Sexi*, de Joyce Carol Oates; *Rey y Rey*, de Linda de Haan y Stern Nijland; *Blue*, de Kiriko Nananan; y *El azul es un color cálido*, de Julie Maroh. El motivo del aborto se trabaja en novelas como *La decisión*, de Rosemarie Thümingen y *Querido Nadie*, de Berlie Doherty. La cruel enfermedad del Sida se afronta en las obras *La Tienda del Cielo*, de Deborah Ellis; *Píldoras azules*, de Frederick Peeters; *La cometa rota*, de Paula Fox; *La vida*

*hacia atrás*, de Gudule; y *Hasta lo que sea*, de Marta Humphreys. *Por qué he matado a Pierre*, de Olivier Ka, Alfred y Henri Meunier; *Buenas noches, muñequita*, de Heidi Hassenmüller; *El problema de los miércoles*, de Laura Nathanson; y *Esa extraña vergüenza*, de Luchy Núñez se enfrentan al contenido de los abusos. La educación sexual de un modo global es trabajada en los libros *Fuera de control. Cómo llegar a adulto sin morir en el intento*, de Villegas-Kent; *Pelos por todos lados. Un libro sobre eso de crecer*, de Jacqui Bailey y Sarah Nayler; *¡No es la cigüeña!*, de Robie H. Harris y Michael Emberley; *Mamá no me contó*, de Babette Cole; *¿De dónde sale esta niña?*, de Thierry Lenain y Delphine Durand; y *¡Nos gustamos!*, de Juanolo.

## Introducción

Es en este contexto, en el que como hemos podido comprobar la mayor parte de las obras de la Literatura Infantil y Juvenil que abordan el tema de la sexualidad han sido creadas por autoras y autores extranjeros, donde cobran su pleno significado *El Diario Rojo de Carlota*, escrito por Gemma Lienas, y *El Diario Rojo de Flanagan*, cuyos autores son Andreu Martín y Jaume Ribera. Ambos libros constituyen dos valientes y muy necesarios acercamientos en el tema de la Educación Sexual para nuestros adolescentes desde el ámbito de la narrativa juvenil. Como destaca Gemma Lienas en la Introducción de *El Diario Rojo de Carlota*:

*Actualmente [...] el sexo está en todas partes, desde los anuncios hasta las películas, pasando por las revistas o las páginas web... Por desgracia, sin embargo, hay muchos contenidos sexuales y poca información sexual, incluso, en algunos casos [...] podríamos hablar de «desinformación» sexual (Lienas, 2013: 13-14).*

---

<sup>1</sup> En julio de 2010 se estrenó en los cines la adaptación cinematográfica con el título de *El diario de Carlota*.

Esta carencia de Educación Sexual en la mayor parte de los adolescentes de nuestra sociedad, traducida en cifras, nos muestra un presente y futuro nada alentadores al respecto. Las estadísticas nos dicen que cada 14 segundos un adolescente se infecta de SIDA en el mundo; cada año 14 millones de adolescentes son madres en el mundo; en España 400.000 muchachas están en situación de riesgo de quedarse embarazadas anualmente; un 12 por mil de las chicas de entre 15 y 19 años quedan embarazadas cada año en España (Lienas, 2013: 14). Estas alarmantes estadísticas no cesan de incrementarse año tras año. Por ello, parece lógico que el esfuerzo de las instituciones educativas, sanitarias y políticas a nivel local, autonómico, nacional e internacional, por lo que respecta a la Educación Sexual de nuestros adolescentes, debería aumentar en gran medida. Pero esto, desgraciadamente, no está ocurriendo, y lo que es peor, en muchas ocasiones, y dependiendo del perfil ideológico y religioso de los gobiernos de turno, la insensata y absurda recomendación de la abstinencia, tan manida y utilizada por la Iglesia Católica, y tan alejada de la realidad en estos y otros temas sociales, se convierte en la principal propuesta para hacer frente a las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no deseados, y un largo etcétera de muy preocupantes escenarios que sólo una adecuada Educación Sexual, verdaderamente adaptada a los tiempos en que vivimos, puede afrontar.

Así, ambos libros realizan su valiosa aportación en esta costosa e importantísima labor, y se acercan al tema de la sexualidad sin ningún tipo de prejuicio, sin tabúes, con absoluta claridad expositiva, y con un enfoque moderno y práctico. De este modo, partiendo de estas bases, *El Diario Rojo de Carlota*, aborda la sexualidad desde el punto de vista femenino, mientras *El Diario Rojo de Flanagan*, lo hace desde el masculino, logrando que la lectura de los dos libros se complemente a la perfección, pues permite a las chicas entender cómo piensan y actúan sus compañeros en todos los temas relacionados con la sexualidad, y viceversa, en el caso de los chicos. Los autores consiguen todo ello por medio de una trama narrativa que une

sentimentalmente a sus personajes principales, Carlota y Flanagan, - ambos famosos protagonistas de numerosas novelas de Literatura Juvenil de Gemma Lienas, Andreu Martín y Jaume Ribera<sup>2</sup>, y que les permite contarnos los mismos acontecimientos desde el punto de vista de cada uno de ellos. Esa trama narrativa se engarza, además, con una estructura mixta entre el diario íntimo y el ensayo divulgativo, que posibilita abordar y exponer variadísimos aspectos del mundo del sexo de un modo didáctico, claro y siempre ameno.

## La sexualidad

Conviene comenzar partiendo de la definición que sobre la sexualidad nos facilita Flanagan:

*La sexualidad es una función vital que influye sobre la conducta de los individuos y sobre las relaciones humanas en general. Afecta a todos los procesos fisiológicos y psicológicos del ser humano, Se trata de un impulso instintivo que atraviesa diferentes etapas a lo largo de la vida de los individuos y que está condicionado en gran medida por el entorno sociocultural en el que viven. Pero, ante todo, la relación sexual responde a una necesidad de comunicación física y psicológica que va más allá de la mera unión sexual de los cuerpos (Martín y Ribera, 2014: 118).*

La sexualidad, por tanto, está presente en todas las etapas de la vida del ser humano, manifestándose de diferentes formas, así en la

---

<sup>2</sup> Acompañan a este diario de Gemma Lienas con la misma protagonista los libros *Así es la vida, Carlota* (1990); *Eres galáctica, Carlota* (1998); *El diario violeta de Carlota* (2001); *El diario azul de Carlota* (2006); *El diario amarillo de Carlota* (2010); y *El diario naranja de Carlota* (2011). Por su parte, Andreu Martín y Jaume Ribera completan la colección de libros protagonizados por el mismo personaje con las novelas *No pidas sardinas fuera de temporada* (1988); *Todos los detectives se llaman Flanagan* (1991); *No te laves las manos, Flanagan* (1993); *Flanagan de luxe* (1995); *Alfagann es Flanagan* (1996); *Flanagan Blues Band* (1996); *Flanagan 007* (1998); *Flanagan, sólo Flanagan* (2000); *Los vampiros no creen en Flanagans* (2002); *Yo tampoco me llamo Flanagan* (2005); *Mucho morro, Flanagan* (2006); *Flanagan Flashback* (2009) y *Los gemelos congelados* (2015).

infancia “sentimos la necesidad de un contacto físico, principalmente con los padres. Necesitamos que nos abracen, que nos acaricien, para sentirnos queridos y seguros. Y ese contacto físico, de contenido erótico, es fundamental para el desarrollo del niño” (Martín y Ribera, 2014: 120). En la vejez también hay sexualidad, pues “las personas mayores (...) disfrutaban del sexo de una manera más sosegada y experta que los jóvenes” (Martín y Ribera, 2014: 121).

## La pubertad

Pero lo que a los protagonistas de estos dos libros, y a sus lectores, más les interesa es reflexionar sobre todo lo que significa y trae consigo la sexualidad en la pubertad. Con la entrada en la adolescencia el cuerpo experimenta numerosos cambios físicos: en las chicas crecen los pechos, las caderas, las nalgas; en los chicos aumenta la musculatura, cambia la voz; y en ambos se desarrollan los genitales externos e internos, se acentúa el vello corporal, y, muy a menudo, aparece el acné. Éstos, además, se acompañan de frecuentes cambios en el estado de ánimo, en el humor. Es la época en la que se despierta la atracción y excitación sexual. A ello se une la necesidad de una mayor libertad, y los habituales conflictos entre padres e hijos. La explicación científica de todo ello nos la facilita Flanagan:

*El culpable de todo está perfectamente identificado: el hipotálamo (glándula que tenemos instalada en el cerebro).*

*A una determinada edad, cuando se inicia esa etapa tan merecidamente impopular que es la adolescencia, el hipotálamo empieza a fabricar hormonas (en el caso de los chicos la famosa testosterona, en el de las chicas los estrógenos), y estas hormonas hacen de las suyas en nuestros cuerpos (Martín y Ribera, 2014: 32).*

Pero la pubertad no llega a todos al mismo tiempo, lo que provoca temporalmente más de un complejo, como le sucedió a nuestro protagonista:

*Yo tenía ganas de que me tocara el turno [...] Incluso me angustiaba pensando que igual me quedaba como estaba.*

*Entonces no sabía que la llegada de la pubertad no tiene una fecha fija. Es tan normal que se produzca a los 11 como a los 15 años. Y, si bien no hay que alarmarse si se retrasa un poco, sí que puede producir una fase de un cierto desasosiego* (Martín y Ribera, 2014: 33).

Una vez contextualizado el tema de la sexualidad, y comprendido todo lo que la pubertad trae consigo, ambas obras inician su análisis y reflexión de los aspectos fundamentales de una adecuada Educación Sexual.

## Los genitales

Para ello, el siguiente motivo abordado será el de los órganos genitales femeninos y masculinos, sus partes y funciones (Lienas, 2013: capítulo 3 y Martín y Ribera, 2014: capítulo 2). Las explicaciones de todo ello serán, como afortunadamente es habitual en estos dos libros, directas, sencillas y críticas con lo que hasta ahora se venía haciendo incorrectamente. Valga de ejemplo la claridad expositiva con la que se plantea a las y los jóvenes lectores realidades habitualmente abordadas de pasada en buena parte de la Educación Sexual que nuestros adolescentes reciben, como es el tema de la función del clítoris:

*[...] El clítoris es un órgano eréctil, es decir, que tiene erecciones, o, expresado de otro modo, es un pedacito pequeñito de carne muy importante para su función. Cuando una chica está sexualmente excitada, lo sangre se acumula en el clítoris, que aumenta de volumen y se endurece, como pasa con el pene. El clítoris es el origen del placer sexual femenino, aunque también la vagina, los pechos y todo el cuerpo participan de este placer* (Lienas, 2013: 48).

## Las disfunciones sexuales

Unido a este tema, ambos *Diarios* abordarán los aspectos de la falta de funcionamiento y respuesta en los órganos genitales, disfunciones sexuales como la eyaculación precoz, la disfunción eréctil, la dispareunia (coito doloroso), anorgasmia (ausencia de orgasmo) o anafrodisia (falta absoluta de deseo sexual) (Lienas, 2013: capítulo 19 y Martín y Ribera, 2014: capítulo 2). El mensaje que se transmite a nuestros jóvenes al respecto es sencillo y avanzado:

*El sexo está entre las piernas y también dentro de la cabeza. Por eso nuestros pensamientos, y las emociones que estos pensamientos nos provocan, a veces, nos la juegan [...] Nada de todo eso, si no se produce con frecuencia, tiene por qué ser anormal. De hecho, lo más normal es que a todo el mundo le pase unas cuantas veces [...] Las disfunciones sexuales pueden ser fruto de algún trastorno orgánico, de alguna cuestión psicológica o, incluso, cultural, en función de lo que te hayan enseñado sobre tu cuerpo (Lienas, 2013: 286-287).*

## La menstruación

El siguiente motivo tratado, sobre todo y con mayor profundidad en *El Diario Rojo de Carlota*, será el de la menstruación (Lienas, 2013: capítulo 5). Se nos facilita una explicación científicamente rigurosa, al mismo tiempo que accesible, de este fenómeno, y se enseña a cómo utilizar y ponerse un tampón. Asimismo, se desmentirán algunos de los prejuicios y falsedades que tradicionalmente ha padecido esta función biológica. Sirvan como ejemplos los siguientes:

*-La mayoría de tabúes y prejuicios provienen, como pasa siempre, de la ignorancia. La humanidad siempre ha temido la sangre. Que la mujer perdiese sangre una vez al mes resultaba un hecho inexplicable y mágico para nuestros antepasados. Por eso consideraban a las mujeres seres impuros mientras duraba la regla*



*e incluso unos días más tarde. [...] Aún hay quien piensa que cuando se tiene la regla no pueden tenerse relaciones sexuales.*

*-¿Y no es verdad? -pregunto.*

*-No. No pasa nada si las tienes. No es un acto sucio, ni desagradable. Además no impide sentir placer. [...] Ni hay peligro, por ejemplo, de infecciones; la medicina ya ha demostrado que la sangre menstrual es estéril, o sea, sin impureza alguna [...]*  
(Lienas, 2013: 68-69).

Enlazado con este tema, *El Diario Rojo de Carlota* también acercará a las jóvenes lectoras a los hábitos de una adecuada atención ginecológica, explicando en qué consiste la revisión del ginecólogo o ginecóloga, la citología, el tacto vaginal y la exploración de los pechos (Lienas, 2013: primera parte del capítulo 19).

## **La iniciación al sexo**

Destaca también en estos *Diarios* el tratamiento y las valiosas reflexiones que, sobre un tema tan importante para los jóvenes lectores como es el de la iniciación al sexo, harán los autores. De la naturalidad, espíritu práctico y coherencia con la que todo ello es tratado, son buena muestra los siguientes párrafos, en los que Laura, amiga de nuestra protagonista, explicará a ésta cómo fue su proceso de iniciación en el sexo:

*-La primera vez tenía unos trece años.*

*[...]*

*-Muy bien. Pues cuéntame qué hiciste a los trece años.*

*-Me besuqué con un chico que me gustaba mucho. [...] Fueron mis primeros besos de tornillo.*

*[...]*

*-Muy bien. ¿Y lo siguiente que hiciste?*

*[...]*

*-Seguí con los besos una buena temporada, hasta los quince.*

*-¿Entonces follaste?*

*-No, pesada. ¿Qué prisa hay? Me dediqué al petting.*

*-¿Al petting?*

*-Es una palabra inglesa que significa darse besos de tornillo, acariciarse el cuerpo, pero sobre todo el pecho, el clítoris y la vagina en el caso de la chica, y el pene y los testículos en el caso de los chicos.*

[...]

*-¿Y hasta cuándo te dedicaste al petting?*

*-Hasta los diecisiete.*

*-¿Hasta los diecisiete no follaste?*

*-No. [...] Tienes que hacer las cosas cuando te apetezca de verdad, cuando te sientas preparada, cuando estés cómoda con el otro. Eso es muy importante para poder soltarse (Lienas, 2013: 154-156).*

A continuación, y con el mismo tono directo y sencillo se trata el tema de la pérdida de la virginidad:

*-Y entonces, la primera vez, ¡pumba!, te desvirgan.*

*Laura se ríe.*

*-Entonces, figura que, al entrar el pene por primera vez dentro de la vagina, rompe el himen.*

*-Y duele -digo muy dubitativamente.*

*-A pesar de que existe la leyenda de que duele, la realidad es que la mayor parte de veces ni te das cuenta. Bien porque tu himen ya se había roto con anterioridad, por ejemplo, con un golpe o yendo en bici o... Bien porque tu himen es tan flexible que se retira para que el pene pueda pasar (Lienas, 2013: 159).*

Relacionado también con este tema, es asimismo muy interesante cómo se desmonta la absurda exigencia de preservar la virginidad hasta el matrimonio:

*Para determinados grupos étnicos o para los seguidores de determinadas creencias religiosas, sí es importante que una chica llegue virgen al matrimonio. Ello está relacionado con la valoración de la mujer sólo por su capacidad reproductora (o sea: porque puede tener hijos que, después, llevarán el apellido del padre).*

*Pero ahora hay una gran mayoría de ciudadanos que ha relativizado el tema y que no considera la virginidad un factor a tener en cuenta en el momento de establecer relaciones de pareja. Hay matrimonios que se separan y se vuelven a casar con otras personas, y hay chicos y chicas que tienen relaciones*

*prematrimoniales sin compromiso de boda* (Martín y Ribera, 2014: 154-155).

## Los métodos anticonceptivos

Ambos *Diarios* dedicarán una especial atención a los distintos métodos anticonceptivos (Lienas, 2013: capítulo 12 y Martín y Ribera, 2014: capítulo 6), y su labor para evitar los embarazos no deseados y el contagio de enfermedades de transmisión sexual, realidades y peligros a los que, por desgracia, pueden verse sometidos nuestros adolescentes con mucha más frecuencia de lo que suponemos. Así, explicarán a los jóvenes lectores cómo hay métodos con un alto grado de eficacia, pero desaconsejados para los adolescentes, pues aunque protegen de los embarazos, no lo hacen de las enfermedades de transmisión sexual. Son métodos como la píldora, el DIU, las cremas espermicidas, las inyecciones de hormonas sintéticas, el diafragma, el implante subdérmico, la anilla vaginal o el parche. Exponiendo en qué consisten, cuáles son sus ventajas e inconvenientes, y cómo se usan. Para, a continuación, acercar y explicar detalladamente a los jóvenes lectores también, qué es, cómo se utiliza, dónde se puede conseguir, o cualquier otra duda que se les pueda plantear a los adolescentes del método anticonceptivo más aconsejable a esta edad, como es el preservativo. Desmontan, además, la validez de métodos populares como el Ogino, o el “Coitus interruptus”, y de otros falsos tópicos, completamente absurdos, pero demasiado extendidos entre los jóvenes. Recogemos, a continuación, algunos de ellos, para mostrar lo irracional de los mismos:

*Aunque parezca mentira, hay gente que cree que:*

*«Una chica no puede quedar embarazada la primera vez que hace el amor.»*

*«Si la pareja hace el amor de pie, la chica no puede quedar embarazada, porque los espermatozoides no pueden “subir” hasta el óvulo.»*

*«La chica sólo puede quedarse en estado si tiene un orgasmo.»*

[...]

«Si la chica contiene la respiración durante el orgasmo, no puede quedar embarazada.»

[...]

«Si la chica se pone a pegar saltos después de la relación, no puede quedar embarazada» (Martín y Ribera, 2014: 180).

Dan a conocer y aproximan, también, a los lectores al funcionamiento de los Centros de Atención a la Mujer, y a toda la información y ayuda que en estos lugares pueden encontrar los adolescentes, animándolos a acudir a ellos:

*SI TIENES ENTRE 14 Y 21 AÑOS, VEN A LAS TARDES JÓVENES DEL CENTRO.*

*Encontrarás:*

*-Atención personalizada a cargo de un médico y de un experto en sexología.*

*-Charlas colectivas ofrecidas por especialistas sobre temas que te preocupan relacionados con la sexualidad.*

*Te ofrecemos:*

*-Información, asistencia, orientación y formación en relación con la sexualidad.*

*-Información sobre los métodos anticonceptivos que existen, y también te los recetamos.*

*-Información sobre las enfermedades de transmisión sexual y, si es preciso, diagnóstico y tratamiento.*

*-Orientación si has sido víctima de una agresión sexual, para que sepas qué trámites tienes que hacer y qué tratamiento psicológico tienes que seguir para poder superarlo (Lienas, 2013: 175-176).*

La necesidad de una adecuada Educación Sexual por parte de nuestros adolescentes es obvia, con un conocimiento suficiente de los métodos anticonceptivos que hemos abordado anteriormente. Aún con todo, las estadísticas nos demuestran que los esfuerzos deben ser todavía mayores, ya que tal y como nos expone *El Diario Rojo de Flanagan*:

[...] *El 25% de los jóvenes españoles entre los 15 y los 17 años mantienen relaciones sexuales y cada año 19.000 menores quedan embarazadas (un 3,3%).*

[...]

*Si contamos a sus parejas (que algo tienen que ver) ¡son casi 40.000 personas las implicadas!*

*De estos embarazos,  
10.000 acabaron en nacimiento.*

*9.000 acabaron en un aborto.*

*Encuestas recientes demuestran que*

- El 30% de las primeras relaciones sexuales se llevan a cabo sin recurrir a ningún método anticonceptivo.*
- El 12% de los jóvenes no toman precauciones*
- Y el 0,3% recurre a métodos anticonceptivos de los considerados no fiables (Martín y Ribera, 2014: 179).*

Pero si por desgracia, ya sea por no haber tomado precauciones, o por no haber utilizado correctamente los métodos anticonceptivos, se produce el embarazo no deseado, las posibilidades sólo son dos: tener a la criatura o abortar. Si se opta por esta segunda, ambos *Diarios* explican perfectamente en qué consiste la Interrupción Voluntaria del Embarazo, cuándo y cómo debe realizarse, en qué supuestos está permitida, qué son la píldora abortiva y la píldora del día después. Con todo ello, el mensaje que se les da a los jóvenes es lógico y responsable: “(...) El aborto (...) es un método extremo y traumático que nadie desea, y por eso creemos que hay que conocer a fondo todos los métodos anticonceptivos que hemos descrito y hay que aplicarlos rigurosamente” (Martín y Ribera, 2014: 189).

## **Las enfermedades de transmisión sexual**

Ambos *Diarios*, asimismo, facilitan una valiosísima y exhaustiva información sobre Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) (Lienas, 2013: capítulo 18 y Martín y Ribera, 2014: capítulo 7), y la necesidad de la utilización de los preservativos para prevenirlas y protegernos de las mismas. Describen, de este modo, las ETS causadas por bacterias, como la Gonorrea, la Sífilis, la Clamidia; las originadas por hongos, como la Candidiasis; las ocasionadas por parásitos, como las Ladillas; y las producidas por virus, como el Herpes Genital, las Papilomas, la Hepatitis B, y sobre todo el VIH.

Será en este último, en el que por importancia y peligrosidad, se detendrán en su análisis.

Los dos *Diarios* explican perfectamente en qué consiste la enfermedad y cómo afecta al organismo; sus modos de transmisión (sexual, sanguíneo y de madre infectada a hijo durante el embarazo) y detección; su tratamiento; formas de prevenirlo (la más real y útil, sin duda, el uso de los preservativos en las relaciones sexuales); las prácticas de mayor riesgo; así como los prejuicios, rechazos y mentiras de los que son víctimas los enfermos y enfermas de VIH:

*¿Puedo contagiarme de sida por dar un beso, comer en la misma mesa o beber del mismo vaso de una persona seropositiva?*

*No, de ninguna manera. A veces, el miedo pone a la gente histérica y le hace ser irracional.*

*Se han dado casos de padres que se negaban a admitir que un niño seropositivo fuese al colegio con sus hijos sanos. Actitudes así sólo se pueden entender recurriendo a palabras como «superstición» e «ignorancia» (Martín y Ribera, 2014: 219).*

## La respuesta sexual

El deseo sexual será otro de los temas fundamentales en los *Diarios*. Es la etapa de la adolescencia, sin duda alguna, cuando los chicos y chicas se enfrentan por primera vez a la respuesta sexual. Al respecto, *El Diario Rojo de Flanagan* explica:

*[...] El deseo sexual tiene dos componentes esenciales, el físico y el psíquico.*

*Físicamente, necesitamos practicar el sexo porque la naturaleza es sabia y es preciso que los hombres sientan atracción por las mujeres y viceversa, para perpetuar la especie. Es el instinto de reproducción.*

*[...]*

*En el comportamiento sexual de la especie humana [...] interviene también un componente psíquico. La necesidad de compañía, de comunicarse, de compartir, de ser aceptado. Por eso, así como muchas veces la necesidad física de sexo puede desvelar*

*sentimientos y fantasías de amores eternos, también el afecto, la soledad, la compasión o el amor pueden generar deseo sexual, y resulta muy difícil separar unas sensaciones de las otras* (Martín y Ribera, 2014: 88, 90-91).

Las realizaciones psíquicas y físicas de este deseo son también descritas por los autores:

*Quizá se inician de una manera difusa, ese «no sé qué» que hace que nos sintamos fascinados por una manera de mirar, de reír, o de opinar de una persona y que hace que nos apetezca estar a su lado, o buscar su compañía.*

[...]

*En la distancia corta, este deseo se vuelve más explícito e inequívoco.*

*Los chicos, cuando están con una chica que les resulta atractiva (el tacto, el gusto y el olfato también intervienen en este fenómeno), pueden experimentar la erección del pene.*

[...]

*En las chicas [...] los signos de excitación sexual son más discretos. Se produce una erección del clítoris y de los pezones, que se endurecen, humedad en la vagina (que se lubrica para facilitar la introducción del pene) y aumento de la longitud de la vagina* (Martín y Ribera, 2014: 89-90).

Estrechamente relacionados con este tema, se tratarán otros dos destacados aspectos de la sexualidad, desgraciadamente tabúes a menudo, como son la masturbación y el orgasmo.

Sobre el primero de ellos, se desbaratarán falsos mitos, como que produzca enfermedades físicas o psíquicas, que las mujeres no la practiquen, que sólo se masturben las personas que no tienen pareja, o que produzca eyaculación precoz o falta de orgasmo (Lienas, 2013: capítulo 7 y Martín y Ribera, 2014: capítulo 3).

Desafortunadamente, éstas y otras muchas mentiras sobre la sexualidad son consecuencia de una mentalidad retrógrada y reaccionaria, que condenan toda práctica sexual que no tenga como

única finalidad la reproducción, intentando eliminar la consecución del placer dentro del sexo.

Por lo que respecta al orgasmo, la exposición de dicho fenómeno será acertadísima y plena de sencillez:

[...] *Te lo explicaré con una comparación que leí hace muchos años en un libro ilustrado para niños. Imagínate que te pica la nariz y te dan ganas de estornudar; eso sería el equivalente al deseo. Las ganas de estornudar crecen más y más, te pica la nariz, abres la boca y respiras rápido; eso sería el equivalente a la excitación y la meseta. Y, por fin, ¡achís!, sueltas un estornudo sensacional, en el que se implica todo el cuerpo, que te permite liberar la tensión y que te causa mucho placer; eso sería el equivalente al orgasmo. Con la salvedad de que un orgasmo es mil veces mejor que un estornudo* (Lienas, 2013: 95).

Comentarán también las características del orgasmo masculino y femenino, el multiorgasmo femenino, la función del clítoris en el orgasmo de la mujer, o las dificultades para alcanzar el orgasmo simultáneamente en las relaciones de pareja (Lienas, 2013: capítulos 7 y 11 y Martín y Ribera, 2014: capítulo 5).

