



Tejuelo

Nº 25, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año X (enero de 2017). 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, 2017
Texto, los autores

Grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura

Cáceres. 2017

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

282 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

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
 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 di Roma Tor Vergata, Italy
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
 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. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain

Consejo de Revisión / Review Board

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Carmen Guillén Díaz, Universidad de Valladolid, Spain
 Dra. Christiane Nevelling, Universidad de Leipzig, Germany
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Eva Iñesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain

Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. Raúl Cremades García, Universidad de Málaga, Spain
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
 Dr. Giuseppe Trovato, Università di Catania, Italy
 Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of
 Dr. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
 Dr. Moisés Selfa Sastre, Universidad de Lleida, Spain
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, 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 Vicedo, 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, Spain
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
 Dr. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, 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, Universidad de Málaga, Spain
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain

Artículos /Articles

***Biblioteca escolar, lectura y literatura infantil y juvenil:
selección de títulos actuales en español y portugués
(2005-2015)***

**School library, reading and Children's and Young's Literature:
*selection of current titles in Spanish and Portuguese (2005-2015)***

Moisés Selfa Sastre

Universidad de Lleida
mselifa@didesp.udl.cat

Ângela Balça

Universidad de Évora, Portugal
apb@uevora.pt

Paulo Costa

Universidad de Évora, Portugal
plc@uevora.pt

DOI: 10.17398/1988-8430.25.5

Recibido el 17 de octubre de 2015

Aprobado el 30 de junio de 2016

Resumen: La función del bibliotecario en la Biblioteca Escolar resulta de todo imprescindible para que este realice una buena selección de obras y títulos que sean los adecuados para despertar el interés lector en los jóvenes estudiantes. Partiendo del concepto de canon literario entendido este como una selección subjetiva de textos literarios, en este artículo proponemos un conjunto de obras de literatura infantil y juvenil escritas en español y portugués, publicadas entre 2005 y 2015, que puede formar parte de la Biblioteca Escolar por dos motivos fundamentales: por un lado, se trata de publicaciones actuales; por otro, con cada una de ellas se puede despertar el gusto por la lectura de unos textos escritos explícitamente para el público infantil y juvenil. Las obras seleccionadas las agrupamos, como sostiene la bibliografía actual sobre esta cuestión, en tres géneros: cuento y álbum ilustrado, poesía y teatro.

Palabras clave: Biblioteca Escolar, literatura infantil y

juvenil, cuento, álbum ilustrado, poesía infantil, teatro infantil.

Abstract: The role of the librarian in the School Library is essential for this makes a good selection of titles that are adequate to arouse reader interest in young students. Based on the concept of literary canon understood as a subjective selection of literary texts, in this paper we propose a set of works of children's literature written in Spanish and Portuguese, published between 2005 and 2015, which may be part of the School Library by two fundamental reasons: firstly, it is current publications; on the other, each one can awaken the love of reading of texts written specifically for young audiences. The selected titles are grouped, as claimed by the current literature on this issue, in three genres: story and picture books, poetry and theater.

Keywords: School library, Children's literature, short stories, picture books, children's poetry, children's theater.

La función y objetivos de la Biblioteca Escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura: algunas consideraciones importantes

Las enormes posibilidades didácticas que posee la Biblioteca Escolar en el desarrollo de las habilidades intelectuales y de reflexión que tiene que adquirir y potenciar un estudiante en la etapa de Educación Infantil y Primaria demuestra que su utilidad como recurso educativo en estos ciclos de aprendizaje, como en cualquiera de los otros que conforman la escolarización obligatoria del estudiante, es más que necesario (Durban, 2010). Entre estas habilidades ocupa un lugar destacado, como es bien sabido, la lectura. En este sentido, es necesario preguntarse cómo debe ser utilizada la Biblioteca Escolar y cómo debería estar estructurada para dar una respuesta positiva a esta cuestión de crear y consolidar una competencia lectora en los discentes a lo largo de su vida académica.

En España, la Ley de Ordenación Educativa (LOE) y los diferentes decretos que la desarrollan (véase, en especial, el Decreto 113 de la LOE dedicado íntegramente a la razón de ser de las Bibliotecas Escolares) destacan que las Bibliotecas Escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el estudiante acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente señala que la organización de las Bibliotecas Escolares deberá permitir que esta funcione como un espacio abierto a la comunidad educativa de

cada centro educativo. Por su parte, en Portugal, la Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) se refiere a las Bibliotecas Escolares considerándolas como un recurso educativo privilegiado. En este sentido, en virtud del Decreto nº 43 ME/MC/95, firmado conjuntamente por el Ministério da Educação y el Ministério da Cultura portugueses, se crea la Rede de Bibliotecas Escolares. Además, la Orden ministerial nº 756/2009 regula, desde un punto de vista legal, la función en la escuela del profesor bibliotecario que debe asegurar la promoción de la lectura como medio de información, entretenimiento y placer estético. Desde este punto de vista, la normativa legal portuguesa citada, entendida dentro de un marco legal más amplio, supone una verdadera revolución en lo que a Bibliotecas Escolares se refiere, actualizando las directrices internacionales sobre la lectura y el libro.

Es evidente, por tanto, que entre los objetivos de la Biblioteca Escolar no solo está el relacionado con ayudar al estudiante a utilizar libros, revistas y otras fuentes de información con criterio y de acuerdo a su edad escolar, sino que también debe considerar otros dos propósitos igual de prioritarios que los ya enunciados y que están reflejados en el Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar:

- a) inculcar y fomentar en los niños y jóvenes el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida;
- b) fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la Biblioteca Escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

Para alcanzar estos concretos pero ambiciosos fines de aprendizaje, la Biblioteca Escolar debe proponer y crear líneas de actuación y de trabajo. Entre estas líneas de actuación, podemos destacar dos de los principales: seleccionar y procurar una gran diversidad de materiales literarios de calidad y diseñar planes de lectura atractivos y sugerentes que contribuyan a la formación de la competencia lectora y la educación literaria de los discentes. Desde este punto de vista la función del bibliotecario escolar juega un papel

determinante. En un entorno de enseñanza-aprendizaje, la persona encargada de la Biblioteca Escolar debe ser capaz de gestionar y crear una buena variedad de recursos didácticos para toda la comunidad educativa. Entre estos recursos didácticos, la literatura infantil y juvenil juega un papel esencial.

Para la consecución de estos objetivos desde la Biblioteca Escolar, está claro que este espacio pedagógico no tiene que entenderse como un lugar más del centro ni siquiera como un sitio añadido y utilizado para solucionar algunos de los problemas de emplazamiento que hoy en día padecen muchos centros escolares. La Biblioteca Escolar tiene que ser concebida, en primer lugar, como un lugar de encuentro para estudiantes y profesores que posibilite, al menos, la consulta de recursos para todas las actividades educativas y de formación que se lleven a la práctica en dicho centro escolar. En segundo lugar, la Biblioteca Escolar debe ser un espacio que facilite el encuentro de toda la comunidad educativa con los libros y la posibilidad de gozar con la lectura de los diferentes materiales literarios depositados y catalogados en esta.

Lectura y selección de textos: algunas consideraciones sobre la problemática del canon literario

Despertar en los niños y jóvenes el gusto por la lectura es un objetivo perseguido por todos aquellos agentes que intervienen en la formación inicial de estos. Entre estos agentes, está el bibliotecario escolar, que colabora en la promoción de la lectura como medio de información, entretenimiento y ocio.

El hábito lector, como es bien sabido, es un instrumento imprescindible para la formación intelectual y estética de la población escolar. Como afirma Tejerina (1997: 289), la lectura:

[...] desarrolla la creatividad y cultiva la inteligencia, estimula la imaginación, despierta y fomenta la sensibilidad, provoca la reflexión y favorece la capacidad crítica, enriquece el léxico y la expresión oral y escrita... Ofrece, en fin, la posibilidad de un

enriquecimiento personal constante y es un factor clave en el éxito de los estudios.

A pesar de todos los beneficios que aporta la lectura al desarrollo de los niños y jóvenes, a diario comprobamos la indiferencia y el rechazo sistemático de miles de escolares que se resisten a leer sencillamente porque no les gusta y que son incapaces de descubrir algo positivo en el mensaje que puede transmitirle un libro. Pocos niños y jóvenes leen por placer para gozar del mundo maravilloso de los libros. Si lo hacen es sencillamente por obligación y porque no les queda otro remedio para dar respuesta a un ejercicio académico.

Crear una afición por la lectura no es desde luego fácil y no es tarea única de la escuela y de sus educadores. Exige, desde un buen principio, que se dé “un acercamiento afectivo e intelectual al libro” (Sarto, 1985, 76) y se realicen actividades personalizadas y gratificantes que hagan posible que el contacto con el libro y con el texto que en él se contiene sea una experiencia única y, sobre todo, muy gratificante.

Desde este punto de vista, es necesario seleccionar textos sugestivos, atrayentes, actuales y clásicos, que sean capaces de dar una respuesta válida a la expectativa de lectura del joven discente. De ahí el gran papel que puede tener y jugar la Literatura Infantil y Juvenil para que la lectura sea en la práctica una actividad que vaya más allá de lo estrictamente académico. Su función debe ser, sobre todo, crear un nexo de unión entre el lector y un texto que ha sido creado para él y con una voluntad estética explícita.

La selección de un texto en particular o un conjunto de textos en detrimento de otro(s) implica una opción ideológica que está estrechamente vinculada a la forma en cómo se conciben los límites de lo que consideramos como un texto literario. Así, la elección de este texto literario para su lectura y trabajo en el aula es una cuestión que tiene que ver con el concepto de canon literario. Partimos del presupuesto que la elección de un determinado texto o un conjunto de textos, en detrimento de otro(s), implica una opción que será, por

imposibilidad de neutralidad axiológica, de naturaleza ideológica. Esta naturaleza está íntimamente relacionada con la forma como se conciben las fronteras de aquello que consideramos como texto literario, las funciones que la lectura de ese texto puede y/o debe asumir, la comprensión que del texto realiza el lector, las vías que se proponen para establecer la relación texto-lector y los contextos en que este acto de lectura se lleva a cabo.

La discusión en torno al concepto de canon literario, lejos de agotarse, continúa siendo una cuestión relevante, sobre todo si la equiparamos a las formas de legitimación de aquello que es literatura y a la literatura válida para determinados lectores en circunstancias particulares concretas. Desde este punto de vista, podemos hablar de una polaridad que permite considerar, por un lado, que “the deepest truth about secular canon-formation is that it is performed by neither critics nor academies, let alone politicians¹” (Bloom, 2000: 229); y, por otro, que “[...] the so called ‘literary canon’, the unquestioned ‘great tradition’ of the unquestioned ‘national literature’, has to be recognized as a construct, fashioned by particular people for particular reasons at a certain time.” (Eagleton, 2003: 10) Estas dos posiciones, opuestas en su esencia, encarnan diferentes concepciones de la comunicación literaria que implican posicionamientos diferentes sobre aquello que puede ser legitimado como literatura. En cualquier caso, las posturas más radicales que abogan por la eliminación del canon literario, por considerar que el derecho de un determinado texto literario a formar parte del canon no depende -no debe depender, no puede depender- de elementos externos al texto, especialmente contextuales, que no sean los ‘rigurosos criterios estéticos’ a los que se refiere Bloom (1995), poseen una visión restrictiva de este fenómeno de tipo literario. Tradicionalmente, los textos canónicos serán siempre los textos que son

¹ “La verdad más profunda acerca de la formación del canon secular es que en esta formación no intervienen ni críticos ni academias, y no digamos ni políticos”.

² “El denominado “canon literario”, la incuestionable “gran tradición” de la incuestionable “literatura nacional” ha de ser reconocida como un constructo, conformado por un sujeto particular y por razones particulares en un momento determinado”.

valorados por las comunidades en las que son recibidos. Según Gorak (1991: 9),

[...] *no homogenizing entity called 'the Canon' ever existed. The various meanings ascribed to the term canon – a standard, a sublime truth, a rule, a master-work, an artistic model, and, latterly, a book-list for educational use – stretch across some very different cultural lexicons and have elicited correspondingly diverse methods of transmission*³.

En un trabajo de finales de finales de los 70, y que mantiene su actualidad por la tesis allí desarrollada, Fowler (1979) subraya, a propósito del canon, que la literatura sobre la cual incide la teorización y la crítica nunca es la totalidad de lo que potencialmente podría ser considerado. Así pues, propone una conceptualización del canon en diferentes niveles, partiendo de la problematización del canon como artificio: “[...] few will dispute the elasticity of *literature*. The literary canon varies obviously – as well as unobviously – from age to age and reader to reader”⁴ (pág. 97) De este modo, habla de *canon oficial* como aquel que es fruto de una normalización institucional (por ejemplo, el canon escolar); de *canon personal* entendido como las obras que cada individuo valora y valoriza; de *canon potencial* que incluye todos los textos escritos y ligados a la literatura de tradición oral; y de *canon accesible*, referido a la parte accesible del canon potencial. Dentro de este canon potencial, en aquello que es accesible, emergen preferencias que se manifiestan con propósitos específicos, concretizando *cánones selectivos* como el que, en alguna medida, proponemos en el presente artículo para la Literatura Infantil y Juvenil española y portuguesa publicada entre 2005 y la actualidad.

³ “[...] nunca existió ninguna entidad homogeneizadora denominada 'Canon'. Los diversos significados atribuidos al término canon –un estándar, una verdad sublime, una regla, un maestro, un modelo de trabajo artístico y, últimamente, un libro-lista para su uso educativo– se extienden a través de algunas políticas culturales muy distintas, y en consecuencia han suscitado diversos métodos de transmisión”.

⁴ “[...] pocos discutirán la elasticidad de literatura. El Canon literario obviamente varía – es una evidencia– de edad a edad y de lector a lector.

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) actual española y portuguesa: selección de títulos significativos actuales para la Biblioteca Escolar (2005-2015)

El nuevo concepto de Biblioteca Escolar entendida esta no solo como un lugar de trabajo y acceso a la información, sino también como un espacio que favorezca el acercamiento del alumnado a la lectura como medio de entretenimiento, supone una ampliación de las funciones del bibliotecario escolar: es el encargado de asegurar la presencia, entre otros materiales pedagógicos, de lecturas actuales, y aconsejar y guiar a los alumnos en la elección de estos textos. Por tanto, entre sus funciones también está la de conocer la actualidad de mercado editorial (sin despreciar para nada los clásicos que deben tener su lugar en la Biblioteca Escolar) y seleccionar de entre los títulos que este ofrece aquellos que, según su juicio de profesional de la educación literaria, puedan ser funcionales para cada una de las edades que accedan a la Biblioteca Escolar. La funcionalidad de un texto dependerá del uso que le quiera dar el lector potencial.

Desde este punto de vista, la selección de textos de LIJ en español y portugués que se ofrecen en las líneas posteriores tiene como objetivo mostrar algunos textos que entre 2005 y 2015 se han editado en español y en portugués y que pueden formar parte de la Biblioteca Escolar. Se trata de títulos que pueden ser empleados en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Para nada tiene como objetivo ser un listado exhaustivo, pero sí un conjunto de títulos representativos que pueden orientar al bibliotecario escolar a realizar una selección de obras tal como se ha explicado en las líneas anteriores. Los títulos que aquí presentamos están ordenados en tres géneros (Sotomayor, 2007: 27-50): cuento y álbum ilustrado, poesía y teatro.

Cuento y álbum ilustrado infantil y juvenil

Hablar de cuento y de álbum ilustrado en la LIJ actual es hablar de un relato en el que el peso de la imagen ayuda a la comprensión del texto. Más específicamente, por álbum ilustrado entendemos aquella publicación en la que el texto e imagen constituyen una única unidad literaria con la finalidad de transmitir un mensaje (Zapairín y González,

2010). No obstante, en cada vez más publicaciones de este tipo, la unidad de la página presenta una ilustración que es primordial y el texto puede llegar a ser subyacente (Bosch, 2012: 75). En el ámbito de la LIJ española entre 2005 y 2015, la publicación de álbumes en español para niños y jóvenes debe ser muy tenida en cuenta por la cantidad y variedad de títulos publicados por un mercado editorial cada vez más activo.

Un monstruo se comió mi nariz (2013), de M. C. Aparicio e ilustraciones de S. González, es la historia del niño Bernardo cuya nariz es comida por un monstruo. Además, y no conforme solo con eso, se come sus orejas. Bernardo y Benjamín engañarán al monstruo para que les devuelva la nariz y orejas de Bernardo, pero el monstruo las expulsa a un lugar no adecuado. De nuevo deberán tramar otro engaño para que el monstruo vuelva a comerse la nariz y las orejas y las escupa a un lugar adecuado. El libro cautiva al lector porque este percibe cada una de las tretas que deberán los protagonistas tejer para que el monstruo hambriento devuelva la nariz y las orejas a Bernardo y así poder oler y oír con atención lo que sucede a su alrededor.

Soy pequeñito (2013), de J. Arjona e ilustraciones de E. Urberuaga, es la historia protagonizada por un niño pequeño que tiene que enfrentarse a situaciones difíciles y complicadas de resolver para su edad y estatura. Para ello busca y cuenta con el auxilio de su familia que le ayudará a resolver cualquier situación por difícil y complicada que esta parezca. La lectura de este álbum tan visual facilita al joven lector imaginar cómo serán las cosas cuando el protagonista de la historia crezca y pueda por sí mismo afrontar cada una de las situaciones que la vida le presenta.

Un paseo con el señor Gaudí (2013), escrito e ilustrado por P. Estrada, es un álbum que ayuda al joven lector a conocer la obra arquitectónica de uno de los arquitectos más importantes del siglo XX: Antonio Gaudí. En este álbum descubrimos a un Gaudí despistado cuya única obsesión es cuidar de su obra arquitectónica en la cual plasma su genio personal. Las ilustraciones recrean las calles de la ciudad de Barcelona de principios del siglo XX y los edificios por los cuales

Gaudí es conocido en todo el mundo. El libro finaliza con una biografía del arquitecto y fotografías de algunas de estas obras: la Sagrada Familia, la Casa Milá y la Casa Batlló.

El tesoro de Barracudas (2014), de Ll. Gómez e ilustraciones de J. Sardà, Premio Nacional Barco de Vapor 2014, es una auténtica historia de piratas que, para hacerse con el tesoro de Phineas Johnson Krane, deben aprender a leer. Chispas, un grumete de once años, cuenta en esta obra las aventuras que vive a bordo del Cruz del Sur y cómo la tripulación de esta decide aprender a leer. Al final del álbum, la tripulación valora como un auténtico tesoro los libros en lugar de otros botines como monedas o joyas. Este álbum invita al joven lector a descubrir que la mayor joya que pueda encontrar es el tesoro de las palabras.

Escarabajo en compañía (2014), de P. Bruno e ilustraciones de R. Martínez a base de acuarelas de coloridos claros e intensos, es un conjunto de 5 cuentos en el que la palabra amistad sobresale en cada uno de ellos. *Escarabajo en compañía* es el primer cuento y el primer encuentro con *Escarabajo*, *Ciempies*, las tres *Hormigas* y *Grillo*. Son los tres personajes que van a protagonizar cada historia aquí narrada. Tras este primer encuentro encontramos *Ciempies y un zapato*, una pequeña historia dialogada en la que el humor aparece en toda su intensidad tras un despiste de uno de los personajes del cuento. *Aburrimiento* es una sencilla historia para los que se aburren por las tardes y no saben qué hacer. P. Bruno propone la contemplación activa de lo que nos rodea para dejar atrás el aburrimiento. *La visita* es la historia de la llegada de un nuevo personaje, un aventurero en toda regla, que nos propone conocer lugares lejanos. *La fiesta de despedida* es la historia final en la que subyace un mensaje subliminal: todo final puede ser triste o feliz según los ojos con los que se mire.

En Portugal, como en España, también se han publicado entre los años 2005 y la actualidad numerosos cuentos y/o álbums para niños y jóvenes de gran calidad literaria y plástica.

José Jorge Letria y Afonso Cruz son los autores de *Era uma vez um rei conquistador* (2009), editada por la Oficina do Livro. Autor e ilustrador firman un sugerente álbum que intenta dar a conocer a los más jóvenes la vida del primer rey de Portugal: D. Afonso Henriques. Este álbum está en la línea de una corriente muy viva en la literatura infantil portuguesa, que quiere dar a conocer a los niños más pequeños la historia del país. La fundación de la nación portuguesa es un tema que acompañará al niño y al joven a lo largo de su vida escolar, y publicaciones como esta permiten un primer contacto con este acontecimiento de gran trascendencia histórica. Altamente simbólicas, las ilustraciones de Afonso Cruz nos remiten a lo imaginario medieval, pero también a uno de los símbolos de la patria, la bandera portuguesa. D. Afonso Henriques es representado aquí como un niño, igual a los demás en los juegos, pero diferente en su predestinación: “Mesmo sendo menino, treinava-se já para ser rei de um reino que ainda não existia e de que ele seria o fundador”. El texto destaca virtudes como la determinación y el coraje, apela al sueño y revela, en una clara alusión al conocido episodio de Egas Moniz, el valor de la palabra dada.

A ilha (2012), escrito por João Gomes Abreu e ilustrada por Yara Kono, es un álbum ilustrado que recibió una Mención Honorífica en la Feria del Libro Infantil de Bolonia de 2013. Esta obra fue editada por Planeta Tangerina, una editorial portuguesa que en la citada feria ganó el premio de mejor editorial de Europa en el área de la literatura para la infancia y la juventud. *A ilha* puede ser una magnífica metáfora de los tiempos actuales, que nos ofrece una visión sobre los políticos y sus asistentes, y sobre el pueblo que estos supuestamente gobiernan. El texto encierra un grito de alerta sobre lo superfluo, sobre las decisiones tomadas sin una reflexión adecuada y profunda, sobre un pueblo ignorante, amorfo, que no piensa, no cuestiona y sigue acríticamente las decisiones de la élite dirigente. A lo largo de esta obra constataremos como el reino de la apariencia se superpone al reino de la esencia, y como este reino de la apariencia acabará por condicionar y alterar la vida de los habitantes de la isla. En un tono gradual y ascendente, la narración nos muestra cómo los isleños comienzan a construir el puente, que los unirá al continente, destruyendo simultáneamente su propia isla. Este camino está apoyado por un ministro irresponsable, que no piensa en

el bien y en el futuro del pueblo que gobierna, sino solo en su propia imagen. Este cuento, insólito y desconcertante, que sobresalta al lector de forma creciente, termina de forma perturbadora: tras haber destruido su isla y el puente que la unía al continente, a los isleños no les queda otra solución: “tiveram de ficar a viver na ponte”. En cuanto al ministro, ya no hizo ni pensó nada más, salvo la prometida inauguración del puente, con pompa y ostentación.

Achimpa (2012), escrito e ilustrado por Catarina Sobral, es un álbum ilustrado por la editorial Orfeu Negro y que recibió, en 2013, el Premio de Mejor Libro Infantil y Juvenil de la Sociedad Portuguesa de Autores. En primer lugar, destacamos la extrañeza y, simultáneamente, la osadía y la creatividad del título de la obra, una palabra inventada y que no figura en ningún diccionario del portugués. No obstante, a lo largo de la narración, distintos personajes afirman que conocen esta palabra, utilizándola para los más diversos contextos y usos de la lengua. Esta inusitada obra encierra un fino humor que nos conduce, tras un análisis menos superficial, a una reflexión sobre la condición humana y la sociedad actual. A través de la palabra *achimpa*, que “Todos queriam usar (...), mas ninguém sabia como”, se enjuicia la necesidad que tienen las personas de seguir acriticamente una moda, una idea, un hecho. En todo el álbum está presente la ausencia de pensamiento y el cuestionamiento de la sociedad actual, el poder que se otorga a lo inmediato, a lo transitorio y al falso conocimiento por oposición a la perennidad y al saber.

El álbum *Com o tempo* (2014), publicado por Planeta Tangerina, está escrito por Isabel Minhós Martins y Madalena Matoso. De tapa dura, armoniza con perfección texto e ilustración. El álbum plantea a los niños una temática nada fácil, nada obvia para ellos: el tiempo y su paso inexorable. Este tema de carácter filosófico se presenta en este álbum de una forma muy interesante. Existe la voluntad de acercarse a la realidad de los niños, permitiéndoles percibir el paso del tiempo y, eventualmente, reflexionar sobre esa cuestión. Sin ceder a un discurso dramático o patético, el paso del tiempo surge en las más diversas actividades de la vida cotidiana del hombre. Cabe destacar las actividades relacionadas con el crecimiento de los niños y con el efecto del paso del tiempo sobre ellos: “Um menino cresce”, “As calças ficam

parecidas com calções”, “Não tarda, começamos a ter pé mais longe, no mar!”, “O difícil torna-se fácil”. Para esta última afirmación se muestra la ilustración de un niño que consigue atarse los cordones de los zapatos sin ayuda. La dimensión más filosófica del paso del tiempo se revela al final del álbum: “Com o tempo conseguimos ver o tempo. Com o tempo quase tudo passa. Mesmo com o tempo, alguns amigos ficam!”. Las ilustraciones son fundamentales en esta lectura que, ciertamente, pretende abrir una reflexión sobre el verdadero significado del paso de la vida.

Nacido “a partir de uma ideia de Danuta e Ondjaki”, *O voo do golfinho* (2009), publicado por la Editorial Caminho, es un magnífico álbum con texto de Ondjaki e ilustraciones de la luso-canadiense Danuta Wojciechowska. Las magníficas ilustraciones de Danuta, en azul lapislázuli en casi todo el álbum, están en perfecta sintonía con el texto de Ondjaki, un himno a la alteridad y a la libertad, valores supremos para el ser humano y la sociedad occidental. El libro comienza de forma sugerente: “Chamo-me Golfinho mas agora também me chamo Pássaro”. La historia relata la voluntad de un Delfín de ser diferente, y cuyos “amigos diziam que eu tinha um bico diferente. O que seria um bico diferente?” En un tono en el que no observamos ninguna crítica a la alteridad, ni siquiera en los “amigos golfinhos”, este Delfín se va dando cuenta de cómo su cuerpo se transforma en un Pájaro, con “uma grande alegria”, hasta constatar que “Eu tinha um corpo diferente!”. El Delfín acaba por encontrara otros pájaros que habían sido canguros, camaleones, gatos... Este “Bando da Liberdade” nos ofrece una invitación al sueño, a seguir nuestros deseos sin miedo, a nuestro derecho a ser diferentes y a metamorfosearnos, al derecho a luchar por lo que uno anhela y ser feliz, ya que “Hoje sou um pássaro/mas sempre que me apetecer/amanhã ou depois/um golfinho volto a ser”.

Poesía infantil y juvenil

La poesía infantil es aquella que es escrita por niños o que ha sido escrita para niños, normalmente por adultos, pero sin perder la esencia infantil que en los versos se proyecta. Desde este segundo punto de vista, en el ámbito de la poesía infantil en español publicada entre 2005 y la actualidad, existen dos colecciones de poesía para niños y jóvenes que deben ser tenidas en cuenta por la cuidadosa edición de textos poéticos en los que la imagen juega un papel primordial. Así, de la colección *Luna de Aire* del CEPLI (UCLM) destacamos el poemario *Libro de las mandangas* (2010), del prolífico autor infantil Darabuc e ilustrado por A. García Blanco. Es un poemario extraordinariamente divertido e imaginativo con buenas dosis de humor en cada uno de los poemas infantiles. Su autor utiliza palabras inventadas y muy musicales para captar la atención de un lector que espera algo más que un conjunto de versos agrupados en estrofas. En este poemario encontramos estructuras poéticas binarias propias de la canción infantil (véase el poema *Geografía humana*) y, sobre todo, se utiliza un humor hiperbólico que invita al lector infantil a jugar con palabras y versos creados para él.

Abrapalabra (2013), de A. González de la Aleja, es otro libro de poemas publicado en la colección *Luna de Aire*. Se trata de un poemario que refleja buena parte de los rasgos propios de la poesía infantil actual. Así, encontramos poesía con una estructura narrativa en la que aparece un personaje al que vamos siguiendo a lo largo de varios poemas. También es destacable la influencia de la poesía popular – fuente indiscutible de la poesía infantil– en el uso del arte menor y de la rima (por ejemplo, en las enumeraciones del poema 22), o la presencia de animales en los poemas, otro tema típico de la lírica para niños. El tono general es sencillo, directo y, en ocasiones, hasta un punto coloquial. Por otro lado, hay pasajes en los que sobresale una intensidad lírica mayor por encima del conjunto poético. Breves poemas como el 23 (“Sueña el pájaro en su nido / con la flor del limonero / y los melocotoneros / cierran los ojos tranquilos. / La noche lama las parras, / mientras por el horizonte / huyen los lobos al monte / por un mundo sin palabras”), así como los poemas 28 y 29, o fragmentos como “las

palabras de verdad / las que nos hacen cosquillas” (3) y “Al sol le tapan la cara / las manos del horizonte / cae la noche sobre el monte / y huele a tierra mojada” (18), nos brindan esa voz adulta que redunda en todo el universo poético presentado en esta obra.

Factoria K, de *Kalandraka Ediciones*, es otro sello editorial que propone una amplia oferta de poemarios infantiles. Entre ellos, destacamos *Los versos del libro tonto* (2011), de B. Giménez de Ory. Son 25 poemas que invitan al juego literario. Sus estrofas y versos están repletos de personajes mágicos que despiertan la imaginación, animan a la lectura y dejan de manifiesto el valor marcadamente lúdico de este libro de poemas. *Los versos del libro tonto* (2011) hablan de un libro tonto que tropieza y pierde sus versos. Estos quedan esparcidos por el aire, el mar y la tierra. Los del aire configuran una historia de un gallo veleta. Los del mar los encuentra la sirena Flora. Los de la tierra acaban narrando los amores de un escarabajo pelotero y una mariquita. Pero al final, los versos regresan al libro tonto que es el que uno tiene en las manos. En él encontraremos sencillas metáforas (“Es de noche y el agua / parece negra. / Todavía no debo / quedar dormida: / hay un ojo de buey / que me vigila”), algún caligrama (el poema *Pie con bola*), acrósticos (en *Acróstico esdrújulo*) y juegos de palabras por todas sus páginas. Su autora propone al lector un reto que acabará consiguiendo al final de la lectura de este libro de poemas: que aparezca alguien “que lea todos los versos [...] / Que aprenda / de memoria / unos cuantos. / Y los repita, / y los repita, / y los repita. / Cantando”.

A mares (2014), de M. J. Jabato, es un intenso poemario infantil ilustrado en acuarelas por Rocío Martínez. Consta de 30 poemas sencillos protagonizados por los habitantes del mar: olas, peces y barcos navegan por cada una de las composiciones poéticas en grupos de estrofas de tres, cuatro o cinco versos rimados, principalmente octosílabos y heptasílabos. Están presentes, también, elementos simbólicos como los astros que aportan luz a cada estrofa. La autora recurre a las repeticiones y a las figuras retóricas clásicas (metáforas, reiteraciones, aliteraciones, sinestesias, enumeraciones) que entroncan con la tradición clásica de poetas que tanto cantaron al mar: Alberti y Lorca, entre otros. A modo de ejemplo, léanse unos versos de la pág. 22

de este poemario: “Érase que se eran/ dos marineros/ que surcaban los mares/ en un sombrero/ negro de copa, / uno sentado en proa/ y el otro en popa”). A todo ello hay que destacar los rasgos lúdicos que aportan dinamismo y humor: “Un gusano haragán y descarado /tumbado en un anzuelo rojiverde /ha escrito en un cartel: ¡Cuidado, muerde!, y los peces se apartan de su lado”.