## **Los estereotipos masculinos y femeninos**

Para una adecuada educación sexual es indispensable acabar con los estereotipos y diferencias que tradicionalmente se han venido marcando entre chicas y chicos, entre mujeres y hombres, pues sólo de este modo podremos transformar la sociedad, haciéndola más justa. Para lograrlo se reflexionará sobre aspectos tan relevantes como los siguientes:

-[...] *Sentirse chico o chica es algo que también se aprende, a partir de las consignas que la sociedad nos va dando y que van modulando nuestra forma de estar en la Tierra.*

[...]

-[...] *Un hombre y una mujer pueden hacer exactamente las mismas cosas.*



[...]

-[...] *Tenemos que aprender que ser masculino quiere decir no sólo ir a trabajar fuera de casa, sino también ocuparse de los niños y de los enfermos, y quiere decir también ser delicado y poder llorar si se necesita. Y ser femenina no quiere decir de ningún modo tener que casarse o tener hijos forzosamente; también puede ser muy femenina la mujer que dirige una gran empresa o que conduce un autobús* (Lienas, 2013: 318-319).

Y a continuación plantearán otra más de las paradojas e hipocresías machistas de la sociedad, como es que:

-[...] *Los chicos son libres de tener relaciones sexuales cuando quieran y con quien quieran [...], y encima, si presumen de ellas, hasta están bien vistos.*

[...]

-*Eso es una moral de dos velocidades: una rápida para los chicos y una lenta para las chicas. Las chicas, si dicen que no, son estrechas, si dicen que sí, putas y si hablan de ello, se las acusa de tener un pasado sexual.*

[...]

-*Pues debéis tenerlo en cuenta para ir cambiando la manera de actuar de la sociedad. Está en vuestras manos* (Lienas, 2013: 322).

Para finalmente desmontar otra serie de tabúes que respecto a los roles masculinos y femeninos es demasiado habitual escuchar:

• *Los trabajos de casa deben hacerlos las madres y las hijas.*

-*Falso* [...] *Todo el que vive en una casa tiene que colaborar en el trabajo de tenerla limpia y ordenada.*

[...]

• *Los hombres son poco sensibles.*

-*Falso. Como las mujeres, los hombres tienen la capacidad de emocionarse y entristecerse, de enfadarse y alegrarse. En algunas culturas, sin embargo, se les enseña a disimular sus emociones, a prescindir de ellas.*

• *Las mujeres son sumisas.*

-*Falso. En la mayoría de culturas se ha enseñado a las mujeres a ser sumisas porque se las prefiere así. Del mismo modo, cuando un hombre es sumiso, se dice de él que es poco hombre. El*

*sometimiento es un rasgo de la personalidad que pueden tener tanto los hombres como las mujeres (Lienas, 2013: 324-325).*

## **La homosexualidad**

Los *Diarios* abordarán también el tema de la homosexualidad desde un planteamiento avanzado, moderno y tolerante, ayudando a los y las adolescentes que lo necesiten a aceptar y resolver su verdadera identidad sexual, desde la absoluta normalidad que tal elección reclama:

1. La orientación sexual no se elige.
2. Es igual de normal ser heterosexual que homosexual.
3. La homosexualidad no es una enfermedad ni un vicio, por lo tanto, no se puede curar ni abandonar.
4. Por mucho que intentes disimularlo y adoptar comportamientos heterosexuales, si eres homosexual, seguirás siéndolo.
5. El primer paso para vivir tu homosexualidad sin angustia es aceptarla.
6. Díselo a los demás cuando te veas con fuerzas. No es necesario que se lo cuentes a todo el mundo a la vez (Lienas, 2013: 242).

Sin olvidar por ello, toda la discriminación y rechazo que la homosexualidad ha padecido a lo largo de los siglos:

*[...] La homosexualidad siempre (ha sido) rechazada, prohibida, castigada, objeto de escarnio o despreciada en nuestra sociedad civilizada.*

*Los y las homosexuales han sido ejecutados, torturados, vilipendiados, encarcelados a lo largo de todos los tiempos. Y cuando se les ha aceptado oficialmente en sociedad, todavía tienen que soportar el cierto reparo de quien los tolera pero prefiere mantener una prudente distancia. Siempre víctimas de prejuicios, infundios, maledicencias e injusticias (Martín y Ribera, 2014: 273).*

## La violencia de género

Importancia muy destacada cobra en ambos *Diarios* un motivo, por desgracia, siempre de dramática actualidad, como es el de la violencia de género (Lienas, 2013: capítulo 21 y Martín y Ribera, 2014: capítulo 8). Al respecto, alertarán sobre el peligro que pueden significar los hombres demasiado protectores, dominadores, celosos, los supuestos príncipes azules, en los que subyacen actitudes claramente machistas, que demuestran su miedo, inseguridad y complejo de inferioridad. Asimismo, abordarán el tema del maltrato físico y psicológico, facilitando un utilísimo cuestionario con el que las mujeres pueden comprobar si son o pueden ser víctimas de dichos malos tratos:

Tu pareja:

1. ¿Se comporta de modo sobreprotector contigo?
2. ¿Se enfada o tiene ataques de rabia súbitos?
3. ¿Se pone celoso y te acusa de tener relaciones con otras personas?
4. ¿Convierte cualquier pequeño incidente en un motivo de pelea o de discusión?
5. ¿Te impide ir donde te apetezca, cuando tú quieras y con quien tú quieras?
6. ¿Destruye o te tira objetos que para ti tienen valor sentimental?
7. ¿Intenta que te alejes de tus amistades o de tu familia?
8. ¿Te humilla ante los demás, te insulta o se refiere a ti con nombres ofensivos?
9. ¿Critica tu forma de vestir, tu apariencia o tu manera de actuar?
10. ¿Te amenaza con hacerte daño?
11. ¿Te pega, te muerde o te da patadas?
12. ¿Te obliga a tener relaciones sexuales contra tu voluntad? (Lienas, 2013: 306-307).

Como otras formas de violencia de género se denunciarán la pederastia, el acoso sexual y la prostitución, pues ésta última es un modo de esclavitud, prácticamente en la totalidad de los casos, como consecuencia de la pobreza, las drogas y la marginación. Las estadísticas globales de todo ello son desalentadoras:

*Cada año un millón de niños en el mundo entran en la industria del sexo.*

*Hay unos diez millones de niños y niñas en el mundo obligados a prostituirse.*

*En España hay unos cinco mil niños y niñas dedicados a la prostitución.*

*Una de cada tres mujeres en el mundo ha sufrido violencia de género o agresiones sexuales en algún momento de su vida.*

*Cada año mueren en España unas setenta mujeres por violencia de género.*

*Sólo un 10% de las mujeres que sufren violencia de género se atreven a denunciarla (Lienas, 2013: 311-312).*

Mención aparte recibirá el tema de la violación. Nuevamente, los *Diarios* nos ofrecerán una excelente información sobre lo que se debe hacer si se es víctima de tal delito:

*Intenta mantener la calma, a pesar de que no es nada fácil. Si te serenas, conseguirás aportar pruebas que serán de gran importancia y podrás poner una denuncia en mejores condiciones:*

*-No te laves. Los restos de semen del violador pueden servir para inculparlo cuando lo encuentren.*

*-No te cambies de ropa. Entre la ropa puede haber restos de semen o de cabellos del violador. Además, el estado de la ropa también demuestra a menudo que ha habido una violación.*

*-No toques ni cambies nada del lugar donde se haya producido la violación.*

*-Ve en seguida a un centro sanitario. Allí te harán un reconocimiento y tomarán muestras de todo. Además, avisarán a la policía y te ayudarán a poner la denuncia. Una vez hechos estos trámites para ayudar a detener al violador, seguramente tendrás que recibir ayuda psicológica porque has pasado por una experiencia muy destructiva (Lienas, 2013: 312-313).*

Destacando un aspecto fundamental que desgraciadamente en ciertas ocasiones algunos miembros de la Judicatura parece no haber tenido del todo claro:

*Y recuérdalo siempre: tú has sido la víctima; no eres culpable de haber sido violada. No te dejes ganar por la vergüenza porque no*

*debes sentirla. Da lo mismo si llevabas una falda muy corta o si ibas maquillada, ni depende de tu manera de andar o de moverte. Es el violador el que tiene una conducta inaceptable que constituye un delito. Sólo él debería sentirse avergonzado* (Lienas, 2014: 313).

## Para finalizar

La conclusión, después de haber abordado numerosísimos aspectos fundamentales sobre la Educación Sexual de los jóvenes a lo largo de ambos *Diarios*, es muy sencilla. Los mayores problemas y peligros a los que se enfrentan los jóvenes derivados de la sexualidad son, sin duda, consecuencia de la falta de información y comunicación al respecto. Por ello debemos hablar mucho más de sexo con nuestra pareja, nuestros alumnos y nuestros hijos, sin tabúes ni inhibiciones, para así lograr normalizar y construir una sexualidad plena, saludable y responsable en nuestra sociedad.

## Referencias bibliográficas

Lienas, G. (2004, 1ª ed.; 2013, 13ª imp.). *El Diario Rojo de Carlota*. Barcelona: Editorial Planeta.

Martín, A. y Ribera, J. (2004, 1ª ed.; 2014, 9ª imp.). *El Diario Rojo de Flanagan*. Barcelona: Editorial Planeta.

## Estudios

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Lage Fernández, J. J. (1999). Erotismo y sexo en la LIJ. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 116, 18-26.

M. Vassart, M. (1996). El sexo, un tabú en la literatura juvenil española. *Leer* 83, 60-62.

Margallo González, A. M. (2009). La pulsión romántica en la lectura de las adolescentes. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 51, 68-79.

Mediano, M. (2013). Literatura infantil y juvenil: el tabú de la sexualidad. *AparteMagazine* 9. Obtenido 10 julio 2015, desde <http://www.apartemagazine.es/2013/11/literatura-infantil-y-juvenil-el-tabu-de-la-sexualidad/>

Mora, L. (1996). El sexo en la literatura infantil y juvenil: unas notas para la reflexión. *Educación y Biblioteca* 69, 45-47.

Olid, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva chik lit para adolescentes. En T. Colomer (Coord.). *Lecturas adolescentes* (págs. 169-184). Barcelona: Graó.

## **Páginas web**

Canal Lector, Obtenido 10 Julio 2015, desde <http://www.canallector.com>

## **Libros**

Alfred y Ka, O. (2007). *Por qué he matado a Pierre*. Tarragona: Ponent Mon.

Bach, T. (2009). *La chica de Marte*. Madrid: Siruela.

Bailey, J. y Nayler, S. (2010). *Pelos por todos lados. Un libro sobre eso de crecer*. Barcelona: Océano.

Cole, B. (2004). *Mamá no me contó*. Barcelona: Serres.

De Haan, L. y Nijland, S. (2004). *Rey y Rey*. Barcelona: Serres.

Doherty, B. (1995). *Querido Nadie*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Ellis, D. (2007). *La Tienda del Cielo*. Zaragoza: Edelvives.

Fox, P. (1997). *La cometa rota*. Barcelona: Noguer.

- Francotte, P. (2008). *¡Vaya lío de familia!*. Barcelona: La Galera.
- Gudule (1995). *La vida hacia atrás*. Salamanca: Lóguez.
- Harris, R. H. y Emberley, M. (2006). *¡No es la cigüeña!*. Barcelona: RBA.
- Hassenmüller, H. (1997). *Buenas noches, muñequita*. Salamanca: Lóguez.
- Humphreys, M. (2000). *Hasta lo que sea*. Madrid: Anaya.
- Juanolo. (2006). *¡Nos gustamos!*. Valencia: Tàndem.
- Lenain, T. y Durand, D. (2004). *¿De dónde sale esta niña?*. Zaragoza: Edelvives.
- Maroh, J. (2014). *El azul es un color cálido*. Madrid: Dibbuk.
- Maxeiner, A. (2011) *¡En familia!* Barcelona: Takatuka.
- Nananan, K. (2004). *Blue*. Barcelona: Ponent Mon.
- Nathanson, L. (1988). *El problema de los miércoles*. Salamanca: Lóguez.
- Núñez, L. (2004). *Esa extraña vergüenza*. León: Everest.
- Oates, J. C. (2006). *Sexi*. Madrid: SM.
- Peeters, F. (2004). *Píldoras azules*. Bilbao: Astiberri.
- Quintiá, X. y Quarello, M. A. C. (2007). *Titiritesa*. Pontevedra: OQO Editora.
- Thüminge, R. (1998). *La decisión*. León: Everest.
- Villegas, M.; Kent, J. y Chacón, I. (2011). *Fuera de control. Cómo llegar a adulto sin morir en el intento*. Madrid: Macmillan.





***La Educación Primaria en la provincia de Cáceres. El caso de Torrejoncillo: 1945-2015***

***Elementary School in the Province of Caceres. Torrejoncillo: 1945-2015***

**Mario López Bellot**  
**Jorge Cáceres Muñoz**  
**Miguel A. Martín-Sánchez**  
Universidad de Extremadura  
miguelmartin@unex.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.169

Recibido el 20 de julio de 2015  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** El trabajo que se presenta es una investigación de corte cualitativo a través del análisis de la Educación Primaria en Torrejoncillo (Cáceres) desde una perspectiva histórico-educativa. Para que se pueda comprender la historia educativa contemporánea, es muy importante conocer su pasado. Igualmente, la comunidad científica se inclina por recuperar la historia educativa local y regional, con el único propósito de saber más acerca del conocimiento histórico-educativo más cercano. El objetivo de este trabajo es conocer el pasado educativo de este pueblo cacereño, haciendo un recorrido en el tiempo desde mediados del siglo XX, concretamente a partir de 1945, cuando la escuela estaba dividida en varias unidades repartidas por Torrejoncillo y donde las condiciones no eran las más favorables, hasta llegar a nuestros días.

**Palabras clave:** historia, educación, primaria, Cáceres, Torrejoncillo.

**Abstract:** The work presented is a qualitative research through analysis of primary education in Torrejoncillo (Cáceres) from a historical and educational perspective. To be able to understand contemporary educational history, it is very important to know your past. Similarly, the scientific community is inclined to retrieve local and regional educational history, with the sole purpose of knowing more about the closest historical-educational knowledge. The aim of this study was to determine the educational background of the people Cáceres, making a journey through time from the mid-twentieth century, particularly after 1945, when the school was divided into several units distributed in Torrejoncillo and where conditions were not the most favorable, until our days.

**Key words:** history, education, elementary, Cáceres, Torrejoncillo.

## **I**ntroducción. Torrejoncillo, Cáceres

Torrejoncillo se halla situado al noroeste de la provincia de Cáceres. Limita con los términos de Coria, Riobobos, Holguera, Portezuelo, Pedroso de Acín y Portaje. La evolución de la población en Torrejoncillo en los últimos 100 años ha sufrido cambios provocados por la emigración de la población en busca de un trabajo. Actualmente cuenta con unos 3200 habitantes aproximadamente, número que ha disminuido ostensiblemente si se compara con la misma de los años 40 y 50 que estaba en los 5000, disminución motivada por una parte por el declive de la industria textil, alfarera, zapatera y de orives y por otra parte, por las migraciones de los años 60 y 70 (Rodilla, 2003).

La población de Torrejoncillo siguió los pasos de la educación general impartida en toda España, según las épocas y dependiendo de las diferentes leyes de educación vigentes. A comienzos de los años 40 del siglo XX, y tras la victoria de Franco en la guerra civil española, los valores religión y patria, configuraron la vida social, política, religiosa y educativa durante un largo periodo de tiempo. Se censuró todo contenido no acorde con la religión, bibliotecas, libros, imágenes, profesores, medios de comunicación... etc, y como consecuencia, la moral de la Iglesia fue también del Estado (Gervilla, 1990). Veamos más detenidamente las condiciones políticas e ideológicas en las que se gestó la educación primaria durante los años que nos incumben.

## **Educación e ideología en la España de Franco**

En 1945 Extremadura se encuentra, al igual que el resto de España, en periodo de recuperación tras la guerra civil española. La victoria del Frente Popular trae consigo la dictadura del general Francisco Franco que se prolongará hasta su muerte y sucesión 36 años más tarde, en 1975. Este periodo se caracterizó por la carencia de Constitución, la inexistencia de partidos, la concentración absoluta del poder en manos de Francisco Franco, que actuó como Jefe del Estado Español, restricciones a las libertades de asociación y de reunión, así como un absoluto control de la información, asignación del mantenimiento del orden a las fuerzas armadas, es decir, el ejército asumió las funciones de la policía, fuerte relación con la Iglesia Católica, y por último, Sindicato Vertical; en teoría el régimen se respaldaba ideológicamente en la Falange, pero en la práctica lo que hizo fue adaptar el falangismo a sus propios intereses.

En materia de Educación, el régimen franquista impuesto tras la Guerra Civil, hace frenar los proyectos educativos existentes en la Segunda República (1931-1936) y la única idea que prevalece es que la educación debe ser católica y patriótica. En este sentido, Gervilla Castillo (1990, p.537) afirma que “los valores -religión- y -patria- formaron una unidad impositiva e indisoluble”.

En primer lugar, se define una enseñanza confesional católica basada en tres conceptos fundamentales: educación adecuada a los dogmas y moral católicos, la enseñanza obligatoria de la religión, que vuelve a estar presente así, en todas las escuelas, y por último, la Iglesia se reserva el derecho a la inspección en todos los centros docentes. Se produce igualmente una politización de la educación por medio de una orientación doctrinaria de todas las materias, es decir, la educación tiene como objetivo difundir el ideal patriótico nacionalista. Y, en tercer lugar, la educación es considerada como un asunto cuya competencia corresponde a la sociedad, donde aparece la figura de la

Iglesia como única fuerza social capacitada y políticamente legitimada para asumir la función docente.

Hay por tanto una ruptura total con la época anterior, rechazándose así todos los avances de la II República en cuanto a renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual con respecto a la enseñanza.

La Ley de Instrucción Primaria instaurada en 1945, invoca entre sus principios inspiradores como el primero y más fundamental el religioso. En el mismo grado de importancia inspiradora se coloca la educación social, imprescindible para la formación del ciudadano; la educación física, necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral; y por último, la educación profesional, para enlazarla con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura; teniendo la posibilidad de elegir, por un lado, la superior formación intelectual, o por el contrario, el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales. Completan el cuadro de los principios inspiradores las ya consagradas normas de obligatoriedad y gratuidad.

En cuanto a la vida docente de la Escuela, sufre asimismo una transformación el orden técnico. Se dan normas precisas, tanto sobre los cuestionarios como sobre la práctica metodológica y la comprobación escolar. El tiempo y la jornada también es regulado de forma eficaz, y se establece, por vez primera la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios como documento acreditativo.

A partir del segundo periodo, no existía la coeducación, es decir, las clases estaban divididas por sexos, y la enseñanza primaria se organizaba en plan cíclico abarcando los siguientes grupos de conocimientos:

- a) Instrumentales: comprendidos por la Lectura Interpretativa, la Expresión gráfica y el Cálculo.
- b) Formativos: cuatro órdenes de conocimientos abarcan este grupo. El de formación religiosa, el de formación del espíritu nacional donde se incluyen la Geografía y la Historia, particularmente de España, tercero el de formación intelectual que comprende la Lengua Nacional y las Matemáticas y por último, la educación física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.

Los instrumentos pedagógicos, como los libros de texto, solo podían ser utilizados aquellos previamente aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, y que se ajustaban por tanto a las pautas marcadas por éste, referentes al contenido, tamaño y precio. Referente a los libros, quisiera apuntar, que el Ministerio de Educación Nacional, estimulaba, mediante concursos y premios anuales, la edición de libros escolares (*BOE*, nº 199, 1945).

A partir de los años 50, remite algo el patriotismo y la influencia de los signos políticos sobre lo pedagógico, pero se mantiene la confesionalidad y el control de la Iglesia sobre el sistema educativo. La escolaridad se prolonga hasta los 14 años, aunque se mantiene la doble vía. Por otro lado, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en 1953, da un nuevo enfoque a la educación, más atento a la calidad de la enseñanza, pero centrada principalmente en la Enseñanza Secundaria o Media.

Fue en 1970, cuando se produce un fuerte impulso de la educación al unificar y reforzar el sistema educativo, con la aprobación de la Ley General de Educación, introduciendo grandes innovaciones curriculares, organizativas y tecnológicas.

Desde años anteriores España precisaba un cambio a nivel social, político y educativo, por ello, era necesaria una ley que abarcara la totalidad del sistema educativo nacional. La intención era

dotar al país de un sistema educativo más justo, más eficaz y más en consonancia con las necesidades de los españoles, capaz de responder a los altos índices de analfabetismo hasta entonces presente en la sociedad.

La Ley General de Educación de 1970 fue sin duda un verdadero éxito por el rigor en su elaboración. El informe de 1969 “La educación en España: Bases de una política educativa”, más conocido como “El Libro Blanco”, reunía las principales deficiencias en materia de educación, y los criterios básicos para la elaboración de la citada ley fueron la unidad, la interrelación y la flexibilidad de los niveles educativos.

Las medidas más progresistas de la LGE, correspondientes a la educación primaria, fue la creación de una etapa común, llamada Educación General Básica (EGB), gratuita y con carácter obligatorio. Comprendía desde los 6 a los 14 años de edad, consiguiendo así la plena escolarización de los españoles, evitando la prematura selección.

Introduce la evaluación continua, es decir, los alumnos son evaluados diariamente, y recomienda métodos activos, individuales, originales y creativos. El maestro dispone, ahora sí, de libros como orientación metodológica, adecuados a las edades de los niños (Capitán, 2002).

El país, y en efecto Extremadura, como consecuencia del fin de la dictadura, comienza poco a poco a salir de la profunda crisis social, política y económica en la que se encontraba inmerso, traducándose en el terreno educativo, en una mejora en las instalaciones escolares, mayor libertad metodológica de los maestros... etc.

Posteriormente a la Ley General de Educación, han aparecido varias leyes cuya intención es reformar el sistema educativo vigente anterior. Así después, de la LGE de 1970, apareció la Ley Orgánica del Derecho a la Educación en 1985 (LODE), con el objetivo de

regular la dualidad de centros docentes, la participación en la enseñanza de la comunidad educativa, el derecho a la educación y determinar la dirección democrática, frente a la tecnocrática anterior.

En 1990, aparece la LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, dividiendo la Educación General Básica en dos etapas; por un lado la Educación Primaria, para los niños y niñas en edades comprendidas de 6 a 12 años, y por otro lado, la Educación Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años de edad, de carácter también obligatoria y ampliando así la edad de escolarización obligatoria dos años más hasta los 16 años.

Es la segunda reforma importante que se incluye dentro del periodo que se examina en este trabajo, después de la LGE de 1970. Como dice Manuel Puelles Benítez (2008, p.11) “ocuparse de ella, con toda la profundidad que se importancia reclama, excede sin duda el ámbito de estas páginas”. Sin embargo, es importante señalar, que esta ley, por primera vez en nuestra historia dedica un título específico a la calidad, al tiempo que aúna ésta, y equidad social (Puelles, 2008).

Cinco años más tarde, aparece en escena, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), aprobada en noviembre de 1995. Entre sus puntos más importantes y novedosos, destaca una mayor autonomía de los centros docentes y obligaba a los colegios concertados a admitir a alumnos pertenecientes a minorías sociales.

El director seguía siendo elegido por el Consejo Escolar, pero desempeñaba el cargo durante cuatro años, en lugar de tres, lo que supuso un refuerzo de la función inspectora. Por último, cabe señalar que hasta el año 2000 permitió la jubilación anticipada de los maestros a los 60 años (LOPEG, 1995).

Tras ella, se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en el año 2002, pero nunca llegó a ponerse en práctica, siendo derogada, al igual que todas las existentes hasta el



momento, por la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el año 2006, cuya aprobación supuso la identificación de unos principios fundamentales que son, calidad y equidad, esfuerzo compartido y compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea. Por último, es de importancia señalar que blinda las enseñanzas comunes que deben impartirse en todas las comunidades autónomas en un 55 o 65 por ciento según sean comunidades de lengua cooficial o no (LOE, 2006).

Actualmente, se encuentra aprobada la LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, prevista para su puesta en marcha a partir del curso 2014/2015.

Como se puede observar, prácticamente cada cambio político ha traído consigo una nueva legislación educativa, ya que, el poder de la educación es tan fuerte, que no hay poder que no desee “apoderarse” de la escuela. En este sentido, el caso español es una clara muestra de ello (Gervilla, 1990).

## **Torrejoncillo y la construcción de su identidad educativa desde 1945**

Para llegar hasta el actual Colegio Público “Batalla de Pavía” que, como cumbre de un largo recorrido, preside desde lo alto a Torrejoncillo, tuvieron que sucederse décadas, corporaciones municipales distintas y alguna que otra Ley de Educación, con los obstáculos que todo ello conlleva.

Partiendo de los datos obtenidos de los libros de actas de plenos del Ayuntamiento desde de 1940 en adelante, se comprueba que, si bien las necesidades para la enseñanza podrían entenderse como similares a las actuales, las circunstancias eran muy diferentes. Diferentes porque, para entender muchas de las cosas que se dicen en tales actas, hay que tener presente la Ley de Enseñanza Primaria de

1945, entonces vigente. Una ley que afectaba, por su propia esencia a la sustancia espiritual de un pueblo y que por lo extenso de su aplicación y la intensidad y trascendencia de su contenido calaba en la entraña íntima y vital de la nación. Ley que entre sus principios inspiradores tenía como el primero y fundamental el religioso y reconocía a la familia el derecho primordial de educar a sus hijos. Además se inspiraba en el punto pragmático del Movimiento Nacional por el que se supeditaba la función docente a los intereses de la Patria.

El edificio “colegio”, como lo entendemos y lo conocemos hoy, no existía. Pero sí se consideraba edificio público escolar el que albergaba servicios docentes de enseñanza primaria. Según el Leg.288, sección 15, n°17, las entonces llamadas Escuelas Nacionales eran viviendas de vecinos con los que el Ayuntamiento hacía un contrato de arrendamiento, por un período determinado de tiempo, en el que se establecía la cantidad anual a pagar. Tal es el caso de las situadas en la C/Carrera Alta, C/ Hospital o las que se denominaban “Escuelas de las traseras”, así conocidas por estar en las parte de atrás de casas que tenían la entrada principal por la calle Calvo Sotelo (hoy, C/Coria). Casas que si como domicilio, dada la época a que se hace referencia, ya carecían de las condiciones higiénicas y salubres más elementales, para el fin al que iban destinadas, mucho más, resultando impensables las pedagógicas.

Aunque todo edificio escolar había de estar emplazado, en lo posible, en el centro geográfico de mayor densidad de alumnos, seis de las diez escuelas existentes estaban dispersas por la localidad y las viviendas alquiladas a tal efecto estaban adaptadas para que, de dos en dos (una para niños y otra para niñas), acogieran a los escolares de diferentes edades de los barrios más cercanos. Otras cuatro se encontraban en los bajos del Ayuntamiento, igualmente dos para niños y dos para niñas ya que el Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica prescribía la separación de sexo y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria. Así, se deduce, que los recreos se disfrutaban en las empedradas calles del pueblo y en la

Plaza de José Antonio, hoy Plaza Mayor, donde está la Casa Consistorial, donde, también por separado, jugaban los niños y las niñas. Todas las escuelas de niños tenían maestro y las de niñas, maestra. En las dos de párvulos, había maestra, y podían admitir indistintamente a niños y niñas.

Debido al crecimiento demográfico de la época y por consiguiente el aumento de la población escolar, y no siendo suficiente el número de Escuelas Nacionales para acogerlos, surgen algunas de particulares que estipulan cuotas diferentes según el grado escolar, con las mismas características que las descritas, donde recibían enseñanza primaria niños que no tenían cabida en las primeras, que sus padres querían escolarizar y que las mensualidades que se pagaban corrían a cargo del presupuesto municipal en la mayoría de los casos dada la precaria economía de entonces. El personal de esas escuelas particulares debía poseer, al menos, título de Enseñanza Primaria u otro superior con carácter docente expedido por el Estado. Es decir, que podían haber cursado otros estudios, y dedicarse a la enseñanza siempre que estos les fueran reconocidos puesto que debían de poseer como base de su preparación los conocimientos generales, instrumentales y formativos indispensables para poder ejercer la función pedagógica.

Tanto en las escuelas públicas como privadas se distribuían los alumnos según los grados estipulados por la ley y no podían pasar de cincuenta por escuela. En párvulos se admitían niños y niñas de cuatro a seis años. En el período de enseñanza elemental estaban de seis a diez años y en el período de perfeccionamiento de diez a doce. En Torrejoncillo no se daba el período de iniciación profesional que iba de doce a quince años pues, por lo general, los padres, dada la precaria economía de la época, consentían a sus hijos en la escuela excepcionalmente hasta los doce años.

Las materias impartidas en esos períodos eran las que la ley contemplaba. En las instrumentales además de lectura interpretativa,

se incluían la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y el cálculo. La formación religiosa, del espíritu nacional y física entraban en el grupo de las formativas. Como complementarias estaban la música, el canto y los trabajos manuales. Todas ellas eran impartidas por un único maestro o maestra y estaban recogidas en un libro. En Torrejoncillo, en primero, segundo o tercer grado, se utilizó durante años, como libro de texto, la “Enciclopedia Álvarez” que era la oficial.

La reparación de los desperfectos en los edificios destinados a Escuelas Nacionales, la limpieza de los mismos y la dotación de calefacción para los maestros (braseros de carbón), también “corrían” a cargo del Ayuntamiento en virtud de la obligación que le imponía la legislación vigente del 17 de julio de 1945 publicada en el *BOE* 199. En las particulares, era incumbencia de los propietarios.

Había que dotar, también, a todas las escuelas públicas de material fungible (tiza, lápices, tinta...) para el cumplimiento de la enseñanza y a todo ese gasto había que añadir la inversión de partidas de material escolar por existir un número bastante considerable de alumnos que, también por la situación económica, no podían llevar el material preciso para su formación. El mecanismo era que los maestros presentaban en la alcaldía una relación del material más necesario e imprescindible y tras un meticuloso estudio por parte de la Junta Local de Enseñanza pasaba a la Corporación Municipal, que procedía a su deliberación en el pleno. No siempre se concedía la petición por carecer, en más de una ocasión, de presupuesto de consignación para ello.

La Junta Local de Enseñanza mencionada tenía, entre otras, la misión de comprobar y verificar, junto con la Inspección profesional, todas las actividades de la escuela mediante pruebas objetivas, exposiciones de trabajos, concursos... La formaban: el alcalde, un concejal, un maestro nacional, el sacerdote, el médico y un representante de la FET propuesto por el jefe local.

Esta Junta Local, preocupada por la necesidad de acoger a más niños en la Escuelas Nacionales, en el acta del pleno de 10 de junio de 1947 hace constar, en el apartado “creación de escuelas”, la propuesta que eleva al Ayuntamiento para ese fin. Después de un detenido cambio de impresiones por parte de los concejales, unificando criterios, todos reconocen la urgente necesidad de crear, cuando menos momentáneamente, una escuela más de niños y otra de niñas y dos de párvulos para poder amparar a la población escolar que no tiene cabida en las escuelas que existen actualmente y que se gestione la habilitación de locales para, una vez conseguidos éstos, se instruya, sin pérdida de tiempo, el expediente necesario para conseguir la creación de dichas escuelas.

Tan preocupante es esa necesidad que en diciembre del mismo año se abre una ventana de esperanza al saber el Ayuntamiento que las Hnas. Esclavas de Sagrado Corazón pretenden restablecer, en esta localidad, un colegio de monjas con profesoras tituladas en el edificio que ya estuvo destinado al mismo menester años atrás (donde actualmente está la Residencia Santa Isabel). Esta congregación que surge en 1872 gracias a la voluntad y ahínco de la Madre Catalina de María nacida en Córdoba (Argentina), que tiene entre sus fines principales la enseñanza y que, como comunidad educativa, pretende el objetivo de crear un clima de familia en donde se dé el diálogo y la búsqueda de la formación integral de la persona mediante un proyecto inspirado en el Evangelio para que todos y cada uno de sus colegios se constituyan en transmisores de valores, aporta razones suficientes para que, alcalde y concejales, acuerden contribuir con una asignación de 4000 pesetas con la obligación, por parte de dicho colegio, de admitir en el mismo para recibir instrucción primaria, durante el período en que estuvieran abiertas las escuelas, quince niños y quince niñas elegidos por el Sr. Alcalde de entre los pertenecientes a las familias más pobres del pueblo.

También en el libro 1º del Leg.288 en el acta del 25 de noviembre de 1948, en el que se da cuenta del estado de situación económica suena, por vez primera, un lejano eco de “grupo escolar” al hablar de que una comisión se desplace a Madrid, en vista de la escasez de recursos económicos para llevar a efecto los ejercicios de obras necesarias en el municipio con el fin de gestionar se efectúen obras tan necesarias como *un grupo escolar*. La comisión se nombra el 10 de diciembre y la componen un gestor, el secretario del ayuntamiento y el hermano del Ilmo. Sr. Director General de Administración Local.

Y aunque se llega a una sesión extraordinaria del 27 de agosto de 1949 que aparece en el segundo libro del legajo que hasta aquí se sigue mirando sin conseguir el objetivo de crear más escuelas, a pesar del viaje a la capital de España, se manifiestan a la par algunas de las actividades que nos hace conocer que, a pesar de las extremas condiciones del momento, la escuela late y por tanto vive en el espíritu de los maestros que transmiten con entusiasmo sus enseñanzas a esa levadura de futuro que tienen entre sus manos. Así se hace saber, por citar una, de la “Fiesta del Árbol” que con todo esplendor se realiza en la primavera de 1950, por el reconocimiento que el Ayuntamiento en pleno hace llegar a los maestros y niños en la consecución y realce de tal fiesta. Fiesta en la que, por grupos, plantaron árboles en lo que es hoy Avda. de Cáceres hasta llegar al parque de “M<sup>a</sup> Luisa”, en cuyos terrenos están ahora las piscinas municipales.

Es al finalizar el curso de 1950, después de haber premiado por acuerdo municipal a los alumnos de mejor aprovechamiento en todas y cada una de las Escuelas Nacionales con libros instructivos, cuando al alcalde y concejales reciben como galardón a sus gestiones la creación de ocho escuelas. Comienza un tramo nuevo y tortuoso. Hay que buscar un edificio que reúna ciertos requisitos y así se piensa en el edificio denominado “El Fomento”, situado en la calle Capitán Corbín nº1, porque en él se pueden instalar las escuelas concedidas, así como otros servicios de interés municipal para el vecindario, por la amplitud

del mismo y porque casualmente está en venta. Interrogado el dueño por el Sr. Alcalde sobre el importe en que accedería a la venta del referido edificio y dependencias anejas, sintetiza su pretensión en 500.000 pesetas, de lo que es informada posteriormente la Corporación por si conviene su adquisición.

A tal respecto en la sesión ordinaria del 25 de julio, enterados los señores concejales, acuerdan hacer propuesta al dueño, en sentido económico y condicional, que comprende diez extensos puntos entre los que destaca el referente a la oferta de 400.000 pesetas por parte del Ayuntamiento añadiendo que el pago estará supeditado a la aprobación del presupuesto extraordinario que se tramitará a tal fin y consecuentemente a la autorización que, para concertar préstamo, tiene que otorgar el Excmo. Sr. Ministro de Hacienda.

Siguiendo los pasos oportunos según en el libro 3º del Leg.288, el 24 de abril de 1951, la Presidencia da conocimiento a los concejales de que se halla muy próximo a expirar el plazo de opción de compra que a favor del Ayuntamiento otorgaron D. Francisco Santos y Hermanos, como dueños del denominado “Fomento”. Como aún no había sido aprobado el presupuesto extraordinario elevado al Ministro de Hacienda y como consecuencia no concedido todavía el préstamo solicitado al Banco de Crédito Local de España, acuerdan proponer al dueño y hermanos la concesión de una prórroga temporal en el contrato del derecho de opción de compra. Más tarde, al recibir del Banco de Crédito Local una carta por la que notificaba la imposibilidad de poder conceder el préstamo porque la situación económica de la Corporación no se desenvolvía con la normalidad indispensable para soportar una nueva carga de intereses y amortización, y la instancia presentada por los propietarios del edificio en cuestión, el Ayuntamiento, ante la imposibilidad de poder adquirirlo, concede a los dueños la acción de enajenar o vender, evitándoles así daños irreparables que traerían consigo la ruina económica.

A partir de ese momento el Ayuntamiento queda pendiente de las disposiciones ministeriales reguladoras en la materia a las que pudiera acogerse para resolver, de una vez, la creación del grupo escolar del que tan necesitada se encontraba la localidad.

En el pleno del 25 de octubre de 1952 el alcalde presenta de nuevo la propuesta relativa a las gestiones para establecer el ya nombrado colegio de monjas, sin llevarla en el orden del día, por lo que antes debe someterla a la votación de los concejales para ver si la consideran de urgencia o no. Al manifestar todos que sí, se pasa a dar lectura íntegra de la proposición suscrita por el alcalde en la que con razonamientos contundentes y después de hacer hincapié en lo que representa en Torrejoncillo el problema de la enseñanza, saca la certera conclusión de lo beneficioso que sería para la juventud comprendida en edad escolar, el establecimiento de un centro dirigido por hermanas religiosas. El Ayuntamiento entonces, en virtud de la documentada proposición y con perfecto conocimiento de lo valiosísimo de la sugerencia, acuerda unánimemente sumarse a la misma para que, sin dilación alguna, se realicen cuantas gestiones sean necesarias de acuerdo con el párroco y demás autoridades eclesiásticas para que el propósito de un colegio dirigido por Hnas. Esclavas del Sagrado Corazón se convierta en una realidad tangible. Tal pretensión no se alcanzó aunque se desconocen los motivos puesto que no aparecen en las actas de plenos posteriores.

Promulgada la Ley de Construcciones Escolares el 22 de diciembre de 1953, llega la hora, en palabras del alcalde, de afrontar abiertamente y con verdadero anhelo el agobiante problema de la enseñanza para la juventud de Torrejoncillo. En tal sentido el alcalde, miembros de la Comisión Permanente y el secretario, visitaron al Inspector Jefe de Enseñanza Primaria para lograr la información precisa y alcanzar de la Comisión Provincial de Servicios Técnicos la confección de proyecto y presupuesto de un grupo escolar y solicitar del Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, por medio de la Junta



Provincial, la inclusión en el próximo Plan de Construcciones Escolares.

En el Leg. 287, sección 15, n° 16, en los libros de actas figura, el 12 de marzo de 1955, la visita del Inspector jefe de Primera Enseñanza acompañado del aparejador de obras en viaje de estudio del terreno para la construcción del grupo escolar así como en visita de inspección de los locales facilitados por el Ayuntamiento para la apertura de escuelas primarias que fueron concedidas por orden de 11 de mayo de 1950 (*BOE* fecha 24 del referido mes).

Por la sesión ordinaria del 2 de junio de 1957 se sabe, según informe de la Presidencia, que por mediación del Estado y de la Junta Provincial de Construcciones Escolares, se subvenciona al Ayuntamiento con 60.000 ptas. cada una de las doce escuelas concedidas (seis para niños y otras seis para niñas) que constituye el grupo escolar a construir y 40.000 ptas. para cada casa habitación de los maestros, en igual número de doce y que serán ejecutadas seguidamente y siempre antes de finalizar el próximo ejercicio de 1958. Y aunque el proyecto fue redactado por el arquitecto escolar y, luego, aprobado por el pleno así como el anteproyecto de un nuevo presupuesto municipal extraordinario exponiéndolo, según ley, al público por término de quince días, lo cierto de todo esto es, resumiendo, que solamente se construyeron, otra vez por motivos económicos, seis escuelas (de las 12 proyectadas y ninguna casa habitación para los maestros) en terrenos comprados por el Ayuntamiento a vecinos de la localidad en la C/Capitán Corbín, en la zona denominada “Las Viñas”. No se terminaron las obras para la fecha citada pues en el Leg. 289A, sección 15, n°18, en actas de 1962/1963, aparecen acuerdos sobre el solar, petición de préstamo a la Diputación Provincial y comunicado de la Inspección Provincial referente al tema en cuestión.

En el Leg. 289B sección 15, n° 18 aparecen también actas que hacen referencia a la explanación del solar y resolución para satisfacer

deuda a los señores que anticiparon dinero como aportación municipal mientras llegaba el préstamo solicitado o no. Y en distintos apartados denominados “Semanal de obras” correspondientes al libro, donde se recogen acuerdos solamente de la Comisión Permanente, que va del 29/4/1964 hasta el 16/11/1966, hay pagos por extracción de piedra para construcción divisoria del Grupo Escolar, por jornales invertidos en esa tarea, ingresos al distrito minero de Badajoz-Cáceres en concepto de explosivos para extraer la piedra, por el material servido y, además, la aprobación de una factura en octubre de 1964, por importe del transporte efectuado para el traslado del material escolar, desde los locales habilitados para Escuelas Nacionales a las nuevas del recientemente inaugurado Grupo Escolar. Palabras textuales que nos llevan a saber, aunque no está concretada la fecha, que la apertura fue más tardía de la prevista. Estas edificaciones, escasamente modificadas, perduran hoy día y están dedicadas unas a “Centro de Jóvenes” y otras como almacén de algunas asociaciones.

Un poquito al margen del tema tratado aunque, por supuesto, relacionado con la enseñanza y por qué no, con la burocracia del momento, llama la atención en el Leg. 441, sección 13, nº2, un escrito del Inspector Jefe, de 20 de septiembre de 1960, contestando a otro enviado a él sobre graduación escolar en el que manifiesta la necesidad del maestro de rotar con sus alumnos hasta que estos terminen el período de escolarización, haciendo más eficiente la instrucción. Así pues los alumnos que comiencen la escolarización con un maestro con éste han de terminarla, si otra circunstancia no lo altera.

También encontramos peticiones de permisos por parte de los maestros o maestras para ausentarse de la localidad aunque solo sea por un día y en todos ellos manifiestan que la escuela queda debidamente atendida por persona competente en materia de educación.

Otros documentos hacen referencia a multas a los padres de diversas cuantías (5, 10,15 o 25 pts.) según las faltas de asistencia a clase acumuladas por los niños.

Algunas carpetas contienen lo referente a los cursos que pone en ellas: listas, horarios, relación total de alumnos, concesión premios a final del curso.

Hecho este paréntesis, casi al mismo tiempo que concluye el tema del Grupo Escolar, se abre otro en el acta de la sesión ordinaria de 2 julio de 1965 también del Leg.289B sección 15, nº18, sobre la creación de un Colegio Mixto Libre Adoptado para la Enseñanza Media de Bachillerato Elemental al dar a conocer el alcalde que el Estado subvenciona a fondo perdido un 90% de esas construcciones, en los municipios, si los ayuntamientos aportan el solar, el proyecto y el 10% restante reintegrable en 15 años al 1%. Reconociendo la utilidad y conveniencia de esos colegios, acuerdan que una comisión se desplace a Cáceres a visitar, de nuevo, al Inspector Provincial con el fin de recabar los informes e impresos para hacer la solicitud.

De la entrevista que también tuvo el alcalde para este fin con la Inspección de Enseñanza Media de Salamanca, se desprende la necesidad, según expone, que tenía Torrejoncillo de un centro de esa clase por el número de estudiantes que cursaban en Bachillerato Elemental en ese momento y por ser centro de comunicaciones de los pueblos colindantes (Holguera, Riobos, Portaje, Portezuelo y Pedroso) cuya población junto con 5500 habitantes propios, no contaba dentro de sus términos (estudiaban fuera) con un solo centro de Enseñanza Media, por lo que la misma estaba completamente desatendida.

La corporación considera el asunto de máxima importancia y acuerda crear un Colegio Mixto Libre de Enseñanza y solicitar la adopción por el Estado, obligándose a que empiecen las clases al iniciarse el primer año académico siguiente a la fecha de adopción y

se establezca provisionalmente en un edificio de alquiler en la C/ Ramón y Cajal nº 21 y 23 (hasta que se construya uno de nueva planta con capacidad para 400 puestos escolares). Se hacen obras de adaptación en el mencionado edificio y se fija el alquiler, por las partes interesadas, en 30.000 ptas. anuales para que concedida la adopción, conociendo el número de alumnos así como la recaudación que se puede obtener, se asigne la cantidad que debe abonarse al profesorado oficial y al personal auxiliar, comenzando el curso a partir del 1 de octubre de 1966.

El inmueble ocupado para tal menester era a todas luces inadecuado (existe en la actualidad) por lo que se entiende la urgencia de buscar solar apropiado y encargar la redacción del proyecto antes del 16 de enero de 1967 en que comenzaba el plazo de presentación de solicitudes de ayuda económica, en el Ministerio de Educación y Ciencia, para la construcción de Colegios Libres Adoptados.

Redactado el proyecto y elegido como solar idóneo, después de ver varios, el situado en la “Cruz del Capellán” o “Cascajera”, en el alto de la carretera, se va sufriendo un dilatado proceso. Nuevamente debe abrirse el capítulo de préstamos para compra del terreno, pago del proyecto y, lo más importante, para la edificación.

Comienzan, otra vez, tanto las idas y venidas como los escritos al Banco de Crédito Local de España, al Banco de Crédito de la Construcción, se reciben negativas, se presentan garantías como el acuerdo de ofrecer la Dehesa Boyal y otras propiedades, se hacen oficios y certificaciones a cuantos organismos lo requieren, llegan nuevas negativas, se elevan acreditaciones ante el Ministerio de la Gobernación y se ponen al día cuantos documentos son expedidos hasta alcanzar a el pleno del 24 de junio de 1971 en el Leg. 289B, sección 15, nº 18. En su punto 14º designado como “Colegio Libre Adoptado”:

*[El alcalde] tiene noticias oficiosas de que estos centros están llamados a desaparecer en un plazo de dos años aproximadamente como consecuencia de la Ley de Enseñanza General Básica por lo que estima oportuno se debiera solicitar del ministerio de Educación y Ciencia, única y exclusivamente en sustitución del Colegio Libre Adoptado de Torrejoncillo, la creación de un Instituto de Enseñanza Media en esta localidad a fin de dar continuidad a la labor educativa acometida por este Ayuntamiento hace más de cinco cursos académicos.*

La Corporación, por unanimidad, acepta la idea y acuerda la creación de un Instituto de Enseñanza Media en sustitución del Colegio Libre Adoptado que lo fue por Decreto 639/66 de 10 de marzo por lo que se eleva al Ministerio solicitud y expediente ofreciendo, en los nuevos trámites, el solar de la “Cruz del Capellán” o “Casajera”, en el alto de la carretera, de una superficie de 11.698 metros cuadrados. Por los motivos económicos que se vienen sorteando, ni siquiera llegó a iniciarse.

Entretanto, llega la “Orden sobre clasificación y transformación de los centros de enseñanza” en el Decreto 1.485/1971 de 1 de julio que permitía, para el curso 1971/72, la posibilidad de que en el Colegio Mixto Libre Adoptado se impartiesen, con carácter excepcional, las enseñanzas de 5º y 6º curso de E.G.B por lo que, al abrirse esa posibilidad, se solicitan las oportunas autorizaciones a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, comprometiéndose el Ayuntamiento, en caso afirmativo, a los gastos de alquiler del edificio hasta 1975. Como la petición fue denegada según consta en el oficio nº 2890 de fecha 2 de agosto y tampoco alcanzó la transformación en Centro de Formación Profesional en la clasificación elegida para el mismo después, tal y como ya había anunciado con anterioridad el alcalde, el Colegio Mixto Libre Adoptado desapareció.

En paralelo al tema concluido y volviendo a las Escuelas Nacionales, se sabe que, en el curso 1970/71, con la Ley de Educación General Básica, las clases son mixtas, han cambiado su denominación y ha aumentado el número de unidades pero su estado y situación

continúa siendo deplorable, por las manifestaciones que el director transmite al alcalde, como presidente de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria, en un escrito con fecha 3 de julio de 1971 extraído de la secretaría del colegio y que además está reflejado en el pleno del día 16 de ese mes y año, Leg.289B, secc.15, nº18 y que refleja que la principal problemática del Colegio Nacional Mixto de Torrejoncillo, es el mal estado en el que se encuentran varias de las unidades escolares que lo componen. Continúa detallando los desperfectos y habla de lo grandes deterioros sufridos en las cubiertas de las seis construidas en la C/Capitán Corbín, de suprimir las dos ubicadas en el antiguo Cine Alvernia por no reunir las más mínimas condiciones higiénicas y pedagógicas (algo que ya se ha mencionado) y del sinnúmero de inconvenientes sufridos por los maestros y niños.

Y es en estas circunstancias planteadas cuando el oficio nº 2454 de fecha 7 abril de 1973 de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, comunica que por orden del 24 de marzo se autoriza el nombre de “Batalla de Pavía”, propuesto por acuerdo de los maestros que entonces ejercían, para el Colegio Nacional Mixto de esta localidad. Acaba, pues, de gestarse el embrión del grupo escolar que hoy existe.

Se realizaran o no cuantas necesidades materiales afectaban a las escuelas (arreglar goteras, poner cristales, lucir algún que otro desperfecto de las viejas paredes...), lo cierto es que tanto el Ayuntamiento como los maestros emprenden con tesón, salvando obstáculos, el último tramo hacia el nuevo colegio.

La Corporación vuelve a los trámites de situaciones semejantes anteriores pero con más seguridad pues ya conoce de antemano qué razones pueden derrumbarlos. El director, en nombre propio y de los maestros, apoyando el quehacer del alcalde por conseguir el colegio que Torrejoncillo necesita, envía escritos en 1974 al Gobernador Civil y a otras autoridades. Posteriormente, al ver que no llega la concesión, se dirige a Su Majestad el Rey, al Presidente del Gobierno, al

Presidente de la Comunidad, al Delegado Provincial y al Inspector Jefe de Educación y Ciencia. Documentos de salida y entrada, a mano o a máquina, guardados en el archivo del colegio como parte importante de su historia y de la evolución de los medios de comunicación hasta el uso de las actuales tecnologías.

Además en el Leg. 610, secc.12, nº 47, aparece documentación, expedientes, planos, memoria, presupuestos y escritos, referente todo al Colegio “Batalla de Pavía”. Resulta un tanto curioso que, después de la orden que lleva al objetivo final por la que se conceden 16 unidades de E.G.B y una vez cedido al Ministerio de Educación y Ciencia el solar de la “Cruz del Capellán” para su construcción, aparezca un escrito de los padres dirigido al Delegado Provincial para que se abstenga de admitirlo por disconformidad en cuanto a los terrenos ofrecidos, algo con lo que también está de acuerdo el Gobernador Civil en oficio, firmado el 2 de marzo de 1977. En ellas aluden a que dicho terreno limita al norte y oeste con la Carretera de Ciudad Rodrigo, vía de enorme tráfico y lugar éste donde existe una curva de escasa visibilidad, que tal solar distaba, en ese momento, del punto más próximo de la localidad 500 metros y que ese tramo se encontraba totalmente despoblado, que existía un sector de la población que por el lugar de residencia se vería obligado a recorrer unos cuatro km entre ida y vuelta...

Decisión favorable que lleva, una vez que el Ministerio de Educación y Ciencia recibe toda la documentación jurídica-administrativa y técnica solicitada debidamente cumplimentada, a la resolución mediante la que se convoca concurso-subasta para el colegio de Torrejoncillo que aparece en el BOE del 8 de junio de 1978. El coste, según datos, de 40.800.000 pts. se financiaría con 7.000.000 pts. en 1978 y el resto en 1979. El grupo escolar comienza a ser una realidad alcanzada. De YRYDA se obtiene, además, una subvención de 1.200.000 pts. para hacer la pavimentación de acceso al colegio.

Por el Leg.610 secc.12, nº47 se vuelve a saber en junio de 1980 con el curso escolar finalizado, que el director informa al alcalde de que las aulas no reúnen las mínimas condiciones de habitabilidad, circunstancias referidas reiteradamente, por lo que se pide la apertura sin demora del nuevo centro construido, dotándole de los servicios de agua, luz y guarda. Si antes de septiembre de ese mismo año, no se pone al día cuanto sea necesario, el director advierte al alcalde que el curso escolar 1980/81 no podría comenzar en Torrejoncillo en las fechas oficiales con el consiguiente trastorno para la población infantil y el problema que ello representa para los padres.

En el mismo sentido, en agosto, el Delegado Provincial de Educación y Ciencia, expresa al alcalde la necesidad de que el nuevo centro de E.G.B. de Torrejoncillo, entre en funcionamiento el próximo curso escolar, 1 de septiembre, una vez dotado del material necesario para tal fin.

Y, efectivamente, el curso 1980/81 arranca desde el colegio de nueva construcción pero no es hasta el 23 de febrero de 1981 cuando se inaugura y se estrena oficialmente.