De M. J. Jabato también queremos destacar el poemario *Gorigori* (2014). *Gorigori* es un libro en el que se dan la mano el arte de la pintura y el arte de escribir versos. Estamos hablando de 48 poemas creados a partir de obras de grandes pintores del Siglo de Oro y de artistas contemporáneos: Velázquez, Goya, Picasso, Miró, Antonio López, entre otros. En sus versos resuenan, como no podía ser de otra manera, los versos del cancionero popular infantil y los de poetas que han utilizado sus versos para dirigirse al pueblo: Alberti, Lorca, Juan Ramón Jiménez. La diversidad temática presente en este universo poético permite al joven lector conocer realidades vitales tan diversas como *el silencio de un domingo, las noches estrelladas, el brillo de unos ojos, el canto de los pájaros, el sol dormido en las ramas de los árboles. Todo son como pequeñas cosas en las que no reparamos a causa del ajetreo diario de la vida, pero que pertenecen a la esencia animal más básica que permite al lector relacionarse con aquello tan cotidiano que lo rodea diariamente. Todo este entramado poético se articula a partir de versos propios de la poesía popular y en los que la repetición de palabras otorga un ritmo al poema que el joven puede seguir sin dificultad.* En el poema *Gorigori* (pág. 5), el juego de palabras con el vocablo *gorigori* y su repetición favorecen que el poema adquiera un ritmo propio como en la canción popular: “Gorigori, gorigori, gorigori, gorigori, / cantaba el monje, vamos de entierro, / gorigori, gorigori, gorigori, gorigori, / nadie responde, el monje insiste, / gorigori, gorigori, gorigori, gorigori, / se ha muerto el perro, qué eco más triste”.

En lo que respecta a la poesía infantil y juvenil portuguesa de entre 2005 y la actualidad, son abundantes los libros de poesía que se han editado para este público, sin olvidar las recopilaciones de poemas

de autores consagrados y que se acercan a los más jóvenes con rimas sencillas.

El mayor y más internacional de los poetas portugueses, Fernando Pessoa, es el autor de poemas de la obra *O meu primeiro Fernando Pessoa* (2006), publicada por Edições Dom Quixote. Con ilustraciones de Pedro Proença, Manuela Júdice ha seleccionado para esta antología un conjunto de poemas de Fernando Pessoa y de algunos de sus heterónimos. Así, la vida de este singular y genial poeta es explicada a los niños con algunos poemas que, de alguna manera, aluden a esas etapas de su vida. Además, la recopilación contiene poemas escritos en las distintas fases de la vida del poeta y poemas escritos tanto para adultos como para los sobrinos y los hijos de sus amigos. Al principio del libro nos encontramos con una breve composición poética que Fernando Pessoa escribió con 7 años y que dedicó a su madre: “Eis-me aqui em Portugal/Nas terras onde eu nasci./Por muito que goste delas/Ainda gosto mais de ti”. Otros poemas clásicos de la obra pessoana componen también esta recopilación, como por ejemplo *O Mostrengo*, *Liberdade*, o un extracto de *Ode Marítima*. Destacamos, también, para el público infantil los poemas *Havia um menino* o *Poema Pial*, composiciones de sencillas rimas en los que aparecen referentes animales y matemáticos bien conocidos por el joven lector.

Bichos Diversos em Versos (2008) es uno de las últimas obras de António Manuel Couto Viana, escritor polifacético, con una amplia y riquísima obra literaria para los más jóvenes. Según Torrado (2008), este autor “sempre imprimiu o selo da qualidade (...) sem cedências nem diminutivos”. Este libro de poesía infantil fue publicado por Texto Editores y contiene magníficas ilustraciones de Afonso Cruz. El poemario, a modo de bestiario, se compone de 14 poemas breves sobre los más diversos animales de los que se destacan sus principales características, pero sobre todo se enfatiza la mirada cultural que el hombre tiene sobre determinados *bichos*. Es el caso del poema *O peru*, construido en torno a la tradición portuguesa de comer este ave en Navidad: “O Peru/canta: - Glu! Glu!/Mas, em chegando o Natal,/vai passar mal”. La ironía y el humor están presentes simultáneamente en

este texto y en las ilustraciones que lo acompañan. También destacamos el poema *A gaivota preguiçosa*, ilustrado con una hermosa gaviota de ojos oscuros. El poema finaliza con las siguientes estrofas: “Tem bom Sol. Tem bom ar. /Não lhe apetece voar”. Cabe destacar, asimismo, en esta visión cultural del hombre sobre los animales, algunos poemas que aluden a las fábulas infantiles, de los cuales destacamos *A Raposa o A cigarra e a formiga*.

Vergílio Alberto Vieira es un prestigioso poeta y escritor portugués que ha cultivado de forma brillante la poesía infantil y juvenil. Publicó, junto con la ilustradora Elsa Lé, la obra *O Reino Cintilante* (2010), en la Editora Trampolim. En una armonía perfecta entre poesía e ilustración, este libro de poemas nos revela una temática única presente en sus poemas: el mundo del circo. A pesar de encontrarnos ante un poemario, la lógica interna de este texto nos remite a la narrativa. Todos los poemas se centran en el espectáculo del circo y están organizados de modo que el lector consiga entrar, visualizar y sentirse dentro del circo. Así, esta obra comienza con el poema *Ladies and Gentlemen*, ilustrado con una carpa de circo, en una alusión al inicio del espectáculo. Los siguientes poemas se centran en los distintos artistas que desfilan ante los espectadores: *Malabaristas, Ilusionistas, Palhaços, Domadores*, entre otros. La obra finaliza con el poema *Álbum de Família*, una referencia a todos los que hacen posible este espectáculo y que abrazan este modo de vida: “No Circo Mirabolante,/Só o que a profissão abraça/Sabe que a vida é o instante/Em que a caravana passa”.

Gatos, Lagartos e outros poemas (2011), de João Pedro Mésseder e ilustraciones de Manuela Bacelar, es un hermoso libro de poesía publicado por la Editora Trampolim. Compuesto de poemas cortos, este bestiario presenta un lenguaje poético marcado por las rimas, las aliteraciones y los juegos de palabras. La naturaleza, el campo y el mar marcan el contenido de determinadas composiciones poéticas. Destacamos, así, el poema *Sardinhas*: “Sob a água salgada desliza/um fino manto de prata:/é um cardume de sardinhas/a iluminar a penumbra”. Las fábulas están también presente en este recopilatorio: es el caso de los poemas *Formiga, Cigarra o Raposa, coelho e rato*. Sin

embargo, consideramos que el toque de originalidad de esta recopilación se encuentra en el diálogo intertextual intencional y explícito establecido con otras composiciones poéticas de diversos escritores. Así, en el *Lagarto que chora*, la relación intertextual se establece con el conocido poema de F. García Lorca *El lagarto está llorando*. Además del título, el poema de Mésseder es explícito en esta relación intertextual -“Pois chora, lagarto, chora,/chora tu mais a lagarta,/mas, por favor, chorem só- con los versos de García Lorca. En el poema *Pato* encontramos otro ejemplo de intertextualidad con la composición homónima *Pato*, del poeta brasileño Vinicius de Moraes, si bien *O Pato* de Vinicius “é um pato do Brasil/ como outro não há lá”.

Hace tan solo unos años, la Oficina Canto das Cores Edições publicó el libro de poemas *O jantar dos animais* (2013), firmado por la conocidísima autora Luísa Ducla Soares, con ilustraciones de Cristina Completo. La particularidad de esta edición es que estamos ante un libro/CD, en el que los poemas están musicados y se cantan. La obra comienza y acaba con los poemas que remiten al título del libro: *O jantar dos animais* y *Que rico jantar!* Con un humor cortante y una fina ironía, Luísa Ducla Soares nos presenta un conjunto de poemas cuyos protagonistas son diversos animales o seres fantásticos como *O vampiro* o *O dragão*. En esta obra, la autora recurre también a una fórmula de éxito, que ya experimentó en su anterior obra *Abecedário maluco*. Así nos presenta el poema *Abecedário dos animais* que es un alfabeto de animales en toda regla. El lenguaje poético surge, como es habitual en esta escritora, en un tono casi coloquial, lleno de rimas y aliteraciones, sin miedo a caer en el vocabulario más escatológico, el cual hace las delicias de los más jóvenes. Así puede observarse en el poema *A hipopótama*: “A hipopótama deu três pulos/ao som do acordeão./ Por ser gorda, gorda, gorda/caiu de rabo no chão”; o en el poema *Que rico jantar!*: “Para as abelhas, borboletas/havia suco de flor,/para as moscas porcalhonas,/bananas podres, que horror!”.

Teatro infantil y juvenil

El teatro infantil y juvenil es un género literario que ayuda a crear y desarrollar una buena competencia lectora y literaria en estudiantes que empiezan a conocer el uso práctico de la lengua oral. En el panorama actual del teatro español infantil y juvenil, podemos hablar de obras como *Víctor Osama* (2011), de F. Adrià. Esta obra fue galardonada con el primer premio SGAE (Sociedad General de Autores Españoles) y Fundación Autor de Teatro Infantil en su XI Convocatoria de 2010. Su argumento es muy sencillo: Víctor Osama huye del acoso de unos compañeros de colegio mayores que él. Para ello se refugia en el taller de reparaciones del señor Bohigues. Ese taller fue antaño un taller de inventos. El señor Bohigues le pide a Víctor que pida al dueño de una librería que le venda la maqueta de un avión de guerra que falta en su colección. Víctor y el señor Bohigues se hacen amigos, pero su amistad va más allá del encuentro diario de esos dos personajes en un taller: Víctor le pide al señor Bohigues que sea su abuelo. Esta obra dramática, de diálogo ágil, permite al joven lector entender las relaciones intergeneracionales y los beneficios que de estas se desprenden.

De aventuras (2012), de G. Morales, es otro de los Premios concedidos por la Fundación Autor de Teatro Infantil en su XII Convocatoria de 2012. La autora de esta obra teatral nos presenta la historia de Mario, un dibujante enfermo que ha quedado postrado en una silla de ruedas. Esta situación de imposibilidad física lo sume en un estado de profunda tristeza hasta el punto que no quiere seguir los consejos de los médicos, deja de salir a la calle para relacionarse con los demás y, sobre todo, abandona su gran pasión: dibujar y escribir. Solo recibe visitas de su sobrina Dunia, que cuida de él. La obra comienza cuando Aidún, un personaje de ficción creado por Mario, salta de los libros a la realidad para convencerlo de que siga escribiendo aventuras para ella. Se trata esta de una obra teatral para niños de Educación Primaria que presenta una historia a caballo entre la realidad y la ficción. En ella aparecen personajes reales y personajes ficticios creados por los primeros y con los cuales se relacionan.

El reino de los mil pájaros (2012), de J. R. Barat, es una obra teatral de mediana extensión dividida en dos actos de seis escenas cada uno y un intermedio. La protagonizan hasta 25 personajes, además de la participación del público que es invitado a participar por los propios actores. Está ambientada en un país imaginario del lejano Oriente en el que joven príncipe Yi-Jie está dispuesto a cambiar el devenir de la historia. Para ello será capaz de sacrificar su propia vida. La historia teatral narra la lucha feroz entre dos bandos irreconciliables: Tah-Ching, el reino del Tigre Amarillo, frente a Tah-Chang, el reino de la Serpiente Azul. Ambos reinos llevan muchísimos años enfrentados y están a un paso de declararse la guerra. El amor va a ser el protagonista inesperado para conseguir la paz, la armonía y la concordia entre dos pueblos. En el diálogo entre los personajes aparece un lenguaje alegre, con frecuentes dosis de humor que hacen las delicias del lector y con anécdotas graciosas que harán posible una paz que parecía imposible de alcanzar.

La abuela Emilia y la extraña oenegé / Tacirupeca (2013), de A. Salas, es un texto compuesto por dos entretenidas obras de teatro en los que se destacan el valor de la familia, de la generosidad y el bien común, de la amistad y confianza en el prójimo y de la alegría vital. Todo ello con un lenguaje humorístico que quiere transmitir un mensaje al mundo adulto demasiado preocupado en sus complejos personales. *La abuela Emilia y la extraña oenegé* (2013) es la historia de la ONG *Abuelos desorientados*. La misión de esta ONG es controlar unos alienígenos que secuestran abuelos para aprender de ellos cómo deben comportarse los humanos. Emilia es el nombre de una de estas abuelas secuestradas. No obstante, Emilia sospecha que, en realidad, ha sido secuestrada por una banda de delincuentes para pedir un rescate a su familia. La policía no podrá, en principio, socorrerla con lo que se pondrá de relieve el verdadero papel y valor de los abuelos en la familia. *Tacirupeca* (2013) es una sencilla obra teatral ambientada en el Bosque de la Fábula. En él viven algunos de los personajes más famosos de los cuentos. Además, en este Bosque todo funciona al revés. Gracias al corresponsal de Radiocuento FM, presenciaremos las investigaciones llevadas a cabo por el juez Gato con Botas para aclarar por qué ha desaparecido la abuela de *Tacirupeca*, es decir, Caperucita al

revés. Hay un sospechoso claro: el Lobo Feroz. El desarrollo de los acontecimientos mostrará a los habitantes del Bosque de Fábula que los prejuicios hacia las personas no son los mejores consejeros para aclarar un caso como este.

La Bruja piruja (2014), de C. Blanco Sánchez, es una obra de teatro infantil en verso para niños. Su protagonista es una bruja de ciento tres años que aparece en la escena de un modo poco convencional para una bruja: no llega volando, pues no tiene escoba. La Bruja Piruja usa un delantal lleno de remiendos cosidos. Vive en una cueva oculta en el bosque que heredó de un brujo vizconde. La protagonista es una bruja mala. Tras caer enferma consigue curarse gracias a la ayuda de un cuervo. Su promesa será no hacer más maleficios. Se trata de una obra teatral que combina magistralmente teatro, poesía y humor a través de los versos escritos por Blanco Sánchez. La obra, de frescas rimas, ayuda a su lector a memorizar cada uno de los versos. Paralelamente hay que destacar las coloridas ilustraciones de D. Montero Galán que favorecen una conseguida arquitectura entre el texto y la imagen que lo representa.

En Portugal, los textos dramáticos para niños y jóvenes no son abundantes, si bien existen algunos autores de prestigio. Estos autores escribieron principalmente su obra en la década de los 80 y 90 del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI. Según Bastos (2013:54), un aspecto que se revela en el texto dramático en Portugal, es que “a escrita para teatro, com a desejável publicação de textos originais, ocupar um lugar quase residual no seio da edição para os mais novos”. En este sentido, presentamos tres obras dramáticas considerando el período que va entre 2005 y 2015.

En 2007, la editorial Campo das Letras publicó la obra de Vergílio Alberto Vieira, *O Menino Jesus da Cartolinha. Um Auto de Natal*, con ilustraciones de Marta Madureira. Esta obra, en dos cuadros, está escrita en verso y con un lenguaje un tanto arcaico. El argumento de la obra gira en torno la leyenda del Menino Jesús de la Cartolinha que data de comienzos del siglo XVIII. Las didascalias apuntan un escenario y un vestuario que es el propio del momento histórico de la

leyenda. La intertextualidad explícita e intencional con la obra de Gil Vicente, o el uso de la vieja métrica en algunos cuartetos, contribuyen asimismo a situarse en la época. La pieza retrata, al igual que la leyenda, las vivencias de un lugar fronterizo entre Portugal y España, en un marco de invasiones y guerra entre Portugal y España, donde la creencia en la intervención divina, en este caso del *Menino Jesus*, explica casi siempre la victoria de los portugueses sobre los españoles y la conservación de la independencia de Portugal: “É tempo de festejar/De novo a Restauração/E este Menino consagrar/Como nosso Capitão”.

Manuel António Pina, galardonado en 2011 con uno de los premios portugueses más importantes, el Premio Camões, publica en la editorial Assírio e Alvim la obra *História do Sábio Fechado na sua Biblioteca* (2009), con ilustraciones de Ilda David. Esta obra fue escrita originalmente para la Companhia Pé de Vento y se estrenó en 2008, en el Teatro da Vilarinha de Oporto. La pieza teatral, de un solo acto, nos habla del saber, del conocimiento y de cómo ambos nos pueden conducir a la liberación. Cuestiona, además, la validez del saber libresco sin el componente de la realidad, pero también nos indica cómo ese saber puede modificar la propia realidad. Esta parábola está protagonizada por un sabio omnisciente -“Diz-se que conhece o passado, o presente e o futuro...” (pág. 26) -, viejo y cansado, que busca la muerte y el reino de las sombras. En este viaje interior - "Como eu gostaria de sair da minha Biblioteca, mas, para isso, teria que sair de mim, porque eu próprio sou a Biblioteca” (pág. 25)-, el sabio se encuentra con el hambre, nunca sentida por él, de un mendigo; con el dolor de un enfermo; y con el amor eterno de una muchacha. En el fondo, esta bellísima obra nos habla de la emoción, los sentimientos y el sentido de la vida.

O monge desastrado e os pastéis de Belém (2012) fue publicada hace unos años por la Editorial Caminho. Esta obra posee dos textos: un texto narrativo que es obra de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, y la adaptación teatral de ese mismo texto, de las autoras Alice Frias y Luísa Mesquita. La adaptación teatral en dos actos presenta un lenguaje sencillo y coloquial, donde abundan las onomatopeyas, las rimas y las

repeticiones. Recorriendo con enorme frecuencia a la música rap o a la música popular y a las diversas coreografías, este texto teatral está lleno de ritmo y de movimiento del que pueden participar los jóvenes lectores. Las recomendaciones de quien hace la adaptación teatral apuntan también hacia un escenario y un vestuario extraordinariamente fácil de realizar. La obra en cuestión nos relata la vida de los monasterios y nos lleva al imaginario de la invención de uno de los dulces más famosos de Lisboa y Portugal: los pasteles de Belém. Sin embargo, a través del personaje principal, el novicio Manuel, el texto nos habla de forma subliminal de la búsqueda de nuestro camino, de la búsqueda de nosotros mismos y de nuestro lugar en el mundo.

Conclusiones

El éxito de la Biblioteca Escolar, como se apunta en el inicio de este trabajo, depende fundamentalmente de dos aspectos: a) del bibliotecario escolar que trabaja en ella y b) de la calidad y actualidad de los fondos bibliográficos que este selecciona para este espacio pedagógico. Desde este punto de vista, los fondos bibliográficos, entre los que se encuentran los títulos de LIJ, deben despertar el amor por la lectura como placer estético. Esto significa una mayor implicación del bibliotecario en el proceso de selección de textos que ve en la lectura un acto individual de la conciencia y no sujeto a la consecución de una tarea escolar.

Caldin (2001) enumera algunos criterios que el bibliotecario escolar debe tener en cuenta para la selección de libros para niños y jóvenes: obras publicadas ganadoras en concursos literarios actuales nacionales e internacionales, lecturas recomendadas en ferias nacionales e internacionales, catálogos de autores y teóricos de la crítica literaria de literatura infantil y juvenil. Pero ante todo, el bibliotecario debe ser un ávido lector atento y crítico con los nuevos títulos que surgen al mercado editorial.

En cuanto al corpus presentado en este trabajo, se presenta una selección de títulos que, lógicamente, supone realizar una selección

subjetiva de entre un extenso conjunto de textos, si bien se ha apuntado que el concepto de canon es amplio y variado según el punto de vista que se adopte para esta selección. Nosotros hemos optado por seleccionar títulos que sean actuales y que, además, sean funcionales para las edades escolares a los que van dirigidos. La funcionalidad de un texto será también una cuestión que dependerá de lo que se quiera trabajar en el aula o por lo que sencillamente se sienta atraído el lector infantil y juvenil. Así, proponemos textos que abordan aspectos históricos de un país, lecturas que transmiten valores como la solidaridad y la aceptación del prójimo y textos que, abiertamente, aportan conocimientos sobre la realidad que rodea al joven lector.

Es importante destacar la importancia de la LIJ en los fondos de la Biblioteca Escolar para promover la lectura. Esta es, sin duda, un medio de formación e información, ya que presenta textos innovadores acordes a las técnicas narrativas contemporáneas que transforman la lectura en una actividad placentera y crítica al mismo tiempo. Su función es, entre otras, atraer al público infantil y juvenil para despertar en ellos una conciencia reflexiva en relación a lo que se está leyendo.

Por último, si el bibliotecario hace suyo el pensamiento de Borges (1987), que califica al libro como la herramienta más espectacular de la que dispone el hombre, hará uso de este instrumento de lectura para trabajar la mejora intelectual y el desarrollo crítico de cada joven lector, convirtiéndose en un canal por el que transitan lecturas que tienen algo que decir a lectores que precisan tener experiencias enriquecedoras con un tipo de textos que han sido escritos específicamente para ellos. He aquí definida la función principal del bibliotecario que entiende la Biblioteca Escolar como un espacio para la formación y el goce estético.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. G. y Kono, Y. (2012). *A ilha*. Carcavelos: Planeta Tangerina
- Adrià, F. (2011). *Víctor Osama*. Madrid: Editorial Anaya.
- Aparicio, M. C. (2013). *Un monstruo se comió mi nariz*. Barcelona: Norma.
- Arjona, J. (2013). *Soy pequeñito*. Barcelona: A buen paso.
- Bastos, G. (2013). O teatro para crianças. Perspectivas actuais. *Sinais de cena*, 19, 53-60.
- Barat, J. R. (2012). *El reino de los mil pájaros*. Madrid: Editorial CCS.
- Blanco Sánchez, C. (2014). *La Bruja piruja*. Villaobispo de las Regueras: Editorial Amigos de Papel.
- Bloom, H. (1995). *O Cânone Ocidental. Os Livros e a Escola das Idades*. Lisboa: Temas & Debates.
- Bloom, H. (2000). Elegiac Conclusion. En D. H. Richter (Ed.). *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature* (págs. 517-528). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Borges, J. L. (1987). *Cinco visões pessoais*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, Brasília.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-45.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos*, 8, 75-88.
- Bruno, P. (2014). *Escarabajo de compañía*, Barcelona: Ediciones Ekaré.
- Caldin, C. F. (2001). O bibliotecário, a criança e a literatura infantil: algumas ponderações. *Rev. ACB*, 6 (1), 111-128.
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Editorial Graó.
- Eagleton, T. (2003). *Literary Theory. An Introduction*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Estrada, P. (2013). *Un paseo con el señor Gaudí*. Madrid: Editorial Juventud.
- Fowler, A. (1979). Genre and Literary Canon. *New Literary History*, 11 (1), 97-119.
- García, G. (Darabuc) (2010). *Libro de las mandangas*, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

- Giménez de Ory, B. (2011). *Los versos del libro tonto*. Pontevedra: Factoría K de libros, Pontevedra.
- Gómez, Ll. (2014). *El tesoro de Barracudas*. Madrid: Editorial SM.
- González de la Aleja, A. (2013). *Abrapalabra*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Gorak, J. (1979). *The Making of Modern Canon. Genesis and Crisis of a Literary Idea* (págs.). London: Atlantic Highlands.
- Jabato, M. J. (2014). *A mares*, Pontevedra: Factoría K de libros.
- Jabato, M. J. (2014). *Gorigori*, Pontevedra: Factoría K de libros, Pontevedra.
- Júdice, M. y Proença, P. (2006). *O meu primeiro Fernando Pessoa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Letria, J. J. y Cruz, A. (2009). *Era uma vez um rei conquistador*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Magalhães, A. M., Alçada, I., Frias, A. y Mesquita, L. (2012). *O monge desastrado e os pastéis de Belém*. Caminho: Lisboa.
- Martins, I. M. y Matoso, M. (2014). *Com o tempo*, Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Mésseder, J. P. y Bacelar, M. (2011). *Gatos, Lagartos e Outros Poemas*. Porto: Trampolim.
- Morales, G. (2012). *De aventuras*. Madrid: Editorial Anaya.
- Ondjaki y Wojciechowska, D. (2009). *O voo do golfinho*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Pina, M. A. (2009). *História do sábio fechado na sua biblioteca*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Salas, A. (2013). *La abuela Emilia y la extraña oenegé / Tacirupeca*. Madrid: Editorial CCS.
- Sarto, M. (1985). *La animación a la lectura*. Madrid: SM.
- Soares, L. D. y Completo, C. (2013). *O jantar dos animais*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores Edições.
- Sobral, C. (2012). *Achimpá*. Lisboa: Orfeu Negro, Lisboa.
- Sotomayor, V. (2007). Lenguaje literario, géneros y literatura infantil. En P. J. Cerrillo y S. Yubero (Ed.). *La formación de mediadores para la mediación de la lectura* (págs. 27-51). Cuenca: CEPLI.
- Tejerina, I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En I. Tejerina (Ed.). *La formación del profesorado desde una*

perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI (págs. 275-293). Santander: Universidad de Cantabria.

Viana, A. M. C. y Cruz, A. (2008). *Bichos diversos em versos*. Lisboa: Texto Editores.

Vieira, V. A. y Madureira, M. (2007). *O Menino Jesus da Cartolinha. Um Auto de Natal*. Porto: Campo das Letras.

Vieira, V. A. y Lé, E. (2010). *O reino cintilante*. Porto: Trampolim.

Zaparaín, F. y González González, L. D. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

El oficio de docente en las novelas de Pérez Galdós

The teacher labour in the novels of Pérez Galdós

Ana-María Montero-Pedrerera

Universidad de Sevilla

pedrerera@us.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.35

Recibido el 22 de octubre de 2015

Aprobado el 30 de junio de 2016

Resumen: Este artículo analiza el oficio de docente en las novelas contemporáneas de Pérez Galdós. En ellas describe innumerables temas y personajes, entre ellos los maestros y maestras, con los que ejemplifica diversos tipos humanos con características bien definidas. Se ha usado el método histórico-educativo para el estudio y en los modelos hallados hay docentes bondadosos, con reminiscencias krausistas, como Máximo Manso en *El amigo Manso*; ramplones y faltos de vocación como José Ido en *Tormento*. Sublimes maestras como Atenaida, en *La razón de la sinrazón*; o doña Lupe, avara e impostora, en *Fortunata y Jacinta*. Pero, hemos hallado valores en el Magisterio; noble profesión, maltratada tradicionalmente por la sociedad y por los poderes públicos.

Palabras clave: docentes; modelos; novelas; Galdós; literatura española

Abstract: This article discusses the teaching profession in Pérez Galdós' contemporary novels. It describes many topics and characters, including teachers, with who exemplifies various human types with defined characteristics. The historical-educational method is been used for the analysis. In the models found there are caring teachers, with Krausists reminiscences as Máximo Manso in *El amigo Manso*; Simple and with a lack of vocation as José Ido in *Torment*. Sublime teachers as Atenaida, in *La razón de la sinrazón*; or Dona Lupe, greedy and impostor, in *Fortunata y Jacinta*. But we have in the Magisterium values; noble profession, traditionally mistreated by society and by the government.

Keywords: teacher; models; novels; Galdós; Spanish Literature.

1.- Propósitos previos

Mucho se puede hablar sobre Galdós como insigne y popular escritor, como miembro de la Real Academia Española, que llegó a estar propuesto para el Premio Nobel en 1912, 1913 y 1915. Incluso se puede analizar su trayectoria como político, pero no es nuestro caso. Sus obras constituyen un espejo de la sociedad del siglo XIX y a lo largo de toda su bibliografía encontramos personajes, que se desarrollan en ambientes muy diferentes, pero que describe con profusión de detalles. Algo usual en otros autores, que, como él, están dentro de la corriente realista.

Y en la variedad de temas que trata, el de la educación no le es ajeno, ya que en sus años de formación universitaria en Madrid tuvo como profesor a Fernando de Castro y amistad con el fundador de la Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos, que le alentó a escribir y le hizo sentir curiosidad por el krausismo, filosofía que se percibe en sus primeros escritos. La intención pedagógica a lo largo de todas sus obras es evidente, siempre tiene presente la finalidad didáctica y al principio de los *Episodios Nacionales* indica que escribe “para enseñar a los españoles su historia” (Casalduero, 1951:74). En base a esto, nos atrevemos a plantear un análisis histórico-educativo, por ese componente didáctico, destinado a influir en la vida social y política española, por su talante ético que le conduce a ser Diputado en el gobierno de Sagasta y su comprometida militancia política en 1909 como defensa de la alianza republicano-socialista, junto a Pablo Iglesias (González, Ledesma y Belenguer, 1993).

La educación es un tema transversal en toda su producción, representándola en muchas ocasiones en personajes que carecen de

ella, entendida en su sentido lato. En los *Episodios Nacionales* nos muestra caracterizaciones de maestros en Patricio Sarmiento en *El terror de 1824*, o en don Paco personaje destacado de *Bailen y Cádiz*.

Sin embargo, vamos a centrarnos en sus novelas contemporáneas y en ellas la educación también es un tema frecuente en varios relatos del autor y son muchos párrafos de su obra en los que describe docentes o alumnos, escuelas, castigos o métodos de enseñanza. En su conjunto heterogéneo de personajes, los maestros son parte importante, pero los hay bondadosos, con reminiscencias krausistas, como Máximo Manso en *El amigo Manso*; ramplones y faltos de vocación como José Ido del Sagrario y el sacerdote Pedro Polo en *Tormento*, o el trastornado reformador de la Instrucción Pública Jesús Delgado en *El Doctor Centeno*. Existen abundantes estudios desde todas las ópticas: desde la del análisis literario, histórico, sociológico... y también algunos desde el punto de vista pedagógico. Obviamente conocemos los más lejanos en el tiempo, como los de Cruz Leal (1990), Escobar (1980) o Rodríguez (1980), donde la educación es un asunto colateral; o los del siglo XXI, como los de Ezpeleta (2001 y 2009), Varela Cabezas (2005) o Martínez-Otero (2013) todos ellos son, a nuestro entender estudios parciales y muy concretos, pero no por ello de poca importancia.

En este trabajo pretendemos analizar modelos de maestros y maestras presentados por este escritor en sus novelas contemporáneas, publicadas desde 1883. Se trata de hacer un estudio para aquilatar sus características intelectuales, morales y humanas y establecer las relaciones y las influencias que presentan con la sociedad y el momento en que se escriben. Organizamos la exposición en tres apartados, dada la cantidad de obras que hemos consultado y para intentar sistematizar los datos: comenzamos hablando de las cualidades del oficio; en segundo lugar, de las labores del maestro; y, por último, citamos algunos perfiles de los docentes más significativos de la obra galdosiana. Los ejemplos

están sacados de sus textos; descritos directamente por el autor, en su oficio de narrador, o por alguno de los múltiples personajes que él crea.

2.- El docente en las novelas contemporáneas de Galdós

Galdós hace alusión al tema educativo, ya lo hemos mencionado, y nos llama la atención que en *El Doctor Centeno*, titula el primer capítulo “Introducción a la Pedagogía” y, el segundo, “Pedagogía”; al hacer esta lectura de tantos aspectos pedagógicos nos hemos dado cuenta de que con sus contenidos se puede escribir una Historia de la Educación en el último tercio del siglo XIX y en las dos primeras décadas del XX. Es testigo excepcional de su época, escribe de todo: del problema educativo en España, de los maestros, de los alumnos, de metodología, organización escolar, material didáctico, etc. Cualquiera de los temas podría tener suficiente entidad para exponerlo; sería atractivo hablar de la infancia en general, de los escolares, de sus juegos y travesuras; pero nos decantamos por los docentes, por la presencia constante que tienen.