No obstante, a pesar de las deficiencias, las escuelas de la C/ Capitán Corbín continuaron perviviendo unos años más como aulas de párvulos y de primer curso por encontrarse más céntricas. Pero pasado el tiempo ante la insistencia de los maestros de esas clases por la desconexión que había respecto al nuevo edificio y por el pésimo estado en que fueron cayendo, por decisión del claustro, conseguidos los permisos oportunos, se incorporaron al grupo escolar. Antes hubo de conseguirse licencia para adaptar algunas de las dependencias a las necesidades requeridas. Lo que era la cocina del comedor escolar en el nuevo edificio y el salón de actos dieron paso a cuatro aulas de Educación Infantil. Un error en el sentido de que al desaparecer el salón de actos, las celebraciones pedagógicas o de final de curso que se celebran con representaciones de los niños o con proyecciones, deben hacerse en el porche, si hace buen tiempo y es apropiada la



actuación, en el gimnasio o, en último caso, bajar a la Casa de Cultura con el trastorno que supone mover a todos los escolares hasta allí.

Posteriormente se dota al centro de una biblioteca de la que pueden hacer uso tanto alumnos como padres y se incorpora al patio de colegio la edificación de un gimnasio, inaugurado en 1991, para disfrute no solo de los escolares sino de otras actividades deportivas que se organicen en el pueblo siempre que se respete un convenio que existe. Actualmente se está construyendo en las zonas destinadas a recreo, una guardería que completará la línea educativa desde las edades más pequeñas hasta terminar la Educación Primaria.

La denominación oficial del centro es *Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Batalla de Pavía*. Tiene carácter público y depende de la Consejería de Educación, con el siguiente número identificativo: 10005531. Consta por tanto de un edificio único de tres plantas. En la planta baja se encuentran las aulas de Educación Infantil, y en las superiores, las de Educación Primaria. El horario del alumnado es de 9:00 a 14:00h, aunque permanece abierto hasta las 15:00h. Por las tardes, se encuentra abierto de 16:00h a 18:00h para las Actividades Formativas Complementarias.

Con unos 250 alumnos aproximadamente y un ratio de unos 14 alumnos por aula, se trata de un centro de dos líneas, con un total de 25 docentes entre maestros y especialistas.

La comunidad educativa de dicho colegio hace suyo los valores y principios educativos que consagra nuestra Constitución y la actividad global se orienta a la consecución de los fines establecidos en el art.1 de la Ley Orgánica del 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE, Fines). Como objetivo final pretende la formación integral y el desarrollo armónico de la personalidad del alumnado para el ejercicio responsable de su libertad a través de su educación moral, social y humana.

El Colegio “Batalla de Pavía”, como realidad adquirida por el esfuerzo de muchos, en el “Alto de la Carretera” desde el curso 1980/81, abre sus puertas cada septiembre para recibir las generaciones que, de la mano del maestro, cada año comienzan el camino de la enseñanza y de la educación.

El CEIP “Batalla de Pavía” es un símbolo, una referencia en Torrejoncillo porque, como decía Aristóteles “lo que con mucho trabajo se adquiere más se ama”.

## **El comedor escolar**

Como se afirma en estudios como los de Trescastro, Bernabeu y Galiana (2013) con la ley de 1945 fue institucionalizándose gradualmente la alimentación escolar en España. Una década más tarde, en 1954 se creó el Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición. Gracias a este servicio, se pusieron en marcha distintos programas en los que los productos lácteos fueron protagonistas para la mejora y el bienestar de la alimentación infantil en España. La situación era desoladora en muchas zonas geográficas de España. No olvidemos que no estaban lejos los años de la posguerra y en ciertas regiones como la extremeña los condicionantes sociales y económicos no invitaban a una regeneración rápida precisamente. Obviamente como señalan los autores, este tipo de programas e iniciativas situadas en el primer periodo del franquismo tras la posguerra, no se podrían haber llevado a cabo sin la ayuda internacional del gobierno Norteamericano, o de organizaciones internacionales como UNICEF y FAO.

De esta forma, nos consta que el pueblo de Torrejoncillo recibió en varias ocasiones la ayuda para proveer a los niños y niñas de la localidad en mayores condiciones de pobreza, un complemento alimenticio que tratara de paliar su situación. De hecho tenemos indicios de que existió una Junta de Comedores Escolares por una

citación del Sr Alcalde que data del 9 de noviembre de 1961. En ella se les da cita a los maestros nacionales de la localidad de Torrejoncillo, a saber: D. Eliseo Martín Martín, D. Juan Marroyo Ramos. D. Leoncio Moreno Moreno. D. Pedro Margallo Fernández, D. Julián Rodríguez. D<sup>a</sup>. María Dorado Gómez, D<sup>a</sup>. Rosalía García Olivares, D<sup>a</sup>. Martina León Martín, y D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Luisa Marchena<sup>1</sup>.

Durante la década de los 50 y los 60 el pueblo de Torrejoncillo recibió diversas ayudas para el comedor escolar. Uno de los complementos alimenticios más usuales era la leche en polvo. Esta era suministrada por la Delegación Provincial del Servicio Escolar de Alimentación. En ocasiones estas ayudas y suministros de complemento alimenticio no se podían dar a todo el alumnado de las distintas escuelas. La selección de los niños que recibían esa ayuda estaba arbitrada por el Sr. Alcalde de la localidad de Torrejoncillo, el señor cura párroco, el médico escolar del municipio, el Presidente de la Hermandad de Labradores, y el Secretario. Quien ejercía de secretario solía ser el Maestro de escuela, figura a la que se le adjudicaban las ayudas para su gestión. Esto era algo que venía en documento escrito por la Inspección de Enseñanza Primaria de la Provincia de Cáceres. En los documentos de correspondencia observados se aprecia que el número de niños seleccionados de cada escuela unitaria de la localidad para recibir este tipo de ayudas era variable. Podemos encontrarnos algunos que hablan de ayudas dedicadas a 6 alumnos previa selección u otros que hablan hasta de 15 ayudas. La concesión de estas ayudas a los alumnos tenía que ser solicitada por los padres o tutores legales. De modo que si contamos con que los medios de estas personas para solicitarlas eran más bien escasos por sus condiciones, apuntamos la iniciativa de los maestros de la localidad para que el Ayuntamiento ponga facilidades a las familias que necesiten medios para realizar la solicitud. De este modo como bien se anuncia en una carta escrita por los maestros de la

---

<sup>1</sup> Carta dirigida a Sres. Maestros escolares de esta localidad. Formar Junta de Comedores Escolares. En: Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 441 B, sección, 13, nº2, Correspondencia, 1955/1962.

localidad, firmada por D. Juan Marroyo Ramos, con fecha de 25 de octubre de 1961 y enviada al ayuntamiento:

*Dado que estas ayudas son concedidas como auxilio a la débil economía, se deduce la necesidad de dar toda clase de facilidades para la solicitud, por lo cual rogamos a esa Alcaldía proceda a ordenar sean confeccionadas en la multicopista del Ayuntamiento los modelos necesarios de solicitud o encargados a una imprenta, así como que se pongan a disposición del Secretario del jurado el papel y material que se necesite para el buen funcionamiento de esta nueva institución relacionada con la escuela<sup>2</sup>.*

La preocupación de los maestros nacionales por las familias que no poseen las competencias ni los recursos para ejercer las labores administrativas que requieren la solicitud de ayudas en palpable. Con esta alusión, ejercen el papel de enlace entre la escuela y sus demandas y la administración pública.

Por otro lado, es preciso advertir que la voz del maestro de escuela no siempre fue escuchada a la primera. El 16 de noviembre de 1962 se realizó una propuesta de local para comedor escolar formulada por los maestros nacionales D. Julián Rodríguez Maldonado y Doña Luisa Marchena. Lo que ocurre es que se hace caso omiso a las pretensiones de los maestros y se acuerda por unanimidad entre los Señores Concejales que el comedor se mantenga dónde está, ya que es donde hasta la fecha viene funcionando<sup>3</sup>. Lo que no conocemos son las causas de por qué los maestros del pueblo solicitaron el cambio de local. Sería interesante conocer esas causas, las cuales poseerían el valor de quienes las solicitan, trabajadores en primera persona que día tras día están en el comedor escolar, pero no hay constancia de nada de ello.

---

<sup>2</sup> Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 441 B, sección, 13, nº2, Correspondencia, 1955/1962.

<sup>3</sup> Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 289 A, sección 15, nº18, Actas, 1957/1965.

En este sentido, cabe añadir que, un año después, el 16 de mayo de 1963 en sesión ordinaria del Ayuntamiento, se procede a leer el comunicado desde la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria. En él se lee lo siguiente:

[...] *En relación con el funcionamiento del comedor escolar confío en que decidirá usted rápidamente su traslado a los locales anejos a la Escuela nº 5 de niñas, en vista de las malas condiciones del local actual y las dificultades que ocasiona par la buena administración de dicha institución escolar. Dios guarde a usted muchos años. Cáceres 3 de mayo de 1963. La Inspectora M<sup>a</sup> Carmen Ramos<sup>4</sup>.*

¿Por qué no se hizo el traslado antes? ¿Por qué no se atendió la propuesta de los maestros que ya pedían en 1962 el traslado a otro local del comedor escolar? Es la Inspectora, esta vez un año después, la que advierte de las condiciones del comedor escolar y aconseja de su traslado. Imaginamos que la situación económica de las arcas del Ayuntamiento no era la más idónea y se prefirió no invertir en dicho traslado aun habiendo solicitudes por parte de los maestros. Los antecedentes en materia económica deficitaria los tenemos en páginas anteriores, los vecinos son los que han tenido que involucrarse en este sentido y contribuir para mejorar la situación de la escuela en Torrejuncillo.

La inversión del dinero de las arcas del Ayuntamiento en materia de educación fue el estrictamente necesario. El ejemplo lo tenemos varios años antes. El 31 de enero de 1960 se realiza una sesión extraordinaria en el Ayuntamiento cuyo motivo fue el de asegurar la asistencia de la hasta entonces cuidadora en el comedor escolar. El ayuntamiento recibió una subvención de 7000 pesetas por parte del Estado. Su destino, el comedor escolar, donde recibirían asistencia alimenticia los niños pobres de las escuelas. En este sentido

---

<sup>4</sup> 16 de mayo de 1963 sesión ordinaria del ayuntamiento. 8º “Conocer y resolver sobre escrito de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria”. En: Ayuntamiento de Torrejuncillo, Archivo Municipal. Legajo 289 A, sección 15, nº18, Actas, 1957/1965.

lo que se acordó por los señores concejales de la mancomunidad fue dedicar ese dinero para seguir sufragando los gastos de la que hasta entonces era la cuidadora<sup>5</sup>. Por tanto, no se utilizó el dinero para mejorar o ampliar el servicio de comedor, sino que se derivó el gasto hacia el mantenimiento de la cuidadora del comedor escolar. Suponemos que el dinero que antes servía a ese fin se lo ahorró el ayuntamiento o lo derivó hacia otros fines.

## **Algunas breves conclusiones**

Una vez finalizado el rastreo documental y bibliográfico, y efectuado el análisis de toda la información disponible para la elaboración de este trabajo de investigación preliminar sobre la educación primaria en Torrejoncillo, y asumiendo que se trata de una primera y pequeña aproximación al objeto de estudio, podemos afirmar educación primaria en Torrejoncillo siguió la misma línea evolutiva del resto de España. Por tanto, la educación de las escuelas torrejoncillanas desde 1945, ha respondido a los criterios y normas que han establecido a lo largo de los años las diferentes leyes de educación que se han sucedido en el tiempo; tanto desde el punto de vista institucional, como administrativo. Así lo demuestra toda la información recogida en fuentes primaria, por lo que podemos concluir transitoriamente, que la educación durante este periodo fue algo importante para el pueblo, deficiente en algunas cuestiones, pero enmendado en la mayoría de los casos gracias al tesón de los habitantes de Torrejoncillo.

Las distintas leyes educativas trajeron consigo numerosos cambios y reformas. Cabe destacar la Ley General de Educación de 1970, la cual establecía que las clases pasaban a ser mixtas a partir del curso 1970/71. Los materiales curriculares y los libros de texto dependían de los contenidos establecidos por los planes de estudio.

---

<sup>5</sup> Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 289 A, sección 15, nº18, Actas, 1957/1965.

Los libros de texto hacían referencia a las disciplinas que actualmente existen, aunque recibían otros nombres. La tarea docente por su parte, se regía por una disciplina férrea, la repetición memorística y el uso de la técnica expositiva, especialmente antes de la LGE de 1970. Antes de la citada ley, el profesorado efectuaba a lo largo del curso un seguimiento académico del alumnado, valorando el resultado de su esfuerzo y amonestando a aquellos que suspendían, quienes tenían que regresar en septiembre para recuperar los conocimientos no alcanzados. Las clases estaban organizadas por notas, es decir, los niños con mejor expediente ocupaban los primeros puestos y así sucesivamente hasta los asientos traseros, ocupados por los niños con un expediente más bajo que el resto de la clase. Los alumnos con las mejores notas eran también premiados para el curso siguiente, con material escolar. La evaluación del rendimiento académico del alumnado, se realizaba, no sólo a través de exámenes, sino también diariamente, mediante la observación en clase mirando cuadernos, preguntando la lección...etc.

La aprobación de la LGE de 1970, conlleva por tanto una mejor estructuración de la educación, ofreciendo más importancia a la igualdad entre niños y niñas, y eliminando muchas de las acciones mencionadas anteriormente, aunque cada clase es un mundo, y como también dice el refrán, “cada maestrillo tiene su librillo”.

El componente religioso también estaba presente en la educación torrejoncillana. Hasta la década de los 70 y anteriormente por tanto, a la LGE, se daba Religión e Historia Sagrada. Un día a la semana el sacerdote iba a la escuela a preguntar el catecismo. Una vez establecida la LGE, la religión pasa a ser una asignatura más.

Este conocimiento y análisis de las distintas leyes de educación que se han sucedido en el tiempo, así como los métodos empleados, es una información de vital importancia, proporcionada por la lectura de las citadas leyes, trabajos como los de Enrique Gervilla Castillo

(1990) o el “Florido Pensil” de Andrés Sopena (1994), y por último, narraciones en primera persona de quienes vivieron en aquella época.

Las Escuelas Nacionales de Torrejoncillo, anteriores a la construcción del Grupo Escolar de la c/ Capitán Corbín, desempeñaron su labor educativa con más problemas acusados que las últimas, debido a la precariedad económica que sufría el pueblo por el rechazo de los bancos al no conceder los créditos necesarios para mejora y reparaciones de dichas Escuelas Nacionales. En efecto, la baja asignación económica y la inhibición también de las instituciones provinciales y nacionales, propiciaron la precariedad en cuanto a recursos se refiere.

Sin duda, la infraestructura de las Escuelas Nacionales se caracterizó por la falta de un inmueble construido expresamente para tal fin. Al carecer de una infraestructura adecuada se habilitaban edificios (casas) que no reunían las condiciones necesarias, dada la cantidad de niños y niñas, y que acarreaban además, una serie de gastos de mantenimiento. El deterioro progresivo de estas instalaciones hasta límites lamentables, interfirió en las tareas educativas, las cuales resultaban de esta manera, mucho más dificultosas. Las continuas demandas de los maestros por una reforma de las mismas o por la creación de un Grupo Escolar, no tuvieron respuesta hasta la edificación del mencionado Grupo Escolar de la c/ Capitán Corbín. A partir de aquí, los problemas fueron paliados, pero no se gozaría de una educación plena en cuanto a infraestructuras y materiales se refiere, hasta la creación del actual colegio, hoy llamado, CEIP “Batalla de Pavía”.

Analizando por otra parte la procedencia del personal docente, ha existido siempre, como actualmente, maestros de Torrejoncillo, y por otra parte maestros de otros pueblos. Estos últimos, gozaban por nómina en las Escuelas Nacionales de casas o pensiones (según eligieran) para vivir en Torrejoncillo durante la duración del curso escolar. Cabe destacar aquí la labor del exdirector D. Julián Rodríguez



Maldonado, quien pidió reiteradamente a las instituciones provinciales y nacionales, inclusive Su Majestad el Rey, la mejora de las Escuelas o la creación de un nuevo colegio, dada las malas condiciones que durante el presente trabajo, han sido descritas.

En cuanto al alumnado, durante las Escuelas Nacionales estaba configurado únicamente, por niños y niñas de Torrejoncillo. Durante este tiempo, únicamente los alumnos y alumnas más necesitados, disponían de comedor escolar. A partir de la creación del Grupo Escolar de la c/ Capitán Corbín y posteriormente años después el Colegio “Batalla de Pavía”, el alumnado estaba configurado (y está actualmente) por niños y niñas de Torrejoncillo, Valdencín (pedanía de Torrejoncillo) y fincas de alrededor.

La búsqueda de un lugar lo más adecuado posible para la creación del Grupo Escolar, lo que hoy se conoce como CEIP Batalla de Pavía, fue calve, puesto que creemos que la ubicación del actual colegio no fue un lugar elegido al azar, sino que dicha ubicación respondía a una serie de circunstancias que llevaron finalmente a construir allí el deseado colegio. Como se puede observar en las páginas precedentes, el lugar en el que se encuentra el colegio fue el resultado positivo de numerosos intentos fallidos a lo largo de muchos años de búsqueda y sacrificio por múltiples sitios del pueblo. El solar de la “cruz del Capellán”, en lo alto del pueblo al lado de la carretera de Ciudad Rodrigo, era el único lugar que se adaptó a las condiciones económicas que buscaban, por ser un lugar totalmente despoblado, pese a algunas quejas de padres y madres que veían demasiado lejano para algunos niños, que el colegio fuera construido allí.

Como conclusión final, se puede afirmar que la educación en Torrejoncillo ha preocupado desde sus inicios. Sin duda es de admirar, tras el análisis de los documentos utilizados para la realización de este trabajo, cómo alcaldes, concejales maestros... etc. han luchado por una educación próspera para los niños y niñas que allí estudian, y cómo a pesar de las dificultades, han conseguido que actualmente,

Torrejoncillo disfrute de un notable colegio, donde se educan los mujeres y hombres del mañana.

## Fuentes y referencias bibliográficas

Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 287, sección 15, nº 16, *Actas*, 1950/1966.

Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 288, sección 15, nº 17, *Actas*, 1944-1959.

Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 289 A, sección 15, nº18, *Actas*, 1957/1965.

Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 289 B, sección 15, nº 18, *Actas*, 1963/1974.

Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 441 B, sección, 13, nº2, *Correspondencia*, 1955/1962.

Ayuntamiento de Torrejoncillo, Archivo Municipal. Legajo 610, sección 12, nº 47, *Actas*, 1974/2000.

Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la Educación en España*. Madrid. Alianza Editorial.

CEIP Batalla de Pavía de Torrejoncillo. *Proyecto Educativo de Centro 2013/2014*.

España: Ley de 17 de Julio de Instrucción Primaria. BOE 18/07/1945

España: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. BOE 6/08/1970.

España: LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* 24/12/2002.

España: LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4/05/2006.

España: LOGSE, Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, General del Sistema Educativo. *BOE* 4/10/1990.

España: LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Gervilla, E. (1990). La escuela del nacional-catolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico. *Revista de Pedagogía* 58, Nº 4-5, 537-550.

Puelles Benítez, M. (2008). *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*. Madrid: UNED.

Rodilla León, F. (2003). *Música de tradición oral en Torrejoncillo (Cáceres)*. Cáceres: Institución Cultural el Brocense.

Salado, A. *La historia de la educación en España en el siglo XX*, publicación electrónica. <http://www.eduinnova.es/mar2010/historiaeducacion.pdf> [08-05-2015]

Sopeña, A. (1994). *El Florido Pensil. Memoria de la escuela nacional-católica*. Barcelona: Crítica.

Trescastro, E. M.; Bernabeu, J. y Galiana, M.E. (2013). Nutrición y salud pública: Políticas de alimentación escolar en la España contemporánea (1931-1978), *ASCLEPIO Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 65 (2), 1-11.



***La enseñanza de la lectura literaria en el  
siglo XXI: a teoría de la lectura de Ricardo  
Piglia en el nivel universitario***

***The teaching of literary reading in the XXI century: The theory of  
Ricardo Piglia reading at the college level***

**Raquel Fernández Cobo**

Universidad de Almería

Rfc206@ual.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.205

Recibido el 9 de septiembre de 2015

Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** En este trabajo se aborda la lectura universitaria como campo de teoría y de práctica, partiendo de la hipótesis de que la teoría de la lectura del escritor argentino Ricardo Piglia, diseminada a lo largo de su producción intelectual, constituye un auténtico modelo para la formación literaria, ya que sitúa la interacción lector-texto en el eje de su propuesta. Sus reflexiones como profesor y como escritor muestran una intensa correlación entre el campo de la didáctica y el campo de la crítica y la teoría literarias capaces de llenar el vacío teórico existente referido a la enseñanza de la lectura como una trama compleja donde se cruzan ideas sobre las formas de la construcción y distribución del saber.

**Palabras clave:** Ricardo Piglia; lector competente; lectura universitaria; competencia literaria.

**Abstract:** In this paper, reading university as a field of theory and practice is addressed, on the assumption that the theory of reading the Argentine writer Ricardo Piglia, disseminated throughout his intellectual production, is a real model for the literary education, because it places the reader-text interaction in the axis of its proposal. His reflections as a teacher and writer show a strong correlation between the field of teaching and the field of literary criticism and theory able to fill the theoretical vacuum on the teaching of reading as a complex network where ideas are crossing over forms of construction and distribution of knowledge.

**Keywords:** Ricardo Piglia; competent reader; college reading; literary competence.

# 1.- Introducción

Yo no diría que soy un crítico, en todo caso soy un escritor y un profesor, y en el cruce de esa doble práctica se produce una forma específica de crítica literaria.

Piglia, *La forma inicial*.

En nuestro país es muy reciente la preocupación por la lectura en el ámbito aniversarito. A pesar de que las investigaciones y las acciones que se ocupan de su enseñanza son escasas, cada vez se generaliza más la queja de que los alumnos no sólo no leen sino que no saben leer. Con ello, lo que se quiere expresar es que los alumnos no entienden los textos. Asumimos, de este modo, que leer es participar en un proceso activo de construcción de significados (Mendoza, 2004) y reconocemos que uno de los factores del desgranamiento del nivel universitario es la dificultad que encuentran los alumnos para participar en las prácticas lectoras que se proponen en el aula y a partir de las cuales suelen ser evaluados.

Esa dificultad deriva, en gran parte, de cierta ilusión de homogeneización de conocimiento que hay en toda la educación previa. Cuando el alumno ingresa en el ámbito universitario la dimensión del conocimiento se vuelve, a veces de manera violenta, en algo fragmentario, incompleto e inabarcable. El problema se puede representar de manera análoga en la tensión que existe –en un plano filosófico- entre el conocimiento epistemológico, simbolizado en los estudios primarios y secundarios y, ontológico, simbolizado en los

estudios terciarios. El paso de un conocimiento a otro constituiría la raíz de ciertas “distorsiones” que impedirían al alumno progresar. Por ello, considero que una de las principales claves para mejorar la cultura académica está en concebirla de manera positiva como un territorio heterogéneo, plural y complejo donde cada campo de saber tendría modos distintos de leer y de enseñar a leer relativos a su conocimiento específico. De este modo, se puede pensar la enseñanza de la lectura académica como un campo específico de formación en la universidad que se ha denominado “alfabetización académica” y que “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13).

El concepto de *alfabetización académica* pone de manifiesto la idea de que aprender a producir e interpretar significados no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior sino que implica capacidades aún en formación que necesitan de la mediación del profesor, sobre todo porque los textos que se exigen leer a los estudiantes universitarios requieren un proceso de comprensión de alta complejidad que deben ser advertidos por los docentes para que éstos puedan diseñar guías o “mapas” entre los textos con el objetivo de que resulten formativos para la materia específica en cuestión. En este caso, me interesa la lectura literaria porque, como señala Bombini, “la literatura procesa en su interior el resto de los discursos sociales y, en este sentido, leer literatura, como epítome de la complejidad, nos permite leer el resto de los discursos sociales y observar como ellos mismos son retrabajados, procesado en el interior de la maquinaria literaria” (Bombini, 2005: 103).



### *1.1.- La figura del lector como eje de las prácticas literarias universitarias*

Desde las investigaciones realizadas en el ámbito específico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el que enmarco mi investigación, se promueve lo que hoy conocemos como educación literaria, cuyo fin último es aprender a desarrollar una “actitud interpretativa” frente a los textos de la cultura (Bishop, 2007, 2009). Desde esta perspectiva, la educación literaria se asume como un proceso de formación para la recepción literaria y el desarrollo de la competencia literaria ha de ser la base irrenunciable para la formación del hábito lector y para la promoción de la lectura (Colomer, 1998). El objetivo de la educación literaria será la formación de lectores competentes, dada a través de la potenciación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes donde el estudiante se convierte en eje central dado el papel que asume en el proceso de recepción (Colomer, 1998; de Amo 2002; Mendoza 2004).

¿Qué entendemos por competencia literaria y como lograr su desarrollo? Culler define la competencia literaria como “un conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (1978: 169). De acuerdo con Mendoza Fillola (1998: 56-57) este conjunto estaría constituido por diversos saberes:

- Saberes que posee el estudiante sobre la lengua.
- Los conocimientos pragmáticos que posibilitan a los lectores reconstruir las situaciones de enunciación que presentan los textos.
- Los saberes que posee el estudiante sobre los usos literarios del lenguaje, las estructuras retóricas y los referentes metaliterarios.
- Los conocimientos intertextuales, que lleven a reconocer y valorar la presencia de fragmentos, referencias, alusiones a otros textos.
- Los saberes culturales que posee el estudiante sobre *topoi*, mitos, símbolos, estereotipos, etc.

Para completar estos saberes hace falta añadir los relativos a la producción y circulación social de los textos literarios. En este sentido, la obra crítica, literaria, ensayística y documental sobre la práctica docente del escritor y profesor argentino Ricardo Piglia aporta reflexiones imprescindibles para el desarrollo del campo de la Didáctica de la Literatura, puesto que su obra teje una trama compleja que le permite al lector acercarse al conocimiento de otros saberes, gracias a su capacidad de trabajar por medio de la ficción otros tipos de discursos -históricos, políticos, religiosos, mediáticos, pedagógicos, sociales, etc-. Todos esos discursos representan lugares de lucha que suponen diferentes modos de leer que no son eternos ni universales sino que están ligados a grupos sociales y enfrentamientos entre instituciones del campo literario como la crítica, la editorial y la universidad (Bombini, 2005: 78-79).