Para el autor canario el personaje literario del educador es un símbolo cargado de intencionalidad teórica y “en sus primeras novelas, el caldo de cultivo krausista permite la fácil inserción del tipo literario docente” (Ezpeleta, 2009: 303), el maestro de escuela, ayo o pasante de colegio tiene un importante papel en las novelas de Galdós y lo consigue siendo ejemplo de una tipificación absolutamente invariable, como nos indica Rodríguez (1980: 347). Sin ser protagonistas representan un importante papel en el desarrollo de las obras en las que aparecen.

Los maestros galdosianos son siempre caracteres débiles hasta la inutilidad; e imprácticos, imprácticos hasta lo patológico. En cierto modo, son fiel reflejo de los seres a quienes enseñan y con quienes, al parecer, se les identifica: seres de alma pueril. A

pesar de ello, Galdós tuvo un alto concepto del oficio de maestro y, por regla general, en alta estima a las personas que lo ejercieron. Fruto de esa estima es la dedicatoria en *La Desheredada*: “A los maestros de escuela”; porque, según él, “eran o debían ser los verdaderos médicos de las dolencias sociales nacidas de la falta de nutrición y del poco uso que se viene haciendo de los beneficios reconstituyentes llamados Aritmética, Moral y Sentido Común” (Pérez Galdós, 1983: 7).

Estas dos obras y *El amigo Manso* están consideradas como novelas pedagógicas por Fernández Montesinos (1980), porque plantean críticas a la educación del momento. En estos años de la Restauración, Albareda era ministro de Instrucción Pública en el Gobierno de Sagasta, además fue el impulsor del Congreso Nacional Pedagógico de 1882, donde se presentaron muchas propuestas, por el anhelo de transformación educativa, que se reflejan en *El Doctor Centeno*, publicada en 1883 (Martínez-Otero, 2013).

Las maestras se ven representadas en “novelas que se interpelan entre sí por medio de intertextualidades harto evidentes” según nos indica Ezpeleta (2001: 244). Atenaida, sublime maestra en *La razón de la sinrazón; Pascuala* (Cintia), en *El caballero encantado*; Leré en *Ángel Guerra*; Irene, maestra de Isabelita y Jesusita, sobrinas de Máximo Manso, en *El amigo Manso*; la Madre Angustias, que amarga la vida de Clara, sobrina de Elías Coletilla, en *La Fontana de oro* o doña Lupe, avara e impostora, en *Fortunata y Jacinta*, que tomaba a su servicio a niñas para educarlas y amoldarlas a su gusto y costumbres. Todas ellas muestran papeles de mujeres fuertes que presentan un ejemplo de guías, madres o maestras.

La escuela que se analiza en estas novelas es la del último cuarto de siglo XIX, en un entorno rural, olvidada de autoridades, donde los docentes vivían en una permanente penuria, siempre pendiente de las decisiones del cacique de turno y donde la

vocación hacia la enseñanza, era poco menos que un sacerdocio. Los sueldos, que abonaban los ayuntamientos, al igual que el abono de la casa-habitación, siempre se retrasaban. En este contexto, solo con una fuerte voluntad se emprendían innovaciones pedagógicas. Empero, esta panorámica siempre tiene en Galdós una intención de censura al desarrollo del sistema escolar del momento, en el que la Ley Moyano jerarquiza todo su funcionamiento, haciendo que el tedio sufrido en las lúgubres escuelas fuese un elemento constante en esa escena cotidiana.

3.- Atributos y cualidades del oficio de maestro

A lo largo de las novelas galdosianas encontramos personajes caracterizados con unas cualidades claramente definidas que analizamos:

Humildad: En *Fortunata y Jacinta*, Ido del Sagrario le dijo a Maxi Rubí (esposo de Fortunata) que él era “profesor de primeras letras en las escuelas católicas”. Maximiliano “discurrió que no estaba en armonía la humildad del empleo con el saber y la destreza dialéctica que aquel individuo mostraba” (Pérez Galdós, 1985: 421). *Nazarín* se expresa con rotundidad: “mis apariencias humildes no significan ignorancia de la fe que profeso, ni de la doctrina que puedo enseñar a quien lo necesite” (Pérez Galdós, 2000: 163). A pesar de que a Galdós se le califica de anticlerical, son abundantes sus referencias a la Iglesia, a los sacerdotes o a la educación católica, como en este pasaje. Su actitud hacia la tolerancia religiosa es una exigencia requerida por los tiempos y por una verdadera conciencia cristiana (Rodríguez López-Brea, 2006).

En *Ángel Guerra*, Leré, maestra de Ción, hija del protagonista, expresa: “Yo nací para la servidumbre, para el cansancio, para oscurecerme, y no ser nunca nadie...” (Galdós, 1970: 140). En la misma obra, Juan Casado, amigo de Ángel

Guerra, invita a hablar a Leré; ella, humildemente responde: “... cómo quiere que yo hable delante de dos personas de tantísimo talento? Déjenme oír y callar y aprender, que mucho aprende quien poco sabe” (Pérez Galdós, 1970: 662). ¿Acaso no son las dos buenas muestras de humildad?

Oficio nobilísimo: La labor de enseñar siempre ha sido considerada como humilde pero, al mismo tiempo, noble y de gran trascendencia. En *El caballero encantado* le preguntan al maestro, don Alquiborontifosio, si pertenece al gremio de la Justicia: “Yo no soy de la Justicia; soy de más abajo; pertenezco a la última fermentación de la podredumbre del reino” pero “enseñando a la infancia, allanamos el suelo para cimentar la paz, la ilustración y la justicia” (Pérez Galdós, 1987: 318). Y como nobilísimo oficio califica también Galdós el que Pedro Polo tenía que realizar en su escuela, donde recibieran “instrucción cristiana y yugo social los muchachos más díscolos” (Pérez Galdós, 2010: 48).

Oficio menguado: En *Tormento* el maestro, Ido del Sagrario, expone que había cambiado “aquel menguado trabajo por otro más honroso y lucrativo” (Pérez Galdós, 1968: 9). Había comenzado sus labores como escribiente, lo que sin duda le produciría mayores ingresos que la docencia.

Oficio paciente. De nuevo en *Nazarín*, la “Chanfa”, una mujer del pueblo, comenta acerca del protagonista: “... para maestro de escuela está cortado, por aquello de la paciencia y el no comer...” (Pérez Galdós, 2000: 44).

Oficio de pobres. Pobres pero honrados, la maestra Irene, de *El amigo Manso* tenía mucho aplomo, un sensato juicio, bien hacer y siempre en perfecto estado de compostura y aseo. El narrador menciona: “Su honrada pobreza le obligaba a esto”, y añade, más adelante “Qué mejor escuela para llegar a la perfección” (Pérez Galdós, 1994: 79). En *El caballero encantado*, a Cintia le habían concedido una escuela de párvulos en Calatañazor (Soria); Bartolo,

uno de los personajes de la obra, le dice a Tarsis (el caballero encantado): "... el pueblo es horrible, pobre, pero... Cintia se conforma, esperando mejorar la localidad. Los tíos se quedan en Soria, muy contentos de que la niña cobre del procomún unas migajas de sueldo, que suponen cocido flaco y sopas..." (Pérez Galdós, 1987: 285-286).

Oficio de miseria. En *Las novelas de Torquemada*, doña Lupe comenta: "...la Aritmética... en manos de maestros de escuela y de pasantes que siempre tiran a la miseria" (Pérez Galdós, 1998: 82).

Oficio de hambre. Paciencia, humildad y pobreza han sido en el pasado virtudes por necesidad del maestro y quedan fielmente reflejadas por Galdós en sus obras. Ya hemos visto que Nazarín estaba "cortado para maestro"; también hemos relatado las migajas que percibiría la maestra de Calatañazor. Ahora veamos algunos casos más, relacionados con el tema del hambre. En *Fortunata y Jacinta*, Ido del SAGRARIO le comenta a Juanito Santa Cruz: "En este País... no se protegen las letras. Yo he sido profesor de primera enseñanza... tengo que dedicarme a correr publicaciones para llevar un pedazo de pan a mis hijos..." (Pérez Galdós, 1985: 299). En la misma obra, Juanito, a su madre y a su esposa Jacinta, exclama: "Tengo más hambre que un maestro de escuela" (Pérez Galdós, 1985: 293), frase que, como todos sabemos, ha llegado hasta nuestros días y que reflejaba una triste realidad del Magisterio, oficio de pobreza, de miseria e incluso de hambre en muchos casos. Galdós estaba plasmando una evidencia: ejercer de maestro equivalía a estar desheredado por la sociedad.

Oficio vocacional. Tradicionalmente se ha comparado el oficio de maestro con el de sacerdote; en ambos casos, si no se tiene vocación, difícilmente se puede ejercer con garantía de éxito. En *El caballero encantado*, Cintia, dice que el pueblo era horrible, allí se consideraba prisionera y mártir, su único consuelo eran las pobres criaturas y termina con una bonita frase: "las quiero y ellas

me quieren a mí... He descubierto que sirvo para educar niños” (Pérez Galdós, 1987: 287). La falta de vocación ha sido el mayor defecto, tanto en el sacerdocio como en el magisterio. El ejemplo claro también lo vemos en *El doctor Centeno*, el narrador comenta acerca del sacerdote-maestro Pedro Polo: “le fingieron una vocación que no tenía (de sacerdote)” (Pérez Galdós, 2012: 45), y sería también un detestable maestro, por idéntico motivo.

Oficio de amor. Oficio de amor y entrega a los niños. Lo hemos visto en el caso anterior, el de Cintia. Otro ejemplo claro de amor lo vemos en *Ángel Guerra*; el protagonista le dice, a la maestra de su hija, Leré: “Ción y tú formáis una unidad indivisible. Ni la niña puede vivir sin ti, ni tú sin ella” (Pérez Galdós, 1970: 140).

Oficio ingrato y penoso. Muy duro es el trabajo de enseñar para aquel que no tiene inclinación, por eso lo dejamos en último lugar. Ya hemos mencionado el caso de Pedro Polo; pues bien, de este señor leemos en *El doctor Centeno*, que “fatigaba su memoria sin recrear su entendimiento”, aprendiendo por la noche lo que había de enseñar al día siguiente, por lo que le resultaba un “trabajo ingrato y penoso” (Pérez Galdós, 2012: 49).

4.- Labores del maestro

Puesto que de trabajos hablamos, veamos ahora las diferentes labores de los docentes o, mejor dicho, los distintos matices que apreciamos en las obras de Pérez Galdós referidas a la labor del maestro.

Maestro = pastor. En *El abuelo*, el conde de Albrit le dice al maestro de sus nietas, Pío Coronado: “Ya que no es usted su maestro, porque ellas no aprenden, lo mandan a usted a que sea su pastor. Pues para pastorear este rebaño me basto y me sobro señor Coronado” (Pérez Galdós, 1988: 118).

Y don Alquiborontifosio consideraba su oficio de maestro como notabilísimo. Su vida estaba “consagrada a la más alta función del reino”; sus más de cincuenta años de magisterio habían sido como los del pastor, pero un pastor especial, no sólo se trataba de cuidar de ellos como si fuesen ovejas, sino de “disponer a los niños para que pasen de animalitos a personas... y aún más a personajes” (Pérez Galdós, 1987: 316).

Maestro = domesticador. En *La loca de la casa* a la institutriz Victoria se le considera como “aprendiz de maestra angélica”; su experiencia era corta y los niños le habían perdido el respeto. Gabriela, madre de las criaturas, le dice a Victoria: “...a ver, domesticame a esos serafines diabólicos” (Pérez Galdós, 2002: 574).

Maestro = domador. En la introducción de la obra *Fortunata y Jacinta* podemos leer: “A Fortunata se le quiere domar...” (Pérez Galdós, 1985: 66). Juanito Santa Cruz describe a Fortunata, ante su esposa Jacinta, como “... un animalito muy mono, una salvaje que no sabía leer ni escribir” (Pérez Galdós, 1985: 205); Fortunata necesita que la domestiquen, se concibe la educación como doma, capaz de reformar e integrar en la sociedad a los rebeldes.

En este mismo contexto, en el de domador, podemos colocar la opinión de José Ido del Sagrario, para quien el oficio de maestro consistía en “trocar las bestias en hombres” (Pérez Galdós, 1985: 299). Lo dice cuando ya había abandonado el oficio de maestro y se dedicaba a escribir novelas por entregas.

En *La razón de la sinrazón*, el doctor Arimán (el diablo) comenta acerca de la maestra: “En su nueva colocación, a Atenaida, no le faltará trabajo. Domar señoritas huérfanas de madre; pulimentar sus entendimientos; prepararlas para el matrimonio...” (Pérez Galdós, 2002: 347).

Maestro = desasnador. El marqués del Castañar, en *Cassandra*, cuando pidió en matrimonio a su esposa, comenta: "... pusieronla maestros para desasnarla, pues era tan borrica como hermosa", y continúa: "Yo pondré a mis hijas un contra maestro para que me las aborrique y me las deseduque del fárrago insustancial que han aprendido" (Pérez Galdós, 2003: 160). En este último caso continúa la dura crítica a la enseñanza oficial.

Maestro = desbravador de chicos. En *Tormento*, Galdós vuelve a relatar las andanzas de Ido del Sagrario, que veíamos en *Fortunata* y *Jacinta*. Le cuenta a su amigo Rafael –Aristóteles: "... yo no soy desbravador de chicos, ya no me ocupo en trocar las bestias en hombres, que es lo mismo que fabricar ingratos..." (Pérez Galdós, 1968: 9). Recordemos que había cambiado la enseñanza por otro oficio más lucrativo. Una vez más en *Tormento* aparece esta denominación, pero referida a otro maestro que también conocemos: Pedro Polo. Pregunta el narrador: "¿Qué fue de su escuela famosa donde eran desbravados todos los chicos de aquel barrio?" (Pérez Galdós, 1968: 85).

Maestro = labrador. En *El amigo Manso* doña Javiera pretende que el protagonista, Máximo Manso, se encargue de la educación de su hijo y le dice: "El chico... es de la piel de Satanás... ni a martillazos entra en aquella cabeza un mal pensamiento... Parece que hay en él mucho de perfecto caballero; pero este caballero hay que labrarlo..." (Pérez Galdós, 1994: 23).

Maestro = filósofo. El conde de Albrit, en *El abuelo*, le da al maestro, don Pío, la categoría de filósofo, cuando le pregunta: ¿Qué harás si te dan a escoger entre el honor y el amor? Sollozando contesta: "Escojo el amor..., el amor mío, porque el amor ajeno lo desconozco" (Pérez Galdós, 1988: 252). La vida no había tratado muy bien, según Galdós, al desdichado tutor.

Maestro = místico. El profesor Manso indica: “... no es verdadero maestro el que no se hace querer de sus alumnos, ni hay enseñanza posible sin la bendita amistad, que es el mayor conductor de ideas entre hombre y hombre” (Pérez Galdós, 1994: 27). Sin lugar a dudas la ideología de Pérez Galdós, con respecto a la enseñanza, estaba en consonancia con las ideas que manifiestan sus personajes de doña Javiera y Máximo Manso. No olvidemos que nuestro autor había bebido en las fuentes del krausismo y, por ello, era partidario del análisis, la experimentación y, en el trato con los niños, de desterrar lo más posible el uso de castigos y en su lugar poner amor, mucho amor, amistad, diálogo y compañerismo. El amor y la amistad no deben estar reñidos con la severidad, en el oficio de maestro. Lo expresa muy bien, en la obra *Amor y ciencia*, quien pone en boca de Paulina, en su diálogo con el marqués, la siguiente frase: “Has sido después para mí como un maestro, que sabe poner en una sola lección la severidad y el cariño. A ti te debo la paz, la alegría... Me has enseñado a conocer el orden y saborear la virtud...” (Pérez Galdós, 2006: 602).

No consideramos necesario añadir nada más en este punto de las labores del maestro. Que buen programa para un docente: enseñar con severidad y con cariño y conseguir en el aula paz, alegría, orden y virtud. En *Halma*, el sacerdote Manuel Flórez comenta: “... es místico el maestro de escuela que, muerto de hambre, enseña a leer a los niños...” (Pérez Galdós, 2001: 145).

Maestro = amigo y compañero. En *El amigo Manso* recordemos que doña Javiera pretendía que Manso educara a su hijo; esta madre preocupada por la educación le comenta que su hijo necesita un profesor “que sea maestro, sea un buen amigo, un compañero que, a la chita callando y de sorpresa, le vaya metiendo en la cabeza las buenas ideas...” (Pérez Galdós, 1983: 23-24).

5.- Perfiles de maestros y maestras

A lo largo de la lectura de las obras galdosianas nos hemos encontrado un elevado número de docentes:

- Pío Coronado, maestro de las nietas del conde de Albrit, en *El Abuelo*.

- Pedro Polo y José Ido del Sagrario, maestro y pasante de la escuela donde se educa Felipe Centeno, en *El Doctor Centeno* y en *Tormento*.

- Pajón, maestro pasante también, en *La razón de la sinrazón*.

- Celedonio, dómine–maestro de Paquito Ramos “Posturitas” y Luisito Cadalso *Miau*, en la novela de este último nombre.

- Fray Alonso de Rebolledo, antes soldado que fraile, en *Santa Juana de Castilla*, enseñaba a Sanchico a manejar las armas en lugar del latín.

- Máximo Manso educa a Manuel, hijo de doña Javiera, en *El Amigo Manso*.

- Don Alquiborontifosio, en *El caballero encantado*.

- Modesto Díaz, educador de un sinfín de sobrinos, en *Halma*.

- *Nazarín*, gran educador de masas, con la palabra y con el ejemplo.

También es significativo el número de maestras:

- Lorenza (Leré), maestra de Ción, hija de Ángel Guerra, en *Ángel Guerra*.

- Irene, maestra de Isabelita y Jesusita, sobrinas de Máximo Manso, en *El amigo Manso*.

- La Madre Angustias es la que amarga la vida de Clara, sobrina de Elías Coletilla, en *La Fontana de oro*.

- Atenaida, sublime maestra en *La razón de la sinrazón*.

- Pascuala (Cintia), en *El caballero encantado*.

- Doña Lupe, avara e impostora, en *Fortunata y Jacinta* tomaba a su servicio a niñas para “educarlas y amoldarlas a su gusto y costumbres”.

Nos limitaremos a mencionar un ligero perfil de los más significativos.

5.1.- Ejemplos de algunos y algunas docentes

Como muestra presentamos tres maestros y tres maestras, somos conscientes de la cantidad y variedad de los que aparecen en las novelas, pero hacemos esta selección pensando en que son los más significativos.

Pío Coronado

Galdós hace una descripción pormenorizada del anciano maestro de las niñas, la descripción casi alcanza lo que pudiéramos llamar un retrato, en el que resalta su aspecto físico “... de estatura menguada, muy tieso de busto y cuello y algo dobladito por la cintura; las piernas muy cortas. La expresión bonachona...Un rastrojo de bigote de varios colores, recortado como un cepillo...” La pulcritud de su atuendo, a pesar de la precariedad de sus trajes “Viste con pobreza limpia anticuadas ropas, recompuestas y vueltas del revés, atento siempre al decoro de la presencia en público” (Pérez Galdós, 1988: 93).

También nos indica su aspecto psicológico: “Su defecto era la flojera del carácter y la tolerancia excesiva con la niñez escolar” (Pérez Galdós, 1988: 93). Y, como no, su trayectoria docente: “Maestro de escuela jubilado, desempeñó con eficacia su ministerio durante treinta años, distinguiéndose, además, como profesor privado de materias de la primera y segunda enseñanza” (Pérez Galdós, 1988: 93).

La opinión que de don Pío tenían diferentes personajes, los que más relación tenían con él, nos ayudan a tener una mejor comprensión de su figura y del trato exquisito que le da Galdós. El cura resalta su bondad: “Este Coronado es la pura manteca” (Pérez Galdós, 1988: 100). El conde es quizá el personaje que más relación tiene con él y entre las muchas frases que dedica: “Es un cordero, un santo cordero... ¿No le veis esa cara? ... Dios le hizo santo, y su familia le ha hecho mártir “. Y Nelly, una de sus alumnas, dirá sobre él: “es un alma de Dios” (Pérez Galdós, 1988: 118).

El novelista nos hace percibir la imagen de un maestro, tal vez no ideal pero si muy real; es posible que el autor plasmara en este personaje lo que viera en algún docente de su época, con mayor o menor idealización.

José Ido del Sagrario

Era pasante en la escuela del sacerdote-maestro Pedro Polo. En *El doctor Centeno* encontramos amplias referencias de ambos. Del primero nos indica el autor que era “hombre aplicadísimo a su deber...con una de esas vidas de abnegación y sacrificio heroicamente consagradas a la infancia. Era el mártir oscuro y sin fama de la instrucción” (Pérez Galdós, 2012: 29). A continuación hace alusión a los políticos, hombres de negocios, médicos, poetas, juriconsultos, etc., que ha colocado en el camino de la instrucción, “al poner una pluma en vuestra mano torpe y al administraros el bautismo de tinta, iniciándoos en la religión de la escritura, os dio diploma y título de cristianos civilizados...” (Pérez Galdós, 2012: 44).

Este pasante tenía otras características: “probo, trabajador, honrado como los ángeles, inocente como los serafines, esclavo, mártir, héroe, santo, apóstol, pescador de hombres” Don Pedro le trataba delante de los chicos con frialdad y sequedad; y cuando estaban solos le abrumaba a cortesánías y piropos como éste: “es

usted más tonto que el cerato simple, dicho con desenfado y sin mala voluntad” (Pérez Galdós, 2010: 51).

Pedro Polo

Hemos analizado al pasante antes que al titular de la escuela; tal vez pueda parecer falta de consideración pero, viendo la trayectoria profesional de uno y otro, no lo entendemos así. Ido del Sagrario sentía la escuela, amaba los niños y, por tanto, reunía condiciones para destacarlo como maestro; Pedro Polo, era un oportunista, sin vocación y sin merecer figurar al frente de una escuela. Es un estereotipo de maestro de escuela ignorante y con deficiencias psíquicas, aunque con cierta intencionalidad política ((Ezpeleta, 2001). Huérfano de padre, recae sobre él la responsabilidad de sacar adelante a su madre y hermana; se hace sacerdote y, después de llevar una triste vida, llena de incomodidades y pobreza, consigue la capellanía de las monjas mercedarias calzadas de San Fernando en Madrid. Las religiosas le sugieren poner una escuela y, a partir de entonces, comienza su éxito económico y profesional. Su labor docente no era especialmente encomiable, ni por su dedicación ni por su personalidad, a través de la lectura observamos que no enseñaba nada, lo que hacía era introducir en la mollera de sus alumnos cantidad de fórmulas, definiciones, reglas, “que quedaban dentro indigeridas y fosilizadas... El temperamento de Pedro Polo era sanguinario, tirando a bilioso... hostigado de grandes ansias, ambicioso y emprendedor... genio violentísimo” (Pérez Galdós, 2010: 49-50). Y el autor no se queda en esta caracterización, sino que describe en él una crueldad “que era convicción y su barbarie fruto áspero, pero madurísimo, de la conciencia. No era un maestro severo, sino un honrado vándalo...” (Pérez Galdós, 2010: 53).

Estos párrafos son de tal de tal contundencia, que se explican solo. Don Pedro era además serio y ceñudo, con cara de juez inexorable y “aquella expresión de patíbulo, tenía humoradas, eran éstas ferozmente irónicas, verdaderas caricias de puñal, como

los epigramas de Shakespeare...” (Pérez Galdós, 2010: 61). Añadimos una última frase que nos permite conocer mejor al personaje de Pedro Polo, en su oficio de maestro: “Su carácter normal: pacífico y tierno con la familia, alegre y cariñoso con todos menos con los alumnos” (Pérez Galdós, 2010: 73).

Pedro Polo traspasa a otras novelas, en *Tormento* el narrador pregunta por su escuela famosa, por sus relaciones eclesiásticas y civiles. Se encumbró en la enseñanza pero en menos de un año todo desapareció; la pronta caída no se debió a lo que popularmente se denomina mala suerte, sino a las asperezas del carácter, a su soberbia, a sus desbocadas pasiones, absolutamente incompatibles con su estado religioso. Así empezó el desprestigio de la escuela, semanalmente disminuía el número de alumnos, ya que los padres “alarmados por los malos tratos... los retiraban de la clase, poniéndolos en otra de procedimientos más benignos” (Pérez Galdós, 1968: 85).

Existe un fuerte contraste en la descripción de los primeros educadores mencionados – don Pío y don Ido-, todo candor, dulzura, bonhomía,...; con la dedicada a Pedro Polo: ansioso, violento, ambicioso, cruel con los niños, etc. De forma simple podríamos pensar que se debe al carácter anticlerical de Galdós; pero no creemos que se ensañase con este personaje por el mero hecho de pertenecer al clero. El motivo fundamental es que crea en su personaje la caricatura de todo aquello con lo que estaba en desacuerdo:

- El engaño en su ministerio sacerdotal, por falta de vocación;
- Su dedicación a la enseñanza, faltándole igualmente ese requisito vocacional;
- La aplicación de un método de enseñanza inadecuado, formado por el “sermoneo”, estudio de las lecciones, falto de observación y experimentación de los alumnos, etc.;

- La aplicación de duros y múltiples castigos a los niños para conseguir la disciplina y el aprendizaje;
- También, por supuesto, tratarse de enseñanza religiosa, ya que el novelista prefería la laica;
- Igualmente era partidario del aprendizaje no reglado, sin tanto orden, libros de texto ni nada que limitara la imaginación del alumno. Pedro Polo era para Galdós la antítesis de lo que para él debía ser un buen maestro.

Leré (Lorenza)

Leré es la maestra de Ción, hija de *Ángel Guerra*. Comenzamos el conocimiento del personaje viendo la opinión que manifiesta el señor Guerra: “Reconoció en la maestra de Ción un espíritu recto y prodigiosamente equilibrado, en quien el sentimiento y el juicio obraban con la ponderación más perfecta” (Pérez Galdós, 1970: 127).

En otro apartado Ángel Guerra le dice a Leré: “No creas... que me disgusta notar en ti esa firmeza de convicciones, esa fe ardiente, ciega... capaz de llevarse tras sí las montañas” (Pérez Galdós, 1970: 132). Este comentario surge como consecuencia de que Ción era muy imaginativa y contaba muchas mentiras; el padre no condenaba esta actitud por considerar que reprimiría sus facultades imaginativas; Leré, por el contrario, sí combatía esta mala costumbre de su alumna. Podemos sacar de aquí una conclusión: creemos que Galdós se sentía bastante identificado con Ángel Guerra; pues bien, tanto al autor como al personaje los vemos comprensivos, nada radicales, dispuestos a aceptar siempre las ideas de los demás, aunque fueran contrarias.

Un último fragmento simpático y esclarecedor; cuando Guerra bromea con Leré y le dice que le tiene que buscar novio, comenta: “... mucho ha de valer para igualarte; pero verás cómo lo encuentras...” (Pérez Galdós, 1970: 151).

Sainz de Robles (2003: 179), cuando escribe acerca de los personajes galdosianos los define como tipos extraordinarios: “Leré... deliciosa criatura que se sintió desde joven llamada por Dios a la profesión religiosa, y que, impasible a toda clase de tentaciones, alegre y dulce, clara y angelical, logró la conversión del complejísimo Ángel Guerra”.

Efectivamente, sabemos que la institutriz de Ción fue la causa fundamental en la transformación del protagonista: primero, enloqueciéndole de amor, sin mediar voluntad alguna por parte de ella; después, convirtiéndole en un fervoroso cristiano cuando él había sido agnóstico y decidido revolucionario.

Irene

La maestra Irene es un personaje que encontramos en *El amigo Manso*. Veamos su descripción: “Su estatura airosa, su vestido humilde, pero aseadísimo, revelando en todo la virtud del arreglo... Claramente se mostraba en ella el noble tipo de la pobreza, llevada con valentía y hasta con cariño” (Pérez Galdós, 1994: 52). Continúa alabándola por sus virtudes: “La discreción, mesura, recato y laboriosidad de la joven maestra enamoraban a Lica que... echaba mil bendiciones por haber traído a su casa alhaja tan bella y de tal valor” (Pérez Galdós, 1994: 568).

Es más adelante, cuanto más y mejor se describe a Irene. Físicamente era “pálida como en su niñez, de buen talle, muy esbelta, delgada de cintura... proporcionadísima en todos sus contornos, admirable de forma... Sin ser belleza de primer orden, agradaba probablemente a cuantos la veían” (Pérez Galdós, 1994: 72). Además se comenta el estilo que se manifestaba en los modales, en el lenguaje y en el vestir: “el traje de Irene era correcto de moda y sin afectación, de una sencillez y limpieza que triunfaría de la crítica más rebuscada”. Expresa también como cuidaba su aspecto externo, dedicando las horas libres de la noche en arreglar

sus cosas y en reparar sus vestidos, “de aquí que su persona se mantuviera siempre en aquel estado de compostura y aseo. ... Su honrada pobreza le obligaba a esto, y en verdad, ¿Qué mejor escuela para llegar a la perfección?” (Pérez Galdós, 1994: 72).

Con respecto a sus cualidades psíquicas Irene poseía “la serenidad y temple del ánimo... conciencia pura... rectitud de sus principios morales... sensato juicio... su exacto golpe de vista para apreciar las cosas de la vida... Su aplomo declaraba su naturaleza superior, compuesta a maravillosos equilibrios”. En cuanto a sus habilidades como maestra podemos citar el delicado tacto tratando a los niños, a pesar de que eran revoltosos nunca los castigaba ya que “la persuasión, la paciencia, la dulzura eran frutos naturales de aquella alma privilegiada” (Pérez Galdós, 1994: 79).

Atenaida

En *La razón de la sinrazón* Galdós nos presenta a este personaje singular. En diversos fragmentos de diálogos entre Atenaida, el doctor Arimán (demonio) y la bruja Celeste se califica a esta maestra como laboriosa, virtuosa, ejemplar, trabajadora que “hasta en los momentos soporíferos del tren aprovecha para instruirse” (Pérez Galdós, 2002: 347) . Sin presumir de sabia, lo es; “se acuesta con los libros y dormida se sube a zancajear por lo que llamamos el éter de la cosmogonía sublime” (Pérez Galdós, 2002: 350). Como en otros personajes, también se presentan características físicas como bien parecida y afable.

Interesante es también el comentario de Basilio, un criado de alumnas: “No sé cómo os aguanta vuestra maestra, la dulce Atenaida, la gran filósofa, astróloga, nigromántica. No sé; yo no entiendo de eso...” (Pérez Galdós, 2002: 352). Y en otro párrafo nos encontramos con las materias que enseña a las niñas del hipócrita político Dióscoro, de la utópica ciudad donde transcurre la historia: Filosofía, Arte Culinario, Corte y Costura, Dibujo, Aritmética, Historia, Física, Economía, Política, Música y

Coreografía. Un currículum completo, a pesar de que sus frívolas alumnas “no aprenderán más que la culinaria y el baile” (Pérez Galdós, 2002: 357).

En otro fragmento el demonio hace de ella el siguiente resumen: “es una conciencia purísima... Completa su aparente perfección con el hábito de un trabajo constante, sin perder hora ni minuto” (Pérez Galdós, 2002: 263-264). Prueba de su constancia es la prosperidad de su escuela que alcanzó 300 estudiantes, que se aplicaban aprendiendo la Aritmética, Nociones de Física, Historia Natural, Geografía y todo cuanto era preciso. Creo que Galdós sintetiza en esta maestra su idea de docente ejemplar; vuelca en ella su ideología adquirida del krausismo. Las alumnas de Atenaida aprendían mediante juegos, nada de castigos, mucha observación y experimentación, etc. No insistimos mucho en este tema, porque ya veíamos algo igual, al hablar de los maestros.

6.- A modo de reflexión final

No nos engañemos y nos dejemos llevar con las lisonjas; el estrato social de las maestras, como el de sus compañeros varones, por lo general era bajo y, difícilmente se les perdonaba ese origen. En *Fortunata y Jacinta* nos presenta un claro ejemplo: Jacinta protege, viste y educa a Adoración –hija del pueblo- para hacer de ella una maestrilla o institutriz ¿Se trata de un diminutivo despectivo? Por desgracia y con frecuencia todos lo hemos oído decir varias veces. Estaba claro que se les permitía ascender, pero sólo lo justo, para continuar sirviendo a la alta sociedad y sin salir de su clase. A través de este recorrido, a vuela pluma, por las obras de este insigne canario, entresacamos los valores de la labor del Magisterio; noble profesión, maltratada tradicionalmente por la sociedad y por los poderes públicos, que, en unos casos son ejemplos de profesionalidad y en otros todo lo contrario. Evidentemente, todo ello lo deja Galdós bien reflejado en sus obras.

Referencias bibliográficas

- Casaldüero, J. (1951). *Vida y obra de Galdós*. Madrid: Gredos.
- Cruz Leal, P. I. (1990). El problema de la educación en *El Amigo Manso*. En *IV Congreso Internacional de Estudios Galdosianos, V.1* (págs. 623-629). Gran Canaria: Cabildo Insular.
- Escobar, M. P. (1980). Galdós y la educación de la mujer. En *II Congreso Internacional de Estudios Galdosianos, Tomo II*, (págs. 165-182). Gran Canaria: Cabildo Insular.
- Ezpeleta, F. (2001). Sobre maestros y maestras en la novela del último Galdós. En *VII Congreso Internacional de Estudios Galdosianos* (págs. 241-253). Gran Canaria: Cabildo Insular.
- Ezpeleta, F. (2009). El Personaje Maestro de escuela como víctima política en la novela de Galdós: el caso de Patricio Sarmiento. En *IX Congreso Internacional de Estudios Galdosianos* (págs. 303-311). Gran Canaria: Cabildo Insular.
- Fernández Montesinos, J. (1980). *Galdós, Vol. 1*. Madrid: Castalia.
- González, M. L.C., Ledesma, M. y Belenguer, E. (1993). Una visión panorámica de la educación en la España galdosiana (1845-1923). En *IV Congreso galdosiano, V.2*, (págs. 331-350). Gran Canaria: Cabildo Insular.
- Martínez-Otero, V. (2013). Don Pedro Polo: siniestra figura docente en la obra de Pérez Galdós. *Contextos*, 29, 117-121.
- Pérez Galdós, B. (1968). *Tormento*. Madrid: Alianza.
- Pérez Galdós, B. (1970). *Ángel Guerra*. Madrid: Hernando.
- Pérez Galdós, B. (1983). *La desheredada*. Madrid: Alianza.
- Pérez Galdós, B. (1985). *Fortunata y Jacinta*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Galdós, B. (1987). *El caballero encantado*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Galdós, B. (1988). *El abuelo*. Madrid: Alianza.
- Pérez Galdós, B. (1994). *El amigo Manso*. Madrid: Alianza.
- Pérez Galdós, B. (1998). *Las novelas de Torquemada*. Madrid: Alianza.
- Pérez Galdós, B. (2000). *Nazarín*. Madrid: Libsa.
- Pérez Galdós, B. (2001). *Halma*. Madrid: Rueda,

- Pérez Galdós, B. (2002). *La loca de la casa, La razón de la sinrazón*. Madrid: Rueda.
- Pérez Galdós, B. (2003). *Cassandra*. Madrid: Rueda.
- Pérez Galdós, B. (2006). *Amor y ciencia*. Gran Canaria: Museo Galdós.
- Pérez Galdós, B. (2012). *El Doctor Centeno*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, A. (1980). Aspectos de un tipo galdosiano: el maestro de escuela, ayo o pasante. En *II Congreso Internacional de Estudios Galdosianos, V.2* (págs. 341-359). Gran Canaria: Cabildo Insular.
- Rodríguez López-Brea, C. M (2006). Galdós, un cristiano heterodoxo. En C. Arencibia y A. Bahamonde (coord.). *Galdós en su tiempo, V.1* (págs. 135-164). Santa Cruz de Tenerife: Parlamento de Canarias.
- Sainz de Robles, F. C. (2003). *Introducción de las Obras completas de Benito Pérez Galdós*. Madrid: Aguilar.
- Varela Cabezas, R. (2005). La educación en el Doctor Centeno. *Bulletin of Spanish Studies*, 82, (6), 773-792.

***Profesores de español como lengua extranjera:
de la formación al desempeño profesional***

***Spanish as a foreign language teachers: from training to professional
development***

Anna Sánchez Rufat

Instituto de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Extremadura
annasanchezrufat@hotmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.25.59

Recibido el 11 de enero de 2016
Aprobado el 30 de junio de 2016

Resumen: Estas líneas pretenden suplir una importante carencia que se detecta en el área de formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE). El objetivo es proporcionar orientaciones básicas que ayuden a los profesores a iniciar su carrera profesional, sintetizando las principales posibilidades que existen para ello. Se parte de la situación de la enseñanza del español en el contexto internacional y se reflexiona después sobre las competencias del profesor y la relevancia de la etapa de formación. Se repasan, a continuación, las principales vías profesionales y se aportan diversos datos recabados de diferentes instituciones y profesionales de las distintas áreas del ámbito de ELE.

Palabras clave: español lengua extranjera; profesores de ELE; salidas profesionales en ELE; formación en enseñanza de ELE; competencias del profesor de ELE.

Abstract: These lines intend to fill an important gap that is detected in the field of Spanish as a Foreign Language (SFL) teacher training. The aim is to provide basic guidelines to help teachers to start their career, so the main possibilities for it are summarized. Firstly, this article focuses on the situation of Spanish language teaching in an international context, and then follows a discussion on the teacher skills and on the relevance of training. Secondly, the main career paths for a Spanish teacher are reviewed, and various data obtained through different institutions and professionals from different areas of the field of Spanish as a foreign language are provided.

keywords: Spanish as a foreign language; teachers of Spanish as a foreign language; career opportunities in Spanish as a Foreign Language; Spanish as a foreign/ second language teacher training; competences of the Spanish language teacher.

Introducción

La formación de profesores de español como lengua extranjera y segunda constituye en la actualidad un área bien consolidada, derivada, claro está, del progresivo auge que la propia enseñanza de ELE viene experimentando desde hace ya bastantes años. Dicha formación se ha concretado en numerosos másteres –oficiales y propios–, títulos de especialista, cursos de perfeccionamiento y otras muchas acciones propuestas por instituciones de diversa índole, las cuales manifiestan la indiscutible necesidad de contar con una formación rigurosa y adecuada para desempeñarse en las tareas profesionales que implica la enseñanza de ELE.

Sin embargo, una mirada de conjunto a todos estos títulos revela que dicha formación no suele atender a su desembocadura natural, es decir, al acceso de los aspirantes al ámbito laboral. Se detecta, en otras palabras, una carencia de orientaciones sobre cómo el estudiante debe convertirse en profesor. De ahí nace la necesidad de este trabajo, que trata de ofrecer un panorama básico sobre los caminos profesionales que un recién formado profesor de español puede tomar para desempeñar su profesión. Para ello, se ha recabado información de instituciones diversas, se han trabado conversaciones con profesionales de todas las áreas que conforman el mundo ELE e, inevitablemente, se ha aprovechado la propia experiencia de la autora como estudiante, primero, como profesora de ELE, después, y, finalmente, como investigadora y formadora de profesores. Antes, en los apartados previos al análisis de todas estas posibilidades, se reflexiona, desde diferentes perspectivas, sobre el crecimiento del español en el contexto internacional y, en relación con ello, sobre tendencias emergentes en la formación de profesores; se repasan, además, las competencias propias

del profesor de ELE, que deben cultivarse debidamente en las etapas de formación con vistas al posterior desarrollo profesional.

Todos los datos que se proporcionan aquí están debidamente contrastados, pero no ha de perderse de vista que muchos de ellos pueden variar en poco tiempo. En ese sentido, estas líneas deben entenderse como una base desde la que desarrollar nuevas acciones que alberguen los mismos objetivos específicos; acaso la creación de una plataforma en Internet, con posibilidad de actualizarse fácilmente y cada poco tiempo, sea la herramienta más adecuada. En cualquier caso, el trabajo pretende situarse lo más cerca posible de los aspirantes a profesores de ELE; procura conformarse como una especie de diálogo con ellos, aconsejándolos y motivándolos en el inicio de sus carreras. Se persigue, en suma, constituir un instrumento útil, abierto y actualizable para dicha labor.

1.- El auge del español y de su enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI

Tras varios años de creciente e importante desarrollo, el español ha llegado a ocupar una posición privilegiada con respecto a otras lenguas. Que, como señala Muñoz-Basols (septiembre, 2015), sea la tercera lengua utilizada en la Red, la segunda más utilizada en Twitter en ciudades mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York, o que los hablantes de español sean ya 500 millones, son datos que corroboran que el español está en alza.

El reciente trabajo de Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García (2014) en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI arroja datos interesantes. Los autores ponen de manifiesto la manera en la que el impacto de la industria generada en torno al aprendizaje y enseñanza del español refleja su peso económico como lengua de mercado (la enseñanza del idioma, el turismo idiomático o las publicaciones para el aprendizaje de la lengua), de comercio (la lengua como vehículo de la comunicación entre determinados sectores económicos) y de comunicación (la lengua de

producción científica o intelectual). Estos hechos conllevan un importante desarrollo del español para fines específicos (Robles Ávila y Sánchez Lobato, 2012), materia que se está implantando con fuerza en numerosos planes de estudio de postgrado, como másteres, títulos de experto y otros cursos de especialización.

Como es sabido, este auge del español también ha ocasionado cambios en el sistema educativo de algunos países; por ejemplo, en Brasil, tras la aprobación de la *Lei do Espanhol* en 2005, el español es lengua extranjera obligatoria en los institutos de secundaria; en Portugal, de acuerdo con un informe publicado en 2015 por el Ministerio de Educación y Ciencia portugués, el español también tiene una presencia muy importante, tanto en la enseñanza básica como secundaria. Son ya 882 centros en los que se imparte el español, de los que 666 son públicos y el resto, privados; el número de alumnos de español asciende a 120881 y el de profesores, a 986. En la universidad, 3650 alumnos estudian español y son 63 los profesores que lo imparten. Los gráficos que aparecen en el informe indican un aumento del español en la enseñanza básica durante los últimos años y un aumento de profesores en los centros privados¹. En China, el español será pronto la segunda lengua más estudiada, superando al japonés y al ruso (Muñoz-Basols *et al.*, 2014). En el Reino Unido también se aprecia un crecimiento: en la Universidad de Oxford, los alumnos de español se han duplicado en los últimos nueve años en las titulaciones de lenguas modernas; hoy son ochenta los estudiantes que comienzan cada año (Muñoz-Basols, septiembre, 2015). En la Universidad de Cambridge, por poner otro ejemplo, hay, en general, más estudiantes de español que hace unos años en la Facultad de Lenguas Modernas, si bien el número de alumnos de nivel principiante está decreciendo, lo cual puede explicarse porque cada vez se estudia más español en A Level

¹ El informe puede consultarse en el siguiente enlace: <<http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-espa-ol-en-portugal-2015/informe%20el%20español%20en%20portugal%202015.pdf>>. Obsérvese que, en contraste con lo ocurrido en los últimos años, los datos más recientes del informe muestran cierto retroceso; dichos datos deberán ser contrastados con los resultados de la próxima obtención.

(Bachillerato). El caso de Estados Unidos resulta revelador, pues, con 50 millones, se ha convertido en el segundo país del mundo en número de hablantes de español, por detrás de México (Dumistrescu, 2013); consecuentemente, este auge del español también se refleja en su implantación en una gran cantidad de centros bilingües de primaria y secundaria en el país, con la particularidad de que muchos de los alumnos en Estados Unidos son hispanohablantes de segunda y tercera generación, con demandas educativas y lingüísticas específicas (Dumitrescu, 2013). Por otro lado, en los países nórdicos también está avanzando la presencia del español, aunque de manera paulatina, en los centros públicos y privados (Muriel Martín, julio, 2014).

2.- Las necesidades del actual mercado laboral en el ámbito de ELE

Una consecuencia directa de este avance del español y de su impacto en el sistema educativo de numerosos países es la creación de gran cantidad de puestos docentes en todos los niveles, tanto en enseñanzas públicas como privadas (aportamos más datos sobre ello en apartados posteriores); al mismo tiempo, otra consecuencia esperable de este auge es la ampliación de la oferta formativa. La situación descrita exige la implantación de las medidas necesarias para formar a los profesores que cubran las necesidades específicas que estos contextos educativos concretos requieren, pues, como señalan Muñoz Basols *et al.* (2014), el medio o contexto en el que se enseña la lengua condiciona una gran parte de las prácticas docentes. Aunque todavía se necesitan muchos esfuerzos en esta dirección, ya hay instituciones que ofrecen una formación dirigida a contextos particulares. Así, por poner algunos ejemplos, este curso 2015-2016 va a tener lugar la primera edición del Título de Experto en Enseñanza de Español para Sinohablantes, en la Universidad de Jaén, para aquellas personas que quieran desarrollar una carrera profesional relacionada con el ámbito sinohablante en sus tres entornos: China Continental, Taiwán y Hong Kong. Por otra parte, los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca ofrecen desde hace algunos años un Máster en Lengua y Cultura Españolas, destinado a profesores que ejercen su labor docente en Estados Unidos y Canadá, donde, además de otras muchas particularidades, es imprescindible estar

familiarizado con el ACTFL (*American Council on The Teaching of Foreign Languages*) y su *ACTFL Proficiency Guidelines* (2012), en las que se describen, a grandes rasgos, las competencias del aprendiente en cada una de las destrezas comunicativas en relación con los principales niveles de dominio lingüístico establecidos en este país. Esta guía orientativa específica no se contempla en el inventario de contenidos de los cursos de formación de español que se imparten en España –centrados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006)–, pese a que Estados Unidos es el país con mayor demanda de profesores de español; este hecho refleja la necesidad de insistir en una oferta formativa que ofrezca una cualificación orientada a la realidad –las realidades– de la enseñanza del español, como subraya Muñoz-Basols (septiembre, 2015).

Asimismo, para cubrir las necesidades del actual mercado laboral, además de la formación general y específica del profesorado, conviene que se produzca el desarrollo de la investigación sobre la didáctica en estos contextos concretos y la creación de materiales destinados a estas nuevas realidades. Precisamente, la situación del español descrita más arriba ha provocado que algunos de los temas, áreas de investigación y enfoques que han ido trazando gran parte de las prácticas docentes y de la investigación de los últimos años son el bilingüismo y el multilingüismo; la inmersión lingüística; el contacto entre lenguas y enseñanza del español; los hablantes de herencia; la inmigración y la enseñanza del español a adultos (Muñoz-Basols, septiembre, 2015).

Valga como ejemplo el primer monográfico del *Journal of Spanish Language Teaching* (número 1.2., 2014) –revista dirigida a investigadores y una muy útil herramienta de formación continua para el profesorado–, que está dedicado por entero a la situación del español y su enseñanza-aprendizaje en Estados Unidos. Cabe suponer que sobre estos asuntos, que afectan a la inmigración y la enseñanza del español a adultos, se continuará profundizando en los próximos años –piénsese en acontecimientos como la llegada de refugiados sirios a España–; se trata de situaciones que demandan una actuación específica no solo del

docente y del investigador, sino también del mercado editorial. En un momento en el que la oferta de formación de profesores se ha consolidado, conviene que una mayor actividad investigadora y de creación de materiales, ya desde los trabajos de fin de estudios, se dirijan hacia la mejora de la enseñanza del español en estos nuevos contextos.

3.- Las competencias del profesor

Todos los cursos de formación debieran contar con una verdadera orientación a la inserción laboral, pues es su función dotar a los futuros profesores de unas competencias –cuyo desarrollo se produce a lo largo de toda una trayectoria profesional– que les permitan desenvolverse en la disciplina fuera de un país hispanohablante, donde probablemente terminen ejerciendo su profesión.

El Instituto Cervantes ha elaborado un documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), con el que se pretende describir y consolidar el perfil profesional de los docentes del Instituto Cervantes para así promover una enseñanza de calidad en todos sus centros. No obstante, este documento puede ser útil para otras instituciones a la hora de definir las competencias del profesor en cada contexto, así como para enfocar la formación; por ello, sirve de referente general para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Como consecuencia, si tenemos en cuenta que el trabajo del Instituto Cervantes, con su *Plan curricular*, se concibe como orientación y modelo para todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, este documento es guía también para futuros profesores que quieren conocer mejor el perfil que se demanda no solo en los centros asociados al Instituto Cervantes, sino en otros muchos que se inspiran en sus directrices. Así pues, es importante que todo futuro profesor en ELE conozca este trabajo, en el que se recogen ocho competencias clave que

describen al profesor competente; la lista no pretende ser exhaustiva ni cerrada².

1. Organizar situaciones de aprendizaje. Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades, lo cual implica conocer el currículo del centro y las necesidades de los alumnos, planificar situaciones de aprendizaje relevantes para ellos, proporcionar las herramientas necesarias cuando se gestionan las sesiones y ofrecer oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada.

2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. Implica considerar la competencia comunicativa del alumno y su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación. Esto supone integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje; hacer uso de herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usar la evaluación para mejorar el aprendizaje promoviendo una retroalimentación constructiva; y, finalmente, involucrar a los alumnos en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros.

3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. Alude a la capacidad del profesorado para desarrollar la autonomía del aprendiente y que este dependa cada vez menos de aquel. Responsabilizar al alumno requiere que el profesor ceda el control al alumno para que sea cada vez más autónomo. Esto implica facilitar y promover la reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.

² La información incluida a continuación está extraída del trabajo mencionado. Para profundizar en el conocimiento de cada una de ellas, puede accederse al documento en el siguiente enlace:
<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm>.

4. Facilitar la comunicación intercultural. Conlleva promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y de las personas con quienes interactúa, y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural; promueve, asimismo, el desarrollo intercultural de sus alumnos.

5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución. El profesorado ha de planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Debe adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas.

6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño del trabajo. Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. Anima al alumnado a implicarse en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua.

7. Participar activamente en la institución. El profesorado procurará actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución. Esto implica que, consciente de que representa a la institución, asuma sus fines, objetivos y líneas estratégicas y coopere con otros profesionales de la institución para su consecución. Además, el profesor se implica en la mejora continua de la

institución y en el desarrollo de una enseñanza de calidad, adoptando una visión crítica y constructiva, y promoviendo prácticas innovadoras.

8. Servirse de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el desempeño del trabajo. Implica usar de forma efectiva los recursos digitales del entorno en el desarrollo del trabajo, lo cual conduce a reflexionar sobre los recursos tecnológicos que están al alcance, sacarles el máximo provecho y hacer un uso adecuado. Además, el profesorado ha de integrarlos en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo, y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital.

Se desprende de lo anterior que cada una de estas competencias engloba, a su vez, cuatro competencias específicas: 1) diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos, 2) promover el uso y la reflexión sobre la lengua, 3) planificar secuencias didácticas y 4) gestionar el aula. En definitiva, el conjunto de todas ellas se entiende como un saber actuar complejo, o como una aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las diversas situaciones a las que se enfrenta el profesor en su actividad profesional. Como se señala en el documento citado, “las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos”, como, por ejemplo, planificar una unidad didáctica o un curso, coordinarse con el equipo docente o con miembros del colectivo dedicado a la enseñanza de lenguas. Todo futuro profesor de ELE debiera iniciar el desarrollo de estas competencias en el momento en el que comienza su primer curso de formación, y ha de reflexionar de forma constante a lo largo de su trayectoria profesional sobre la consecución de dichas competencias; esta reflexión debe ir guiando las decisiones que se deben tomar en el proceso de formación continua.

4.- Posibilidades profesionales en la enseñanza del ELE

Ha de tenerse en cuenta que no existe una trayectoria o itinerario únicos para acceder al mercado laboral en la enseñanza de ELE. Veremos que cada ámbito profesional específico prioriza unos factores frente a otros: formación, experiencia, investigación, idiomas, manejo de las TIC, etcétera, si bien no conviene desechar ninguno de ellos; por esta razón, es importante conocer el perfil de cada tipo de oferta para poder tomar decisiones fundamentadas al respecto de nuestra formación. Nos vamos a centrar en ocho secciones diferentes: 1) academias, 2) Escuelas Oficiales de Idiomas, 3) Instituto Cervantes, 4) editoriales, 5) becas, 6) departamento de los cursos de español en las universidades españolas, 7) los casos de Inglaterra y Portugal y, finalmente, 8) sitios destacados. Antes de comenzar con la primera sección, es pertinente señalar que las posibilidades laborales en ELE son muchas y muy variadas; no obstante, es inevitable seleccionar los datos de un campo tan amplio y abarcador como el de las salidas profesionales en ELE a partir de la propia identidad (referida, en este caso, al contexto del español peninsular) y experiencia (la cual ha girado siempre en torno al ELE, ya sea en relación con la docencia, la creación de materiales, la formación de profesores o la investigación). Y aunque estamos viviendo momentos difíciles en cuanto a oportunidades laborales en la mayoría de las instituciones, también es cierto que esta situación está ofreciendo otras fórmulas nuevas. Creemos verdaderamente que el ámbito del ELE ofrece muchísimas opciones profesionales y que puede resultar un campo muy provechoso al que dedicarse, enormemente gratificante y estimulante.

4.1.- Academias

Pese a lo expuesto anteriormente, no se pretende infravalorar aquí el papel que pueden desempeñar las academias en la formación de un profesor de ELE. Una academia nos permite adquirir mucha experiencia en el aula en muy poco tiempo, lo que conlleva tener que manejar diariamente una gran cantidad de materiales en todos los formatos y niveles, de entre los cuales tendremos que seleccionar unos

y descartar otros. A medida que vamos adquiriendo experiencia en el aula, y en función de las necesidades de nuestros alumnos y de nuestra propia percepción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, vamos diseñando, estableciendo nuestros propios criterios en el análisis de materiales, que aplicamos y contrastamos en el aula continuamente.

Al respecto, debe tenerse en cuenta que todo manual se fundamenta en una teoría lingüística, psicológica y pedagógica; es decir, tras cada libro de texto hay una concepción de la lengua, de cómo esta se adquiere y se aprende y, por tanto, de cómo se ha de enseñar; y es nuestra responsabilidad decidir si ese libro se adecua a los principios de enseñanza comunicativa de la lengua. Sin la intención de ser exhaustivos, señalaremos que, en general, siempre buscamos un libro que tenga no solo textos orales y escritos atractivos, acordes con las necesidades e intereses de los alumnos, sino que atienda a todos los componentes lingüísticos por igual, y que la práctica comunicativa de las cuatro destrezas no vaya en detrimento del rigor lingüístico que aporta el conocimiento gramatical y léxico. Y esto no es siempre fácil; a menudo, por ejemplo, suele sacrificarse un tratamiento del léxico sistematizado y bien integrado en la unidad didáctica.

El conocimiento que nos permite juzgar un manual desde una perspectiva metodológica y teórica se desarrolla con mayor rapidez y de forma más certera si se adquiere en un contexto formal de enseñanza, como en los cursos de formación de profesores. No obstante, estos principios y criterios se terminan de adquirir cuando verdaderamente tenemos que manejar abundantes materiales para el aula. Estos criterios suelen ser cuestionados en la mayoría de las entrevistas de trabajo (ámbitos docente, editorial, de creación de materiales, etcétera). Es de lamentar que la práctica en academias no sea tenida en cuenta en los concursos públicos de méritos, pero, como se acaba de señalar, siempre es un buen sitio del que partir, por la experiencia docente que proporciona y por el contacto que implica con los materiales existentes.

4.2.- Escuelas Oficiales de Idiomas

La única vía para acceder a una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) es a través de un proceso de oposición. Las oposiciones tienen carácter autonómico, por lo que cada comunidad ofrece su propia convocatoria. Todas suelen ser muy parecidas, aunque en ocasiones pueden darse algunas diferencias: el candidato lee su examen ante el tribunal / el tribunal lee el examen directamente; se pide prueba de idioma o no –catalán, euskera–; etcétera. La convocatoria puede localizarse a través de la web de la consejería de educación de la comunidad que nos interese, como, por ejemplo, <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>> en el caso de Andalucía.

En cuanto a los requisitos, para poder presentarse a la oposición se necesita el grado o la licenciatura en filología. Hasta hace dos años no era necesario el antiguo CAP (certificado de aptitud pedagógica), pero ahora sí que se requiere estar en posesión del máster de formación de profesorado. Las oposiciones suelen convocarse cada dos años (un año se convocan las de primaria y al siguiente, las de secundaria, formación profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas), aunque durante unos años, debido a la coyuntura de crisis económica, las convocatorias han estado paralizadas. Los sindicatos suelen informar sobre las convocatorias y organizan cursos para las personas que se presentan por primera vez.

Aparte de la nota del examen, se conceden puntos por: (i) cursos homologados –se localizan normalmente a través de los portales de las consejerías de educación y mediante los sindicatos, que los organizan periódicamente; los candidatos tratan de obtener la máxima cantidad de puntos posible por esta vía–, (ii) por formación específica y (iii) por experiencia docente.

Por lo general, se convocan pocas plazas, pues el español en las Escuelas Oficiales de Idiomas tiene una plantilla pequeña; por poner un ejemplo, en Castilla y León hay en total diez titulares, esto es, docentes que tienen una plaza fija y jornada laboral completa. Andalucía tiene departamentos de español en las Escuelas de Granada, Málaga,

Marbella, Motril, Ronda y San Roque. Aun así, hay una lista de interinos (sustitutos) a la que acceden aquellos que se han presentado a la oposición y no han obtenido plaza. A veces estos interinos ocupan vacantes de media jornada durante todo el curso, ya que un titular ha de tener una jornada completa.

Para estar bien posicionado en dicha lista (y poder acceder a las vacantes), la experiencia en centros oficiales es crucial, algo menos la puntuación en la oposición y, por último, los puntos por formación. La experiencia laboral es el caballo de batalla al que se agarran muchos interinos con la complicidad de los sindicatos, con mucho más valor hasta ahora que la formación (incluso la específica en ELE). Tiene demasiado peso y solo se valora la obtenida en centros oficiales. La experiencia en universidades y otros centros similares (ya sea en España o en el extranjero) a menudo ni siquiera es tenida en cuenta, y la obtenida en las academias privadas no se considera. Toda esta información está explicitada en la convocatoria de las oposiciones, que durante años ha salido en el mes de abril.

La prueba de la oposición es bastante completa. En primer lugar, se realiza el examen teórico, donde en dos horas se debe desarrollar un tema de entre setenta y cinco (aproximadamente). Se suele elegir uno de entre dos y cinco temas obtenidos al azar. La administración solo se encarga de publicar el listado de temas que conforman el temario (coincide un 40 % aproximadamente con el de las oposiciones de secundaria), por lo que algunos candidatos elaboran el temario ellos mismos y otros lo compran a academias especializadas (como CEDE), que también proporcionan un modelo de unidad didáctica y de programación. A continuación suele haber una prueba más específica de ELE, donde en dos horas debe responderse a determinadas cuestiones a través de un pequeño texto (por ejemplo, “Busca en el texto cinco conectores causales y explica su funcionamiento sintáctico y pragmático en el aula de ELE”). Pasada esta fase teórica (que a veces es eliminatoria), se procede a la parte verdaderamente práctica que consiste en dos pruebas orales para las que se cuenta con dos horas de preparación. En la primera se presenta una programación, la cual se ha entregado previamente al tribunal al comenzar la oposición. En segundo

lugar, se tiene que explicar una unidad didáctica de entre las presentadas en la programación. Para realizar estas dos pruebas se suele contar con una hora y media, y al final el tribunal plantea unas preguntas breves al candidato. Concluidas todas las pruebas, se suman las notas y se añaden los puntos por experiencia y formación.

4.3.- Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes suele –y debe– ser un horizonte laboral idóneo para el perfil de ELE, más en la red de centros en el exterior que en la propia sede en Madrid. Desde esta se coordina la actividad general del Instituto (pero no se imparten clases), por lo que los perfiles que existen y que eventualmente se pueden requerir son más variados: abogados, economistas, informáticos o periodistas, aunque también especialistas en ELE para el área académica.

La salida idónea son las plazas de profesores de plantilla para la red de centros, que están dirigidas directamente a ese perfil de profesional de ELE, aunque basta con ser graduado para poder presentarse, y cuyo sistema de acceso es el de concurso-oposición. Suele haber una convocatoria anual de plazas que se publica en el mes de mayo (véase <www.cervantes.es>, apartado “Quiénes somos”, “Ofertas de empleo y becas”) y que relaciona todas las plazas vacantes para ese año. El examen consiste en una prueba escrita (tres ejercicios eliminatorios) y una entrevista oral; véase <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/ofertas_empleo_exterior/descripcion_proceso_profesor.htm> para una descripción del proceso de selección y el temario de la prueba escrita. Los requisitos para poder presentarse son los siguientes: estar en posesión de una licenciatura o grado, experiencia docente, formación específica en ELE (basta con cursos y asignaturas durante la carrera) y competencia comunicativa en inglés o francés. Además de ser filólogo, se valora la experiencia profesional relacionada (como ser examinador del DELE) y la formación específica, como el máster en ELE, e incluso en temas de marketing (curso de gestión comercial o de promoción comercial que esté dirigido a servicios educativos), puesto que hay un importante componente de promoción.

Aparte de las plazas de plantilla, cuya convocatoria también ha disminuido a causa de la crisis económica, existe la posibilidad de trabajar en un centro de la red Cervantes como profesor colaborador, es decir, no de plantilla sino temporal, y cuya oferta no forma parte de la de empleo público; esta fórmula es más sencilla, porque no corresponde a un concurso-oposición, sino que se basa en el envío del currículum vitae (CV) al centro que interese y en la realización de una entrevista *in situ* con el jefe de estudios. Se trata de una buena opción porque, dado que no hay demasiadas plazas de profesores de plantilla, los centros siempre tienen necesidad de contratar a profesores colaboradores. Es verdad que suele empezarse con pocas clases, pero estas van aumentando; los candidatos suelen llegar al país sin un gran bagaje y a veces por motivos no académicos –por mejorar una L2 o por intereses personales–, o con un lectorado MAEC (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación).

Otra oportunidad laboral potencial son las plazas de responsables de las Aulas Cervantes en el exterior. Las Aulas Cervantes son, por así decir, “mini-centros” Cervantes que cuentan con una sola persona, la cual se ocupa de todos los asuntos; suelen ser colaboraciones con universidades extranjeras, en las que la universidad cede al Instituto un espacio para que una persona (normalmente un filólogo) contratada por el Instituto Cervantes sea una especie de representante del Cervantes en ese país o región. Hay Aulas en Boston, Seattle, Calgary, Zagreb, Kuala Lumpur, Hanoi, Liubliana, etcétera, lugares en los que no hay centros Cervantes como tales.