## **2.- Marco teórico**

Lo que trataré de explorar será el modo de leer en relación con las prácticas institucionales de lectura que están consagradas en lo que Dalmaroni ha llamado “el campo clásico” (2004). En el contexto argentino, las investigaciones que tratan de reconstruir de qué modo diferentes instituciones en distintos cortes históricos se han hecho cargo de la enseñanza de la literatura y sus consecuencias para la actualidad muestran un creciente interés, especialmente después de la reinstalación democrática en Argentina. Las investigaciones de Bombini (2004), Sardi y Cuesta (2003), Prósperi (2003) y otros, analizan prácticas de enseñanza en el nivel primario, medio y superior y, en diferentes cortes históricos, en diálogo con formas de lectura realizadas fuera de las instituciones de la educación formal. Los desarrollos propios de esta línea responden a una zona de vacancia detectada por Bombini: “existe una disciplina denominada teoría literaria y existe una historia aún no indagada de la repercusión de esta disciplina en el campo de la enseñanza” (2006: 76). Justo en esa zona

de vacancia es donde situamos nuestra propuesta de investigación: con el estudio de las operaciones de importación de las teorías literarias por parte de Ricardo Piglia como crítico y profesor universitario tanto en su narrativa como en sus clases de literatura, intentamos mostrar una línea de investigación novedosa y soslayada en nuestro país que tiene sus raíces en la obra fundacional de Gerald Graff, *Professing Literature. An institutional History* (1987) y que ha sido continuada en Argentina por la profesora Analía Gerbaudo. Los estudios que siguen esta línea se apoyan en la recolección de datos que permitan la reconstrucción histórica que, sustentadas en fuentes documentales y partiendo de las biografías de los profesores (Huberman, 1995, McEwan, 1995), reconstruyen prácticas e intervenciones en el campo de la enseñanza de la literatura que contribuyen al análisis crítico de la “microfísica del poder” (Foucault) a partir del estudio de las micropolíticas institucionales que se construyen en torno y a partir de las micropolíticas de enseñanza.

### **3.- Metodología y objeto de estudio**

La metodología de investigación de este estudio es consecuencia directa de los objetivos planteados en el apartado anterior. Puesto que planteamos realizar aportes a cuestiones del campo de la Didáctica a partir de la investigación literaria, nos tenemos que situar bajo el paraguas de la investigación cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) en una zona de borde disciplinar entre la Didáctica de la Literatura y la Teoría y Crítica literaria. Como señala Analía Gerbaudo, “el concepto de zona de borde da cuenta de la conjunción de disciplinas necesarias para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno a su planteo, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio” (2009: 166-165). Es un espacio de intersección que se crea entre disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las

involucradas actuando la transdisciplinariedad (Bixio y Heredia, 2000), pues las formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares que se potencian para estudiar un problema o un conjunto de problemas que no podría abordarse sólo desde alguno de ellos sin riesgo de banalizarlos. En este espacio es posible diferenciar dos grupos de investigaciones: por un lado, los trabajos ensayísticos y, por otro, aquellos que construyen categorías que ayudan a abordar problemas de los que se ocupa la Didáctica. En este último es donde situamos nuestro trabajo.

En consecuencia, la investigación toma sus datos de:

- La obra narrativa de Ricardo Piglia.
- Su producción crítica (artículos, entrevistas, conferencias, clases dictadas en seminarios, etc.).
- Entrevistas a sus compañeros y alumnos.
- Los programas de cátedra firmados por Ricardo Piglia en las universidades de Buenos Aires (Argentina) y Princeton (Estados Unidos).
- Los programas de televisión “Escenas de la novela argentina” (2012) y “Borges por Piglia” (2013), que podemos considerarlos también como clases de literatura.

#### **4.- Resultados de investigación:**

##### *4.1.- Ricardo Piglia, crítico y docente: hacia una Teoría de la lectura*

La obra de Ricardo Piglia ocupa un lugar indiscutido en el campo literario tanto argentino como español. La bibliografía sobre su literatura es un referente insoslayable para ser incluido en los programas y las clases de literatura, pero no alcanza a constituirse en un ejemplar digno de interés crítico en las áreas de didáctica. Recordemos que Ricardo Piglia no solo mantuvo desde los inicios de su trabajo como profesor, un interés constante por la enseñanza sino que además, formó parte junto con David Viñas, Nicolás Rosa y

Josefina Ludmer, del grupo de profesores que realizaron una renovación disciplinar en argentina respecto de las carreras de letras vinculándose con la llamada “Universidad de las catacumbas” que tuvo lugar durante la dictadura de Videla. Además, fue profesor de la Universidad de Princeton, donde la cercanía con la atmósfera del New Criticism estadounidense condicionaría un modo concreto de trabajo con el que se vio obligado a identificarse, el *Close Reading*. Esta doble localización como profesor en Buenos Aires y en Estado Unidos es la clave para comprender cómo Piglia construye una serie de textos sobre el lector, cuestión que ha sido, como decíamos, soslayada por la crítica literaria, la cual se ha centrado fundamentalmente en los procedimientos artísticos de su narrativa (Fernández, 2014, 2015).

Piglia, ya sea por su condición de profesor clandestino o por la atmósfera intelectual neoyorquina, funda una narrativa que discute implícitamente cuáles son los conocimientos necesarios para elegir de qué modo leer los textos y, así, discutir, más allá de los materiales pedagógicos, cómo enseñar Literatura o, lo que viene a ser lo mismo, cómo formar lectores. Su obra, sin duda alguna, funda una auténtica teoría de la lectura que todavía no ha sido abordada ni por los estudios literarios ni por las didácticas específicas. Entonces, se hace necesario armar una tradición sobre el lector que articule esas bases pedagógicas con las literarias; se hace necesario revisar las relaciones entre producción curricular y producción intelectual y crítica los profesores de Literatura. Desde esta perspectiva, el caso Piglia es sumamente revelador si tenemos en cuenta que el profesor que en Argentina produjo una renovación disciplinar en el campo de la Didáctica fue Gustavo Bombini a raíz del éxito de la publicación de su libro *La trama de los textos* (1989) y, en donde advierte su deuda con el curso de Teoría Literaria II de 1985 de la profesora y pareja sentimental de un joven Ricardo Piglia, Josefina Ludmer. Por tanto, los modos de leer que proponen tanto Bombini, como más adelante lo hará Carolina Cuesta, son recuperados y resignificados de las categorías que que Ludmer llevó a sus clases y con las que Piglia configuró una colosal obra narrativa. Ambos influenciados por la lectura de *Los modos de*

ver, de John Berger. En efecto, como afirma Bombini, “el discurso de la enseñanza de la literatura postula modos de leer más o menos homogéneos [...] dentro de ese planteo, es evidente que el conocimiento, el saber sobre la literatura no es neutral sino que el conocimiento es polémico y estratégico” (1989: 44).

Piglia compone sus relatos desde su lugar de lectura, desde una doble localización como profesor de Estados Unidos y de Buenos Aires. Entonces podemos reflexionar sobre la manera en que él enseña literatura (como objeto) desde sus operaciones de lectura para lograr alcanzar explicaciones razonables acerca de la formación literaria y la idea de lector como sistema de referencia del texto. Como dice Piglia en la declaración siguiente, en el estudio de la docencia no podemos separar la práctica de escribir y la práctica de enseñar literatura:

*Ahora, si pienso en lo que he hecho hasta ahora, diría que básicamente uno enseña lo que hace. No se puede pensar que la enseñanza es algo autónomo, como si hubiera, digamos, “una carrera docente” que estuviera por encima de la experiencia que el profesor elabora a partir de lo que hace. En este caso para mí se trata de enseñar un modo de leer.*

*Si sobre algo se han construido, digamos así, mis debate y mis intervenciones en distintos registros de la enseñanza, ha tenido que ver con la discusión sobre los modos de leer y con la presunción de que los escritores tienen una forma de leer que todavía no ha sido lo suficientemente analizada en el marco de lo que podríamos llamar la historia de la crítica o **la historia de las lecturas** (Piglia, 2015: 178).*

Analizar sus contribuciones a este respecto nos permitirá entender y ahondar en un modelo de formación mucho más acorde con el enfoque actual de la educación literaria. Para conseguir tal fin, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas en relación con la poética pigliana.

#### 4.2.- *¿Cómo construye Piglia una serie de textos sobre el lector?; ¿Cómo se construyen los significados a partir de la lectura?*

Piglia propone las clases como un diálogo donde la literatura está en el centro pero es también la excusa para hablar de otros ámbitos del saber y construir así el significado como una red hipertextual e interrelacional:

*He intentado ser fiel a lo que creo que puedo transmitir -no enseñar, sino transmitir-, que es un modo de leer. [...] Me gusta mucho esa escena: un grupo de jóvenes alrededor de una mesa y yo, que mientras tanto voy envejeciendo; hay una suerte de intensidad en la discusión; la literatura está en el centro, parece ser lo más importante pero también es un pretexto, porque la literatura nos permite hablar de política, de historia, de los usos del lenguaje. Nunca he considerado la enseñanza diferente o antagónica de mi práctica como escritor (cit. Somoza, 2008).*

El profesor argentino les muestra a sus alumnos –y también a sus lectores– cómo leer los textos, desde qué lugar leerlos y desde dónde encararlos a través de una lectura compartida en las clases, ayudando al alumno a entender eso oculto que reside en el texto: una lectura entre líneas que sólo puede ser descifrada con la ayuda de un lector competente –el profesor- que conoce los códigos de acción cognitiva de su disciplina (Fernández, 2015).

Como se puede comprobar en las declaraciones del doctorando (*undergraduate level*) Noel Luna que podemos leer en la ya clásica *Conversación en Princeton* que ha sido recientemente publicada en su totalidad por la editorial Sexto Piso bajo el título de *La forma inicial* (2015),

*aquellos que hemos tenido la suerte de asistir a sus seminarios en Princeton, particularmente el que dictó el año pasado sobre “la ficción paranoica”, tuvimos la oportunidad de reconsiderar algunos texto fundamentales sobre la noción de lo secreto. En el centro de esta discusión leímos a Simmel y a Canetti y, consideramos algunas ideas*

*de Freud, todo ello en relación con el género policial. “El secreto” y “lo secreto” parece ocupar un lugar central en la narrativa, la crítica, la teorización del relato y la docencia de Ricardo Piglia (Piglia, 2015: 217).*

El concepto de secreto es fundamental para elaborar un discurso en sus clases. A través de los ensayos de otros escritores, en este caso Simmel y Canetti, el secreto no funciona como un enigma que depende siempre de la interpretación, sino que es algo que está escondido y hay que entrar en esa zona para “descubrir” lo que se oculta. Entonces, y como es de esperar, el género policial tiene un lugar relevante en estas clases, puesto que permite organizar discursos sobre la estructura del funcionamiento de lo político, “uno podría decir que la relación entre secreto y poder político es un elemento que cruza la historia del Estado”, afirma Piglia (2015: 217-218). De esta forma los significados no están dados en los textos, sino que surgen en el centro del aula, como lecturas que se tejen alrededor de conceptos que el propio Piglia va proponiendo, como crítico y como docente.

*Valoro mucho a la crítica literaria y los leo con muchísimo interés a los críticos que me interesan. [...] Lo más interesante de la crítica moderna ligada al marxismo y en polémica con el marxismo y con la vanguardia viene de ahí. Yo digo siempre que el texto de Tiniánov sobre la evolución literaria es el Discurso del método de la crítica literaria, en el sentido de que pone los problemas del debate sobre la historia de las formas y sobre la tradición y sobre qué quiere decir la función social de la literatura y su función “específica” y su función histórica. [...] Tiniánov como alguien que intenta establecer una **conexión entre formas y prácticas** –no sólo una conexión, diría, sino pensar la literatura desde la forma, peros socializando ese debate, usar las formas y su historia para discutir los contextos no verbales y as formas de vida (el byt como lo lamaban los vanguardistas rusos). Para mí, él es el punto de referencia central. Lo enseño desde hace treinta años; también a otros, filomarxistas, siempre los mismos en realidad (Benjamín, el primer Lukácks, Berger), pero él es un punto de referencia muy importante y siempre que puedo lo leo, lo enseño y lo discuto porque me parece que Tiniánov está siempre cerca de los debates actuales (Piglia, 2015: 187).*



Por tanto, los significados sólo pueden construirse por medio de un aprendizaje que tenga en cuenta tres factores fundamentales e interrelacionados:

- La enseñanza de la lectura debe estar centrada en el lector desde donde se enfatice su capacidad crítica y ponga el texto en relación con sus propias experiencias.
- En la construcción de significados deben verse implicados factores de orden cognitivo, afectivos, sociales y culturales.
- Las relaciones que el lector establece con el texto en contraste de los conocimientos que éste le aporta y sus experiencias son complejas y cambiantes.
- El aprendizaje es fundamentalmente una consecuencia de la participación del individuo en las prácticas sociales, por tanto, las formas más importantes de aprendizaje duradero está relacionado con actividades sociales en las que los alumnos forman parte de un grupo humano y, en el ámbito concreto de la lectura, de comunidades interpretativas.

*4.2.- ¿Cómo se conjuga teoría y práctica en el aula? ¿Por qué faltan propuestas metodológicas claras que permitan a los docentes llevar una práctica de lectura efectiva?*

El problema de que el profesor no pueda conjugar adecuadamente teoría y práctica parece radicar en la concepción de la naturaleza misma de la literatura y la práctica de lectura. En ningún manual se presenta la discusión sobre la especificidad de la literatura y los profesores enseñan lo literario como algo dado y natural. Los estatutos universitarios suelen concebir el lenguaje como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales. Pero, como aportan las teorías de Piglia sobre la lectura, el lenguaje debe ser considerado como un conjunto de prácticas situadas socialmente e ideológicamente. Lo que quiere decir que no hay un único modelo de guiar las lecturas, sino que existen numerosas posibilidades y es necesario mostrar al lector en formación que los textos son plausibles

de ser leídos de distintas maneras y a partir de diferentes entradas. Por lo tanto, lo que se necesita para formar a lectores competentes son prácticas que tomen en consideración los contextos donde están ubicados las universidades, el tipo de alumnado, las historias personales y los recursos disponibles. Con ello se consigue que el lector en formación active su capacidad crítica, es decir, establezca una posibilidad de ruptura con los significados establecidos, el cuestionamiento de las representaciones mentales, ideas, costumbres, y valores de la propia cultura y la apertura a otras interpretaciones y posibilidades.

Piglia propone debatir en el aula sobre un canon propio que los alumnos van proponiendo y reconstruyendo en clase pero sin rechazar en su totalidad los textos institucionales, sino que es a través de la universidad –de la institución– que propone leerlos de otro modo, buscando esos aspectos menos comentados, citados o incluso marginales de los autores más representativos del canon. En definitiva lo que propone un modo de leer que él mismo ha denominado “la lectura del escritor, es decir, un tipo de trabajo que tiene en cuenta elementos que a menudo la crítica tradicional no contempla” (Piglia, 2014, *comunicación personal*).

#### 4.3.- *¿Qué tipo de lector es el lector universitario?*

Ricardo Piglia en *El último lector* (2005) realiza un inventario de algunos tipos de lectores que se pueden rastrear en la Historia de la Literatura. Desde nuestro ámbito de conocimiento, podemos pensar en el lector universitario como un tipo de lector que es pensado de un modo particular. Como lúcidamente apunta Dalmaroni,

*[...] cualquiera que tenga contacto con esa mayoría de nuestros ex alumnos de la universidad, es decir con los más o menos jóvenes profesores de literatura de las escuelas de secundaria, sabe que enfrentan cotidianamente una serie de problemas y situaciones que nosotros, los críticos e investigadores de la universidad que hemos*

*sido sus profesores, casi ignoramos por completo y sobre lo que tenemos demasiado poco que decir. Esas comunidades de lectores –el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula– están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esto se piensa muy poco cuando redactamos proyectos en la universidad (Dalmaroni, 2011: 13).*

Los profesores universitarios de literatura imaginamos la literatura de la que hablamos en correlación con un tipo de lector muy concreto y también minoritario: no sólo el lector culto, sino el lector crítico y profesional que consideramos que somos nosotros mismos. Tal y como advierte Piglia, “Borges hablaba como si a todo el mundo le interesara la literatura lo mismo que a él”. Es lo que hace el profesor universitario: imagina cómo y en qué situaciones leen los críticos, investigadores y escritores a quienes leen, olvidando que el estudiante es un “lector real” que necesita una formación específica para comprender y formar parte de esa cultura de élite. En este sentido, Piglia entiende su labor como crítico como un cruce entre la profesión del escritor y del profesor, “en el cruce de esa doble práctica se produce una forma específica de la crítica literaria” (2015: 178), afirmó. Por tanto, Piglia es de los pocos escritores reconocidos a nivel internacional que construye sus textos, tanto críticos como artísticos, desde el espacio académico, donde el aula como lugar y el lector universitario como interlocutor, son la auténtica forma inicial de su escritura. La docencia entendida como una “suerte de laboratorio de prueba de hipótesis y de modos de leer y de investigaciones específicas, como un género diría, en el sentido de que he preferido siempre dar cursos sobre el siglo XIX, por ejemplo, [...] dar cursos académicos con estructuración académica, y en el interior de ese espacio desarrollar un tipo específico de lectura y de posiciones críticas” (Piglia 2015: 178).

Propongo, por tanto, concebir al lector universitario, siguiendo la teoría de Piglia, como un “lector saltado” (Macedonio) al que hay

que formar para que pueda llegar a ser un “lector detective”, es decir, aquél capaz de activar su intertexto lector (Mendoza, 2004) y modificar su propio horizonte de expectativas teniendo en cuenta que existen modos diversos de leer que se pueden aplicar a un mismo texto.

#### 4.4.- *¿Cuáles son las claves para llevar a cabo este tipo de aprendizaje en el campo literario?*

Como en la investigación del detective no hay fórmulas fijas, ni recetas infalibles; sí, una lógica implacable; buscar datos, seguir pistas, interpretar indicios, armar un mapa (Bombini, 2005: 117). Las generalizaciones en las prácticas no siempre son idóneas ni posibles, como indica Mendoza, lo máximo que puede esperarse son verificaciones de hipótesis de trabajo, o preguntas referidas a un específico contexto (2004: 11). Debemos tener en cuenta que la enseñanza de la literatura es justamente el trabajar con un lector especializado que debe aprender a leer de distintos modos dependiendo de su posición de lectura y de sus objetivos. Así,

*[...] el trabajo del lector para construir una colección es un tipo de lectura interesante comparada con otras formas de leer, por ejemplo, la forma de leer que podemos tener en un seminario, las lecturas obligatorias que uno tiene que hacer a veces de los textos, para formarse, porque es una lectura obligatoria profesional, rara. Hay un juicio del gusto y también un juicio del género, digamos, cómo funciona este libro, no solo para mí, sino para un lector del género (Piglia, 2015: 189).*

Por eso, hemos diseñado una propuesta de actividades que presentamos en este trabajo de manera muy sintética (**Tabla 1**) como un mapa que se puede recorrer a través de las conexiones entre los distintos modos de leer y que, además, se extraen de la obra del autor: modo afectivo, modo sociocultural, modo cognitivo, modo filosófico y modo estético-lingüístico. Así en la investigación se han diseñado de manera más detallada unidades de aprendizaje y prácticas de

actividades que ponen en tensión los diferentes modos de leer a través de la narrativa del escritor Ricardo Piglia y, que contribuyen al desarrollo de la competencia lecto-literaria en el nivel universitario.

MODOS DE LEER	APRENDIZAJE	PRÁCTICAS
Modo afectivo	La literatura como un espacio personal y de fortalecimiento de la autoimagen lectora con el fin de que se conciba como una actividad significativa que posibilite el desarrollo del hábito lector.	Siguiendo la lectura de <i>El último lector</i> de Piglia, realizar una autobiografía con escenas de lectura personales u otras situaciones de lectura. Elaboración de antologías personales de lecturas realizadas a lo largo de la vida. Realización de blogs de recomendaciones, rincones de lectura, clubs de lectura, etc.
Modo sociocultural	La literatura como diálogo y transformación entre diversas formas culturales que los vinculan entre sí y permiten la construcción de itinerarios para que los lectores vayan de un texto a otro.	Comparación de la novela de Piglia <i>Plata quemada</i> con su adaptación cinematográfica. Debates en torno a personajes estereotipos e intertextuales sobre los personajes de Piglia, como por ejemplo: el papel de la mujer en su narrativa. Lectura atenta de elementos paratextuales.
Modo cognitive	La literatura como distintos modos histórico-culturales de representar la experiencia humana y de que estos modos se traducen en géneros literarios de modo polisémico.	Análisis de la mixtura de géneros en su obra: diario, archivo, cartas, ensayo y crítica. Ello dará lugar a la discusión sobre los modos de construcción textual .
Modo filosófico	La literatura como un ámbito donde se	Tareas de análisis sobre los valores y cuestiones morales a partir de la obra de

	juegan valores e ideologías y su relación con los que pone en juego el lector.	<i>Respiración artificial</i> (la escena del encuentro entre Kafka y Hitler) y <i>El camino de Ida</i> (la conversación entre Munk y Renzi).
Modo estético-lingüístico	La literatura como una producción artística que procura goce estético.	Juegos con el lenguaje a partir de los recursos holográficos de Ricardo Piglia en el cuento “La loca o el relato del crimen”.

Tabla 1: Propuesta para la formación del lector basado en los *modos de leer* de Ricardo Piglia.

## 5.- Conclusiones

A través de la formulación de una teoría de la lectura en la obra de Ricardo Piglia hemos intentado hacer hincapié en dos puntos: primero, enfatizar la estrecha relación que existe entre todos y cada uno de los modos de leer y la necesidad de incorporar esas perspectivas a los programas docentes. Y segundo, promover esta mirada global sobre lo literario como un polisistema y la práctica de lectura como una acción compleja que incluye otros discursos y ámbitos de conocimiento. Pero sobre todo, situar el origen de la crítica contemporánea en un espacio de cruce entre el escritor y el profesor, donde resulta insoslayable figura del argentino Ricardo Piglia como modelo. La teoría de la lectura de Piglia aporta reflexiones fundamentales para cambiar la concepción de lectura literaria en los programas de estudio universitarios, tales como:

1. La universidad debe de poner énfasis en el carácter dialógico de los textos, se responden y se transforman mutuamente, el establecimiento de vinculaciones entre estos más allá del criterio temático y la construcción de itinerarios que permiten a los lectores ir y volver de un texto a otro. Ricardo Piglia aprovecha la conciencia de esa intertextualidad y de la individualidad de cada lectura como bases para plantear una

- estética definida en principios claros, a veces en sus ensayos, a veces en forma entreverada en sus narraciones; una estética literaria que obliga al lector a participar activamente en la construcción de sentido –a través de su noción lector detective–. Toda su obra está conectada con recursos intertextuales y logra formar parte de ese gran diálogo sobre la tradición que puso en marcha en sus clases y, más tarde, en el programa de televisión “Escenas de la novela argentina”.
2. Usar el tiempo para leer en clase no es una pérdida de tiempo sino que, con ayuda de un itinerario de lectura y formando “comunidades interpretativas”, podemos discutir sentidos y construir significado.
  3. La importancia y la posibilidad de plantear una didáctica de lectura comparada en la que entran en juego diversos campos del conocimiento.
  4. La importancia de la mediación docente como un crítico que seleccionan decide, incluye, corrobora, propone, sugiera, incorpora, se apasiona, desdeña, rechaza, excluye, justifica,... En definitiva, propone un modo de leer y lo somete a crítica.
  5. Cambiar la evaluación en función de un modelo de lectura y un modelo específico de lector que se puede reconocer claramente con el mismo docente universitario como un lector profesional, un lector crítico. Por ello, es necesario elaborar marcos cognoscitivos (Wilson, 1986) que los alumnos pueden llevar a cabo a través de una propuesta con una visión plural como la que propone Ricardo Piglia a través de su obra.

Para llevar a cabo una mejora de la enseñanza de la lectura académica, en general, y de la lectura literaria, en particular, se necesita un cambio epistemológico esencial en la concepción de lo literario por parte de la institución universitaria que tenga en cuenta, digamos, “la experiencia pedagógica de la literatura” donde nos preguntamos “cómo leer, cómo se debe leer, cuáles son los textos buenos, cuáles son los textos que no sirven, contra qué hay que leer” (Piglia, 2015: 183). Teniendo en cuenta todas esas cuestiones, la

Universidad debe participar activamente en el cambio de sus estatutos y sostener la alfabetización académica como un objetivo de primer orden en las competencias básicas, no únicamente como jerga y ficción educativa sino como práctica real que se desarrolla a lo largo de la vida en conexión directa con otras prácticas culturales.

## Referencias bibliográficas

Bixio, B. y Heredia, L. (2000). Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras. Publicación del CIFYH 1, 83-94.

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la Literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (1999). Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase, en *Intelectuales, política y poder* (págs. 23-42), 1971. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, Universidad de Antioquia. Medellín, Col. Vol. 3, n 2. Obtenido el día 3 de enero de 2013, desde: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/biblioteca-del-docente>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FDCE.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Culler, J. (2004). *Introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.



Dalmaroni, M. (2004). *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*. Melusina: Santiago de Chile, 2004.

Dalmaroni, M. (2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario: Panfleto sobre un modo de intervención subalterno, en *El toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* 5, Vol. 2, 11 págs.

Fernández Cobo, R. (2014). La historia imaginaria del lector o de cómo narrar la experiencia literaria. A propósito de Ricardo Piglia, en *El toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* 9, 8 págs.

Fernández Cobo, R. (2015). Ricardo Piglia: el lector de la tribu. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 21, 117-136.

Gerbaudo, A. (2006a). *Ni dioses ni bichos. Profesores de Literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.

Gerbaudo, A. (2006b). Polémicas interrumpidas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970). *Espacios (nueva serie) Estudios Literarios y del Lenguaje* 2, 150-165.

Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza en *La investigación literaria. Problemas de una práctica*, Miguel Dalmaroni (ed.).

Graff, Gerald. (1987). *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas, en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 183-235), 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan (Compiladores). Buenos Aires: Amorrortu..

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia, en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 236-259), 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan (Compiladores). Buenos Aires: Amorrortu.

Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector* (Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura). Barcelona: Octaedro.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama, 2005.

Piglia, R. (1967). *La invasión*. Buenos Aires: Editorial J. Álvarez.

Piglia, R. (1975). *Nombre falso*. México: Siglo XXI.

Piglia, R. (1999). *Crítica y ficción*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (1988). *Prisión perpetua*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Piglia, R. (1992) *La ciudad ausente*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Piglia, R. (1999). *Formas breves*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2010). *Blanco nocturno*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2013). *Camino de Ida*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2014). *Comunicación personal* (e-mail), el 10 de septiembre de 2014.

Piglia, R. (2015). *La forma inicial. Conversación en Princeton*. Madrid: Sexto Piso.

Prósperi, G. (2003). *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Santa Fe: UNL.

Somoza, P. (2008). “Ricardo Piglia: Leer y escribir en red (Entrevista a Ricardo Piglia)”. En Revista *Literaria Azul@rte*. Obtenido el 2 de febrero de 2008, desde: <http://revistaliterariaazularte.blogspot.com.es/2008/04/patricia-somozaricardo-piglia-leer-y.html>



***La creatividad verbal en el alumnado bilingüe y su influencia en el rendimiento de las áreas lingüísticas***

***The verbal creativity in the bilingual learner and his influence in the performance in the linguistics subjects***

**Juan Antonio Ródenas Ríos**

Universidad de Murcia  
juanantonio.rodenas@um.es

**Juana María Fernández Canca**

Universidad de Murcia  
Jm.fernandezcanca@um.es

**María Ródenas Ríos**

Universidad de Murcia  
Maria.rodenas1@um.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.228

Recibido el 15 de septiembre de 2015

Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** El principal objetivo de esta investigación es estudiar la creatividad verbal y el rendimiento académico en las áreas de carácter verbal y/o lingüístico en el alumnado que cursa estudios bilingües en Educación Primaria. Para llevar a cabo esta investigación se ha evaluado a dos grupos educativos del mismo curso académico: por un lado, a alumnos de un sistema bilingüe, y por otro, a alumnos de enseñanza tradicional. Tras observar los resultados obtenidos, llegamos a la conclusión de que la implantación del sistema de enseñanza bilingüe tiene claras influencias positivas en el desarrollo cognitivo y académico del alumnado, siendo los alumnos bilingües los que presentan mejores puntuaciones en los predictores de la creatividad verbal -como son la fluidez y la originalidad-, así como mejores puntuaciones frente a los alumnos de enseñanza tradicional en asignaturas verbales como son el Conocimiento del Medio y la Lengua Castellana.

**Palabras clave:** bilingüismo; educación primaria; creatividad.

**Abstract:** The main objective of this research is to study the verbal creativity and academic achievement in the areas of verbal character and / or language in the bilingual pupils enrolled in primary education studies comparing entity if these bilingual students with no bilingual students coursing studies . To conduct this research has evaluated two educational groups of the same academic year, first students with a bilingual system and other traditional teaching students. Noting the objective results, we conclude that the introduction of bilingual education system has clear positive influences on cognitive and academic development of students, being bilingual students who have better scores on verbal creativity -predictors such as fluidity and originality-, as well as high scores against traditional teaching students in verbal subjects such as knowledge of the environment and the Spanish language.

**Keywords:** bilingualism; primary education; creativity.

# I

## ntroducción

La corriente del bilingüismo en la etapa de Educación Primaria es un factor en auge actualmente. Son la propia sociedad y la necesidad de tener un sistema educativo competente quienes nos conducen a implementar este sistema. En la actualidad, ser competente en un segundo idioma es esencial para poder desenvolverse tanto en la vida social como en el ámbito laboral. Es por ello que desde los centros educativos se empieza a instaurar el uso de esa segunda lengua -predominantemente la lengua inglesa-, con el objetivo de conseguir el bilingüismo desde etapas infantiles, donde a nivel cognitivo el cerebro humano se encuentra más capacitado para asimilar conocimientos que en la etapa adulta.

Otro factor que se implementa en las aulas de los colegios en la actualidad es la creatividad. Este constructo ha sido evaluado a lo largo de los años con la finalidad de concluir de qué manera intervenía o no en el desarrollo académico y vital del niño o la niña, llegando a la conclusión de lo importante que es potenciar los niveles de creatividad en los alumnos y alumnas -en muchos casos, siendo este un tema de bastante controversia entre unos autores y otros. La creatividad compete a varios niveles: en este texto nos referiremos exclusivamente a la creatividad verbal, que es la que nos concierne, estando relacionada directamente con los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

En la actualidad, la creatividad no se fomenta de manera directa: en muchos casos, ni tan siquiera aparece en los planes de

estudios, siendo una habilidad que se presupone ya incluida en las asignaturas básicas. Pero ¿sería favorable trabajar la creatividad como un factor independiente y no presupuesto en los planes de estudios? ¿Cuál es la relación entre la creatividad verbal y el aprendizaje de una segunda lengua? Estas son las preguntas que nos planteamos en este estudio.

El principal objetivo de esta investigación es estudiar la creatividad verbal y el rendimiento académico en las áreas de carácter verbal y/o lingüístico en el alumnado que cursa estudios bilingües en Educación Primaria, comparando alumnado bilingüe con quienes cursan estudios no bilingües.

El rendimiento académico se mide en cuanto a los valores numéricos aportados por las pruebas de evaluación convencionales en los que el nivel de inteligencia del sujeto está presente, pero se deben tener en cuenta otros factores, como es el de la creatividad. ¿Inteligencia y creatividad son independientes o por el contrario están relacionados? ¿De qué manera influyen ambos en el rendimiento académico? Estas son también otras de las cuestiones que nos planteamos en este estudio.

El bilingüismo además es un factor diferenciador que nos va a ayudar a determinar si este tipo de enseñanza fomenta y ayuda al desarrollo de la creatividad o por el contrario son los alumnos de enseñanza tradicional los que desarrollan más este factor.

## **La enseñanza bilingüe en el Sistema Educativo Español: la realidad educativa del s. XXI**

La sociedad actual nos exige ser competentes en diferentes lenguas debido a la multiculturalidad y el mundo globalizado en el que vivimos, donde las nuevas tecnologías nos permiten comunicarnos en tiempo real con cualquier lugar del planeta. Es ésta

la razón por la cual el aprendizaje de una segunda lengua facilita las relaciones internacionales (Jeremias, 2011). Así, la adquisición de ésta debe inculcarse desde edades muy tempranas a través de la enseñanza bilingüe. Éste tipo de enseñanza no es fácil, la enseñanza bilingüe significa englobar el proceso enseñanza-aprendizaje en una diversidad de significados y teorías diferentes. En los últimos años, debido a la importancia de adquirir una lengua extranjera, el sistema educativo español se ha visto en la tesitura de establecer una serie de leyes que la organicen. Como bien es señalado, resulta “acertado defender la necesidad de su ordenación jurídica aunque solamente sea por el reconocimiento identitario que esa regulación entraña y las consecuencias que de ella se pueden derivar para la pervivencia de la lengua” (Fernández, 2006: 29) .

A finales del siglo XX, España tomó la decisión de incluir la enseñanza bilingüe dentro del currículo académico vigente. En 1996, el Ministerio de Educación y el British Council firmaron un acuerdo por el cual se introduciría un currículo bilingüe en 42 colegios de Educación Primaria (Aparicio y Sánchez- López, 2003), arrancando así la enseñanza bilingüe en nuestro país y aumentando desde entonces el número de centros bilingües, trasladándose esta enseñanza a niveles como la Educación Infantil y la Educación Secundaria Obligatoria. El auge producido por la educación bilingüe ha desarrollado la unión de un conjunto de trabajos que tenían como objetivo su correcto desarrollo y posterior evaluación (Vila, 1983), si bien ya a comienzos de los años 70 autores como Kjolseth (1973) sugerían introducir el bilingüismo a través de pequeñas características de la lengua extranjera dentro del contexto de la lengua materna.

Aunque hace ya varias décadas que se empezó a estudiar la importancia del bilingüismo, nuestro país ya lo era en gran parte de sus comunidades autónomas debido a la coexistencia de una segunda lengua, como es el caso del catalán, vasco y gallego. Fue más tarde cuando se empezó a valorar la enseñanza de una segunda lengua (o tercera lengua, en el caso de algunas comunidades) extranjera a fin de reducir barreras que pudieran separarnos de otros países, razón por la



cual el Sistema Educativo Español contempló la necesidad de introducir una enseñanza bilingüe en nuestro país.

En conclusión, tal y como comenta Aparicio y Sánchez-López (2003: 1), “en 1978 se aprobó la Constitución Española y se incluye en el artículo 3 que las demás lenguas (aparte del Castellano) serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas”. Una vez realizado un breve recorrido a través de las distintas leyes educativas para ver cómo se ha tratado la enseñanza bilingüe en España, podemos constatar que ha sido un tema olvidado en el caso de la enseñanza de un idioma extranjero, y que no será hasta 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), que se ponga de manifiesto la importancia y necesidad de desarrollar una enseñanza bilingüe. Una enseñanza bilingüe que sigue siendo a día de hoy una de las materias pendientes de nuestro sistema educativo, estando en nuestras manos, las de los docentes, el impulsar una enseñanza realmente bilingüe que amplíe los horizontes de nuestros alumnos.

## **La creatividad verbal en las aulas: factores determinantes**

A diario estamos expuestos a distintas manifestaciones de creatividad dentro del aula. La creatividad puede ser manifestada desde distintos ámbitos, como puede ser el lenguaje cotidiano de los alumnos o a través de dibujos o juegos. Pero, ¿qué entendemos por creatividad?

A mediados del siglo XX tuvieron lugar las primeras investigaciones sobre creatividad en el ámbito educativo. Hasta los años setenta, ésta se definía como la inteligencia o aptitud de una persona para realizar una actividad (Aguirre y Alonso, 2007). Sin embargo, este concepto es bastante más amplio y complejo, ya que éste comprende distintas dimensiones del desarrollo y desempeño del ser humano, como también distintos aspectos de las relaciones

sociales que surgen en el ambiente de los individuos. De acuerdo con Klimenko (2008: 195):

*Es importante resaltar que existen dos maneras de concebir la creatividad: como una H-creatividad o creatividad al nivel social, entendida como una contribución a los campos simbólicos de la cultura, y una P-creatividad o creatividad al nivel personal, como un logro personal en cualquier ámbito del desempeño.*

En relación con la concepción que Klimenko hace del término creatividad, Torrance (1998) aporta los distintos niveles en la que la creatividad puede expresarse: expresivo, productivo, inventivo, innovador y emergente.

En definitiva, el término creatividad es muy amplio, pero teniendo en cuenta las características del sistema educativo actual vamos a definir dicho concepto como la aptitud por innovar, ser original y descubrir nuevos métodos para desarrollar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Como hemos mencionado previamente, la creatividad puede tener lugar en distintos niveles. En este artículo nos vamos a centrar en la creatividad verbal y su relevancia en el proceso de aprendizaje. Dentro de este ámbito, la creatividad verbal es considerada como “un tema de reflexión, motivación e inducción pedagógica, significa que efectivamente se puede educar la creatividad y que el medio educativo la condiciona”, de acuerdo con lo expuesto por Aguirre y Alonso (2007: 33).

La creatividad verbal es un proceso activo del pensamiento que se expresa en forma de palabras: esto nos lleva a sumergirnos en el amplio campo del significado, que puede llevarnos a desviar nuestro objetivo. Por lo tanto, como docentes, debemos hacer uso de métodos y técnicas que estimulen y centren el proceso de aprendizaje para desarrollar la creatividad verbal desde edades muy tempranas, ya que

en esas edades la flexibilidad cognitiva de los alumnos es la idónea para favorecerla.

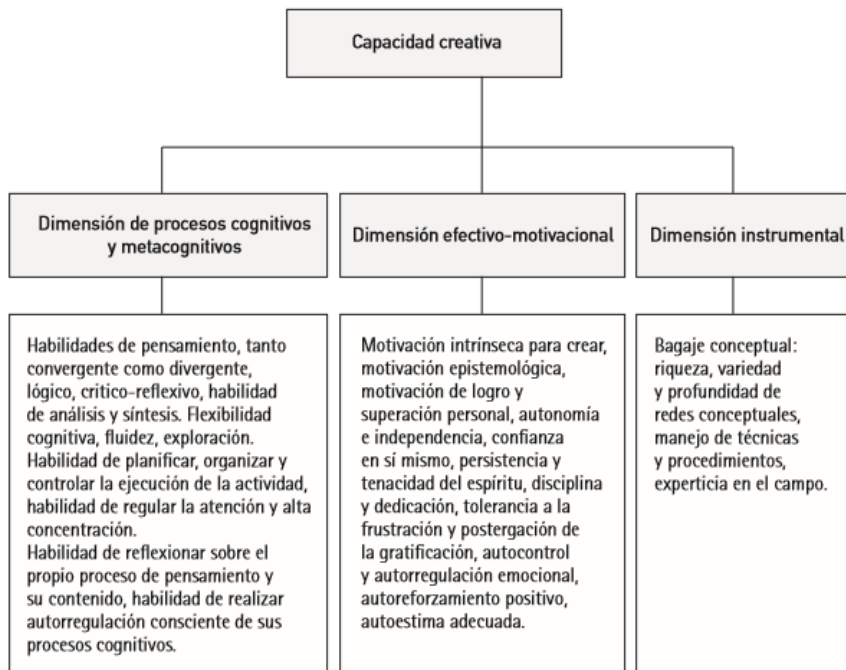
Educación en la creatividad no significa solo usar un conjunto de métodos o técnicas creativas, sino que educar en creatividad es, atendiendo a Pérez (2013: 1):

*Educación para el cambio y formar personas versátiles, originales, con capacidad inventiva, amplia visión de futuro, con iniciativa propia y confianza en sus posibilidades, preparadas para afrontar los retos que se les van planteando durante su vida escolar y cotidiana, además de dotarles de las mejores herramientas para la innovación.*

Para conseguir dicho propósito es necesario un cambio en la metodología, técnicas y rol docente, como anunciábamos previamente, puesto que para favorecer la creatividad verbal entre nuestros alumnos es necesario dejarles expresarse y tomar un papel activo dentro del proceso de enseñanza, donde el docente asume un rol moderador, coordinador, facilitador e incluso participante. Con el cambio de roles y de metodología se origina un clima más afectivo y significativo, puesto que los alumnos pueden apreciar la importancia de su propio aprendizaje.

Es evidente que el desarrollo de una educación creativa nace a partir de los cambios mencionados previamente, pero no podemos olvidar la importancia del profesorado en estos cambios, puesto que si el docente no es creativo difícilmente podrá desarrollar la flexibilidad, originalidad o entusiasmo entre sus alumnos (Pérez, 2013). Así, la actuación docente resultará un pilar fundamental en el desarrollo creativo, ya que los contenidos curriculares por sí solos no originan creatividad.

Aunque hemos destacado el rol docente como principal factor en el desarrollo de la creatividad, existen otros factores -como la utilización de estrategias didácticas, atmósfera creativa o valor cultural- que influyen en mayor o menor medida, como muestra Klimenko (2008: 200) en la *figura 1*:



Como podemos apreciar en la *figura 1*, la creatividad verbal se produce gracias a la coexistencia de diversos factores, entre los que cabe destacar: los procesos cognitivos y metacognitivos encargados del desarrollo de la habilidad del pensamiento de la planificación y reflexión, la afectividad y motivación que surge desde una motivación intrínseca y posteriormente puede ser apoyada a través de una motivación extrínseca, y finalmente, los instrumentos utilizados que desarrollan los anteriores factores, y por lo tanto en gran medida son los responsables del adecuado desarrollo de la creatividad verbal dentro del aula.

En conclusión, la creatividad verbal ha sido estudiada desde hace décadas a partir del análisis de distintos autores, que concluyen señalando que la creatividad puede ser innata en muchas personas, si bien somos nosotros como docentes quienes debemos hacerla presente

en nuestro currículo, desarrollándola dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y considerando que el éxito de ésta dependerá en gran medida de distintos factores externos, como factores instrumentales, afectivos o metacognitivos.

## **Creatividad y rendimiento académico: dos realidades indivisibles**

A lo largo de la historia el origen de la creatividad ha sido muy cuestionado, ya que el término creatividad hace referencia a una realidad muy diversa. Cuando hablamos de creatividad podemos hacer referencia a la creatividad verbal, artística, científica, musical entre otras. Por este motivo, existen numerosos estudios sobre ésta. De acuerdo con Escalante (2006: 2), “la conducta creativa puede ser o el potencial heredado o una mezcla disposicional de fuerte connotación genética y de origen cultural-ambiental, que moldea y decide el rumbo del potencial”; es decir, la creatividad puede surgir de manera innata en el individuo o bien puede ser desarrollada.

Debido a la controversia frente a este término, son muchos los investigadores y docentes que se preguntan si la creatividad influye positivamente en el desarrollo académico de los alumnos. Durante décadas los criterios para evaluar el rendimiento académico de los alumnos estaban basados en la inteligencia de éstos, ignorando en la mayoría de los test constructos referentes a la creatividad. Por lo tanto, el rendimiento escolar estaba asociado tan sólo al resultado de CI del alumnado. Como resultado de estos test, los niños “inteligentes” eran mayor valorados, tanto dentro de los centros educativos como fuera, que los niños creativos. Entonces, ¿un niño/a inteligente no puede ser creativo? ¿Cuáles son las características de la creatividad y la inteligencia?

Una persona creativa se caracteriza por su habilidad para innovar y encontrar nuevos métodos para lograr su objetivo, mientras que una persona inteligente opta por centrarse en lo tradicional

alejándose de los riesgos que aporta el cambio hacia nuevos caminos (Escalante, 2006). Aunque la postura establecida por E. Escalante (2006) nos lleva a pensar que un alumno creativo pueda tener un rendimiento académico más bajo que un alumno inteligente, esto no tiene por qué ser cierto, puesto que como comentábamos previamente los test de inteligencia no incluyen aspectos de creatividad.

Otros estudios previos también subrayan la escasa relación entre rendimiento académico y creatividad (De la Torre, 1989), aunque bien es cierto que existen otros estudios que demuestran que los alumnos creativos obtienen mejores resultados en los tests de rendimiento escolar. Por tanto, “los aprendizajes escolares están condicionados, en gran medida, tanto por la inteligencia de los sujetos como por su creatividad” (Moreno, 1992: 16).

Cabe señalar a este respecto que estudios realizados por Bloom (1956) verificaron que unos altos resultados podían ser la causa de una alta creatividad, aunque las notas bajas no tenían por qué ser resultado de un índice bajo de creatividad. Una década después, Feldhusen, Denny y Condon (1965) hallaron relación positiva entre los resultados en tests de creatividad y las puntuaciones en tests de rendimiento escolar, en tanto que Flescher (1963) encontró una escasa relación entre rendimiento académico y creatividad.

Como se puede apreciar, son muchos los estudios que han abordado la relación entre creatividad y rendimiento académico, aunque los resultados obtenidos son totalmente contradictorios –acaso por los distintos instrumentos de medidas usados para evaluar la inteligencia y la creatividad. Otros factores que pueden influir en los resultados obtenidos pueden ser los referidos a factores externos: edad de los alumnos, situaciones familiares, o estado de ánimo a la hora de realizar el test.

En definitiva, aunque los estudios realizados aportan resultados contradictorios, el Sistema Educativo nos exige inculcar una

metodología investigadora en el aula en la cual el alumno sea partícipe de su propio proceso de enseñanza- aprendizaje. Por lo tanto, es el propio currículo el que nos exige fomentar entre el alumnado las características propias de la creatividad, comprobando que el investigador e involucrado en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje obtiene mejores resultados que aquellos pasivos que siguen la metodología tradicional.

## **Metodología**

### **Objetivos**

En primer lugar podemos resaltar el objetivo general de dicha investigación, que no es otro que estudiar la creatividad verbal y el rendimiento académico en las áreas de carácter verbal y/o lingüístico en el alumnado que cursa estudios bilingües en Educación Primaria, así como su relación con el rendimiento académico en áreas de naturaleza lingüística, y compararlo con alumnado de estudios ordinarios de las mismas características. Este objetivo general se encuentra subdividido en tres objetivos específicos:

- 1.** Comparar los niveles de creatividad verbal y las diferentes dimensiones que la conforman (fluidez, flexibilidad y originalidad) entre alumnado de programas bilingües y alumnado de estudios ordinarios de Educación Primaria.
- 2.** Analizar las diferencias existentes en el rendimiento académico de las áreas lingüísticas en el alumnado bilingüe y no bilingüe de educación Primaria.
- 3.** Estudiar la relación existente entre la creatividad verbal y el rendimiento académico de las áreas de la misma naturaleza en el alumnado bilingüe de Educación Primaria.

## ¿Quién ha participado en este estudio?

Los participantes objeto de estudio son 126 estudiantes, de los cuales 56 son estudiantes de dos Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria inscritos en un programa de inmersión bilingüe, y 70 cursan sus estudios en tres Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de la misma localidad ajenos a una enseñanza bilingüe (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Participantes según la inmersión lingüística del centro de procedencia*

Centro	Frecuencia	Porcentaje
Colegios Bilingüe	56	44.4%
Colegios No bilingüe	70	55.6%
Total	126	100%

## ¿Qué instrumentos de recogida de información se han empleado?

Los instrumentos escogidos para obtener la información necesaria en el presente artículo han sido los siguientes:

- PIC-N. Prueba de imaginación creativa para niños (Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro y Pina, 2004). PIC-N es una prueba para evaluar la creatividad a través del uso que el sujeto hace de su imaginación. Consta de cuatro juegos: los tres primeros evalúan la creatividad verbal o narrativa, y el cuarto evalúa la creatividad gráfica o figurativa. Para dicho estudio se empleó la batería verbal, que consta de un primer juego que ofrece un dibujo (un niño abriendo un cofre) donde el alumnado ha de escribir todo aquello que pudiera estar ocurriendo en la escena. Un segundo juego consiste en una prueba de usos posibles de un objeto (un tubo de goma), planteando el tercer juego una situación inverosímil: “Imagínate que ocurriría si



cada ardilla, de repente, se convirtiera en un dinosaurio”. La batería verbal a su vez nos aporta puntuaciones sobre fluidez verbal, flexibilidad verbal y originalidad.

▪ **RENDIMIENTO ACADÉMICO:** Calificaciones. Se han recogido las calificaciones finales en las asignaturas con carácter obligatorio y de naturaleza lingüística y verbal (Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del medio, Inglés y Francés) de 5º Curso de los centros seleccionados. Dado que existe evidencia empírica que apoya las evaluaciones de los profesores como un criterio suficientemente válido y fiable del rendimiento del alumno (Marsh, Smith y Barnes, 1985), utilizamos como medidas de rendimiento académico las calificaciones proporcionadas por los tutores. A la hora de definir esta variable se partió de la normativa vigente en materia de educación: así, en la Etapa de Educación Primaria, las áreas de conocimiento se evalúan según su grado de adquisición en Insuficiente (calif. 0,1, 2,3 y 4) /Suficiente (calif. 5) /Bien (calif. 6) /Notable (calif. 7 y 8) /Sobresaliente (calif. 9 y 10).

## **Resultados**

Para dar respuesta al primer objetivo -evaluar la existencia de diferencias en creatividad verbal según la capacitación bilingüe-, se ha llevado a cabo una prueba t de student, comparando las puntuaciones obtenidas en este tipo de creatividad; dicha prueba estadística tiene el objetivo de contrastar si las medias de cada grupo son similares. En la Tabla 2 encontramos expuestos los estadísticos descriptivos: medias y desviaciones típicas en creatividad por el alumnado que cursa sus estudios bajo un programa de naturaleza bilingüe y aquellos que cursan sus estudios en un programa ordinario o monolingüe, y los resultados de la comparación de medias entre ambos centros.

Tabla 2

*Prueba t en creatividad para los participantes bilingües y no bilingües*

	Bilingüe (N=56) <i>M (DT)</i>	No bilingüe (N=70) <i>M (DT)</i>	<i>t(126)</i>
Creatividad verbal	52.65 (17.64)	56.62 (20.14)	-3.41
Fluidez verbal	21.00 (6.63)	27.09 (10.77)	-3.11**
Flexibilidad verbal	13.03 (3.83)	15.26 (9.08)	-1.45
Originalidad	18.55 (9.66)	24.70 (9.02)	-3.05**

Nota: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p \leq .001$

Tras realizar las pertinentes pruebas estadísticas, observamos que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el constructo general de creatividad verbal ( $t(126) = -3.41; p = -1.44$ ) y el subconstructo flexibilidad verbal -capacidad para introducir diversidad en las ideas producidas en una situación relativamente poco estructurada- ( $t(126) = -1.45; p = 1.15$ ) entre ambos grupos, lo cual denota unos potenciales en creatividad verbal equiparables en ambos grupos. Por el contrario, sí advertimos diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en fluidez verbal -producción divergente de unidades semánticas- ( $t(126) = -3.11; p = .003$ ), y en el constructor de originalidad -capacidad del individuo para generar ideas y/o productos cuya característica es única, de gran interés y aportación comunitaria o social- ( $t(126) = -3.05; p = .003$ ): es decir, los alumnos bilingües obtienen resultados significativamente más elevados.

Al mismo tiempo, para dar respuesta al segundo objetivo -la relación entre rendimiento académico y la capacitación bilingüe- hemos procedido a realizar un estudio de diferencia de medias ( $t$  de

student), a fin de analizar las diferencias en rendimiento académico en las áreas curriculares de carácter obligatorio y de naturaleza lingüística de los alumnos que cursan 5° de Educación Primaria. Así, la Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos -medias y desviaciones típicas en rendimiento académico en cada una de las áreas estudiadas (Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Literatura, Inglés y Francés) por el alumnado de los Centros bilingües y no bilingües-, y los resultados de la comparación de medias entre los dos centros.

Tabla 3

*Prueba t en rendimiento académico en áreas curriculares de carácter obligatorio para los participantes de estudios bilingües y no bilingües*

	Bilingüe (N=56) <i>M (DT)</i>	No bilingüe (N=70) <i>M (DT)</i>	<i>t</i> (126)
Conocimiento del medio	5.85 (2.58)	6.36 (2.06)	-1.03*
Lengua y literatura	5.88 (2.32)	6.57 (1.58)	-1.66***
Francés	8.07 (1.02)	6.62 (1.61)	4.29
Inglés	6.08 (2.36)	5.94 (2.12)	.29

Nota: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p \leq .001$

Los resultados de la *t* de student indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en Conocimiento del medio ( $t(87) = -1.03$ ;  $p = .013$ ) y Lengua y Literatura ( $t(87) = -1.66$ ;  $p = .001$ ), donde el alumnado no bilingüe obtiene resultados más elevados. Por el contrario, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en aquellas áreas que conllevan el aprendizaje de idiomas, como son los casos del Inglés ( $t(126) = .29$ ;  $p = 1.44$ ) y Francés ( $t(126) = 4.29$ ;  $p = .15$ ), lo cual denota que el alumnado bilingüe no presenta una mayor habilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por último, para dar respuesta a nuestro tercer objetivo, a propósito de la relación entre creatividad verbal y rendimiento académico en las áreas de naturaleza lingüística según la capacitación bilingüe del alumnado, se ha llevado a cabo un análisis de correlación de Pearson, como refiere la Tabla 4.