Posiblemente esta fórmula crezca mientras continúe la situación de crisis económica, en la que abrir centros grandes va a resultar, por el momento, muy difícil. El perfil que se requiere suele ser el de profesor, pero puede interesar sobre todo un perfil polifacético, de “hombre orquesta”, porque, además de impartir clases de español, se debe organizar y promocionar los DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), promover los centros acreditados (y asegurarse de que cumplen con unos requisitos de calidad en la enseñanza del español y con los requisitos legales para desempeñar la enseñanza, disponen de

recursos adecuados para la enseñanza, cuentan con un equipo de profesores con titulación y formación adecuadas, tienen un plan de enseñanza que garantiza el progreso adecuado, establecen un número máximo de alumnos por clase, realizan una publicidad veraz en relación con la oferta, detallan claramente los precios de cursos y de los servicios complementarios; el Instituto realiza inspecciones periódicas y renueva las acreditaciones cada dos años), difundir el AVE (Aula Virtual de Español, un entorno de aprendizaje en Internet creado por el Instituto para la enseñanza del español como lengua extranjera y para impartir cursos de formación de profesores), etcétera. Estas actividades suponen desarrollar la estrategia comercial y la puesta en marcha de acciones comerciales necesarias para la difusión de los productos y servicios del Instituto: DELE, AVE y futuros productos y servicios gestionados en el Área de Patrocinio y Gestión Comercial; para ello se han de promover acuerdos institucionales con las autoridades locales para la difusión y comercialización de productos y servicios del Instituto, por lo que se valora mucho que los candidatos, además de ser filólogos, tengan como complemento alguna formación comercial o en marketing. Asimismo, los candidatos deberán cumplir los siguientes requisitos específicos del puesto: 1) titulación universitaria de segundo ciclo (licenciatura o grado; las de Filología o Humanidades se valoran con un punto más); 2) formación específica mínima de cincuenta horas en la didáctica de segundas lenguas; la formación relacionada con el puesto suma puntos, como el máster o la tesis doctoral, cursos de doctorado o de metodología, cursos de aplicación de las TIC a la enseñanza de ELE, etcétera; 3) experiencia profesional de dos años (acreditada mediante contrato laboral, vida laboral y certificado de empresa, que se aportará en aquellos casos en los que el contrato de trabajo no acredite las funciones realizadas), en puestos de trabajo relacionados con las funciones del puesto que se convoca; 4) experiencia mínima de cien horas en la enseñanza de segundas lenguas; 5) conocimientos de gestión comercial o marketing, que pueden acreditarse justificando cincuenta horas de formación o una experiencia profesional de un año relacionada con la gestión comercial y el marketing; 6) dominio de los idiomas español (nivel equivalente al C2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*) e inglés (nivel equivalente al B2).

4.4.- Editoriales

En las editoriales hay dos tipos de puestos que puede desarrollar un profesional de ELE: el asesor pedagógico o didáctico y el editor. El puesto de asesor didáctico se integra en el departamento de promoción, y su convocatoria se publica normalmente en la web de la editorial u otros canales habituales. Hay que enviar el CV y realizar normalmente una o varias entrevistas (depende de la editorial); en la última entrevista, el candidato suele llevar a cabo un taller. El asesor realiza la labor de marketing de la editorial, y entre sus funciones están las siguientes: 1) la asistencia a congresos y el estudio de las últimas tendencias para estar al día; 2) la preparación de talleres de formación sobre un tema y talleres en los que se presentan los métodos o manuales de la editorial; 3) la promoción de los métodos y los talleres en congresos, eventos, etcétera, ya sea en España o en el extranjero; 4) en ocasiones, la creación de materiales en blogs o webs; y 5) la búsqueda de autores para nuevos proyectos, así como el contacto con profesores y centros. Los asesores suelen ser profesores; se exige experiencia docente (sobre todo fuera de España), pues es necesario el conocimiento de cómo funciona el aula de español. Asimismo, se valora estar en posesión del máster en ELE (conocimientos de metodología), tener comunicaciones en congresos o ser examinador del DELE, entre otros méritos. En la entrevista para el puesto, suelen producirse preguntas encaminadas a descubrir si el candidato es un buen conocedor de materiales; no importa tanto si no se tienen cursos de formación, pues la formación a menudo se realiza en la editorial, pero sí que interesa saber qué libros se emplean y por qué, pues se trata de demostrar una inquietud por estar al día como profesor; un curso en marketing también se valorará.

Por su parte, el editor forma parte del departamento editorial. Su función es la de editar el material que proporciona el autor, que normalmente no trabaja para la editorial a tiempo completo, pues es una figura bastante independiente; al igual que los asesores didácticos, los editores a veces crean material para la web, blogs, etcétera, pero no son necesariamente autores. En el caso de Edelsa, por ejemplo, Oscar Cerrolaza es profesor de español, editor y también autor de materiales.

Pero esto no tiene por qué ser así. El editor, además de estar en contacto con autores, colabora con ilustradores, grabadores, maquetistas, etcétera. A los candidatos a estos puestos se les suele requerir formación en edición (algún máster o curso), y se valora que tengan formación en ELE. La mayoría han sido profesores de español, aunque no suele exigirse demasiada experiencia de clase ni formación específica; a menudo, estos puestos están ocupados por filólogos. El pasado 29 de septiembre de 2015, por ejemplo, la editorial Difusión ofertaba varios puestos de editores: “buscamos personas creativas que hayan trabajado en la enseñanza del español y con experiencia profesional en la edición de materiales didácticos”; y el 26 de octubre del mismo año, la editorial SGEL ofertaba un puesto de asesor pedagógico³.

En las editoriales se puede entrar como becario, a través de convenios con universidades, que se inscriben en uno o en los dos departamentos. El puesto de becario normalmente no se anuncia. Los interesados a menudo envían el CV a la editorial para ofrecerse como becario. Así sucede, por ejemplo, en Edelsa.

4.5.- Becas universitarias

Cada universidad ofrece una serie de becas de estudio o doctorado en instituciones extranjeras. En ocasiones, el propio alumnado de la universidad desconoce la existencia de estas ayudas. Así, por poner un ejemplo, en la página de movilidad de la Universidad de Córdoba existen cuatro becas interesantes relacionadas con la enseñanza de ELE en universidades extranjeras: la de Trinity College (en Irlanda), la de Mount Holyoke y la de Jewel College (en EE.UU.) y la de Lieja (en Bélgica). Normalmente, en este tipo de becas tan solo se requiere estar matriculado en la facultad y universidad

³ Las editoriales han eliminado las ofertas de sus páginas web, pues ya han caducado, pero pueden aún verse en las páginas de otras instituciones y portales que las difundieron; la de Difusión, concretamente, aún puede verse en el blog de la editorial: <http://blog.difusion.com/editores/>; y la de SGEL puede verse en <http://www.hispanismo.es/empleo.asp?DOCN=1805> >.

correspondientes. El candidato seleccionado suele estar obligado a matricularse en un programa de estudios a tiempo completo e impartir unas pocas horas de español semanales.

4.6.- Departamentos de español en las universidades españolas

Muchas universidades cuentan con un departamento o instituto de ELE. Así, está, entre otros, el UCO Idiomas, de Córdoba; Cursos Internacionales, de Salamanca; Centro de Lenguas Modernas, en Granada; Instituto de Español como Lengua Extranjera, en Extremadura; o Alcalíngua, Centro Internacional de Español de la Universidad de Alcalá.

En estos centros el proceso de contratación es muy similar; suelen disponer de una plantilla fija, y en los meses de verano se recurre a una bolsa de trabajo que se actualiza cada año para posibles situaciones que pudieran plantearse. La apertura de la bolsa se publicita en los medios disponibles, pero también se entrevista a las personas que van haciendo llegar sus CV. Los requisitos son estar en posesión de un título superior relacionado (ámbito filológico, a veces máster), y se valora la experiencia previa, en función también del tipo de alumnos que se haya tenido, así como la formación recibida (máster, formación en elaboración de exámenes, en evaluación y acreditación, etcétera), el uso de nuevas tecnologías o las habilidades personales.

4.7.- Enseñanza en otros países. Los casos de Portugal e Inglaterra

Resulta muy difícil ofrecer directrices generales sobre las posibilidades de trabajo en las instituciones educativas de los diferentes países en los que se imparten clases de español. Es necesario, en cada caso, recabar información específica sobre el sistema de enseñanza del país correspondiente. A continuación, se presentan algunos datos sobre la enseñanza del español en Portugal y en Inglaterra, que pueden servir para ilustrar procedimientos en otros países.

En Portugal, para homologar la carrera de Filología Hispánica se exigen normalmente créditos de portugués (cien horas, habitualmente), pues en Portugal no existe como tal el título en Filología Hispánica. Dado, entonces, que el título no se convalida, la Consejería de Educación en Portugal se está encargando de acreditar a los candidatos de España que poseen un título de lengua portuguesa, y de enviar al Ministerio de Educación de Portugal los nombres.

La página de la Consejería de Educación en Portugal es muy completa: incluye convocatorias, becas y ayudas, así como los centros públicos de nivel primario, secundario y terciario donde se imparte español. En <http://www.mecd.gob.es/portugal/convocatorias-programas/convocatorias-portugal.html> se encuentra la convocatoria anual de la fundación Ramón Areces de lectores de español en Portugal (véase “Lectores El Corte Inglés en Universidades Portuguesas”).

En el caso de Inglaterra, se suelen valorar los conocimientos de inglés, pero tampoco se exige un nivel concreto. A menudo, la entrevista sirve para detectar si el candidato es capaz de desenvolverse en el centro y en la comunidad con comodidad. A la hora de encontrar un trabajo en escuelas públicas y privadas es necesario, en primer lugar, convalidar el máster de formación de profesorado para enseñanza secundaria o el antiguo CAP a través del *General Teaching Council for England*. Para aquellas personas que tengan el máster en formación del profesorado, no hay ningún problema para la convalidación. Una vez convalidado este título, el candidato obtiene el QTS (*Qualified Teacher Status*) que le permite enseñar en cualquier escuela de Inglaterra. Para solicitar la convalidación, véase <http://www.education.gov.uk/schools/careers/careeropportunities/over-seas-trainedteachers/a00199246/teachers-from-the-european-economic-area-eea>. En <http://www.rbkc.gov.uk/jobs/teaching/frequentlyaskedquestions/overseastrainedteachers.aspx> hay una relación de preguntas frecuentes de profesores que se inician en el sistema educativo británico.

En Inglaterra no existen oposiciones, sino que son los centros los que ofertan directamente las plazas. Las siguientes páginas

contienen una relación de las vacantes en colegios, en institutos y en universidades del país: <<http://www.tes.co.uk/>> (Suplemento de Educación, *The Guardian*), <<http://www.jobs.ac.uk/>> y <<http://www.education-jobs.co.uk/>>. Los lectores suelen acceder por becas desde España, y también hay posibilidades en el Instituto Cervantes de Londres o Manchester.

4.8.- Algunos sitios de interés en la red

Son ya numerosos los sitios de Internet que incluyen regularmente ofertas de trabajo para profesores de español. He aquí los más significativos.

Todo ELE (<<http://www.todoele.net/>>) es el principal espacio virtual de encuentro e intercambio de ideas y de experiencias entre profesores e investigadores del español repartidos por todo el mundo. Durante el 2013, el portal recibió 1330000 visitas procedentes de 205 países y en la actualidad ronda las 4000 diarias. Su comunidad virtual ha superado recientemente los 10000 miembros (Muñoz-Basols *et al.*, 2014: 8). Cuenta con una sección de ofertas de trabajo (<http://www.todoele.net/trabofer/TrabajoOf_list.asp>) y con otra de becas (<http://www.todoele.net/becon/BecasCon_list.asp>). Incorpora, además, sendas listas de direcciones importantes sobre ofertas de trabajo (<http://www.todoele.net/trabfuen/TrabajoFue_list.asp>) y becas (<http://www.todoele.net/becfuen/BecasFuen_list.asp>).

EducaSpain (<<http://www.educaspain.com/>>) es otro portal para profesores de ELE con ofertas de empleo, noticias, becas, formación, recursos y materiales.

En la siguiente página del Ministerio de Educación podemos solicitar una plaza para trabajar de auxiliar de conversación de español en el extranjero. Está dedicado a los estudiantes de último curso de carrera, licenciados o maestros españoles con buen dominio del idioma del país para el que se solicita: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al->

ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/050520/ficha/050520-2016-2017.html>.

Anualmente se convocan plazas de profesores de enseñanza secundaria y primaria para impartir lengua y cultura españolas, así como otras áreas en español, en las Secciones Bilingües de Español en países de Europa central y oriental, China y Turquía: <<http://www.mecd.gob.es/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/055065/ficha.html>>.

El Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) español viene colaborando con distintas universidades extranjeras en la enseñanza del español en el nivel educativo superior, y en la difusión de la cultura en español en dicho ámbito, a través de su programa de Lectorados MAEC-AECID. El programa es similar al de auxiliares de conversación, pero el lector no va a colegios o institutos, sino a universidades: <<https://www.aecid.gob.es/es-es/convocatorias-tramites-servicios/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idc=158>>.

5.- Conclusiones

La enseñanza de español como lengua extranjera lleva varios años en auge y su desarrollo en el contexto internacional no ha dejado aún de aumentar. Este crecimiento ha consolidado una amplia oferta profesional para los profesores de español, cuya etapa de formación no solo constituye, en muchos casos, un requisito para acceder al mercado laboral, sino que se revela imprescindible para que dichos profesores puedan ejercer su labor con unas mínimas garantías, poniendo en juego una serie de competencias que se encuentran certeramente sintetizadas en una de las últimas publicaciones del Instituto Cervantes. Esa etapa de formación, sin embargo, no suele tender puentes hacia la incorporación de los profesores al ámbito profesional, y, aunque en este trabajo se han aportado datos que tienen como objetivo empezar a cubrir ese déficit, quedan todavía muchos pasos que dar en tal dirección. Las informaciones vertidas aquí han de verse como un compendio

ampliable y actualizable, que debería desembocar en acciones sistemáticas y consolidadas.

Referencias bibliográficas

- Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal (2015). *La enseñanza de la lengua española en Portugal*. Obtenido 1 de Noviembre 2015, desde <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-espa-ol-en-portugal-2015/informe%20el%20español%20en%20portugal%202015.pdf>.
- Dumistrescu, D. (2013). El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: los retos de las próximas décadas. *Hispania*, 96 (3), 325-41.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Obtenido 1 de Noviembre 2015, desde http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.
- Muñoz-Basols, J. (septiembre, 2015). Cualificación del profesor de ELE. En P. López García (Presidencia), *Cualificación del profesor de ELE*. Mesa redonda llevada a cabo en el XXVI Congreso Internacional de ASELE, Granada.
- Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (1), 1-14.
- Muriel Martín, J. (julio, 2014). El reto de la enseñanza de ELE en Escandinavia. Ponencia dictada en el Curso Internacional de Verano Lengua Materna y ELE: Estrategias, Materiales y Circunstancias Profesionales en el Ámbito Internacional, Cáceres.
- Robles Ávila, S. y Sánchez Lobato, J. (coords.) (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Universidad de Málaga.

***Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas
españolas en el canon literario y en el canon escolar
(1900-1949)***

***Four-leaf clovers. Nineteenth-century writers in the literary canon and
school canon (1900-1949)***

Raquel Gutiérrez Sebastián

Universidad de Cantabria

gsebastianr@unican.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.85

Recibido el 1 de octubre de 2015

Aprobado el 30 de junio de 2016

Resumen: El artículo aborda el estudio de la visión y valoración de las escritoras del siglo XIX en las historias literarias a lo largo de las primeras décadas del siglo XX y estudia además cómo se trataron estas escritoras en antologías escolares y libros de texto, analizando su repercusión en la educación literaria de los receptores de esos momentos.

Palabras clave: escritoras decimonónicas; canon literario; canon escolar.

Abstract: The article discusses the study of vision and evaluation of the writers of the nineteenth century literary along the first decades of the twentieth century stories and also studies how these writers were treated in school anthologies and textbooks, analyzing their impact on literary education of the recipients of those moments.

Keywords: canon woman writers nineteenth literary canon; school.

1 . Introducción

Esta investigación se propone abordar la imagen de las mujeres escritoras del XIX tanto en las historias de la literatura y en los manuales, como en las antologías y compendios de textos para uso escolar, así como en los libros de recomendaciones lectoras redactados por sacerdotes. Este asunto ha sido estudiado anteriormente en un artículo de Ángeles Ezama que aborda el tema desde una perspectiva más global a lo largo de todo el siglo XX en las historias de la literatura y a él se han acercado asimismo otros investigadores en diversos estudios, entre los que destacamos a Susan Kirkpatrick, 1994, Carmen Servén, 2008 o María Victoria Sotomayor, 2008.

Consideramos que además de estudiar la presencia de las autoras del XIX en las historias literarias, es necesario un análisis acerca de los contenidos de todos los textos que se utilizaban para la enseñanza de la literatura: antologías, florilegios, compendios o lecturas graduadas así como las recomendaciones de “buenas lecturas”.

En el caso que nos ocupa nos pueden servir para trazar una historia de la recepción escolar de las escritoras del XIX en un periodo que abarca desde 1900 hasta 1949, con especial atención a las primeras tres primeras décadas del siglo XX.

1.- Las escritoras del XIX en las Historias de la Literatura y manuales literarios

En las Historias de la Literatura de las primeras décadas del siglo XX la presencia de las escritoras es bastante escasa. Cuatro son los nombres que se repiten en casi todas ellas, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Rosalía de Castro, Fernán Caballero y Emilia Pardo Bazán, nómina a la que se añaden, en determinados repertorios historiográficos, Carolina Coronado y Concepción Arenal. Como ha estudiado Ángeles Ezama, las valoraciones más positivas por parte de los historiadores corresponden a Gómez de Avellaneda, cuyo valor literario es ensalzado por muchos contemporáneos y acerca de la que don Marcelino Menéndez Pelayo indica:

quizá su mérito absoluto no haya sido tasado siempre tan alto como debe serlo por la vulgar prevención o antipatía contra la literatura femenina, prevención que, sea cualquiera su fundamento u origen, resulta irracional y absurda cuando recae en obras de valer tan alto que nadie piensa en preguntar el sexo de quien las hizo (Menéndez Pelayo, 1927: XL).

Rosalía de Castro suele ser reconocida como creadora de la lírica gallega moderna, y a Fernán Caballero se le atribuye el mérito de ser la introductora de la novela realista en nuestro país (Ezama, 1999: 150). Un caso más complejo es el de doña Emilia Pardo Bazán, cuyos méritos literarios son puestos en entredicho por los historiadores, presos de los prejuicios sexistas que son incapaces de juzgar los méritos literarios y que, en muchos casos, etiquetan a la escritora coruñesa con marbetes que oscilan entre lo varonil y lo femenino.

Una revisión un tanto más detallada de algunas de las historias de la Literatura española de los primeros 30 años del siglo XX, todas ellas muy influidas por la figura y los juicios críticos de don

Marcelino Menéndez Pelayo, nos confirma las consideraciones generales ya expuestas sobre el valor literario de las escritoras decimonónicas. El británico Fitzmaurice-Kelly, en su *Historia de la literatura española desde los orígenes hasta 1900*¹, prologada por Menéndez Pelayo y traducida por Adolfo Bonilla, muestra los juicios desfavorables del crítico hacia Gertrudis Gómez de Avellaneda, cuya noticia biográfica se encabeza aludiendo a los matrimonios de la escritora. De ella se dice que es “demasiado sensible para ser hábil y demasiado prevenida para ser observadora. De ahí que sus novelas se hayan olvidado” (Fitzmaurice-Kelly, 1900: 508). Sobre Carolina Coronado afirma que es una delicada poetisa y unas líneas más adelante apunta que es únicamente un nombre de “agradable reminiscencia” (Fitzmaurice-Kelly, 1900: 509). El asunto de los matrimonios de las escritoras parece preocupar grandemente al autor de esta historia, pues de Fernán Caballero nos expone en primer lugar, el dato de que se casó tres veces, para pasar posteriormente a hablarnos de su novelística. Señala que *La gaviota* ha sido quizá la obra más leída por los extranjeros y tras repasar otras de sus novelas vaticina que esta obra sobrevivirá a “muchas producciones rivales de fecha más moderna” (Fitzmaurice-Kelly, 1900: 509).

Entre los escritores contemporáneos al crítico le parece sobresaliente Emilia Pardo Bazán, a la que califica como “la escritora más apreciable que ha producido España en el siglo XIX” (Fitzmaurice-Kelly, 1900: 535). Alaba la resolución de la Pardo, y su capacidad polifacética como conferenciante, escritora y divulgadora de la literatura rusa, e igualmente destaca de ella su pintura del mundo rural gallego. “Las damas han sido hasta el presente más impresionables que originales” (Fitzmaurice-Kelly, 1900: 509) es una frase que escribe para subrayar la originalidad de la coruñesa en comparación con otros ejemplares de su sexo.

¹ Este manual de un hispanista inglés, con una prosa fácil, fue muy utilizado durante años y la aportación de Bonilla San Martín a través de las notas del traductor en el volumen contribuyó a ello.

A Rosalía de Castro ni la menciona, y de Concepción Arenal señala que los asuntos que le preocuparon no caben en el cuadro que de nuestra literatura está pintando, pese a que tiene algunos elogios estereotipados sobre sus estudios de criminología, educación y otros problemas sociales².

Observamos pues, que los prejuicios contra las autoras no se circunscriben por tanto al ámbito español, sino que se trata de una corriente antifemenina que domina el pensamiento europeo del momento.

José Rogerio Sánchez, entonces catedrático de literatura en la Escuela superior de Magisterio publicó en 1912 su *Historia general de la Literatura. Resumen crítico hasta nuestros días*, con un prólogo de Herminio Medinaveitia. Madrid. Imprenta de los hijos de Gómez, libro que fue manual de las Escuelas de Magisterio y tuvo varias ediciones, y en el que solamente se incluía a Rosalía, la Avellaneda y Fernán Caballero entre las escritoras del XIX y se olvidaba entre otras a Emilia Pardo Bazán. Los criterios de selección de las lecturas, que se indican en el propio prólogo de la publicación, tienen que ver con los aspectos estéticos y estilísticos de las obras literarias, pero también se señala que: “Esta consideración del valor formativo de las lecturas primeras nos ha determinado a sumar con estos valores estéticos e históricos el aspecto moral y patriótico al cual no puede mostrarse ajeno ningún texto docente de la nueva España” (Sánchez, 1912). Este tipo de manuales dirigidos a docentes son importantes para determinar

² Otras dos historias de la literatura de las décadas siguientes, la de Poyatos y la de Jüneman contienen significativas ausencias de escritoras. Victoriano Poyatos, catedrático de instituto en Bilbao, publicó en 1909 su *Resumen de Historia Literaria*, un libro pensado para el trabajo en las aulas en el que aparece la calificada doña Emilia Pardo Bazán como “un tanto reaccionaria”. Con respecto a la *Historia de la Literatura española y Antología* de Jüneman, de origen alemán pero que fue capellán y párroco en Concepción (Chile) (1913) supedita cualquier valoración de lo literario al papel que tiene la literatura en la formación de los jóvenes.

qué conocimientos literarios se exigía a los maestros y cuáles eran los autores y obras que ellos, a su vez, iban a dar a conocer a sus alumnos. Como se aprecia en el manual de José Rogerio Sánchez, la escritora del XIX es una presencia casi fantasmal y la selección de autoras se hace teniendo en cuenta criterios morales.

En 1915 Julio Cejador y Frauca publica su *Historia de la lengua y literatura castellana*. Se trata de un manual en el que este autor organiza la materia ordenando a los principales escritores de la literatura española por año de nacimiento, e incluyendo al final de cada uno de los escritores estudiados, un repertorio bibliográfico breve de sus obras y de los trabajos críticos que los han estudiado. En el tomo VII de su obra revisa brevemente la producción de tres escritoras del XIX: Fernán Caballero, Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán.

Cejador dedica varias páginas a glosar la vida y la obra de Fernán Caballero, única escritora de la que incluye un retrato y de quien subraya que dio un salto del romanticismo al folklorismo y al regionalismo literario “término final del arte literario sin el cual no se concibe mejora” (Cejador, 1915: 95). También dedica cierta atención a Rosalía de Castro, poeta de la que dice que “puso al descubierto llagas que corroen la sociedad contemporánea” (Cejador, 1915: 180) revisando cada uno de sus libros de poesía.

Más extenso e interesante para este trabajo es la valoración que Cejador y Frauca hace de Emilia Pardo Bazán, que, en palabras de Antonio Martín Ezpeleta supone un ejercicio de “la erudición más inteligente y los prejuicios sexistas” (Martín Ezpeleta, 2009: 440). Reitera los principales tópicos que se empeñaron en fijar algunos célebres contemporáneos a la autora, como Pereda o Menéndez Pelayo:

Mujer de varoniles arrestos, que comenzó educándose literariamente a sí misma, con lecturas, viajes y trato de gentes, ha escrito comúnmente emulando las cualidades y manera de los hombres, mostrando tan sólo ser mujer en cierta comezón por

seguir las modas literarias extranjeras, mayormente de París [...] No hay cosa que más choque y dé en rostro a los hombres en la mujer que lo que puedan tener o se empeñen en tener de varones. La mujer perfecta es la perfecta mujer (citamos por Martín Ezpeleta, 2009: 440).

Continúa con una serie de tópicos machistas sobre la capacidad de las escritoras para recrear el alma femenina y sobre el mayor defecto de doña Emilia: haber querido ser la primera en traer las modas literarias de París.

En definitiva, los presupuestos del pensamiento histórico-literario de Taine o Brunetière, junto con los prejuicios de género laten en todas estas historias literarias y en especial, en la de Cejador, que insiste en el abordaje biográfico de los escritores, de las escritoras en el caso que nos ocupa, y esto se hace particularmente presente en la presentación de dos figuras, Fernán Caballero, recreada como dama cristiana y erudita cuyos textos se configuran como modelos de buena conducta y rectitud, y Emilia Pardo Bazán, sobre la que se proyectan todos los prejuicios sexistas.

Continuando con la revisión cronológica de las principales historias literarias de las primeras décadas del XX, encontramos uno de los manuales más clásicos y de más amplia utilización, el llamado Hurtado-Palencia. Su primera edición data de 1921 y fue reeditado continuamente a lo largo de los años 20, 30 y primeros cuarenta como manual de referencia. Sus autores, Juan Hurtado y Jiménez de la Serna y Ángel González Palencia, catedráticos de Literatura española y de Literatura arábigo-andaluz respectivamente, destinaron su obra a estudiantes y profesores universitarios. Esta historia de la literatura está presidida por el afán de utilidad y precisión, y por la veneración a la figura de Menéndez Pelayo: “Hemos procurado ante todo presentar el dato concreto, preciso y objetivo, huyendo, naturalmente, de las generalidades vagas, que nada significan ni resuelven, caracterizando expresa y directamente a los escritores y a sus obras,” (Advertencia, VIII, 1943, quinta edición)

Su repaso por las escritoras e intelectuales del XIX incluye los nombres y la breve secuencia biobibliográfica dedicada a Concepción Arenal: “digna de especial elogio por sus nobles sentimientos, por su filantropía y por sus esfuerzos en hallar remedios a algunas llagas sociales” (Hurtado y González, 1943: 983). Se incluye en el apartado de bibliografía la referencia a la *Obras completas* de la autora gallega y algunas monografías sobre la escritora que fueron añadidas en las sucesivas ediciones, pues no están en la primera. La forma de referirse a las grandes escritoras románticas no deja de ser curiosa. Al hablar de los caracteres generales del siglo XIX aluden a “la Coronado, la Avellaneda...”, dentro de una enumeración de los autores de segunda fila del romanticismo.

A la hora de enjuiciar a Carolina Coronado, se rompe la objetividad que pretendían, pues no aluden apenas a referencias biográficas y se dedican a caracterizar su obra poética como “de carácter sentimental y romántico, amoroso a veces, cerca de la mística, suaves y sencillas” (Hurtado y González, 1943: 882). Recogen, también, referencias a su producción dramática y novelesca, pese a que indican que no tuvo éxito en estos terrenos sino en la poesía, señalando que fue alabada por Espronceda y Donoso Cortés.

En esta obra no aparece la figura de Rosalía de Castro, pero por el contrario se dedican varias páginas a Gertrudis Gómez de Avellaneda, deteniéndose en la división de su producción por géneros, precedida de la noticia biográfica de los matrimonios y pesares domésticos de la autora, comentarios que se salpican con la inclusión de sus filias literarias, en especial, su admiración por Jorge Sand y la ayuda que le prestó Zorrilla. Se indican los temas de su lírica y añaden las opiniones de los autores contemporáneos, como el juicio de Bretón de los Herreros: “Es mucho hombre esta mujer” Los autores de este volumen revisan también su producción novelesca y dramática, destacando en todo momento sus influencias del romanticismo literario europeo, lo que en una noticia bibliográfica no muy extensa

parece querer dejar la impresión en el lector de la falta de originalidad de la escritora.

A Fernán Caballero se la incluye entre los escritores de costumbres. Tras la consabida noticia biográfica que resume los matrimonios de la escritora, su vida sencilla y el apoyo a la monarquía, se resume el argumento de *La Gaviota*, se citan varias de sus novelas y cuentos y se hace una valoración de la autora en las palabras finales: “ciertamente Fernán Caballero influyó en el resurgimiento de la novela en España en el siglo XIX” (Hurtado y González, 1943: 942).

En el apartado titulado *Caracteres literarios de doña Emilia Pardo Bazán* se pasa revista a la vida de la escritora, considerándola feminista, y refiriéndose a ella en género masculino al aludir a su cargo de “catedrático de Literaturas neolatinas en la Universidad de Madrid” (Hurtado y González, 1943: 969). Hacen una clasificación de su obra haciendo énfasis en su naturalismo, en los tipos de novelas y cuentos que escribió y en su producción crítica. Lo que más llama la atención de la entrada dedicada a doña Emilia es la positiva valoración de la escritora a la que consideran una moralista, muy estudiosa, de cultura enciclopédica y gran sensibilidad, pero a la que enjuician en masculino: “Era realmente un artista literario, de lenguaje natural, a veces un poco arcaico y estilo casi perfecto, enamorada del color como un Goncourt, pero que le excedía en saber escudriñar el alma de sus personajes” (Hurtado y González, 1943: 961). La españolidad como elemento sustancial de esta historia de la literatura se pone de relieve en el comentario final que dedica a la Pardo Bazán: “preparaba en sus últimos años un libro sobre Hernán Cortés y los conquistadores de Indias, que hubiera sido un canto a la fuerza de nuestra raza” (Hurtado y González, 1943: 961). Junto con la revisión de su narrativa, el manual hace referencia también a la obra dramática que considera fallida, y a la producción poética. Por otro lado, mezcla los

juicios críticos de los cuentos con las valoraciones de las novelas de la coruñesa³.

Se trató, en definitiva, de una historia que intentó recoger los contenidos literarios de una manera más objetiva que las anteriores, que fue manual de referencia durante varias décadas y que en, cierto modo, inició una leve valoración de algunas de las mujeres escritoras, dando los primeros pasos de un itinerario que sería interrumpido por el franquismo.

Las historias literarias en el franquismo van a continuar bajo la égida del pensamiento de Menéndez Pelayo, cuya figura manipuló la intelectualidad del régimen adaptándola a un pensamiento conservador, proespañol y contrerrevolucionario orquestado por la derecha y especialmente por Sainz Rodríguez (Núñez Ruiz y Campos Fernández-Figares, 2005: 174). El rechazo al krausismo y al institucionismo está en la base de la selección de unas lecturas escolares que tienen como fin la moralidad. Fundamentalmente refranes, fábulas, cuentos, romances u obras que se escogen en función la difusión de valores éticos y la religiosidad, y no del valor estético o literario.