Tabla 4

*Correlaciones entre creatividad verbal y rendimiento académico en áreas de carácter verbal en alumnado de estudios bilingües y no bilingüe*

	Bilingüe (N=56) Creatividad verbal	No bilingüe (N=70) Creatividad verbal
Calif. C. del Medio	.56***	.22
Calif. Lengua y Literatura	.55***	.27
Calif. Francés	.37	.23
Calif. Inglés	.46***	.16

Nota: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p \leq .001$

A partir de la Tabla 4, observamos que existe una relación positiva, estadísticamente significativa, en el caso del alumnado bilingüe entre el índice de creatividad verbal y las calificaciones de C. del Medio ( $r(56) = .56$ ;  $p = .000$ ), Lengua y Literatura ( $r(56) = .55$ ;  $p = .000$ ) e Inglés ( $r(56) = .46$ ;  $p = .003$ ). Por el contrario, en el caso del alumnado no bilingüe, no se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre el potencial creativo verbal y el rendimiento en ninguna de las áreas de carácter lingüístico de sus planes de estudios, constatándose con ello que en el rendimiento en las áreas de naturaleza verbal influye el potencial creativo verbal de quienes

estudian en un programa de enseñanza bilingüe, y llegando a la consideración que el contacto con las enseñanzas de lenguas en la etapa de Educación Primaria sí repercute en la relación positiva entre creatividad y rendimiento verbal del alumno/a.

## **Conclusiones**

Tras los resultados obtenidos, concluimos que la implantación del sistema de enseñanza bilingüe tiende a manifestarse como un factor positivo para el desarrollo de algunos aspectos cognitivos y académicos de los alumnos/as, advirtiendo que el bilingüe presenta un mayor potencial en algunos predictores de la creatividad verbal, como son la fluidez y la originalidad, así como mejores puntuaciones frente a los alumnos de enseñanzas tradicionales en asignaturas de naturaleza verbal, como son Conocimiento del Medio y Lengua Castellana.

El bilingüismo se hace necesario desde la etapa de Educación Infantil, ya que es de gran importancia adquirir una competencia comunicativa básica que ayude a desenvolverse en otra lengua, como mínimo a nivel básico de comprensión y expresión. Esta realidad se encuentra entorpecida en muchos casos por la dificultad que encuentran quienes desean acceder a una enseñanza bilingüe, a pesar de la normativa establecida por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, que estipula la opción de este tipo de enseñanza a partir del tercer ciclo de educación primaria.

Además, la principal finalidad de la enseñanza bilingüe es la consecución de capacidades básicas, como son la emisión y comprensión de mensajes sencillos en una lengua extranjera. Este objetivo primario es, en muchos casos, lo que puede justificar esa falta de creatividad verbal en el alumnado y la poca motivación que pueden tener hacia las áreas curriculares donde priman las actividades basadas en estos supuestos, aspecto que puede explicar los bajos

índices en rendimiento académico encontrados en áreas como Lengua e Inglés en el alumnado bilingüe en comparación con el no bilingüe.

Por otro lado, a la vista de los datos y conclusiones obtenidas, nos planteamos a qué puede deberse la ausencia de relación entre la creatividad y el rendimiento académico en el alumnado no bilingüe. Una posible explicación es que la escuela actual está sometida a una enseñanza basada en el planteamiento de problemas cerrados, donde la capacitación bilingüe e instrumental supone la principal meta para la institución educativa, lo que deja escaso margen de indagación y exploración de las posibilidades de trabajo por parte de los alumnos/as, disminuyendo así considerablemente sus posibilidades creativas. A pesar del interés mostrado por las instituciones educativas por fomentar la creatividad -en nuestro país, la LOE (2006) en cap. 2 art. 16 y LOMCE (2013) en preámbulo (epígrafe IV) reflejan la necesidad del sistema educativo de incidir en esta habilidad de forma transversal-, en la escuela se sigue valorando el pensamiento lógico abstracto y memorístico antes que el aprendizaje basado en problemas. Posiblemente uno de los factores más acentuados en el planteamiento de este tipo de enseñanza para la creatividad propuesta por la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la LOMCE (2013) sea la formación de los docentes, dispuesta desde unos supuestos también muy cerrados y basada en la enseñanza del “libro de texto”. La escuela actual además se ve afectada por diversos factores, como el incremento constante de alumnos en las aulas y la falta de tiempo por parte de los docentes, lo cual conlleva al planteamiento de aprendizajes muy poco abiertos y que no dan cabida a la exploración de soluciones novedosas para los alumnos.

Como nos demuestran diversos estudios (Garaigordobil y Torres, 1996; Escalante, 2006), la creatividad tiene que ser tomada como un valor en la enseñanza de gran importancia, como una opción de aprendizaje que da cabida al desarrollo tanto de la inteligencia de los alumnos como a la riqueza de los aprendizajes.

Bajo esta perspectiva podemos plantear una mayor potencialización de las diferentes creatividades en los alumnos, independientemente de su capacitación bilingüe, para conseguir los mejores resultados posibles en las áreas donde se desarrollan de manera más precisa las habilidades en que son más eficaces, así como en las áreas donde presentan un mayor interés por el trabajo, consiguiendo con ello enseñar de una manera más individual y llegando a crear un clima de enseñanza-aprendizaje más rico y significativo, si a características individuales nos referimos.

## Referencias bibliográficas

Aguirre, R., y Alonso, L. (2007). *Creatividad verbal en la escuela. Voz y escritura. Revista de estudios literarios. Universidad de los Ande* 15, 27-58.

Aparicio, M. y Sánchez- López, M. P. (2003). Bilingüismo y creatividad en *I Congreso Internacional de Creatividad. IV Encuentro de Profesores e Investigadores del campo de la Creatividad y la Innovación. La evaluación de la creatividad*. Murcia.

Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca, J.; Mosteiro, P. y Pina, J. (2004). *PIC-N. Prueba de imaginación creativa para niños*. Madrid: TEA.

Bloom, B. S. (1956). Report on creativity research by the examiner's office of the University of Chicago, en *The 1955 University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent* (pp. 182-194), C. W. Taylor (Ed.). Salt Lake City: University of Utah Press.

De la Torre, S. (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad: escritos sobre creatividad en lenguas hispánicas*. Barcelona: PPU.

Escalante, G. (2006). *Creatividad y rendimiento académico*. Venezuela: Saber ULA.

Feldhusen, J. F.; Denny, T. y Condon, C. F. (1966). Anxiety, divergent thinking and achievement. *Journal of Educational Psychology* 56, 40-45.

Flescher, I. (1963). Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of Psychology* 56, 251-268.

Fernández, X. V. (2006). Estudios sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España. *Revista de Filología Asturiana* 6 (6-7-8), 23-63.

Jeremías, J. M. V. (2011). La investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (29), 81-108.



Kjolseth, R. (1973). Assimilation or pluralism. En *Bilingualism in the Southwest* (Ed. P.R. Turner). Tucson: University of Arizona Press.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores* 11(2), 191-210.

LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *BOE* (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006.

LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo español. En *BOE* (Boletín Oficial del Estado), 238, de 4 de octubre de 1990.

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En *BOE* (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013.

Moreno, J. A. (1992). La capacidad creadora y los aprendizajes escolares. Estudio de los factores constitutivos de la Creatividad. *Revista de Psicología de la Educación* 3(9), 15-26.

Pérez, A. (2013). Creatividad y educación formación del profesorado para educar en la creatividad. *Creatividad y sociedad*, 21, 1-5.

Torrance, P. (1998). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morova.

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje* 6 (21), 4-22. Recuperado de

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1983.10821960#.VTuRNXmJjIU>



***Lectura extensiva y lecturas graduadas en lengua inglesa.  
Análisis comparativo de los diferentes sistemas de  
clasificación***

***Extensive reading and English graded readers.  
Analysis of different systems of classification***

**Pedro Moñino Ángel**  
IES Arenales del Tajo (Cebolla, Toledo)  
pedroarenales@yahoo.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.251

Recibido el 15 de septiembre de 2015  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** Las lecturas intensiva y extensiva siguen siendo dos de las prácticas didácticas orientadas hacia la mejora de la comprensión; esta última, frecuentemente con la ayuda de libros graduados que en principio se consideran como un medio de adaptarse a la competencia lingüística del estudiante y sus necesidades. Sin embargo los criterios utilizados por las grandes editoriales para la clasificación no siempre son coherentes. Además, la disposición generalizada de internet y los materiales digitales aconsejan al profesor el uso de criterios variados, puesto que materiales auténticos o textos destinados al aprendizaje del inglés como primera lengua (L1) están disponibles para su uso con estudiantes de inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (ILE). Una combinación de criterios nos dará una perspectiva más completa para la elección de libros graduados.

**Palabras clave:** Lectura extensiva; libros graduados; criterios; sistemas de clasificación.

**Abstract:** Intensive and extensive reading remain two of the teaching practices aimed at improving comprehension; the latter, often with the help of graded books initially considered as a means of adapting to the students' linguistic competence and their needs. However, the criteria used by the big publishers for the classification are not always consistent. Furthermore, the widespread availability of the internet and digital materials advise the teacher to use a variety of criteria, since authentic materials or texts for learning English as a first language (L1) are available to be used with learners of English as a second language (L2) or as a foreign language (EFL). A combination of criteria will give us a more complete picture for choosing graded books.

**Keywords:** Extensive reading; graded readers; criteria; classification systems.

# I

## ntroducción

En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras se han descrito diferentes tipos de lectura, cuya clasificación fundamental se articula en torno a los conceptos de lectura intensiva y lectura extensiva (Lunzer y Gardner, 1979; Brewster y Girard, 1992; Hill, 1992); las dos técnicas frecuentemente se asocian en los textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (*English as a Foreign Language*, EFL) con las estrategias de *skimming* y *scanning* (Harmer, 1998), también presentes en los materiales escolares como *for gist* y *for detail*.

La lectura extensiva es una de las claves para el desarrollo de la comprensión lectora tanto en L1 como en L2 si nos atenemos a la plétora de trabajos e investigaciones aplicables al inglés como lengua extranjera (EFL). Una de las razones es la aceptación de que el estudiante de una lengua extranjera necesita una alta exposición a la lengua estudiada; ampliando el limitado tiempo dedicado a las sesiones de enseñanza-clase semanal fuera del aula y fomentando que el alumno llegue a leer por su cuenta (Waring, 2006) se consigue que el estudiante consolide e integre el lenguaje estudiado.

### 1.- La eficacia de la lectura extensiva

Para Hafiz y Tudor (1989) la lectura extensiva en lengua extranjera significa leer durante un periodo de tiempo prolongado, en cantidad importante, sin la presencia de tareas centradas en el trabajo lingüístico y buscando el placer personal. David Hill (1992), director

fundador el Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER), establecía el punto clave de la lectura extensiva en la cantidad; a partir de ahí, derivan las otras condiciones como una buena velocidad lectora y una selección de materiales que enlacen con los intereses del estudiante a la vez que con su nivel de competencia. En aquel momento Hill se aventuraba a establecer como base del proyecto el leer un libro a la semana o 50 libros al año y leer 200 palabras por minuto de media, una vez alcanzada la etapa de leer grupos de palabras de una vez y de conseguir entender el significado global. De este modo se puede leer a una velocidad cómoda sin recurrir al diccionario. Susser y Robb (1990) analizaron los objetivos de lectura propuestos en varios trabajos tanto en términos de cantidad, tiempo o ambas cosas y encontraron propuestas como leer 50 páginas a la semana (Paulston y Bruder (1976) o 60 libros a año (Bright y McGregor, 1970).

Aunando estas aportaciones y los diez principios del programa de lectura de Day y Bamford (1998; 2002), agruparemos las condiciones necesarias para lograr un alto nivel de efectividad en siete aspectos:

- 1.- Leer la mayor cantidad posible de libros, seleccionados por el estudiante.
- 2.- Tener disponibilidad de materiales y temas variados, incluida la literatura.
- 3.- Los objetivos deben centrarse en el placer de leer o satisfacer el deseo de conseguir información, sin estar centrada en la evaluación.
- 4.- Es un acto individual y en silencio. Los profesores deben favorecer y modelar la lectura silenciosa en el aula.
- 5.- Los materiales deben estar dentro de las competencias lingüísticas del estudiante.
- 6.- La adquisición de vocabulario requiere repeticiones abundantes para conseguir la automatización.

7.- No se necesita una comprensión total, sino que es un proceso gradual de aumento de velocidad y aprender a usar el contexto.

Las ventajas de la lectura extensiva han sido bien establecidas (Green y Oxford, 1995; Nation, 2001, 2003; Taguchi, Takayasu-Maass y Gorsuch, 2004; Renandya, 2007; Grabe, 2009, 2011) a pesar de que hay estudios que reflejan la dificultad de probar los efectos positivos a largo plazo (Karlin y Romanko, 2008), para lo cual habría que determinar un periodo mínimo de aplicación. Pero en general, como sintetiza Kirchnoff (2013) se considera que la lectura extensiva contribuye a:

1. Aumentar la fluidez y rapidez en L2 como sucede en la L1, de tal manera que podemos leer varias palabras al mismo tiempo, porque se reconocen las palabras, disminuyendo el tiempo necesario para el procesamiento.
2. Aumenta la adquisición del vocabulario; con la repetición y empleo de palabras en distintos contextos, el estudiante de L2 amplía la comprensión del significado de palabras aisladas o asociativamente.
3. Fomenta el entendimiento del funcionamiento de la lengua de estudio; al enfrentarse a su organización en oraciones, párrafos y textos, el estudiante adquiere la percepción holística, no fragmentaria, de la misma.
4. La producción escrita del estudiante se beneficia de mayor coherencia y cohesión.
5. Genera una actitud positiva hacia la lengua y aumenta la motivación del estudiante al enfrentarse a textos que puede entender, reduciendo el nivel de ansiedad.

En principio, como parece lógico suponer, cuanto más se lee, mejor lector se es, por cuanto la práctica continuada aumenta la competencia lectora. Esta relación ha sido frecuentemente establecida; Grenier et al. (2008) demuestran que hay una relación directa entre la frecuencia de leer libros y la competencia lectora; incluso se puede

afirmar que un mayor nivel de alfabetización implica una conducta social y conciencia cívica. A estas consideraciones debemos añadir las nuevas alfabetizaciones (*new literacies*) necesarias para que cualquier estudiante pueda enfrentarse a los nuevos retos del hipertexto y la lectura de *online* de webs; en estos casos, la estructura no lineal, la posibilidad de saltar párrafos o páginas y la disposición y diseño del material web implica, aún el caso de técnicas establecidas como *scanning*, prestar atención a enseñar destrezas como búsqueda de organizadores como letras, números, ilustraciones; palabra en negrita, cursiva, la fuente y el tamaño o la posibilidad de encontrar las ideas principales en el margen.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto las diferencias entre la lectura tradicional en papel y leer en un pantalla (Leu et al., 2008; Mokhtari, Reichard y Gardner, 2009). Uno de los focos de interés son las diferencias cognitivas, la activación cerebral, la velocidad y el contexto. Pensando en el formato de *libro graduado*, debe considerarse además que el tiempo dedicado a la lectura en profundidad es menor, aumentando el tiempo dedicado a estrategias como explorar, escanear o buscar palabras claves.

Las grandes editoriales van incorporando la posibilidad de programas de lectura graduada en formato electrónico (*e-book*) junto a las colecciones impresas tradicionales. El estudiante accede al *graded reader* desde un dispositivo que le resulta familiar y puede escoger el libro que desee del nivel que se le asigne; dispone así de la historia escrita, el audio e incluso un glosario interactivo en el mismo sitio. Esta combinación es la que está presente por ejemplo en la biblioteca digital de la editorial Oxford (Oxford Graded Readers Digital Library).

Estas diferencias nos llevan a tratar brevemente una pareja de términos próximos, pero que hacen referencia a dos conceptos distintos: lecturabilidad (*readability*) y legibilidad (*legibility*). La lecturabilidad (*readability*) depende de factores como la habilidad



lectora del lector, su formación y su conocimiento del mundo, la cercanía o lejanía cultural y un mayor o menor dominio del idioma (Larraz, 2014). Podemos definirla como la facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos. Dos de las características a considerar son la longitud de las frases y el vocabulario usado en el texto: las palabras de uso más frecuente, que no suelen ser muy largas, son entendidas más fácilmente que aquellas que son poco usadas y polisémicas.

La legibilidad (*legibility*) hace referencia a la forma de presentar los textos para que puedan leerse sin dificultad, a la “descifrabilidad” y a la cualidad de un texto de mostrarse con la suficiente claridad como para ser comprendido. Hablamos pues de cualidades externas como el aspecto visual de la presentación. Un texto puede tener un alto grado de lecturabilidad pero resultar ilegible o al revés.

Por tanto, es importante comprobar y comparar si el mismo contenido textual posee los mismos índices de legibilidad/lecturabilidad, ya sea impreso o digital (Sigaud-Sellos, 2010). Es evidente que el mismo mensaje presentado en soportes tan distintos tendrá índices muy distintos. Como expresan Griswold y Wright (2004) la situación ideal es conseguir que los estudiantes saquen provecho a esa *doble ventaja*, en vez de considerar que el tiempo dedicado a la lectura digital influye negativamente en el tiempo dedicado a la *lectura tradicional*. Más bien se trata de ayudar a mantener la motivación por la lectura a lo largo del tiempo.

## **2.- Definiciones de lecturas graduadas**

Unos de los medios tradicionalmente empleados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera han sido y son las lecturas graduadas, *graded readers*. La correcta elección de las mismas significará la consecución de los objetivos educativos

establecidos, bien de manera externa mediante currículos oficiales, o de manera interna, con el sucesivo desarrollo del proceso lector que dote al estudiante de la competencia necesaria para enfrentarse a retos cada vez altos. En muchas ocasiones esa elección no se ajusta a las necesidades del estudiante por los diversos criterios de clasificación que se utilizan.

Centrándonos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, David Hill (1992: 15; 2008: 56-57), se refiere a los libros graduados en inglés como aquellos que han sido escritos para estudiantes de inglés, con un vocabulario y estructuras sintácticas limitadas. Day y Bamford (1998) y la Extensive Reading Foundation (2011) los definen de manera más general como literatura para estudiantes de idiomas, en analogía con la manera de que se habla de literatura para adultos o infantil. Lo que une a todas las acepciones es que los libros graduados amplían las oportunidades de leer de manera accesible y contribuyen a la consecución de la competencia lingüística en la lengua extranjera, en un modo placentero y más relajado que la habitual dinámica del grupo/clase (Day y Bamford, 1998; Clarity, 2007; Takase, 2004, 2008).

Simensen (1987: 399) distinguía tres tipos de libros graduados: (a) lecturas auténticas no escritas con propósitos pedagógicos, (b) lecturas pedagógicas, para estudiantes de lenguas extranjeras, y (c) lecturas adaptadas de textos auténticos. En dos de los tipos aparece la denominación de *auténtico*; la autenticidad es complicada de delimitar; en principio las lecturas graduadas han sido escritas con fines pedagógicos de modo que perderían su *autenticidad*. Widdowson (1979: 165) consideraba que la autenticidad no reside en los textos, sino en la consideración cualitativa que se les da; en esta concepción, los materiales son auténticos si no son leídos con propósitos pedagógicos, sino con el objetivo con el que fueron escritos.

No obstante, en nuestra opinión, esta concepción no soluciona el problema puesto que la mayoría de los libros graduados han sido ideados para la enseñanza de la lengua extranjera. Tampoco consideramos que siempre pueda alcanzarse el objetivo último al usar lecturas graduadas: el estudiante debe leer en inglés los mismos libros que un hablante nativo lee (Hill, 1992). Pero coincidimos con la opinión de que los libros graduados son uno de los tres pilares de un programa extensivo de lectura: (a) libros graduados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL); (b) textos sencillos para el inglés como segunda lengua (ESL); (c) libros escritos para los hablantes nativos, pero con cierto nivel de sencillez.

A pesar de la posibilidad de usar los mismos materiales en ambos contextos es importante diferenciar las implicaciones educativas de elegir lecturas graduadas para trabajar la competencia lectora del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (Bell, 2011). En el primer caso (ESL), se presenta un grupo de lectores que vive en un país donde el inglés es la lengua materna o dominante y los estudiantes son inmigrantes, posiblemente de diversas nacionalidades o culturas, y tienen oportunidades de practicar el idioma fuera del aula; en el segundo caso (EFL), el inglés es enseñado en un país en el que el inglés no es la lengua materna, sin posibilidad de ejercitar su competencia lingüística en la nueva lengua en su vida diaria; éste el caso de los alumnos españoles que aprenden inglés en el sistema educativo.

Otra de las implicaciones de este último contexto educativo es la necesidad de encontrar el nivel exacto de correspondencia entre la competencia lingüística del estudiante, sus intereses y su edad: la elección de un nivel de dificultad muy superior al que el estudiante puede enfrentarse, tendrá efectos negativos en la motivación, pero también debemos valorar el hecho de que no es motivador leer libros adaptados excesivamente infantiles para un estudiante de secundaria, por ejemplo (Kirchnoff, 2013: 195). Sea cual sea la situación de aprendizaje, una delimitación de la categoría debe incluir, en nuestra

opinión, no tanto si son auténticos o no, sino otras consideraciones. Entre ellas: el hecho de que se destinen a la enseñanza de la lengua segunda/extranjera, sean accesibles, fáciles de leer; pueden ser de ficción o no ficción; de extensión reducida y acompañados de actividades de comprensión y grabación oral (audio CD, mp3 y disponibles *online*) y ofrezcan gran variedad de temas.

Aunando todas estas características creemos que el estudiante de lenguas extranjeras puede afrontar de manera exitosa las dificultades que puede encontrar al leer en la lengua segunda o extranjera (L2) si:

- *Vocabulario y estructuras gramaticales*: los libros graduados incluyen un número reducido de palabras y estructuras, repetidas y recicladas para conseguir un nivel de familiaridad para el estudiante. Ilustraciones, diagramas o mapas contribuyen a la comprensión de términos difíciles y el entramado del relato.

2. *Contenido*: se limita la cantidad de información en cada frase, párrafo o capítulo; las descripciones también se gradúan en número y claridad; el argumento principal, de carácter lineal, posee pocas ramificaciones; el tema es adecuado a los intereses de su edad.

3. *Organización y presentación*: se divide el texto en capítulos o partes pequeñas, mayoritariamente narrativos, viajes o biografías con estructura lineal; se cuida la presencia de colores, ilustraciones, y tamaño de la letra.

Para terminar de situar los *graded readers*, Fountas y Pinnell (2001) estiman que uno de los puntos clave en la elección depende de realizar una evaluación adecuada del nivel de competencia y necesidades del estudiante; los libros graduados contribuirán de esta manera a monitorizar el progreso de las estrategias lectoras en expansión permanente.

### **3.- Sistemas de clasificación de las grandes editoriales**

El criterio general de las grandes editoriales en el sector del inglés como lengua extranjera (EFL) que ofrecen lecturas graduadas consiste en dividir los libros de acuerdo con el nivel de competencia lingüística, basándose en un número limitado de palabras y las estructuras lingüísticas. Como se alude más adelante, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) ha aportado un punto de coherencia y ha facilitado la labor al establecer puntos de referencia comunes aplicables a todas las lenguas. Los seis niveles establecidos (A1, A2, B1, B2, C1, C2) determinan estándares en todas las destrezas de la competencia lingüística expresados en descriptores que deben ser alcanzados en cada una de las etapas del aprendizaje de una lengua. Aunque todavía se aprecian diferencias al clasificar los niveles de dificultad, el valor del MCERL aumenta al ir ganando terreno a otros criterios de clasificación fuera del ámbito europeo.

Tanto Oxford University Press (OUP) (2015), Cambridge University Press (CUP) (2015), Pearson (Longman y Penguin) y Macmillan (Heinemann) (2015), como Richmond (2015) y Black Cat (en España, Vicens Vives) (2015) ofrecen clasificaciones similares a pesar de las preferencias por un determinado tipo de historias y argumentos.

En este aspecto, Claridge (2012) ha estudiado las políticas editoriales de las cuatro primeras en dos aspectos: los intereses de estudiantes, profesores y la selección de temas e historias. En el primer apartado, considera que los estudiantes-lectores están más interesados en el placer o satisfacción que obtienen al leer, mientras que los profesores están más interesados en la explotación en el aula, la gramática y el vocabulario. Es decir, desde el punto de vista del profesor, se pone el énfasis en las cuestiones lingüísticas y cognitivas; sin embargo, para el destinatario, el estudiante-lector, la prioridad es la parte emocional y afectiva.

En relación a las historias y temas, a pesar de que las editoriales parten del punto común de que la historia además de ser buena debe estar bien contada, manifiestan discrepancias a la hora de elegir historias aceptables para el mayor número de culturas, con más cuota de mercado, por lo que prefieren relatos neutros. Para Macmillan (2015) el tipo de historia adecuada es aquella que tiene una estructura lineal, sin confusiones ni narradores múltiples; los contenidos esquivan en lo posible temas sensibles como la religión o la homosexualidad. También Penguin Readers (Pearson, 2015) considera la corrección política. Para Cambridge es importante la elección de textos culturalmente neutrales, hecho que puede llevar a caracterizaciones y argumentos simplistas.

A pesar de todo, el número y diversidad de textos es considerable, mezcla de libros originales, clásicos adaptados, románticos, suspense, aventura y crecientemente la incorporación de textos para el aprendizaje integrado de contenidos y aspectos lingüísticos (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL).

El proceso de adaptación de las lecturas graduadas a los estándares del MCERL convive con los niveles internacionales en los exámenes de inglés para hablantes no nativos, como los conocidos de Cambridge ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) o del Trinity College.

MCERL	Cambridge ESOL	TRINITY
A1	Starters, Movers, Flyers	1,2
A2	KET (Key English Test)	3,4
B1.1	PET (Preliminary English Test)	4,5
B1.2	PET	5,6
B2.1	FCE (First Certificate in English)	7
B2.2	FCE	8
C1	CAE (Certificate in Advanced English)	9,10

Tabla 1. Comparación de niveles de dificultad

A continuación, se ilustra esta clasificación en tres de las colecciones de *graded readers* más usadas en España: Oxford University Press (OUP), Black Cat (Vicens Vives) y Penguin Readers (Pearson).