Un hito en la historiografía literaria de esos años fue el libro de Ángel Valbuena Prat de 1937, *Historia de la Literatura Española*, Barcelona. Gustavo Gili editor, que en opinión de Núñez supone en su primera versión: “un símbolo de la cultura “republicana” (al modo francés, que venía gestándose desde el krausismo y el 27 hasta el problemático 14 de abril de 1931” (Núñez, 2005: 181). Pese a la indudable importancia de la obra dentro de las historias literarias, es un hecho evidente que la mujer que escribe no estaba entre las preocupaciones epistemológicas de este autor, como lo demuestra el

³ Como complemento de esta obra en 1926 editan su *Antología de la Literatura española* a la que nos referimos en el apartado relativo a las antologías.

dato de que en la edición de 1937 no incluye a Rosalía de Castro, y no hablará de esta autora hasta la edición de su *Historia de la Literatura* de 1950, aunque dedicándole breves líneas, en las que subraya fundamentalmente el carácter religioso de las composiciones de Rosalía, su tono íntimo y la tensión entre maternidad y energía que late en sus composiciones. Concepción Arenal se cita en una nota, considerando su obra filantrópica y social y citando la edición de sus obras completas. Alude también en esta edición del 50 a Carolina Coronado, calificándola de “fina y honda” (Valbuena Prat, 1950: 288), y se refiere a su femenina interpretación del romanticismo.

Es muy destacable su valoración de Emilia Pardo Bazán, a la que dedica un apartado titulado “La vigorosa personalidad de la Pardo Bazán”. En él tacha a la coruñesa, como había hecho con Santa Teresa de Jesús, de tener un temperamento esencialmente varonil, “aunque no exento de ternura, de maternidad, como demostró en pasajes típicos de sus novelas” (Valbuena, 1950: 341). La revisión demorada de la obra narrativa de la escritora está salpicada de juicios altamente positivos. Valora sus dotes descriptivas innatas, la complejidad psicológica de sus personajes, su visión del paisaje y su asimilación de las fuentes europeas. Es el estudio más detallado que dedica a una escritora del XIX, y es de suponer que esta morosidad en la coruñesa, se debiera a su criterio estético y a la importancia de esta autora en el panorama literario de su momento.

Pese a estas incorporaciones en la edición del 50, en esta *Historia de la Literatura española* hay únicamente 36 mujeres frente a 822 hombres, dato que confirma el gran desconocimiento o la minusvaloración de las escritoras de todos los periodos y también del XIX.

En resumen, la escasa atención a las escritoras decimonónicas en los manuales de Historia literaria de los primeros cuarenta años del siglo XX, al margen de los diferentes contextos socio-políticos en los que estos fueron elaborados, muestra bien a las claras que,

independientemente de los presupuestos histórico-literarios que dieron origen a esos manuales, la escritora del XIX constituye una sombra. Apenas unos nombres de mujeres literatas y unas líneas a ellas dedicadas, con su rosario de tópicos sexistas en primer término, y sobre todo en lo que se refiere a la figura de Emilia Pardo Bazán, simplemente unas semblanzas biográficas en las que la vida privada y los tópicos del carácter femenino/masculino de esas damas de las letras es lo más significativo, o en el mejor de los casos, una frase dedicada al logro y el quehacer de toda una vida de escritura, lucha, afanes y trabajos. El canon literario aparece conformado por esos cinco grandes nombres en este orden de importancia: Pardo Bazán, Fernán Caballero, o viceversa, según el sesgo ideológico católico prime más o menos, Carolina Coronado, Rosalía de Castro y Gertrudis Gómez de Avellaneda. Nada de Ángela Grasi, Robustiana Armiño, Josefa Massanés, María Pilar Sinúes, Rosario de Acuña o Concepción Gimeno.

Y es que, contra lo que inicialmente se pudiera pensar, los diferentes contextos políticos apenas influyeron en la valoración del sujeto femenino como creador literario.

Para concluir este apartado, quisiera referirme a un tipo de manual un tanto peculiar, como son los libros de recomendaciones lectoras, un tipo de obras de sesgo claramente católico y en las que imagen de las escritoras del XIX aparece tergiversada. Se trata de libros escritos por religiosos, en los que se juzga a las lecturas y a los escritores en función de su contenido, acorde o no, con la moral católica. Hemos consultado, a modo de ejemplo, la imagen de las escritoras del XIX aparecida en uno de estos volúmenes de recomendaciones lectoras para saber qué autoras del XIX aparecían en ellos y cómo se presentaban.

Siguiendo la estela de la obra de P. Pablo Ladrón de Guevara, *Novelistas malos y buenos* (1933) y en la línea de lo escrito por el padre Coloma, Garmendia de Otaola publicó en 1949 sus *Lecturas*

buenas y malas a la luz del dogma y la moral, obra que serviría de guía a los sacerdotes que recomendaban o no determinadas obras y autores, y también a las señoritas bien educadas, que debían seguir los consejos de los sacerdotes. El volumen recoge el dictamen moral y literario de obras y autores y desde su inicio se impone como una crítica al libre pensamiento y a la República, con un tono de exaltación del Régimen franquista y desde la perspectiva moral de un sacerdote.

La presencia de las escritoras del XIX en este volumen es escasa, aunque hemos de reconocer que hay nombres como el de Ángela Grassi que no habían aparecido en las historias literarias al uso, aunque se incluya únicamente por los buenos sentimientos cristianos que aparecen en sus novelas. El ideario religioso católico es, de nuevo, el motivo para incluir a Carolina Coronado, despachada con cuatro líneas y calificada como poetisa católica que escribió novelas que se pueden leer.

Gertrudis Gómez de Avellaneda es presentada como mujer “de principios religiosos y piedad”, y sus errores literarios, en opinión de Garmendia, se deben a su contaminación con la lectura de novelas francesas. Pese a que valora positivamente muchas de sus obras, sobre todo, su producción poética, considera que lo peor de su literatura y de los valores morales que en ella aparecen, procede de la contaminación de autores franceses como Dumas, Ponson du Terrail o Jorge Sand: “Esto influyó mucho en su temperamento, que a través de los diversos escritos se muestra desbordado y poseído de una exaltación continua” (Garmendia, 1949: 242).

No hay entrada para Concepción Arenal y a Rosalía le dedica unas palabras indicando sus libros de poemas y sobre sus novelas señala los lectores que deben o no leerlas según los contenidos morales de cada una.

Una información bastante extensa es la aportada al estudio de Fernán Caballero: “Celebérrima novelista y pintora admirable de las costumbres andaluzas, escribió novelas no sólo de ideas y moral católicas, sino también tan artísticas e interesantes, que los mismos malos de España y de otras naciones las alaban, aunque se ve que algunos lo hacen muy contra su voluntad” (Garmendia, 1949: 193). Pese a todo, califica *La Gaviota* en algunos de sus pasajes como peligrosa y fuera de moral. De indecentes o poco adecuadas para la lectura de las jovencitas etiqueta algunas de las obras de esta autora, y tiene siempre presente la clase social y sobre todo, el sexo del receptor que debe leer o no las obras. Es, en todo, una guía de las lecturas morales que convienen a las señoritas cristianas y bien educadas.

Muy interesante es la información que aporta sobre Emilia Pardo Bazán, a la que a los 26 años de su muerte cree poder enjuiciar desapasionadamente. Inicia su juicio subrayando la actualidad de la obra de la coruñesa y haciendo un repaso de cada una de sus novelas, censurando fundamentalmente el naturalismo de la escritora. Critica ácidamente *La tribuna*: “está plagada de situaciones y frases atrevidas, engarzadas por un lenguaje que roza la grosería” (Garmendia, 1949: 464). De inadmisibles y malsanas por prejuicios morales, pese a considerarla la plenitud literaria de la autora califica *Los pazos de Ulloa* y *La madre naturaleza*. Del resto de su obra destaca, como no podía ser de otro modo, *San Francisco de Asís*. Concluye su análisis con el siguiente juicio: “En el fondo, doña Emilia Pardo Bazán se considera siempre cristiana, y en muchas ocasiones moralizadora. Lástima que el naturalismo transpirenaico inficionara la ideología de pluma tan magnífica” (Garmendia, 1949: 465).

Destacable, asimismo, resulta el caso de las escritoras cuando hablan sobre las propias mujeres autoras literarias. Dos libros de los años 30, el de Margarita Nelken titulado *Las escritoras españolas*. En esta obra se dedican dos capítulos a las autoras del XIX, un apartado para las románticas, con atención a Gertrudis Gómez de Avellaneda, de la que se explica su valor literario, aspectos biográficos y se

incluyen poemas como “Mi mal”, “A Él” y fragmentos de otras obras de tipo religioso, haciendo acertados comentarios sobre los poemas y su relación con la estética europea del romanticismo y rastreando también las críticas elogiosas de sus contemporáneos.

El apartado revisa la obra de Carolina Coronado, y si a Gertrudis le da el título de poeta del amor, el patriotismo y la emoción liberal son los asuntos más destacados de los poemarios de Coronado. No obstante, el prejuicio machista sigue presente y se desliza en ciertos comentarios dedicados a las autoras, como este que escribe sobre Carolina Coronado: “Esta feminidad de Carolina fue el pedestal más seguro de su gloria. El talento varonil, en la mujer, admira al hombre, pero no le seduce” (Nelken, 1930: 202).

Dedica también un estudio de cierta extensión a Fernán Caballero, a la que califica como la tercera musa romántica y de la que destaca su alejamiento de las otras escritoras románticas, su carácter costumbrista y el fin didáctico y moralizador de sus creaciones, advirtiendo también su importancia como iniciadora de la novela de costumbres.

La escritora que cierra el libro de Margarita Nelken es Emilia Pardo Bazán, que en su opinión enlaza con las preocupaciones del romanticismo por la importancia concedida a la cultura francesa. Analiza el peculiar naturalismo de la condesa de Pardo Bazán, su valor como “genial vulgarizador”, es decir, como lectora voraz que era capaz de transmitir la importancia de lo que leía, y sobre todo, destaca su papel como novelista, y esto es una novedad con respecto a las valoraciones hechas por las historias literarias escritas por hombres.

Otra voz femenina que se alza para defender el lugar de la mujer en la literatura es la de María del Pilar Oñate. Publica en 1938 un libro titulado *El feminismo en la literatura española*, en el que partiendo de unas conferencias organizadas por la Juventud Universitaria femenina en la Universidad Central de Madrid, inició

una investigación que pretendía poner la primera piedra de una Historia del feminismo español.

En este libro, revisa la imagen de la mujer en la historia de la literatura española y destaca, sobre todo, la obra de la pensadora Concepción Arenal. Estudia *La mujer del porvenir* y *La mujer de su casa*, recogiendo fragmentos de ambas obras y concluyendo lo que Arenal defiende acerca de la cuestión feminista, que resume en la afirmación de igualdad o equivalencia intelectual entre los sexos, la superación del ideal doméstico de la mujer, la propuesta de su participación en la vida social y la denuncia de la exclusión femenina de la vida política y los cargos de autoridad. No es su propósito recoger las ideas de las escritoras sobre sí mismas ni valorarlas, y su mayor logro con respecto a esa historia de la literatura escrita por mujeres en el XIX es la valoración de Concepción Arenal.

2.- Manuales escolares. Antologías, Lecturas Graduadas y Lecturas literarias

En la labor de mediación literaria que los docentes realizan de la Literatura es esencial tener en cuenta los materiales de que disponen para acercar los textos literarios a los estudiantes. En las primeras décadas del siglo XX, el número de libros de lectura literaria para estudiantes de primeras letras o bachillerato era bastante escaso y los textos literarios antologados tenían, por regla general, dos finalidades: el estudio de aspectos lingüísticos o la educación moral por un lado, o la educación literaria de los aprendices a quienes iban destinadas estas obras. Aunque no es el objetivo de este trabajo la indagación sobre el papel de esas antologías en la conformación de la educación literaria, sí podemos señalar que en muchos de sus prólogos y advertencias preliminares, sus autores indican que uno de los criterios de selección de textos ha sido su grado de dificultad o su estilo ejemplificador de una determinada corriente literaria, cuyos caracteres habían sido

expuestos en los manuales de Historia literaria a los que estos catálogos textuales servían de complemento.

Nuestro repaso cronológico por la presencia de las autoras del XIX en dichas antologías se inicia en 1905, cuando Navarro Ledesma edita su obra *Lecturas literarias. Libro de ejemplos para el estudio de la lengua y literatura españolas* en el que incluye únicamente el texto de Concepción Arenal “La mujer de su casa”, y en el que se evidencia la falta de interés por la literatura escrita por mujeres, ya que aparecen poetas y dramaturgos de primera y segunda fila, poesía popular, cantares... pero en el que las grandes escritoras del XIX están ausentes.

La Antología titulada *Prosistas modernos*, preparada por Enrique Díez-Canedo, se publicó por vez primera en 1922 y se reeditó en varias ocasiones hasta los años 30 dentro de la Biblioteca del Estudiante preparada por Menéndez Pidal, quien ya había hecho su propia antología de textos a finales del XIX. Esta antología va precedida de una breve introducción a cada uno de los autores, en la que se da noticia de sucintos datos sobre su vida y su obra literaria. En este libro se recoge un texto de Gabriela Mistral, “Las jícaras de Uruapán”, y no por su condición femenina, sino por su importancia dentro de la literatura hispanoamericana, tal como se indica en el prólogo.

Junto a ella figura Fernán Caballero de la que se recopila el relato “Los dos amigos”. De Emilia Pardo Bazán aparece el cuento “Desde allá”, recogido en los *Cuentos sacro-profanos* y al realizar su semblanza, se subraya su valor literario y las dificultades que su condición femenina le supuso a la hora de entrar en la Academia española, institución que, según indica el autor de la información “no se decidió a dar, quebrantando su costumbre, entrada a una mujer” (Díez Canedo, 1922: 221).

Muy interesantes son también las llamadas lecturas graduadas, compilaciones de textos en las que se tenía en cuenta, sobre todo, la dificultad que entrañaban para los lectores y cómo podían contribuir a mejorar su formación ética y su educación literaria, como eslabones de una cadena de menor a mayor dificultad que se iban proponiendo ante los estudiantes de diversas edades. Entre las lecturas graduadas encontramos en 1925 un libro titulado *Lecturas graduadas. Biografías de escritores. Resúmenes históricos. Textos literarios*, Barcelona, por F. T. D. en cuyas páginas iniciales se indica: “escogiendo de entre lo mejor los que nos han parecido de más interés para los escolares, los de mayor edificación y de mayor utilidad para la formación intelectual, estética y moral de la juventud” (F. T. D., 1925: 6). Entre las escritoras aparecen textos de Fernán Caballero representada por su relato, “La Cruz”, el poema “A un ruiseñor” de Gómez de Avellaneda y textos de Pardo Bazán. Estas mismas lecturas graduadas se reeditan en ediciones destinadas a diferentes cursos, de primero a quinto, durante los años 30 y encontramos por ejemplo en el libro de *Lecturas graduadas de tercero* publicado en 1931, cuando aún no habían entrado en vigor las leyes de la recién estrenada República, un texto de Concepción Arenal, “El sobrio y el glotón”, muchos cuentos de Fernán Caballero, la más representada de las escritoras con textos como “La Virgen de las Ruinas”, “Teseo”, “Ulises”, “Historia de los hombres célebres de Grecia”, así como “Peso de un poco de paja”. De G. Gómez de Avellaneda se incluye “A una mariposa” y de Concha Espina “El ideal”. Textos que fueron seleccionados por un puro criterio doctrinario y sin tener en cuenta la calidad literaria. Es destacable que en todas estas lecturas graduadas publicadas en los años 30, Fernán Caballero siempre aparece representada.

En 1926 Juan Hurtado y Ángel González Palencia publican en Madrid su *Antología de la Literatura española*, complemento de su manual de *Historia de la Literatura española*, con un propósito didáctico: “sugerir al principiante, con ejemplos fácilmente asequibles, la lectura de tal o cual autor” (Advertencia, III). En esta *Antología* se recogen dos poemas de Gertrudis Gómez de Avellaneda,

“Soledad del alma” y “Amor y orgullo”, el cuento de Fernán Caballero “La niña de los tres maridos (cuento fantástico de niños)”, pieza escogida quizá por el afán pedagógico que preside el libro y el poema “Las campanas” de Rosalía de Castro. También aparece “El amor de los amores” de Carolina Coronado, y no figuran textos ni de Concepción Arenal, ni de Emilia Pardo Bazán, pese a que la habían valorado positivamente en su Historia literaria y a que sería relativamente sencillo incluir algunos de sus muchísimos relatos breves.

En 1935 se publican las *Joyas literarias para niños*, obra que recoge textos de Pardo Bazán o G. de Avellaneda, y en 1936 se publica en Barcelona *Espigas*, por la imprenta Elzeviriana, en la que no aparece ninguna escritora.

La *Antología de la literatura española. Instituto de España*, Primer Grado. Siglos XVIII y XIX, 1938, que es de suponer que fuera obra de José Rogerio Sánchez, catedrático de literatura en varios institutos, que desempeñó varios cargos políticos en educación y que abordó como cruzada personal la mejora de la formación del Bachillerato, señalaba que ese libro sería: “siembra fecunda de las ideas que guíen y orienten a la nueva España”, repetición casi literal de las ideas que aparecen en la Historia literaria de este autor. (Sánchez, 1938: 4). Una España nueva en la que los únicos textos de escritoras del XIX que se recogen son “En las orillas del Sar” de Rosalía de Castro, “Amor y orgullo” de Gertrudis Gómez de Avellaneda y “El pinar del Tío Ambrosio” de Emilia Pardo Bazán. Con estas tres piezas, el autor considera que los bachilleres de Primer Grado podían conocer a estas autoras y su obra. Eso tratándose de un manual para las élites del país, pues hay que recordar que la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, promulgada el 20 de septiembre de 1938 no pretendía otra cosa sino la formación de quienes podían acceder al Bachillerato, y habría de esperarse hasta 1945 para que el estado franquista promulgara la ley de Enseñanza Primaria.

A estas lecturas graduadas le siguen las *Lecturas escogidas* de Sopena en los años 40. La obra titulada *Lecturas escogidas. Biblioteca para niños*. Barcelona. Sopena, 1941 recoge textos de Fernán Caballero, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Concepción Arenal y Pardo Bazán (“El cementerio de Ulloa”), y repiten algunos de los títulos como “La Cruz” de la Avellaneda, por su sentido religioso, y en los 50, la Editorial Edelvives publicará libros de lecturas con los mismos criterios y selección de autoras que las lecturas graduadas de los 30.

En definitiva, la presencia de las escritoras del XIX en estas antologías es escasísima, aún menor que en los manuales de literatura. Los niños y jóvenes en la España de los primeros cuarenta años del XX apenas pudieron leer la obra de las escritoras decimonónicas. La selección de los fragmentos antologados no deja tampoco lugar a dudas. Se pretende presentar una imagen fragmentaria, incluyendo muchos cuentos, sobre todo de Fernán Caballero, que se introducen por criterios morales o pedagógicos y no por su interés literario; se recrea una figura femenina romántica de unas escritoras melancólicas, tiernas, piadosas y llorosas, como Rosalía o Carolina Coronado y se presentan muy fragmentariamente las escritoras más combativas, como Emilia Pardo Bazán, de la que nunca se recogen fragmentos de sus novelas, sino únicamente relatos y no de los mejores de su producción literaria, y Concepción Arenal, de la que se recopilan textos menores que no dan cuenta de sus valores como escritora ni de los contenidos críticos y reivindicativos de sus obras.

3.- Conclusiones

El estudio de la imagen femenina en las historias literarias se revela como necesario para avanzar en el necesario rescate de las escritoras valiosas que, por diversos motivos, no han sido incluidas en el canon literario ni en el canon escolar. A priori podríamos pensar que los cambios políticos y sociales de las primeras décadas del XX influyeron en la situación y en el tratamiento literario y pedagógico de

la escritora del XIX, pero trabajos como este que he realizado, nos indican que es necesario recoger y analizar los datos para poder obtener una idea más real.

Por ejemplo, en esta investigación sobre el papel de las escritoras decimonónicas en los manuales y textos educativos de las primeras décadas del XX partía de un apriorismo. Consideraba que a raíz de la proclamación de la Segunda República Española en 1931, podríamos encontrar un cambio en la consideración del sujeto literario femenino y unos materiales educativos que en la línea con las innovaciones pedagógicas del momento recogieran textos de las escritoras decimonónicas. Esta hipótesis inicial no se ha cumplido, pues no advertimos apenas diferencias en el tratamiento y estudio de las mujeres decimonónicas en los manuales e historias literarias publicados antes o después de la República. Sin embargo, sí es importante destacar la voz de las propias mujeres en este período reivindicando el papel femenino como sujeto activo en la literatura. Los trabajos de Margarita Nelken o Pilar Oñate y Pérez son muy importantes en este sentido.

Por otro lado, advertimos la presencia de muy pocas de las mujeres que escribieron en el XIX. Se han escrito Historias literarias en las que faltan nombres tan señeros como los de Concepción Arenal, Rosalía de Castro, Rosario de Acuña, Concepción Gimeno de Flaquer, Ángela Grassi o Pilar Sinués por poner algunos ejemplos, y el estudio de las que aparecen es sesgado, parcial y claramente distorsionado por los prejuicios de género o por consideraciones morales. No obstante, las escritoras decimonónicas presentadas en manuales, historias y antologías son algunos de los excepcionales tréboles de cuatro hojas que brotaron en el vasto terreno de las letras españolas de ese período.

Referencias bibliográficas

- Cejador, Julio (1915). *Historia de la Lengua y Literatura castellana*. Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915-22.
- Díez-Canedo, Enrique (1934). *Prosistas modernos*. Madrid: Instituto-Escuela Junta para la ampliación de Estudios. Quinta Edición.
- Ezama Gil, María de los Ángeles (2002) “El canon de escritoras decimonónicas españolas en las historias de la literatura” en *La elaboración del canon en la literatura española del siglo XIX. Sociedad de Literatura Española del siglo XIX. II Coloquio*, Barcelona, 20-22 de octubre de 1999: PPU, págs. 149-160.
- Fitzmaurice-Kelly, James (1901). *Historia de la literatura española desde los orígenes hasta el año 1900*. Madrid: La España Moderna.
- Garmendia de Otolá, Antonio (1949). *Lecturas buenas y malas*. Bilbao: El mensajero del Corazón de Jesús.
- Hurtado, Juan y Ángel González Palencia (1932). *Historia de la Literatura Española* Madrid: Tipología de Archivos, Olózaga, I.
- Jüneman, Guillermo (1913). *Historia de la literatura española y antología de la misma*. Friburgo: Alemania: B. Herder librero-editor pontificio.
- Kirkpatrick, Susan (1994). “Las románticas. Escritoras y subjetividad en España” en *Diablotexto. Revista de crítica literaria*. Número 1, págs.179-180.
- Martín Ezpeleta, Antonio (2009)“La recepción de Emilia Pardo Bazán en las primeras historias literarias del siglo XX” en *La Literatura de Emilia Pardo Bazán*. José Manuel González Herrán (ed.). La Coruña, págs.437-448.

- Menéndez Pelayo, Marcelino (1941). *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*. Madrid: Editora Nacional.
- Nelken, Margarita (1930). *Las escritoras españolas*. Barcelona. Editorial Labor. Sección III. Ciencias Literarias.
- Núñez Ruiz, Gabriel, y Campos Fernández-Fígares, Mar (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Akal: Madrid.
- Núñez Ruiz, Gabriel y Mar Campos (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.
- Oñate, María Pilar (1938). *El feminismo en la literatura española*. Madrid: Labor.
- Orizana, Gabriel (1940). «La literatura española como medio de formar la juventud de la nueva España», *Atenas*. 100-101 (abril-mayo), págs. 106-115.
- Poyatos y Atance, Victoriano (1909). *Resumen de Historia Literaria*. Bilbao: Imp. de la Sociedad Anónima Tipográfica Popular.
- Pozuelo Yvancos, José María (2000). «Ángel Valbuena: la renovación de la historiografía literaria española». *Monteagudo*. Número 5, págs.51-69.
- Salcedo y Ruiz, Ángel (1910). *Resumen histórico-crítico de la Literatura Española según los estudios y descubrimientos más recientes*. Madrid: Saturnino Calleja Fernández.
- Servén Díez, María del Carmen (2008) (coordinadora). *Voces femeninas. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid. Pliegos.
- Servén Díez, María del Carmen (2008). “Las románticas” en *Voces femeninas. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid. Pliegos. págs. 173-186.
- Servén Díez, María del Carmen (2008). “Canon literario, educación y escritura femenina”. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, págs.7-20.
- Sotomayor, María Victoria (2008). “La presencia de la mujer en la literatura española de la segunda mitad del siglo XIX” en *Voces femeninas. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Carmen Servén (coord.) Madrid. Pliegos, págs.187-240.

Valbuena Prat, Ángel (1937). *Historia de la Literatura Española*.
Barcelona: Gustavo Gili.

***Modelo PBL en la docencia universitaria de la
didáctica de la lengua inglesa***

***Project Based Learning applied to the teaching of didactics of
English language***

M^a Asunción Barreras Gómez

Universidad de La Rioja

asuncion.barreras@unirioja.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.111

Recibido el 27 de mayo de 2015

Aprobado el 26 de mayo de 2016

Resumen: Este artículo plantea su aplicación en la asignatura de didáctica de las lenguas extranjeras del grado de Educación Primaria. Se explicarán las características más importantes de este método para poder entender su aplicación en la asignatura de didáctica y se contextualizará el proyecto en la asignatura y en el Grado. La propuesta de este proyecto plantea una situación realista y el alumno universitario debe dar una respuesta correcta a dicha situación. También se explica la temporalización del proyecto sus objetivos, desarrollo del trabajo de los alumnos universitarios por grupos y evaluación del proyecto. Finalmente, se comprobará la versatilidad que esta metodología tiene en la docencia de la didáctica de las lenguas extranjeras, su importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior y su relación con las herramientas de la *Web 2.0*.

Palabras clave: proyecto enseñanza; aprendizaje; Educación Primaria; *Web 2.0*.

Abstract: This paper explains how this method is applied to the subject “didactics of foreign languages” in the Primary Education degree. The key features of this approach are exposed so as to understand its application. The project is also contextualized both in the subject and the degree. Consequently, there is information about the timetable, the objectives, the development of the work carried out by the groups and the assessment. Finally, the flexibility of this method in the subject “didactics of foreign languages”, its importance in the European higher education area and its relationship to the *Web 2.0* tools will be explained too.

Keyword: project; teaching; learning; Primary Education; web 2.0.

1.- Introducción

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos o *Project Based Learning* se ha aplicado siempre en la universidad en el área científica, no así en el área de humanidades. Por otro lado, entre los aspectos que se destacan para la docencia universitaria en la declaración de Bolonia se señala “la importancia de focalizar la formación en el aprendizaje del alumnado como sujeto activo a través del desarrollo de un modelo de enseñanza basado en el desarrollo de competencias” (Ricoy *et al*, 2011: 485) y, como veremos, ese papel activo se consigue con esta metodología, que le permite al alumno desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas así como habilidades para la vida y el trabajo.

Esta propuesta se basa en su aplicación en la asignatura de Didáctica de las lenguas extranjeras del Grado de Educación Primaria. Se explican las características más importantes de este método para poder entender su aplicación en la asignatura de didáctica y se contextualiza el proyecto en la asignatura y en el grado. De esta manera, se entenderá mejor la unidad didáctica para la aplicación de esta metodología (*Teaching English with literary texts in Primary Education*): su temporalización, objetivos, desarrollo del trabajo de los alumnos y evaluación del mismo. Asimismo se concluye con la versatilidad que esta metodología tiene en la docencia de la didáctica de las lenguas extranjeras, su importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior, su relación con las herramientas de la *Web 2.0* y la explicación de la integración del aprendizaje cooperativo en el proyecto que han tenido que utilizar los alumnos para desarrollarlo con éxito. En este sentido se podría hablar de un aprendizaje más activo y experiencia por parte del alumno (Cornelius, 2008: 94), y que no se basa en una lección magistral.

2.- Aprendizaje basado en proyectos, aproximación teórica

En el campo de la enseñanza el que los estudiantes trabajen juntos es algo positivo, ya que aprenden unos de otros y pueden construir su propio aprendizaje (Annis, 1983; McKeachie *et al*, 1986; Major y Palmer, 2001). Los alumnos aprenden haciendo conexiones experimentales, cognitivas y sociales (Cross, 1999), y, siendo individuos distintos, realizan estas conexiones de manera diferente. Como veremos a continuación, en *Project Based Learning* destaca especialmente el aprendizaje del alumno (Barr y Tagg, 1995).

El *Back Institute for Education* (BIE) señala que el *Project Based Learning* tiene sus raíces en la filosofía de John Dewey, la figura más destacada de la denominada pedagogía progresista en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX. Éste consideraba que la educación era una preparación y una formación con la que el alumno se tenía que desenvolver en el adiestramiento en la facultad universitaria. Era importante la experiencia, la identificación de un problema que puede surgir en la experiencia, búsqueda de soluciones y propuesta de una hipótesis (Dewey, 1997). Barrows (1992) comenta que el primer modelo de *Problem Based Learning* fue desarrollado con estudiantes de medicina en Canadá, donde esos aspectos prácticos tuvieron eco en el plan de estudios.

El *Back Institute for Education* (BIE) define *Project Based Learning* como “a systematic teaching method that engages students in learning knowledge and skills through an extended inquiry process structured around complex, authentic questions and carefully designed products and tasks”.

Esta forma de enseñanza ofrece a los alumnos la posibilidad de investigar, planificar y diseñar un proyecto. Conlleva la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la reflexión. Según diversos autores (Major y Palmer, 2001; Verma *et al*, 2011; Grant, 2011; Pinzón, 2014; Larmer *et al*, 2015 y Dooly y Sadler, 2016), *Project Based Learning* es una aproximación educativa en la que un problema planteado a los

alumnos sirve de contexto y estímulo para el aprendizaje. Al investigar cómo solventar el problema —que debe ser realista porque puede darse en su futuro laboral—, los alumnos desarrollan habilidades como recoger datos, evaluar y sintetizar recursos, que posteriormente tendrán que desempeñar en su práctica profesional, como se ha señalado anteriormente. Según Jones, Rasmussen y Moffitt (1997) y Thomas, Mergendoller (2000), el *Project Based Learning* involucra a los alumnos en el diseño, la solución de problemas, la toma de decisiones, la investigación de actividades, el trabajo autónomo y la culminación de productos realistas. Estas son algunas de las características del *Project Based Learning* que le distinguen de otras formas de conducir la clase.

- Wimer (2002) destaca que los profesores deben dedicar más tiempo a la investigación introspectiva sobre la enseñanza y aprendizaje en la universidad. También señala que, de alguna manera, tanto estudiantes como alumnos deben compartir el poder en la clase (Wimer, 2002: 23).

- Major y Palmer (2001) señala que el instructor en una clase de *Project Based Learning* facilita el proceso de aprendizaje al controlar el progreso de los alumnos y pidiendo a los alumnos que adelanten su proceso de solución del problema.

- Marx et al. (1994) destacan de esta metodología la *driving question* (el planteamiento del problema), que está anclada en una situación problemática real. Esta *driving question* ayuda a los alumnos en el enfoque que deben dar a su investigación, ya que les permite comprender conceptos, aplicar el conocimiento y representar el conocimiento y su comprensión de maneras distintas. Imaz (2015: 684) destaca que esta pregunta motriz es el punto de partida del proyecto, que permite enumerar los temas implicados para poderla contestar así como facilita un primer listado de los objetivos formativos que tendrán que conseguir. También señala que esta pregunta debe ser intrigante, compleja, problemática, relacionada con la realidad y que pueda dar varias soluciones para que los alumnos tengan que tomar su propia decisión para contestarla. También cabe señalar que esta pregunta motriz permite la

colaboración entre los estudiantes, profesores y otras comunidades, como los distintos centros laborales en los que pueden estar empleado, para que los universitarios aprendan los unos de los otros y usen medios cognitivos que les posibiliten representar su conocimiento e ideas al utilizar la tecnología.