Black Cat Readers, comercializados en España por Vicens Vives, están muy claramente unidos a los niveles del MCERL (CEFR en inglés). Dentro de la colección hay varias series; si partimos del nivel inicial del MCERL, A1, la clasificación sólo está presente en la serie de Earlyreads, donde se utiliza la clasificación de Cambridge , para Young Learners (Starters, Movers), a partir de ahí, englobando todas las series de lecturas se establecen siete niveles.

La editorial Oxford utiliza una escala de siete niveles, combinando número de palabras clave y estructuras sintácticas; de este modo establece un nivel inicial de 250 palabras (*headwords*), Starters, para continuar con una escala numérica 1-6, con un máximo de 2500 palabras.

Penguin Readers también estructura la colección en siete niveles: Easystarts, Level 1 (Beginner), Level 2 (Elementary), Level 3 (Pre-Intermediate), Level 4 (Intermediate), Level 5 (Upper-Intermediate), y Level 6 (Advanced). En todos los casos proporcionan número de palabras con ligeras diferencias con respecto a Oxford: empieza con 200 palabras y termina con 3000.

Para ello estableceremos las correspondencias en siete niveles numéricos: llamaremos Nivel 0 al nivel inicial, con sus diferentes nomenclaturas, y terminaremos con el nivel 6, análogamente con la escala de cada editorial.

## NIVEL 0

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Easystarts	Starters	Starter	A1
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
200	250	300, FLYERS	

Tabla 2. Denominaciones del nivel 0

## NIVEL 1

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Beginner	Stage 1	Step 1	A1/A2
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
300	400	400, FLYERS	

Tabla 3. Denominaciones del nivel 1



## NIVEL 2

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Elementary	Stage 2	Step 2	A2/B1
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
600	700	MCERL, prep. PET	

Tabla 4. Denominaciones del nivel 2

## NIVEL 3

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Pre-intermediate	Stage 3	Step 3	B1
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
1200	1000	MCERL, PET	

Tabla 5 Denominaciones del nivel 3

## NIVEL 4

Denominación Penguin	Denominación Oxford	Denominación Black Cat	Equivalencia MCERL
Intermediate	Stage 4	Step 4	B1/B2
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
1700	1400	MCERL, prep. B2	

Tabla 6. Denominaciones del nivel 4

## NIVEL 5

Denominación Penguin	Denominación Oxford	Denominación Black Cat	Equivalencia MCERL
Upper-Intermediate	Stage 5	Step 5	B2
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
2300	1800	MCERL, B2	

Tabla 7. Denominaciones del nivel 5

**NIVEL 6**

Denominación Penguin	Denominación Oxford	Denominación Black Cat	Equivalencia MCERL
Advanced	Stage 6	Step 6	B2/C1
VOCABULARIO			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
3000	2500	MCERL, B2/C1	

Tabla 8. Denominaciones del nivel 6

**4. La escala de Fountas y Pinnell y la plataforma virtual Learning A-Z**

La escala de clasificación en niveles de Irene Fountas y Sue Pinnell fue publicada primero en 1996, en *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. La escala ha sido perfeccionada con otros trabajos como *Benchmark Assessment System 1 and 2* (2008) *Leveled Intervention Systems* y *The Continuum of Literacy Learning, Grades K-8* (2011), que son actualizados periódicamente.

De manera visual y utilizando las letras del abecedario de A a Z+, han analizado en profundidad las características de los textos de ficción y no ficción; el punto fundamental en su escala es determinar lo que el estudiante-lector necesita hacer en cada nivel para leer con precisión, fluidez y comprensión. En su sistema de lectura graduada (*leveled*) y guiada (*guided*) establecen una serie de acciones sistemáticas que permita al estudiante subir peldaños en la escalera (*gradient*).

Para medir la complejidad textual, Fountas y Pinnell utilizan un enfoque expresado en sus sucesivos trabajos en diez apartados: (1) género y forma, (2) estructura del texto, (3) contenido, (4) temas e ideas, (5) características lingüísticas y literarias, (6) complejidad sintáctica, (7) vocabulario, (8) número y dificultad de las palabras, (9) ilustraciones y (10) diseño gráfico.

En su caso la referencia no es el MCERF sino los *Common Core State Standards* de los Estados Unidos. La mayoría de los estados han adoptado estos estándares como manera de igualar lo que los estudiantes aprenden independientemente del lugar de residencia. Centrados en los conocimientos y las destrezas, reflejan lo que los alumnos desde la educación infantil (Kindergarten) hasta el final de la secundaria (High School) deben alcanzar. La escala acomete la convergencia con estos objetivos determinando ocho componentes: (a) objetivo de conseguir una alta comprensión lectora, (b) textos de gran calidad en escala de dificultad creciente, (c) incrementar la independencia del lector a través de la autoconfianza en sus capacidades, (d) apoyo de un sistema de instrucción para ganar fluidez y precisión, (e) oportunidades de incrementar el vocabulario académico, (f) aplicación de las habilidades del estudiante en el campo fonológico, sintáctico y léxico, (g) transmisión de la comprensión lectora mediante la escritura y (h) crear compromiso y motivación por leer.

La plataforma virtual Raz-Kids (2015), dentro de la página matriz Learning A-Z, ofrece un programa de lectura *online* de cientos de libros electrónicos, organizados por niveles de acuerdo con las letras del alfabeto inglés, empezando por el nivel aa, hasta Z; un total de 27 niveles ideados para conseguir la competencia lectora en inglés en alumnos integrados en centros educativos norteamericanos, tanto con el inglés como lengua materna o de otras nacionalidades y procedencias, especialmente hispanos, minoría de mayor presencia en EEUU.

Por tanto, hay dos importantes aspectos con respecto a los libros graduados de las grandes compañías editoriales: (a) los textos no están diseñados para servir de aprendizaje a estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera (EFL), y (b) el acceso a los libros de cada nivel es a través de *e-books* y la plataforma virtual de aprendizaje propia de la web.

Tomando como referencia los CCSS y basándose en el sistema de graduación de Fountas y Pinnell, se diferencian 4 tipos de lectores que determinan unas características que los libros deben tener:

Denominación	Niveles	Características
<b>Early emergent readers</b>	aa-C	Fuerte presencia de apoyo gráfico Vocabulario repetitivo y limitado Texto limitado en cada página Conceptos familiares
<b>Emergent readers</b>	D-J	Menos dependencia de estructuras repetitivas y apoyo visual Más líneas en cada página
<b>Early fluent readers</b>	K-P	Más riqueza de vocabulario Mayor variación de estructuras oracionales Menos presencia de ilustraciones
<b>Fluent readers</b>	Q-Z	Vocabulario más exigente Estilos de escritura más variados Más presencia de descripciones Varias estrategias de comprensión

Tabla 9. Etapas del desarrollo lector de Fountas y Pinnell

## 5. Otros sistemas de clasificación en países de lengua inglesa

*Developmental Reading Assessment-2* (Beaver, 2006; DRA2, 2011) es un test estandarizado de lectura que empezó a aplicarse en los Grados 1-3 para medir la evolución del nivel de comprensión lectora. Inicialmente creado por Joetta M. Beaver en 1988 en el distrito escolar de la ciudad de Arlington, fue posteriormente ampliado y actualizado.

Aplica una escala de 80 niveles: el primero llamado A y posteriormente del 1 hasta 50 en los años de educación primaria, que se agrupan en cuatro categorías de lectores semejantes a los empleados por Raz-Kids: *Emergent Readers*, *Early Readers*, *Transitional readers* y *Extending readers*.

*Lexile Framework for Reading* (Lexile, 2015) utiliza un programa informático (Lexile Analyzer) que mide la dificultad de libros, artículos u otros materiales de lectura tomando como parámetros de análisis la complejidad del texto, que se descompone en unidades más pequeñas para estudiar la longitud de la frase y la frecuencia de palabras; de esta manera se establece el nivel de exigencia del texto para el hipotético lector.

Por tanto, la aparición de frases largas y la baja frecuencia de repetición de las palabras son consideradas como un nivel más alto de exigencia; si el texto dispone de frases más cortas y mayor frecuencia de repeticiones, el texto obtendrá un número más bajo en la escala. El resultado se expresa con un número seguido de la letra L (Lexile Measure) por debajo de 200 para lectores principiantes hasta superiores a 1600 para lectores avanzados.

*Reading Recovery* (2015) se dedica especialmente a los estudiantes que empiezan a leer y a escribir en los Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido: en los Estados Unidos es dirigido por el International Data Evaluation Center (IDEC) en la Universidad de Ohio, y los resultados de la investigación son controlados por la WWC (What Works Clearinghouse), dependiente del Departamento de Educación.

Las relaciones entre los sistemas son aproximadas y debemos considerar que hay puentes e intersecciones en la escala; dependiendo de las necesidades del estudiante, los niveles anteriores pueden ser usados en el grupo siguiente o al revés.

<b>Learning A-Z</b>	<b>Fountas y Pinnell</b>	<b>Lexile</b>	<b>DRA</b>	<b>Reading Recovery</b>	<b>Cursos escolares</b>
aa	<b>A</b>	BR-70	A-1	1	KNIDERGARTEN
A	<b>A</b>	BR-70	A-1	1	
B	<b>B</b>	BR-70	2	2	
C	<b>C</b>	BR-70	3-4	3-4	
D	<b>D</b>	80-450	6	5-6	
E	<b>E</b>	80-450	8	7-8	GRADE 1
F	<b>F</b>	80-450	10	9-10	
G	<b>G</b>	80-450	12	11-12	
H	<b>H</b>	80-450	14	13-14	
I	<b>I</b>	80-450	16	15-16	
J	<b>J</b>	451-550	18	17	GRADE 2
K	<b>J</b>	451-550	18	17	
L	<b>K</b>	501-550	20	18	
M	<b>L</b>	551-600	24	19	
N	<b>M</b>	551-650	28	20	
o	<b>M</b>	601-650	28	20	GRADE 3
P	<b>M</b>	601-650	28	28	
Q	<b>N</b>	651-690	30	30	
R	<b>N</b>	651-730	30	30	
S	<b>O</b>	691-770	34	34	
T	<b>P</b>	731-770	38	38	GRADE 4
U	<b>Q</b>	771-800	40	40	
V	<b>Q</b>	771-830	40	40	
W	<b>R</b>	801-860	40	40	
X	<b>S</b>	831-860	40	40	

Y	T	861-890	40	40	GRADE 5
Z	U-V	891-980	50		
	W-X-Y-Z	925-1010...	60-70		GRADE 6-7-8.... ADULTS

Tabla 10. Equivalencias entre los sistemas

## 6. Conclusiones

La literatura sobre la didáctica de las lenguas extranjeras ha incluido tradicionalmente la combinación de las técnicas de lectura intensiva y extensiva como medios de perfeccionar el nivel de comprensión lectora y contribuir de esta manera al objetivo más general de mejorar la competencia lingüística del estudiante individual o dentro de un grupo de clase. Hemos visto cómo se han descrito las condiciones necesarias para lograr la efectividad de los programas de lectura extensiva mediante las lecturas graduadas (*graded readers*).

Las clasificaciones de las grandes editoriales dedicadas a al inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL) se han centrado en establecer niveles de dificultad del texto de acuerdo con las estructuras lingüísticas y el uso de un vocabulario limitado. Las escalas no siempre han sido coincidentes. Con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (MCERL) se han establecido descriptores de cada una de las destrezas y subcompetencias que han aportado mayor coherencia en los sistemas de clasificación. Como consecuencia hemos descrito cómo los seis niveles del MCERL se toman cada vez más como base para la clasificación. En nuestro estudio hemos analizado las coincidencias generales de algunas de las colecciones más importantes de *graded readers* y relacionado siete niveles de lecturas con los descritos en el MCERL y los exámenes de instituciones como la universidad de Cambridge.



Sin embargo, con la generalización de internet y la posibilidad de utilizar otros tipos de textos, ya sea por su presentación (digital/impresa) o por su nivel de autenticidad (ideados para la enseñanza/propósitos generales), las posibilidades de elección del nivel adecuado de la lectura sobrepasan el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera. Ahora es posible y fácil acceder a materiales escritos con diversidad de contenidos y estructuras. Uno de las posibilidades es aplicar los programas de lectura extensiva de los países de habla inglesa que han estructurado en niveles la adquisición de la competencia lectora en inglés como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2). Hemos tomado la escala alfabética de Fountas y Pinnell como punto de comparación con otras maneras de clasificación de las lecturas graduadas en el mundo anglosajón.

En nuestra opinión, una combinación de sistemas y escalas puede aportarnos una información más precisa sobre la elección de las lecturas que mejor satisfagan las necesidades del estudiante y mantengan la motivación por leer. Sería necesario profundizar en el estudio de las equivalencias entre los niveles del MCERL, las editoriales y la escala de Fountas y Pinnell para tener herramientas objetivas que faciliten la elección de lecturas graduadas para el aula. Finalmente, la lectura extensiva en el momento presente no puede obviar la disponibilidad de los materiales *online* y la posibilidad de leer desde soportes múltiples.

## Referencias bibliográficas

Beaver, J. M. (2006). *Developmental Reading Assessment (Teacher's guide K-3)*. New York: Celebration Press.

Bell, K. (2011). How ESL and EFL classrooms differ. Obtenido 30 de octubre 2014, desde <http://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/>.

Black Cat (2015). Black Cat Readers for ELT. Obtenido 28 de julio 2015, desde <http://www.blackcat-cideb.com>.

Brewster, J. y Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin books.

Bright, J. A. y McGregor, G.P. (1970). *Teaching English as a second language*. London: Longman.

Cambridge University Press (2015). Cambridge English Readers. Obtenido 29 de junio 2015, desde <http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/>.

Claridge, G. (2012). Graded readers: How the publishers make the grade. *Reading in a Foreign Language* 24(1), 106–119.

Clarity, M. (2007). An Extensive Reading Program for Your ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, XIII (8). Obtenido 3 de mayo 2015, desde <http://iteslj.org/>.

Day, R. R., y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R. R., y Bamford, J. (2002). Top ten principles in teaching extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136–141.

Dra2 (2011). *Technical manual*. Obtenido 1 de febrero 2015, desde

[http://assets.pearsonschool.com/asset\\_mgr/current/20139/DRA2\\_Technical\\_Manual\\_2012.pdf/](http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/20139/DRA2_Technical_Manual_2012.pdf/).

Extensive Reading Foundation (2011). Graded Reader Scale. Obtenido 18 de mayo 2015, desde <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers>.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (1996). *Guided Reading*. Portsmouth: Heinemann.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers grades 3–6: teaching comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth: Heinemann.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2008). *Benchmark Assessment System 1 and 2*. Portsmouth: Heinemann.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2011). *Leveled Intervention Systems y The Continuum of Literacy Learning. Grades K-8*. Portsmouth: Heinemann.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2011). Extensive reading: Why isn't everyone doing it? En *The First Extensive Reading World Congress*, Kyoto Japan. Obtenido 4 de febrero 2015, desde [https://www.youtube.com/watch?v=qYPYg6mP5\\_Y/](https://www.youtube.com/watch?v=qYPYg6mP5_Y/).

Green, J. y Oxford, R.L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.

Grenier, S.; Jones, S.; Strucke, J.; Murray, S.; Gervais, G. y Brink, S. (2008). *Learning literacy in Canada: Evidence from the international survey of reading skills*. Ottawa: Statistics Canada. Obtenido 6 de enero 2015, desde <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2008019-eng.pdf/>.

Griswold, W. y Wright, N. (2004). Wired and well-read. En *Society online: The Internet in context*, Chapter 13 (pp. 203–222), Philip N. Howard, y S. Jones (Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hafiz, F. M. y Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal* 43 (1), 4-13.

Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Edinburgh: Longman.

Hill, D. R. (1992). *Edinburgh Project on Extensive Reading. Guide to organising programmes of extensive Reading*. Obtenido 6 de marzo 2015, desde <https://s3-ap-northeast-1.amazonaws.com/ercentral-website-staticdata/wp-content/uploads/EPER-Guide-1992.pdf/>.

Hill, D. R. (2008). Graded readers in English. *ELT Journal* 62(2), 184–204.

Karlin, O. y Romanko, R. (2008). Student clustering in an ER program. En *JALT 2007 Conference Proceedings* (págs. 997-1010), K. Bradford Watts, K., T. Muller, y M. Swanson (Eds.). Obtenido 22 de diciembre 2014, desde <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E121.pdf/>.

Kirchnoff, C. (2013). L2 extensive reading and flow: Clarifying the relationship. *Reading in a Foreign Language* 25(2), 192–212.

Larraz, R. (2014). Lecturabilidad y legibilidad, dos aliadas de la comprensión lectora. *Cuaderno Intercultural*. Obtenido 7 de enero 2015, desde <http://www.cuadernointercultural.com/lecturabilidad-legibilidad-comprension-lectora/>.

Lexile (2015). The Lexile Framework for Reading. Obtenido 15 de marzo 2015, desde <https://lexile.com/about-lexile/lexile-overview/>.

Leu, D. J.; Coiro, J.; Castek, J.; Hartman, D. K.; Henry, L. A. y Reinking, D. (2008). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension. En *Comprehension instruction: Research-based best practices* (págs. 321–342), C. Collins Block y S. R. Parris (Eds.). New York: Guilford Press.

Lunzer, E. y Gardner, K. (1979). *The effective use of Reading*. London: Heinemann.

Macmillan (2015). Macmillan Readers. Obtenido 3 de mayo de 2015, desde <http://www.macmillanreaders.com/>.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Obtenido 5 de junio 2015, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf/).

Mokhtari, K.; Reichard, C. A. y Gardner, A. (2009). The impact of Internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(7), 609–619.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal* 1-8. Obtenido 17 de abril 2015, desde [http://www.asian-efljournal.com/june\\_2003\\_pn.pdf?origin=publication\\_detail](http://www.asian-efljournal.com/june_2003_pn.pdf?origin=publication_detail).

Oxford University Press (OUP) (2015). Graded Readers. Obtenido 29 de abril 2015, desde <https://elt.oup.com/teachersclub/subjects/gradedreading/>.

Paulston C.B, y Bruder, M.N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, MA: Winthrop.

Pearson (2015). Pearson English Readers. Obtenido 6 de febrero 2015, desde <http://www.penguinreaders.com>.

Raz-Kids (2015). Leveled books. Obtenido 3 de junio 2015, desde <http://www.raz-kids.com/>.

Reading Recovery (2015). Reading Recovery and Common Core. Obtenido 19 mayo 2015, desde <http://readingrecovery.org/reading-recovery/>.

Renandya, W. (2007). The Power of Extensive Reading. *Regional Language Centre Journal* 38, 133–149.

Richmond (2015). Richmond Readers. Obtenido 29 de junio 2015, desde [http://www.richmondelt.com/spain/english/catalogue/supp\\_graded-readers/default.htm](http://www.richmondelt.com/spain/english/catalogue/supp_graded-readers/default.htm).

Sigaud-Sellos, P. (2010). *Aproximación a los conceptos de legibilidad y lecturabilidad: aplicación a la lectura de textos digitales*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Simensen, A.M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language* 4, 41-57.

Susser, B. y Robb, T. N. (1990). EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure. *JALT Journal*, 12(2). Obtenido 1 de marzo 2015, desde <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html/>.

Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. y Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated Reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language* 16(2), 70-97.

Takase, A. (2004). Effects of eliminating some demotivating factors in reading English extensively. En *JALT 2003 Conference Proceedings* (pp. 95–103), M. Swanson y K. Hill (Eds.).

Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program". *Kinki University English Journal* 1, 119–136.

Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programs. *The Language Teacher* 30(7), 44–47.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.





## **Reseñas bibliográficas / Bibliographical Reviews**

## ***Eva Llergo Ojalvo [Iniciación literaria en Educación Infantil]***

Ceballos Viro, I. *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, 2016. 301 páginas. ISBN. 9788416602148.

Hay muchas razones por las que *Iniciación literaria en Educación Infantil* (en adelante ILEI) podría convertirse pronto en el manual definitivo para la enseñanza de algo tan delicado y relevante como la Didáctica de la literatura en Infantil. Para empezar, subrayaremos la amplitud del concepto “literatura” que postula. Lejos de relacionar la literatura en general al género narrativo en particular de manera sinonímica como, tristemente, viene siendo frecuente, ILEI nos brinda un vasto y equilibrado conocimiento sobre los tres géneros canónicos,

la narrativa, la poesía y el teatro, y las relaciones que estos pueden establecer con los niños. Esta elasticidad del término “literatura” se hace extensible a la consideración que ILEI realiza de la literatura oral, rompiendo otro tópico trasnochado: el de que libro y literatura



son lo mismo. Así pues, encontraremos que, de la historia de cada género, se nos van desgranando sus vidas orales y sus vidas escritas y las muchas confluencias que siempre han experimentado. El tercer acierto de Ceballos, tal vez el más revulsivo, es darle un peso idéntico a la literatura infantil compuesta por adultos y la literatura que los propios niños elaboran. Hasta el momento, podíamos encontrar algunas menciones a las creaciones infantiles en los apartados de metodología de los manuales, tras las explicaciones de la literatura de adultos para niños, para trabajar como actividades de extensión de la lectura. Indudablemente, en estos casos, el protagonismo estaba puesto en la creación adulta y la infantil quedaba relegada a un refuerzo de su comprensión. ILEI contempla la creación infantil como algo innato e irrefrenable pero también como el desenlace natural de la exposición a la literatura. Desde este punto de vista, recepción y producción, comprensión y creación, parecen las dos caras de la misma moneda.

Desde hace muchos años ya la Didáctica de la literatura pregonaba una enseñanza de la literatura no como mera transmisión de la historiografía literaria sino como una herramienta para el disfrute de la literatura, para el fomento de la creatividad y el pensamiento divergente. Una tarea que, traducida a la labor de los maestros, es ambiciosa y trascendental, pero que frecuentemente no encuentra una guía clara en los manuales que se encargan de vehicular estas enseñanzas. En este sentido, ILEI ofrece de verdad estrategias y herramientas para que los futuros maestros aborden de manera integral este gran reto.

El manual queda dividido en dos partes: “Lo que se puede querer hacer” y “Lo que se debe saber”. Apela así, por un lado, al necesario conocimiento teórico que debe tener un maestro para establecer nítidamente su punto de partida de la enseñanza de la literatura; pero por otro, lo nutre de estrategias metodológicas tanto para la enseñanza de la literatura infantil como su vivencia por medio de la creación. No casualmente, coloca Ceballos en primer lugar los

aspectos más prácticos de la Didáctica de la literatura. Síntoma de que, en este escenario, el maestro debe asumir el papel de mediador, lo que requerirá desde luego una sólida formación teórica, pero también algo mucho más difícil de conseguir: una gran sensibilidad a la hora de seleccionar los materiales a ofrecer y la manera de presentarlos.

En conjunto, ILEI es una certera y amplísima síntesis de la mejor bibliografía sobre la materia hasta el momento, expuesta con un estilo personal, audaz y delicioso, y acompañada siempre de ejemplos e imágenes clarificadoras que conectan la teoría con la realidad. Al mismo tiempo, el aspirante a maestro o interesado en la literatura infantil se topará con un derroche de erudición y lucidez a través de nuevas propuestas para la impartición de la Didáctica de la literatura que, por su acierto y amplitud, estamos seguros de que irán más allá de la etapa de Infantil.

## ***M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados [Cuentos y fábulas para la formación en valores]***

Barreto, A. *Cuentos y fábulas para la formación en valores*. Editorial CCS. Madrid, 2013. 182 páginas. ISBN. 9788490230602.

La educación en valores es un tema que preocupa y ocupa a los docentes, quienes se centran en buscar una respuesta a la cuestión de ¿cómo educar en valores?, más que en cuestionar el para qué de la educación en valores, cayendo en el sin sentido de la acción educativa, en el puro activismo. No se trata de demonizar la acción educativa de forma generalizada, sino específicamente aquella que carece de fundamentación teórica, de la contextualización a la realidad de los destinatarios y de la delimitación del para qué. El diseño, desarrollo e implementación de actividades educativas es necesario, pero insuficiente. No podemos



actuar educativamente sólo desde un recetario o repositorio de actividades.

No obstante, y atendiendo a lo dicho, este libro es un recurso de gran utilidad para los profesores ansiosos de materiales sobre educación en valores para poder utilizarlos en sus aulas. Más específicamente, se trata de una recopilación de 65 fábulas y cuentos breves que presenta una didáctica muy simple de uso, centrada mayoritariamente en postulados cognitivos, pero que puede verse mejorada por la innovación y creatividad del docente. Didácticamente se parte del análisis de las ideas, valores, y antivalores que aparecen en la narración, para finalizar con la reflexión individual o grupal propiciada a través de la metodología de la pregunta. Esta estructura se repite en cada una de las fábulas.

Este libro rescata el poder educativo de las fábulas, que no se limita sólo a la transmisión de valores, pues hacen referencia a experiencias vitales, también favorece una formación integral, la lectura creativa dentro del aula, la comparación, la emulación, entre otras, contribuyendo a la mejora la calidad educativa. Así mismo la lectura crítica favorece el desarrollo personal y social, y contribuye a la mejora del rendimiento académico.

Desconozco si el autor ha utilizado un criterio específico para ordenar las narraciones, ya que no se especifica en el libro, pero se agradece que haya identificado un mínimo de dos a tres valores por fábula, lo que no impide al lector poder identificar otros valores. Concretamente, la totalidad de las fabulas permiten abordar 110 valores, la mayoría solamente encuentran representación en una única fábula (69%). El valor que más veces se menciona es la prudencia contemplado en 8 fábulas, seguido de la tolerancia en 6 fábulas y del respeto y la autoestima con 4 fábulas cada uno de ellos.

Por otra parte, casi la mitad de las fábulas tienen como protagonistas a animales como el águila y la alondra, las hormigas, el

burro cojo y el lobo herrador, el mono aplaudido, los ratones de ciudad, las orejas del burrico, el perro y el reflejo, etc.

Invitamos a los lectores que quieran hacer un uso práctico de este libro, tanto docentes como familiares, a que rompan el orden establecido, para presentar las fábulas y los cuentos clasificados en función de los valores a trabajar, permitiendo de este modo que puedan ser utilizados tanto en su conjunto como sectorizadamente. De igual modo, atendiendo a la narración de las fabulas y las cuestiones a debate, éstas son adecuadas para niveles avanzados, requiriendo de adaptaciones significativas para niveles inferiores en infantil y primaria. De este modo se otorgará un mayor dinamismo y sentido a la acción educativa.







Aula de Literatura infantil  
Marciano Curiel Merchán