- John Thomas (2000) señala unas características básicas de estos proyectos. Deben ser fundamentales en sus estudios y no periféricos al currículo, como centrarse en cuestiones con las que aprendan y pongan en práctica conceptos esenciales de su disciplina y motivar a los alumnos a una investigación constructiva (Tamim y Grant, 2013: 74), ya que el contexto del proyecto planteado será realista.

- Marx et al. (1997) destacan que hay que controlar el tiempo dedicado, puesto que los alumnos pueden desarrollar el proyecto en más tiempo del pensado y tienen otras asignaturas también en las que trabajar. Este autor subraya la dirección de la clase. Los profesores deben entender que, al permitir a los alumnos trabajar en grupos, la disciplina y el silencio no serán los mismos que con una labor individual. Destaca que los profesores sienten que deben controlar la información a la que acceden los alumnos, a la vez que creen que los alumnos deben buscar la información y comprenderla (Tamim y Grant, 2013: 74). A veces los profesores tienen dificultades en dar demasiada independencia a los alumnos o poca retroalimentación. Estas tensiones pueden plantear algún desequilibrio en el aula que el docente debe solventar. También pueden darse otras dificultades que afecten a la aplicación de esta metodología en el aula. Por ejemplo, que haya profesores digitalmente poco competentes con las herramientas cognitivas o que el docente no domine cómo diseñar tipos de valoración que requieran la comprensión de los alumnos (Tamim y Grant, 2013: 76). Ciertamente es que se trata de un tipo de metodología novedosa que puede plantear retos en el aula a los que el docente tendrá que dar respuesta.

En general, podemos destacar que el *Project Based Learning* es una metodología que enfatiza la autonomía del estudiante y el aprendizaje colaborativo, aspectos que destaca Ravitz *et al* (2012: 2)

como relevantes en los contenidos académicos de la educación del siglo XXI. Además, la utilización de casos auténticos maximiza la orientación del estudiante hacia el aprendizaje y la maestría. Se consiguen unos objetivos relevantes en la docencia universitaria europea actual, que destacan Gijsselaers *et al* (2014 :23), “students need to study concepts over an extended period of time in a variety of contexts. Through linking content with context, knowledge becomes easily accessible when students are confronted with new problems”.

La propuesta que se hace en este artículo es el planteamiento de esta metodología en un tema de la asignatura de didáctica de la lengua inglesa del itinerario de inglés en el grado de Educación Primaria.

3.- Contextualización del proyecto

Para que el proyecto se desarrolle de manera adecuada se entiende que los alumnos disponen de una serie de conocimientos previos y competencias adquiridas en materias cursadas anteriormente. Los alumnos han estudiado las etapas de desarrollo del niño para que en esta asignatura se pueda ahondar en sus implicaciones en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Primaria. También están familiarizados con los sistemas educativos así como con los fundamentos, historia de la educación y las metodologías en la enseñanza de idiomas para poder centrar específicamente en las que mejor se utilizan en Educación Primaria. Se seguirán las directrices señaladas en España y en la Unión Europea en materia de enseñanza de idiomas. Además, los alumnos han cursado asignaturas, como la “didáctica de la lengua castellana y su literatura”, “trastornos del desarrollo y dificultades del aprendizaje”, “educación para la convivencia”, “organización educativa del centro docente de Primaria”, “educación inclusiva y respuesta a la diversidad: 6-12”, “educación plástica y visual”, “habilidades lingüísticas para la enseñanza” así como “educación musical y su didáctica”. Esto les ha dado una buena base para entender mejor la enseñanza del inglés en un aula de Educación Primaria. Además tienen un amplio conocimiento de la lengua inglesa por las asignaturas específicas de inglés estudiadas para poder interactuar en inglés.

Estos conocimientos previos serán la base para los nuevos contenidos que se les va a presentar a los alumnos. De esta manera, la actividad constructiva se apoya en esquemas previos a los que se van incorporando nuevos elementos, que amplían y transforman el aprendizaje, tal como apuntaba Ausubel (2002), haciéndolo significativo.

3.1.- Resultados de aprendizaje

Tras cursar la asignatura “didáctica de las lenguas extranjeras”, el alumno habrá profundizado en las destrezas orales y escritas de la lengua extranjera así como en métodos y técnicas de su enseñanza. También habrá aprendido a enseñar pronunciación, vocabulario y gramática de la lengua extranjera en el aula. Habrá aprendido a utilizar la literatura, recursos diversos y materiales para la enseñanza de la lengua inglesa. Finalmente, habrá alcanzado un conocimiento de las características de los alumnos de Educación Primaria y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua extranjera.

3.2.- Tema del proyecto elegido dentro del temario general de la asignatura

El proyecto bajo estudio se imparte en la unidad 4, *Teaching English with Literary Texts in Primary Education* de la asignatura mencionada anteriormente. El alumno ya conoce la realidad de la lengua inglesa en Educación Primaria y conoce las características de los alumnos de ese nivel y sus implicaciones para conseguir un buen aprendizaje del inglés en el aula de Primaria. Por tanto, este proyecto les permite poner en práctica sus conocimientos teóricos y seguir su proceso de aprendizaje. Como destaca Kemmis *et al* (2014: 61) “learning is *always* and *only* a process of being stirred into practices, even when a learner is learning alone or from participation with others in shared activities. We learn not only knowledge, embodied in our minds, bodies and feelings, but how to interact with others and the world”.

3.3.- Temporalización y asignación de trabajo

La asignatura “didáctica de las lenguas extranjeras” pertenece al itinerario que debe cursar el alumno para conseguir la especialidad de inglés en Educación Primaria. Se imparte en el segundo cuatrimestre y consta de 4’5 créditos ECTS, de los cuales dos son teóricas y una, práctica. El proyecto se desarrolla en una unidad didáctica completa (la unidad 4), de las seis de que consta la asignatura.

Cuando los alumnos empiezan a elaborar este proyecto ya están organizados en grupos¹ base de tres personas, dado que ya se ha empezado el semestre. Por lo tanto, la clase está dividida en grupos para llevar a cabo actividades como representar los personajes del cuento y realizar otros trabajos relacionados con la edición de un video, realización de un “prezi²” etc.

4.- Objetivos

Los objetivos generales están vinculados al temario de la asignatura didáctica de la lengua extranjera y sus resultados de aprendizaje. Además, los objetivos específicos del proyecto tienen que ver con algunas competencias claves de la asignatura y del nivel:

- Desarrollo de la capacidad de relacionar el conocimiento científico de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa con el uso activo e interactivo del mismo en el aula de Primaria.

¹ Tamim y Grant (2013: 76) destacan que lo más complicado de la aplicación del *Project Based Learning* es el trabajo en grupos, porque supone la creación de una cultura de colaboración en el aula, donde cada alumno se sienta realmente responsable de ayudar a sus compañeros por el beneficio común y donde sea consciente que puede aprender de sus errores. Estos aspectos se trabajan especialmente en la labor que los grupos deben desarrollar en esta metodología.

² Es un programa de presentaciones para exponer y compartir ideas con zoom para acercar o alejar el contenido y una plataforma que permite presentar la información de manera línea y no lineal, pudiendo introducir letra o imágenes (Duffy, 2015: 615). Además está en la undécima posición de la lista de herramientas de aprendizaje más útiles del *Centre for Learning & Performance Technologies, C4LPT*, del año 2015.

- Realización de exposiciones orales en lengua inglesa con eficacia comunicativa (a través de la representación de un cuento elegido por ellos).
- Apreciación de numerosos valores humanos, éticos y grupales a través de la dinámica de interacción que requiere la preparación de la representación coral.
- Conocimiento de aspectos destacados de la literatura infantil y la cultura de habla inglesa.
- Utilización de recursos informáticos y las nuevas tecnologías - ya que tendrán que realizar un vídeo del cuento que luego se verá en clase-
- Elaboración de actividades prácticas que impliquen la localización, manejo y aprovechamiento de instrumentos informáticos y de Internet, en relación con la lengua objeto de estudio, el inglés. Esto supone que el alumno tendrá que aprender a trabajar con la *Web 2.0*,³ tan utilizada en el contexto docente actual.

5.- Pregunta motriz: “¿Por qué un cuento puede ayudar a mejorar la enseñanza del inglés en el aula de Primaria?”

La literatura, en general, permite a los alumnos comprender y apreciar otras culturas e ideologías diferentes de las suyas. Por tanto, aprenden a respetar esas otras culturas y a involucrarse en ellas. Además, todos los niños están dispuestos a escuchar un cuento: crea factores afectivos positivos que facilitan la adquisición de la lengua extranjera. Además al oír un cuento, los niños imaginan escenarios o personajes de la historia, por lo que les ayudamos a ejercitar la imaginación. A esto se le puede añadir el hecho de que, a su vez, pueden unir la fantasía e imaginación con el mundo real, ya que los protagonistas de muchos cuentos son de su edad o aparecen situaciones parecidas a las que viven nuestros jóvenes alumnos. Los niños pueden entender mejor la vida cotidiana de su alrededor (Brumfit, Moon y Tongue, 1991: 185). Además, entenderán más fácilmente aquellas

³ Entre los máximos exponentes de la *Web 2.0* se hallan blog, bitácora, agregador, RSS, wiki, *Bloglines*, *Flick*, *Wikipedia*, *tags*, etc., que pueden ofrecer un gran potencial educativo (de la Torre, 2006).

historias cercanas a ellos (por su contenido o su expresión) y se le facilita el llamado aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), ya que se utilizan conocimientos previos del alumno para presentarle otros nuevos y ampliarlos.

Por otro lado, escuchar un cuento no deja de tener un valor emocional y social. Escuchar historias en clase es una experiencia común que provoca una respuesta compartida de risa, tristeza, excitación y anticipación que ayuda al desarrollo social y emocional del niño. Cuando un personaje hace una gracia todos se ríen, cuando la bruja está engañando al protagonista todos sufren, por ejemplo. Además, siempre hay una interacción entre el que cuenta el cuento y el que lo oye. Por tanto, el narrador puede pedir la colaboración de sus oyentes para decir lo que va a pasar a continuación o para ayudarlo a contar algo en ese momento, por ejemplo. El niño se introduce en la historia que le estamos contando y le facilitamos la adquisición de ese nuevo lenguaje.

Además, escuchar historias permite al profesor introducir o revisar nuevo vocabulario, estructuras y pronunciación inglesa en contextos significativos por medio de dibujos, gestos, entonación, expresión facial etc. Los niños lo adquieren de forma inconsciente, puesto que ellos escuchan la historia por el significado, para saber lo que pasa. Por lo tanto, los niños son participantes activos en la construcción del significado. El niño aprende a deducir lo que ocurre, deduce el significado del vocabulario o de ciertas expresiones. Además, es más fácil para ellos recordar ese vocabulario y expresiones, porque se les ha dado en un contexto significativo y motivador para ellos. Los niños son capaces de aprenderse frases o palabras, ya que también el tono y la acentuación y, especialmente, el ritmo facilitan el aprendizaje "hasta el punto de que los niños son capaces de retener de memoria retahílas o estribillos carentes de significado, pero dotados de sonoridad y de ritmo" (Cervera, 1993: 172). Esto les ayuda a desarrollar su autoconfianza y les predispone positivamente hacia esa nueva lengua.

Contar cuentos supone un ejemplo de *input* (lengua inglesa que el alumno recibe por medio de la escucha o la lectura de esa lengua

extranjera) para que el niño active y desarrolle sus propios mecanismos de aprendizaje. Además, el proceso de hacer el *input* comprensible es un proceso de construcción de significado activo. Al hablar del *input hypothesis* Krashen (1988) afirma que una condición importante para que la adquisición del lenguaje tenga lugar es que el alumno comprenda un *input* que contenga un nivel de inglés ligeramente por encima de la competencia del alumno. Por tanto, el alumno puede comprender casi todo, pero se ve estimulado para seguir progresando (Brown, 1987: 188). En este sentido, los cuentos introducen nuevo vocabulario y expresiones. Sus significados están contextualizados y se pueden deducir por los dibujos o los gestos del profesor. Además, el profesor usualmente les da tiempo a los alumnos a pensar sobre el significado o mirar los dibujos. Hay que añadir que contar cuentos es una actividad que se desarrolla durante el periodo silencioso del alumno (que tiene lugar en los primeros estadios de adquisición de la lengua extranjera) en el que el alumno recibe e internaliza el *input*, pero no es capaz de hablar en la lengua extranjera correctamente.

El hecho de contar un cuento supone también desarrollar la capacidad de escucha y concentración del niño por medio de pistas, como su conocimiento general o los gestos del maestro. En las escuelas los niños pueden entender la historia y están motivados para el aprendizaje de la lengua inglesa. El profesor puede mantener su atención, por ejemplo, pidiéndoles que busquen el argumento de la historia. De esta forma, el alumno se da cuenta de que puede comprender el texto sin conocer el significado de cada palabra. Los niños necesitan mucha práctica para entender una historia, por lo que el profesor puede utilizar los cuentos para poder realizar actividades atrayentes para los alumnos como dramatizaciones, bailes, juegos etc. Pueden ser actividades en las que los niños tengan que trabajar con colores, formas, tamaños con lo que les ayudamos en su desarrollo conceptual. Se les puede ofrecer actividades en las que tengan que comparar o clasificar personajes, deducir el significado de una palabra inglesa, etc., por lo que se le ayuda a reforzar sus estrategias de aprendizaje y empiezan a aprender por sí mismos. Pero también los cuentos son una poderosa forma de ayudar a los alumnos a aprender en todas las áreas de curriculum. Las historias pueden ser seleccionadas

para consolidar el aprendizaje de asignaturas del currículum. Así sucede, por ejemplo, en asignaturas como ciencias naturales con cuentos que tengan que ver con animales, flores etc., en historia, con animales prehistóricos o historias medievales.

Con la pregunta motriz, antes citada, “¿Por qué un cuento puede ayudar a mejorar la enseñanza del inglés en el aula de Primaria?”, los alumnos universitarios descubrirán que los cuentos pueden ser utilizados para dar variedad a la clase, práctica de lengua extra y predisponer al alumnado de Primaria positivamente hacia la lengua extranjera.

6.- Enunciado del proyecto

El proyecto en esta asignatura consistirá en preparar una versión del cuento elegido por los alumnos; de tal manera que apliquen un modelo de enseñanza teórica a otro experiencial y realista. Los alumnos universitarios tendrán que valorar didácticamente el cuento propuesto y luego reflexionar sobre su utilización para la enseñanza del inglés en Primaria para llevarlo a cabo.

Para ello, la preparación de una obra teatral del cuento se afrontará como una experiencia de trabajo grupal y colaborativa entre los estudiantes. En el proceso de aprendizaje, los modelos de ejercicios irán destinados a permitir que todos los alumnos tengan la oportunidad de hablar y contribuir con sus propuestas, incluso los más tímidos. Las actividades diseñadas obligarán al alumno a mantener un grado de responsabilidad en el trabajo y una implicación ineludible. El papel del profesor dejará de ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y se limitará a tomar nota de errores comunes que se produzcan en el aula sobre cada práctica planteada, para ofrecer la retroalimentación o *feedback* necesario, alabando las intervenciones positivas y resolviendo dudas para que los alumnos progresen en su conocimiento de la materia.

Por último, la representación del cuento se plantea como una actividad motivante que capte la atención de los alumnos y les permita desarrollar su competencia literaria⁴, su expresión lingüística y gestual, así como su sensibilidad plástica y musical, la utilización de la imagen, el color y la música en la representación del cuento. También tendrán que ser conscientes de que el objetivo final en el aula de primaria es la enseñanza del inglés con ese cuento, por lo que tendrán que plantearse actividades antes, durante y después del cuento para trabajar el inglés con sus alumnos de Primaria (Villaroel, 1997).

7.- Planificación del proyecto

En esta sección se explican los criterios de valoración y evaluación del proyecto en la asignatura así como las actividades y el trabajo que los alumnos llevan a cabo para la correcta realización del proyecto.

7.1.- Programación de actividades

Cada miembro del grupo estudiará las características del cuento y las posibilidades reales de enseñanza de inglés que pueda tener en una clase de Primaria. Después compartirá las ideas más destacables con el resto de los miembros del equipo. Para este trabajo utilizarán los apuntes del profesor y un artículo de la bibliografía recomendada para ello (véase anexo 1).

⁴ Con la competencia literaria se aprecian los estilos, formas, convenciones o símbolos de las obras. Brumfit y Carter (1986: 18) definen la competencia literaria como "[...] an interesting combination of linguistic, socio-cultural, historical and semiotic awareness", aunque hay autores como Aguiar e Silva (1980) que, aparte de centrarse en la competencia literaria, también hablan de la experiencia literaria (1979: 39), constituida por estructuras lingüísticas, poéticas, estilísticas, etc. La competencia literaria permite una sensibilidad especial para apreciar el uso de la lengua y supone también el conocimiento literario de estilos, autores y obras (Barreras, 2003 b: 62).

Los resultados de este trabajo lo subirán a una de las *wikis*⁵, diseñadas para ello, del aula digital de la asignatura y luego proseguirán su labor en el proyecto de la siguiente manera:

- Reunión de expertos. Cada miembro del grupo comentará los capítulos del libro que han tenido que leer con miembros de distintos grupos base. Todos ellos pondrán en común las ideas más relevantes para tenerlas en cuenta a la hora de redactar el guión del cuento elegido por cada grupo y actividades encaminadas a la enseñanza y aprendizaje del inglés en Primaria.

- Cada grupo base diseña las actividades de calentamiento antes de la lectura del cuento, actividades de mantenimiento de la atención de los niños durante la escenificación del mismo y las actividades de aprendizaje y refuerzo después de la lectura. También se plantean cómo van a trabajar el cuento con los niños: cuenta cuentos, escenificación, *prezi*, video, etc. Son conscientes de que, al menos tienen que hacer uso de una herramientas de las nuevas tecnologías.

- Cada grupo base expone su trabajo al resto de sus compañeros, explicando cómo utilizarían todos los materiales necesarios para una mejor representación del cuento, sin tenerlos totalmente terminados, así como el tipo de actividades que diseñarían para el cuento. También hacen un comentario didáctico sobre el tipo de cuento elegido y las actividades elegidas y diseñadas, teniendo en cuenta los destinatarios últimos, alumnos de Primaria, a los que van destinados. Esto supone que tienen que demostrar conocer

⁵ Es una palabra procedente de la hawaiana “rápido” y ésta es seguramente la característica más destacable de esta herramienta, ya que los usuarios pueden crear, cambiar o borrar sus contenidos de forma interactiva, sencilla y rápida (Bárcena, Read y Arús, 2014: 159). La herramienta de *wikispaces* aparece, en la lista de herramientas de aprendizaje más útiles del *Centre for Learning & Performance Technologies* (C4LPT) del año 2014, en la posición octogésimo cuarta y la *Wikipedia*, en la decimotava. Esta herramienta se dispone en cualquier aula digital de las asignaturas de la universidad de La Rioja. Otra metodología que también hace uso de las wikis es la denominada *Flipped classroom* (Léase Barreras, 2016)

las características de los niños de Primaria para una mejor enseñanza del inglés, las técnicas de enseñanza de vocabulario o pronunciación, etc. Todos los grupos valoran a los otros grupos.

- Mientras compañeros de cada grupo acaban de diseñar todos los materiales necesarios para utilizar en el trabajo del cuento, un experto de cada grupo base expone la valoración hecha por su grupo al resto de los grupos. Se trata de una reflexión justificada sobre la utilización del cuento y las actividades diseñadas. Al terminar la exposición de las valoraciones, cada experto se reúne con sus compañeros de su grupo base para comentar las valoraciones obtenidas en la reunión de expertos. Todos esos comentarios deben ser tenidos en cuenta para la mejora del trabajo que están diseñando.

- Cada grupo base presenta una parte de la representación del cuento elegido. En buena medida pueden ya tener parte del material diseñado: posters, *prezi*, video, marionetas, etc. También tienen ya preparado la contextualización del cuento en el curso de Primaria, la justificación, el cuento, materiales, etc. Por otra parte, el profesor puede intervenir y hacer preguntas individuales a cada miembro del equipo, que tiene que saber contestar para justificar, entre otras cosas, su involucración y trabajo personal en el grupo.

- Cada alumno interviene de manera activa en la valoración de la lectura/representación del cuento. Estas exposiciones pretenden mejorar la calidad de los trabajos de los grupos.

- Cada grupo presenta al resto de la clase el trabajo final. Para ello han podido utilizar la herramienta de la *Web 2.0* que hayan quisieran. En esta última presentación del trabajo cada grupo evalúa al resto con una plantilla de valoración propuesta para el mismo.

- Una vez presentados todos los trabajos oralmente, cada alumno hace uso responsable de su aprendizaje autoconstructivo y se autoevalúa en función de la comparativa con los compañeros, a

través de un modelo de encuesta *online* (véase anexo 2).

- Después de la valoración, cada grupo sube a otra página *wiki* del aula digital el cuento, actividades, comentario y materiales utilizados: *ppt*, *link* de *prezi*, fotografías digitales de marionetas o posters utilizados.

Estas actividades tienen como objetivo que los alumnos puedan utilizar los conocimientos teóricos sobre la enseñanza del inglés con cuentos en Primaria de una forma realista. Para ello tendrán que tomar decisiones sobre qué cuento utilizar, razonar su decisión y reflexionar sobre el tipo de actividades que quieren plantear a sus alumnos de Primaria, de manera que los jóvenes aprendices consigan los objetivos marcados.

7.2.- Criterios de evaluación del proyecto

El profesor tendrá en cuenta la valoración reflexiva que los alumnos han dado al resto de sus compañeros. Sin embargo, éste especificará una serie de criterios de valoración del proyecto en una rubrica⁶ (Véase anexo 3) que los alumnos podrán conocer con anterioridad y que guiarán la evaluación de los trabajos presentados. Estos son algunos de ellos:

- Conocimiento del currículo escolar del curso de Primaria seleccionado para la propuesta del proyecto presentado.
- Conocimiento y utilización de la comunicación verbal y no verbal, así como de las destrezas orales y escritas en lengua inglesa.
- Capacidad de exponer oralmente en inglés.
- Utilización correcta, motivada e imaginativa de recursos y materiales didácticos para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento.

⁶ Es “un instrumento utilizado para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta. Son especialmente adecuadas y útiles, por tanto, para evaluar competencias. Suele tener el formato de una tabla con un listado de criterios graduados en unos niveles de calidad. . . Una de las grandes ventajas del uso de las rubricas es que la evaluación es más efectiva si los aprendices entienden y comparten las metas del aprendizaje” (del Pozo Florez, 2012: 11)

- Utilización correcta, motivada e imaginativa de tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento.
- Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet.
- Capacidad localizar y manejar información bibliográfica en inglés.
- Capacidad de incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional de una lengua extranjera.
- Explicación de aspectos culturales que aparezcan en el cuento.
- Capacidad para la selección y diseño material educativo procedente tanto de la literatura en la lengua objeto como los medios de comunicación oral y escrito de la lengua extranjera.
- Capacidad de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido.
- Capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.
- Capacidad de análisis y síntesis de información en la lengua objeto de estudio.
- Capacidad de razonamiento crítico y reflexivo en inglés.
- Capacidad identificar problemas, aportar soluciones y evaluar críticamente su relevancia

Estos criterios podrán ser conocidos por los alumnos universitarios, bien por explicación directa del profesor en el aula o bien por aviso a todo el grupo a través de las herramientas que ofrece el aula digital de la asignatura. Además, Calvo *et al* (2015: 58) consideran una ventaja de esta metodología, que se evalúen todas las actividades de manera continua y personalizada y que las rubricas faciliten un *feedback* entre el alumno y el profesor así como entre los propios alumnos.

8.- Plan de trabajo

De acuerdo con la ficha de la asignatura didáctica de las lenguas extranjeras, de 4'5 créditos, en la universidad de La Rioja, la organización de las actividades presenciales y de trabajo autónomo del estudiante es el siguiente:

Clases prácticas en grupo grande.	13 h
Clases teóricas en grupo grande.. . . .	15 h
Preparación en grupos de trabajo (presenciales orales) en grupo reducido.	15 h
Pruebas presenciales de evaluación en grupo grande.	2 h

Total de horas presenciales	45h
Trabajo autónomo (Actividades en biblioteca, lectura obligatoria de textos seleccionados, realización de comentario didáctico y preparación de prueba escrita)	67'50 h

Total de horas de la asignatura	112'50h

El proyecto se planteará de la quinta a la décima semana de la asignatura. Los alumnos, divididos en sus grupos base, utilizarán las dos horas de clases prácticas cada semana para la realización de las reuniones de expertos, exposición de bosquejos del proyecto y el proyecto en sí, así como su valoración y debates. En su trabajo personal tendrán que realizar las actividades de los proyectos, materiales y utilización de las herramientas de la *Web 2.0* para el proyecto.

9. -Valoración del Aprendizaje Basado en Proyectos en la utilización de un cuento para la enseñanza de inglés en Primaria

En este apartado se valoran los aspectos más relevantes de esta nueva propuesta metodológica en el contexto de la asignatura de didáctica de las lenguas extranjeras del Grado de Educación Primaria en la universidad de La Rioja.

9.1.- Interdependencia positiva

El proyecto pretende promover la interdependencia positiva a través del trabajo grupal. Cada alumno tiene que hacerse responsable de sus conocimientos sobre las posibilidades didácticas de la utilización de un cuento en Primaria para la enseñanza de inglés, porque el profesor podrá hacer una pregunta a cualquier miembro y podrá servir de nota grupal. Por otro lado, tendrán que desarrollar su capacidad de trabajo colaborativo al tener que diseñar actividades y realizar materiales para el proyecto. Cada uno de ellos tendrá que prestar colaboración y disponibilidad al grupo para poder llevar a cabo el proyecto.

9.2.- Trabajo individual

El proyecto incluye tareas significativas de aula que requieren la responsabilidad individual del alumno, las ideas de cada uno de los grupos base en cada reunión de expertos, el estudio de artículos significativos y la creación de textos y materiales diversos.

Además, el proyecto incluye la realización de una entrevista final en la que el profesor puede preguntar a cualquier miembro del grupo sobre los detalles de su exposición y cuya respuesta será importante para la calificación del grupo base correspondiente.

Asimismo, el proyecto incluye un procedimiento sumativo de autoevaluación del alumno, a través del cuál se pretende incentivar el autoaprendizaje significativo y la exigibilidad individual.

9.3.- Interacción cara a cara

El proyecto facilita las tareas con contacto visual a través, por ejemplo, de las reuniones de expertos o las diversas exposiciones. Las pruebas orales de conocimiento, con las exposiciones y evaluaciones de las mismas por parte de los propios alumnos, facilitan su interacción en el aula. Además la interacción entre alumno y profesor tendrá lugar en la resolución de dudas, la respuesta a preguntas planteadas por el profesor a miembros del grupo o la valoración de la exposición.

10.- Conclusiones

El presente proyecto *PBL* ha pretendido reflejar la versatilidad que esta metodología docente puede ofrecer en la docencia de la didáctica de la lengua inglesa, a través de la planificación de una unidad didáctica de la asignatura de Didáctica de las lenguas extranjeras, que lleva por objeto la enseñanza del inglés con textos literarios en Educación Primaria.

Ricoy *et al* (2011: 485) destacan de la declaración de Bolonia “la importancia de focalizar la formación en el aprendizaje del alumnado como sujeto activo a través del desarrollo de un modelo de enseñanza basado en el diseño de competencias” y “la incorporación de modelos de formación orientados hacia el dominio de la competencia tecnológica”. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) da una oportunidad al profesor para replantearse metodologías distintas con respecto a sus asignaturas. Este estudio ha presentado un ejemplo de la metodología *PBL* aplicada a la didáctica de la lengua inglesa como una de las posibles respuestas a este reto.

Esta metodología permite un aprendizaje significativo y mejora la motivación de los alumnos, como ya dejaba patente Benjamin Franklin en su famosa cita: “Tell and I forget, teach me and I may remember, involve and I learn”. Las tareas que llevan a cabo pasan a tener un valor significativo para ellos y comprenden la relevancia del trabajo colaborativo que desarrollan en grupos, puesto que unos alumnos aprenden de otros. Walling (2014: 111) resalta la eficacia del aprendizaje que desarrollan los alumnos en comunidad. Este aspecto se trabaja con el *PBL*, ya que los alumnos tienen que trabajar en grupos de tres y esto facilita que la competencia específica del saber hacer la compartan con sus compañeros. Por tanto, se les facilita “la explicitación de las propias ideas, contrastarlas con las de los compañeros y comenzar un proceso de construcción compartida (dialógica) del conocimiento” (Sales, 2006: 211). De esta manera trabajan las destrezas comunicativas en inglés con las exposiciones orales, ensayos y escenificaciones (*listening and speaking*) así como

resúmenes escritos y guiones (*reading and writing*) en un contexto comunicativo real y con una necesidad comunicativa real concreta. Además los alumnos aprenden a exponer y defender sus ideas o cambiar sus opiniones, si es necesario, por las razones expuestas por sus compañeros. Son competencias que les permite desarrollar su confianza y autoestima así como su autonomía a la hora de trabajar, encontrando, por ejemplo, fuentes de información distintas a la que pueda suponer la figura del profesor en sus compañeros. Ibáñez y Gómez Alemany (2004: 69) destacan que la gestión cooperativa del aula permite la autorregulación del aprendizaje, la autogestión de errores, favorece la discusión, el desarrollo de estrategias y la toma de decisiones, por lo que los estudiantes están desarrollando destrezas que les ayudarán en su futuro profesional. En este sentido también cabe señalar cómo López Ruiz (2011: 291) plantea que el enfoque basado en competencias supone el cambio de perspectiva sobre los papeles de los agentes en el proceso de enseñanza: “de un docente transmisor de conocimientos a un profesor que guía, facilita y supervisa la adquisición de competencias por parte del alumnado. En paralelo, los estudiantes han de modificar su tradicional papel pasivo y receptivo por un papel más activo, participativo e indagativo”. El nuevo contexto docente que se plantea con la declaración de Bolonia propicia un replanteamiento de la metodología en las aulas universitarias. Definitivamente se ha dejado atrás la figura del *magister dixit* de antaño y el profesor no tiene que ser siempre el protagonista de la interacción del aula. La metodología *PBL* favorece que el centro del proceso del aprendizaje sea el alumno, aunque el docente siga manteniendo una labor activa planificando las tareas del alumno y el tiempo dedicado a las mismas, facilitando su aprendizaje o evaluando.

En sintonía con el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, con esta propuesta en la didáctica de la lengua inglesa se ha tenido en cuenta la utilización de las herramientas de la *Web 2.0*, ya que las nuevas tecnologías son un elemento clave en el aula y facilitan que el alumno sea el núcleo de la interacción en el aula (Pilgrim, Bledsoe y Reily, 2012: 16 y 8). En este caso los alumnos subirán sus comentarios y resúmenes de las lecturas teóricas así como sus trabajos escritos a las *wikis* del aula virtual y utilizarán bien *prezi* o *ppt* como la herramienta

digital que les ayude visualmente en sus presentaciones orales. De esta manera trabajarán la competencia específica de saber hacer con las nuevas tecnologías, un aspecto señalado en la declaración de Bolonia y básico en la educación del siglo XXI. Onrubia (2007: 21) destaca que las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser utilizadas “como apoyo al aprendizaje colaborativo entre estudiantes, como ayuda a la adquisición de capacidades de aprendizaje autónomo y autorregulado, y como andamiaje a la resolución de problemas complejos enmarcados en tareas auténticas” y que “pueden emplearse como herramientas de presentación de los resultados finales de la tarea, haciendo que los estudiantes se conviertan en diseñadores y productores de contenidos digitales” (Onrubia, 2007: 33). Evidentemente esto supone que tanto los alumnos como el docente sean digitalmente competentes y que conozcan las posibilidades didácticas de estas herramientas.

Ya se ha señalado la importancia que otorga la declaración de Bolonia al aprendizaje activo del alumno en una enseñanza basada en el diseño de competencias. La propuesta de la utilización del modelo *PBL* en la didáctica de la lengua inglesa facilita la consecución de otras competencias relevantes en la asignatura y en el desarrollo profesional de los alumnos. Por ejemplo, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad crítica, las habilidades de investigación, la capacidad para crear nuevas ideas, el diseño y gestión de proyectos, la capacidad de programar y evaluar unidades didácticas, la capacidad de seleccionar y diseñar material educativo, la planificación de lo que va a ser enseñado así como los criterios e instrumentos de evaluación. Son competencias que les ayudarán a ser críticos con su propia docencia de inglés en la educación obligatoria. Ion y Caro (2012: 259) entienden que “el enfoque por competencias, la necesidad de formar profesionales adaptados a los nuevos contextos laborales, adaptables a la sociedad actual, es otro motivo por el interés hacia una formación adecuada por competencias”. En este sentido la consecución de todas las competencias expuestas con este ejemplo de *PBL* capacita de forma eficiente al alumno universitario para la reflexión y mejora de su futura práctica docente en las aulas de Primaria del siglo XXI. Este es precisamente el objetivo final que el docente universitario debe buscar

en sus alumnos y que le facilita la utilización del modelo *PBL* en la asignatura de didáctica de la lengua inglesa.

Referencias bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (1979). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de Méjico: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento : una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Annis, L. F. (1983). The process and effects of peer tutoring. *Human Learning*, 2, 39-47.
- Bárcena, E. Read, T. y Arús J. (2014) *Langugae for specific purposes in the digital era*. Nueva York: Springer.
- Barr, R. y Tagg J. (1995) From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12-25.
- Baroncelli, S. Farneti, R. Horga, I. y Vanhoonacker S. (Ed.). (2014). *Teaching and learning the European Union. Traditional and innovative methods*. Nueva York: Springer.
- Barreras Gómez, M. A. (2003 a). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Barreras Gómez, M. A. (2003 b). *El juego intelectual. Ironía y textualidad en las narraciones breves de Vladimir Nabokov*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Barreras Gómez, M. A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a Primary Education English class?. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 23, 31-52.
- Barreras Gómez, M. A. (2016) Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 34, 173-196.
- Barrows, H. S. (1992). *The Tutorial Process*. Springfield, IL.: Southern

Illinois University School of Medicine.

- Bennet, B. (1991). *Start with a Story. Supporting Young Children's Exploration of Issues*. Birmingham: Development Education Centre (Birmingham) Press.
- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: Students experiences and understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 41-62.
- Brown, J. S. Collins, A & Duguid, P. (1989). Situated cognition learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. y Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. Moon, J. y Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Collins ELT.
- Calvo, I. Quesada, J. Olalde, K y García, B. (2015). Experiencias docentes de la aplicación de PBL en Ingeniería. *Ikastorratza e-Revista de didáctica*, 14 (4), 39-71.
- Cervera, J. (1993). *Literatura y lengua en la educación infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cross, K. P. (1999). *Learning is about making connections: The cross papers number 3*. Mission Viejo, C. A.: League for Innovation in the Community College and Educational Testing Service.
- Cornelius, S. y Gordon, C. (2008). Providing a flexible, learner-centered programme: Challenges for educators. *Internet and higher education*, 11, 33-41.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Oklahoma: New Forums Press.
- Del Pozo Flórez, J. A. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Dewey, J. (1997) *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dooly, M. y Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: technologically-enhanced Project-based language learning. *Language learning and technology*, 20 (1), 54-78.

- Duffy, R. M. Guerandel, A. Casey, P. Malone, K. y Kelly, B. D. (2015). Experiences of using Prezi in psychiatry teaching. *Academic Psychiatry*, 39 (6), 615-619.
- Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Nueva York: Penguin Books.
- Grant, M. (2011). Learning, Beliefs, and Products: Students' Perspectives with Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5 (2), 37-69.
- Gijsselaers, W. H. Dailey-Hebert, A y Niculescu A. C. (2014). Shaping the New Professional for the New Professions. En S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga, y S Vanhoonacker (Ed.). *Teaching and learning the European Union. Traditional and innovative methods* (págs. 9-25). , Nueva York: Springer.
- Howe, A. y Johnson, J. (1992). *Common Bonds. Storytelling in the Classroom*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Ibáñez, V. y Gómez Alemany, I. (2004). ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*, 54, 69-79.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educatio XXI*, 15, 249-270.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?. *Revista complutense de educación*, 26, 679-696.
- Johnson, D. W., Roger T. Johnson y Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. ASHE-ERIC Report on higher education*. Washington D. C.:The George Washington University.
- Jones, BF. Rasmussen, C.M. y Moffitt, M.C. (1997). *Real life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Krashen, S. (1988). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Nueva York: Prentice Hall International.
- Kemmis, S. Wilkinson, J. Edwards-Groves, C. Hardy, I. Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Nueva York: Springer.

- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copérnico en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Major, C. H., Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: lessons from literature. *Academia Exchange Quarterly*, 5 (1), 4-9.
- Marx, R. W. Blumenfeld P. C, Krajcik J. S y Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
- Marx, R. W. Blumenfeld, P. C. Krajcik, J. S., Blunk, M. Crawford, B. Kelley, B. y Meyer K. M. (1994). Enacting project-based science: Experiences for our middle grade teachers. *Elementary School Journal*, 94 (5), 517-538.
- McKeachie, W.J. Pintrich, P.R., Lin Y-G y Smith D.A.F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of research literature*. Ann Arbor: University of Michigan: National center for research to improve postsecondary teaching and learning.
- Onrubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 21 (1), 21-37.
- Pilgrim, J. Bledsoe, C. y Reily, S. (2012). New technologies in the classroom. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 78, 16-22.
- Pinzón Castañeda, R. J. (2014). English teaching through Project based learning method in rural area. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 23, 151-170.
- Ricoy, C. Sevillano, M. L. y Feliz, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en al educación. *Revista de Educación*, 356, 483-507.
- Rinvolveri, M. y Morgan, J. (1983). *Once upon a time. Using stories in the language classroom*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 201-219.

- Tamin, S. R. y Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: case study of teachers implementing Project Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem- Based Learning*, 7 (2), 72-101.
- Verma, A. K. Dickerson, D. y McKinney, S. Engaging Students in STEM careers with Project-Based Learning - Marine Tech Project. *Technology & Engineering Teacher*, 71 (1), 25-31.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Education Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Villaroel, M. (1997). Los cuentos en el aula de Primaria. *Teacher Line. News, Views and Things to Do. Longman*, 1, 3-6.
- Walling, D. (2014). *Designing Learning for Tablet Classrooms. Innovations in Instruction*. Nueva York: Springer.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wright, A. (1996). *Cuenta cuentos*. Madrid: Oxford university press.
- Zaro, J. J. y Salaberri, S. (1993). *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann.

Referencias electrónicas

- De la Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). Obtenido 17 de octubre de 2011, desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/anibal20.htm>
- Ravitz, P. Hixson, N. English, M. Mergendoller, J. Nate Hixson, M. y Mergendoller, J. (2012) Using project based learning to teach 21st Century skills: Findings from a statewide initiative. *PBL and 21st Century Skills*, (1) 1-9. Obtenido 5 de mayo de 2016 desde <http://bie.org/images/uploads/general/21c5f7ef7e7ee3b98172602b29d8cb6a.pdf>
- Ritz, S. (2008). Why project based learning (PBL)? Buck Institute for Education. Obtenido 15 de agosto de 2015, desde <http://www.bie.org/index.php/site/PBL/>
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, C.A.: Autodesk Foundation. Obtenido

28 de Julio de 2011, desde

<http://www.autodesk.com/foundation>

Thomas, W.J. y Mergendoller, J.R. (2000). Managing Project Based Learning: Principles from the Field. En Annual meeting of the American Research Association, New Orleans. Obtenido 27 de Julio de 2011, desde <http://www.newtechnetwork.org/sites/default/files/news/researchmanagepbl.pdf>.

Anexo 1

- Barreras, M. A. (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Barreras, M. A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a Primary Education English class? *RESLA*, 23: 31-52.
- Bennett, B. et al. (1991). *Start with a Story. Supporting Young Children's Exploration of Issues*. Birmingham: Development Education Centre (Birmingham) Press.
- Brumfit, C. y Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford university press.
- Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. New York: Penguin Books.
- Howe, A. y Johnson, J. (1992). *Common Bonds. Storytelling in the Classroom*. London: Hodder & Stoughton.
- Rinvoluceri, M. y Morgan, J. (1983). *Once upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Wright, A. (1996). *Cuenta cuentos*. Madrid: Oxford University Press.
- Zaro, J. J. y Salaberri, S. (1993). *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann.

Anexo 2

Nombre del alumno:	Puntuación (de 0 a 10)
Año académico:	Puntuación general:
Conocimiento de las posibilidades del cuento para la enseñanza del inglés:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel aplicación de la teoría sobre el cuento al diseño de actividades, materiales y puesta en escena del mismo en un aula de Primaria	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Conocimiento y práctica de enseñanza de las destrezas orales y escritas con el cuento propuesto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Conocimiento y práctica de técnicas de enseñanza de vocabulario, gramática y pronunciación con el cuento propuesto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Explicación de aspectos culturales que aparezcan en el cuento:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel de competencia digital utilizada en el proyecto (material audiovisual, <i>ppt</i> , <i>prezi</i> , etc):	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Creación y utilización de materiales para la dramatización/visualización del cuento:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel de acierto en el diseño y la utilización de los materiales elegidos para el proyecto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Presencia y seguridad de los miembros del grupo en su exposición:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Acierto en las respuestas dadas en el debate de clase sobre su presentación del trabajo:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel de novedad e innovación del proyecto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:

Anexo 3

Criterios	1-4	5-7	8-10	Valor %
Conocimiento del currículo y de contenidos	Hay varias partes del proyecto que no han sido tratadas o que están mal interpretadas. No muestra conocimiento de los contenidos didácticos explicados a lo largo del curso.	Incluye suficiente información sobre el currículo escolar del curso de Primaria seleccionado para el proyecto presentado. Muestra suficiente conocimiento de los contenidos didácticos explicados a lo largo del curso. Sin embargo, falta algún apartado o no está suficientemente bien enfocado.	Demuestra conocimiento en profundidad del currículo escolar del curso de Primaria seleccionado para el proyecto presentado. Muestra muchísimo conocimiento de los contenidos didácticos explicados a lo largo del curso.	30
Utilización de las destrezas orales y escritas en inglés	En se expresión escrita y oral en inglés hay bastantes errores de pronunciación, de ortografía, y gramaticales. El texto es muy difícil de comprender. Las frases son largas, confusas y en su expresión oral no tiene fluidez.	En se expresión escrita y oral en inglés hay algunas faltas de ortografías, despistes y errores gramaticales así como de pronunciación. Algunas frases son confusas y difíciles de entender. Tiene poca fluidez oral.	En se expresión escrita y oral en inglés no hay faltas de ortografía, ni errores gramaticales, ni de pronunciación. Las frases y expresiones son claras y comprensibles. Tiene fluidez oral.	20
Utilización de material didáctico y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs)	No se utilizan recursos, el material didáctico y las TICs o las que se utilizan no aclaran nada. Su utilización no está motivada ni es imaginativa para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento. No hay capacidad para la selección y diseño de material educativo procedente tanto en la literatura en la lengua objeto como los medios de comunicación oral y escrito de la lengua inglesa	Faltan recursos, material didáctico y TICs que ayuden a entender mejor el cuento en inglés. Algunos de los recursos, material didáctico y TICs son superfluos o innecesarios. Hay poca utilización es motivada e imaginativa para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento. Hay poca capacidad para la selección y diseño de material educativo procedente tanto en la literatura en la lengua objeto	Los recursos, el material didáctico y las TICs están correctamente aplicados, tienen sentido, ayudan a entender la explicación. Su utilización es motivada e imaginativa para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento. Hay buena capacidad para la selección y diseño de material educativo procedente tanto en la literatura en la lengua objeto como los medios de comunicación oral y	15

		como los medios de comunicación oral y escrito de la lengua inglesa	escrito de la lengua inglesa	
Capacidad de obtener información	No se ha sabido localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet. No se ha sabido localizar y manejar información bibliográfica en inglés.	Poca capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet. Poca capacidad para localizar y manejar información bibliográfica en inglés.	Buena capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet. Buena capacidad para localizar y manejar información bibliográfica en inglés.	10
Planificación e interacción	No se ha sabido planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido. No tiene en cuenta el tiempo que se emplea en las actividades. No se ha sabido incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional del inglés.	Poca capacidad de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido. Tiene poco en cuenta el tiempo que se emplea en las actividades. Poca capacidad de incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional del inglés.	Buena capacidad de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido. Tiene en cuenta el tiempo que se emplea en las actividades. Buena capacidad de incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional del inglés.	15
Evaluación	No hay capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.	Poca capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.	Buena capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.	10

***Análisis de la Sobreextensión en Edad Infantil:
Diferencias por género y edad***

Analysis of overextension in Child Age: Differences by gender and age

**M^a Isabel Polo del Río; Benito León del Barco; Santiago Mendo Lázaro;
Fernando Fajardo Bullón; Julián Álvarez Delgado**

Departamento de Psicología y Antropología. Facultad de Formación del
Profesorado. Universidad de Extremadura.
mabelpdrio@unex.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.145

Recibido el 19 de enero de 2015
Aprobado el 30 de junio de 2016

Resumen: En el proceso de desarrollo de la dimensión semántica del lenguaje, se producen errores bastante comunes, siendo uno de ellos la Sobreextensión. Con nuestro estudio se pretende analizar la Sobreextensión en la Edad Infantil, con el fin de observar si existen diferencias por género y edad en la producción y comprensión del lenguaje. La muestra consta de 200 niños/as, de edades entre los tres y seis años. Para ello, se presenta a los participantes una serie de imágenes, con el objetivo de observar y medir su capacidad semántica en comprensión y producción de las mismas, registrar las palabras asignadas a dichas imágenes, y la necesidad de emplear la sobreextensión de palabras, en aquellas imágenes menos cotidianas o conocidas.

Palabras clave: Lenguaje; Infancia; Sobreextensión; Producción; Comprensión.

Abstract: In the process of development of the semantic dimension of language, quite common errors. One overextension. Our study aimed at analyzing the overextension in childhood, in order to observe whether there are differences by gender and age in the production and comprehension. The sample consists of 200 students, aged between three and six years. To this end participants are presented with a series of images, in order to observe and measure its semantic capacity in understanding and producing them, recording the words assigned to those images, and the need for overextension of words, in those daily or less known images.

Keywords: Language; Children; Overextension; Production; Understanding

Introducción

El lenguaje constituye un conjunto de símbolos que nos permiten interactuar con los demás y generar representaciones mentales del mundo que nos rodea. Desde sus comienzos, ya en el vientre materno, el feto realiza un camino hacia el lenguaje, desde el momento en que oye y distingue con claridad la voz de su madre (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

El desarrollo del lenguaje hace referencia a las etapas evolutivas por las que pasa el ser humano, hasta que adquiere las estructuras básicas del mismo. Los niños empiezan a producir sus primeras palabras comprensibles, entre los 12 y los 20 meses. Se ha estimado, que los niños añaden aproximadamente cinco palabras a su repertorio, todos los días de su vida, entre el año y medio y los seis años (Díez, Pacheco, de Caso, García y García-Martín, 2009). Concretamente desde los tres años de edad, el uso del lenguaje se va haciendo cada vez más complejo, y hasta los seis años, los niños desarrollan muy rápidamente su nivel de lenguaje y capacidades comunicativas (Peralta, 2000), y se experimenta un incremento notorio del vocabulario, ya que el ritmo de adquisición de nuevas palabras, empieza a ser mucho mayor, que en edades anteriores.

Entre los componentes del lenguaje, el semántico es el proceso de adquisición de las primeras palabras, el significado de éstas en sí mismas y en su contexto. Hace referencia a las palabras nuevas que el niño es capaz de producir y/o comprender, y que no se adquieren de forma aislada, sino que en su mente se almacenan, y van formando relaciones a partir de ellas, para poder constituir ideas más complejas (García y González, 2006).

Según Castro y Flórez, (2007) el desarrollo semántico no sólo tiene que ver con el proceso de adquisición de palabras por parte del niño, sino que ya antes de vocalizarlas, posee un lexicón receptivo, es decir, un *diccionario propio* de palabras que puede comprender, opuesto al lexicón productivo, o diccionario personal de palabras que puede emitir. Por tanto, el desarrollo semántico se manifiesta tanto en la comprensión, como en la producción del lenguaje. En la mayoría de estudios (Peraita, 1986; Peralta, 2000; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005) se demuestra que la comprensión de las palabras antecede a la producción de las mismas.

El crecimiento cuantitativo de la comprensión semántica sigue una evolución muy acelerada en la infancia, según Rondal (1979) el niño al año de edad conoce tres palabras, con un año más conoce 270 palabras, el tercer año en torno a unas 900 palabras y a los seis años, más de 2500. Además, el aumento en la comprensión, da lugar a que aumente la producción (Greenfield y Smith, 1976).

Según Peraita (1986) la comprensión de palabras está relacionada con el conocimiento del mundo en general, y hace referencia a la capacidad para reconocer palabras, locuciones y frases, y la evocación de objetos, actos y relaciones que representan (Huttenlocher, 1974). Es en la infancia cuando se utiliza el reconocimiento-emparejamiento de la palabra con su referente o concepto, como estrategia de comprensión.

El proceso de la Producción supone encadenar la intención de decir algo, con la recuperación en la memoria, de la palabra adecuada al concepto que se pretende expresar y coordinarla con un programa articulatorio (Silvestre y Solé, 1993).

En el proceso de desarrollo semántico del lenguaje, se dan errores bastante comunes, entre ellos la Sobreextensión (Castejón y Navas, 2000), que supone un proceso a través del cual el niño utiliza una palabra, para designar otras con las que comparte un rasgo

semántico constitutivo de la significación de la palabra, a o un pequeño número de rasgos (Olerón, 1999). Este fenómeno, tiene su primera explicación en las formulaciones de Clark (1973), para quien la incorporación de una palabra se relaciona con los rasgos perceptivos de su referente, se establece por atributos de percepción estáticos, tales como forma, tamaño y textura (Sentis, Nusser y Acuña, 2009). En este sentido, el niño puede emplear la palabra “pelota”, para aquellos objetos que sean redondos, o la palabra “perro” para aquellos animales con características parecidas.

Según Pérez y Salmerón (2006) es a partir de los dos años cuando aparecen las primeras palabras cargadas de Sobreextensión semántica. La Sobreextensión se va reduciendo a medida que el niño aumenta su vocabulario, todavía no han desarrollado completamente los conceptos, sino que suelen basar su comprensión en el conocimiento de ejemplares que usan a modo de prototipos, lo que les lleva a cometer algunos errores.

Liceras y Carter (2009) plantean que los experimentos sobre comprensión de palabras, que se han llevado a cabo, prueban que la Sobreextensión en la producción, no se corresponde con la Sobreextensión en la comprensión. Es decir, que si en la etapa en la que el niño denomina *perro* a todos los animales de cuatro patas, se le muestra una imagen de un *perro* y otros cinco animales de cuatro patas, va a señalar el perro cuando oye *perro* y ninguno de los otros animales. Ahora bien, esta dicotomía entre producción y comprensión sólo se produce en el caso de los nombres de objetos o seres que les son familiares, cuando son menos frecuentes o comunes, parece que la sobre-extensión se produce en un porcentaje similar.

Con nuestro estudio pretendemos realizar un análisis de la Sobreextensión en la Edad Infantil, con el fin de observar si existen diferencias por género y edad en la producción y comprensión de las palabras.

Método

Participantes

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar siete centros educativos pertenecientes a Colegios Públicos y Concertados de la Ciudad de Cáceres y alrededores.

La muestra de nuestro estudio está compuesta por 200 alumnos de Educación Infantil, 44% niñas y 56% niños, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años de edad.

Procedimiento

En primer lugar, nos ponemos en contacto con los centros educativos para explicarles los objetivos del estudio, y solicitarles autorización para acceder a la muestra.

Se pide permiso a los Directores de los Colegios y a los maestros y maestras que imparten docencia en Educación Infantil, con el fin de pasar las fichas en el tercer trimestre del curso 2013-2014.

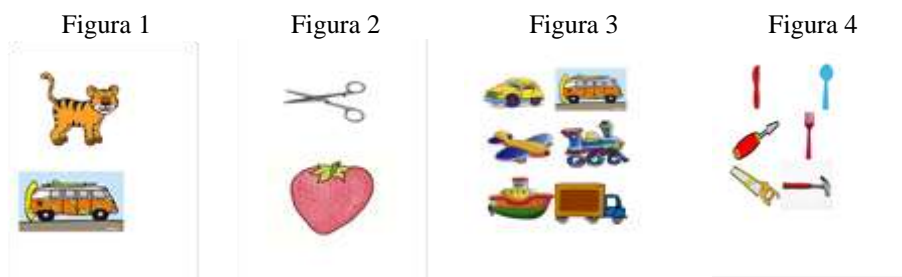
La recogida de datos se lleva a cabo en horario escolar. La investigadora muestra una serie de imágenes al alumnado, y se le pide que nombre e identifique, los diferentes elementos que aparecen en ellas. A través de un registro, se va recopilando toda la información que los participantes van aportando. Con esta tarea pretendemos comprobar si se produce Sobreextensión en la Comprensión y en la Producción del lenguaje.

Instrumentos

Hemos utilizado dos instrumentos, en concreto un conjunto de fichas que fueron elaboradas, con el fin de medir la Sobre-extensión en la edad de infantil (Sobreextensión en la Producción y Sobreextensión en la Comprensión). Previamente se recogen una serie de cuestiones sociodemográficas (edad, sexo, colegio curso y localidad).

Para medir la Sobreextensión en la Producción, se presenta a cada niño y niña, de forma individual, las fichas correspondientes, y se le pide que nombre los diferentes elementos que aparecen en ellas, a partir de la pregunta: ¿Qué es esto?

Las respuestas se van recopilando en un documento de registro que recoge diferentes ítems de preguntas cerradas y abiertas (¿asigna nombre correcto?; ¿asigna otro nombre?¿cuál?; ¿describe funcionalidad?¿cuál?). Las imágenes fueron: Tigre, Furgoneta, Tijeras y Fresa (Figuras 1 y 2).



La segunda ficha consiste en medir la Sobreextensión en la Comprensión, donde a través de la presentación de una serie de imágenes (Figuras 3 y 4) el alumnado ha de responder a la pregunta ¿cuál de estos objetos es un/a? Las respuestas se van recopilando en un documento de registro que recoge diferentes ítems de preguntas cerradas y abiertas (¿identifica correctamente?, ¿con qué otra imagen la confunde?).

Resultados

El análisis estadístico de los datos obtenidos consiste en el cálculo de la t de Student para muestras independientes (con el objetivo de determinar las diferencias en función del sexo y la edad), tablas de contingencia, Chi Cuadrado, y el análisis de correlación (para conocer el grado de asociación entre variables de género y la

producción y comprensión del lenguaje, así como entre variables de edad y la producción y comprensión). Los análisis estadísticos de los datos recogidos se realizaron utilizando el programa estadístico SPSS 19.0 para PC.

Se establece un primer estudio de la asociación entre la variable edad de los participantes y la Sobreextensión en la Comprensión, de las diferentes imágenes que se les presentan. Destacamos los resultados obtenidos en las imágenes FURGONETA y CUCHILLO, ya que es en ambas donde se obtienen datos destacables.

A partir de las respuestas recogidas ante la presentación de la imagen FURGONETA, se realiza un análisis de contingencia obteniéndose un Chi-cuadrado igual a 3.241 y un nivel de significación de .072. Por tanto, no existe asociación entre las variables edad y comprensión de imagen FURGONETA. No obstante, podemos observar en la tabla 1 que el porcentaje de alumnado en comprensión Furgoneta, es mayor en el grupo de edad de 5 ó 6 años. Se realizó ese mismo análisis en función a la variable sexo de la muestra, encontrando que en las niñas el porcentaje aumenta de un 43.3% a un 55.6% en función a la edad, mientras que en los niños se produce un incremento mayor, aunque no significativo, pasando de un 46.4% a un 73.3%.

Tabla 1.
Relación de alumnos en función de la edad y comprensión imagen FURGONETA

		Grupo edad		Total
		3 ó 4 años	5 ó 6 años	
Comprensión FURGONETA	NO	55.2%	33.3%	48.8%
	SI	44.8%	66.7%	51.2%

Destacando por tanto, una gran diferencia en porcentajes niños-niñas, a favor de los primeros, en relación a la comprensión de la imagen furgoneta en el grupo de edad de 5 ó 6 años (Tabla 2).

Tabla 2.

Relación de alumnos grupo-edad y comprensión imagen FURGONETA, en función al sexo.

Sexo	Grupo edad			
			3 ó 4 años	5 ó 6 años
Niña	Comprensión	NO	56.7%	44.4%
	FURGONETA	SI	43.3%	55.6%
Niño	Comprensión	NO	53.6%	26.7%
	FURGONETA	SI	46.4%	73.3%

Del mismo modo, ocurre en el caso de la comprensión imagen CUCHILLO, para la variable edad. A partir del análisis de contingencia realizado se obtiene un Chi-cuadrado de 3.167 y un nivel de significación de .075. Observando la tabla 3, podemos extraer como resultados que en el grupo de edad de 3 ó 4 años, sólo un 12.1% de la muestra no comprende la imagen cuchillo, pasando al 100% del alumnado, que encontrándose ya en el grupo de edad de 5 ó 6 años, comprenden dicha imagen.

Tabla 3.

Relación de alumnos en función de la edad y comprensión imagen CUCHILLO

	Grupo edad			Total
			3 ó 4 años	
Comprensión	NO	12.1%	0%	8.5%
CUCHILLO	SI	87.9%	100%	91.5%

Con respecto a la Sobreextensión en la Producción se establece un estudio de la asociación entre la variable edad, y de nuevo la variable imagen FURGONETA (tabla 4), para ello se obtiene un Chi-cuadrado igual a 7.904 y un nivel de significación de .005, de este modo podemos afirmar que existe asociación entre la Producción de la imagen mencionada y el grupo-edad del alumnado de la muestra. De forma que un 22.4% del alumnado con edades comprendidas entre los 3/4 años, es capaz de producir la palabra furgoneta ante la imagen correspondiente, frente a más de un 54% en el grupo de edad de 5 ó 6 años.

Tabla 4.

Relación de alumnos en función de la edad y producción imagen FURGONETA

		Grupo edad		Total
		3 ó 4 años	5 ó 6 años	
Producción FURGONETA	NO	77.6%	45.8%	68.3%
	SI	22.4%	54.2%	31.7%

Por último, y referente a la producción y la comprensión de la imagen FURGONETA, si se analizan los porcentajes obtenidos de la muestra en función al grupo de edad, se puede observar, que el porcentaje de la comprensión (44.8 %) es superior al de la producción (22.4%) en el grupo de edad de 3 ó 4 años. De la misma manera, a mayor edad (grupo edad 5 ó 6 años), aumentan los porcentajes de comprensión y producción prácticamente en la misma proporción.

Tabla 5.

Porcentajes de respuesta en función al grupo-edad.

IMAGEN FURGONETA		Grupo de Edad	
		3 ó 4 años	4 ó 5 años
Comprensión		44.8%	66.7%
Producción		22.4%	54.2%

Discusión

Con nuestro estudio pretendemos realizar un análisis de la Sobreextensión en la Edad Infantil, con el fin de observar si existen diferencias por género y edad, en la Producción y Comprensión de palabras, en función a la presentación de ciertas imágenes.

Entendiendo la Sobreextensión como la extensión de significados léxicos nominales más allá de sus referentes iniciales (Sentis, Nusser y Acuña, 2009), nuestros resultados presentan diferencias en este fenómeno, tanto en Comprensión como en Producción, en dos de las imágenes presentadas.

En relación a la Sobreextensión en Comprensión, la principal estrategia empleada por los participantes es el reconocimiento-emparejamiento de la palabra oída con su referente en la imagen. Se puede concluir que en aquellas imágenes cotidianas para ellos, como es el caso de la imagen MANZANA, en todos los grupos de edad de la muestra, desaparece el fenómeno de Sobreextensión, resultados coincidentes con los de Licerias y Carter (2009). Mientras que en otras imágenes que suponen un mayor conocimiento de ellas a mayor edad, como son la imagen CUCHILLO y la imagen FURGONETA, se obtienen resultados diferentes.

En ambas imágenes, el porcentaje de alumnos que responde adecuadamente a la pregunta *¿cuál de estas imágenes es...?* aumenta con la edad, cometiendo menos errores en la comprensión de la palabra, esto es disminuyendo la Sobreextensión de la misma. Todo ello indica según Moreno (2005), el abandono de este fenómeno y el consiguiente asentamiento del significado real y específico de esa palabra al concepto correspondiente, según la edad del niño o la niña.

Nuestros resultados manifiestan que en relación a ambas imágenes, el 100% de la muestra reconoce la imagen CUCHILLO, a la edad de 5 ó 6 años, frente a un 66.7% de alumnado que en ese mismo intervalo de edad, reconoce la imagen FURGONETA.

En cuanto a la Comprensión en la imagen FURGONETA, y con respecto a la variable sexo, se concluye que en el grupo-edad de 3/4 años, coinciden niños y niñas, mientras que en el siguiente grupo-edad, se produce un aumento considerable en la comprensión de dicha imagen, a favor de los niños. Este resultado se puede atribuir al rol género, en este sentido, Portillo (2003) concluye que muchas de las diferencias entre niños y niñas, tienen su origen en patrones culturales tradicionales.

Por otro lado, para producir una palabra, se ha de enlazar el propósito de decirla, con la recuperación en la memoria de la palabra adecuada al concepto que se pretende pronunciar. A partir de nuestros

resultados en la Producción de la imagen FURGONETA, podemos concluir que a mayor edad, se duplica el porcentaje de alumnado, que produce la palabra FURGONETA, ante la exposición de la imagen correspondiente.

No obstante, el porcentaje de alumnado que a la edad de 5 ó 6 años, produce la palabra FURGONETA, ante la exposición de su imagen, no es muy elevado (54.2%). De ello, se puede deducir, que no es un concepto que manejen de forma habitual. Hay una parte de la muestra que lo denomina de forma diferente (COCHE, CARAVANA, CAMIÓN,...), ante características similares. Este hecho, tiene su primera explicación en las formulaciones de Clark (1973). Según este autor, la incorporación de una palabra se relaciona con los rasgos perceptivos de su referente. No obstante, según Gershkoff-Stowe (2002) la Sobreextensión de palabras conocidas, a objetos nuevos que comparten algún atributo saliente, se puede dar cuando el niño no ha escuchado nombrar el objeto anteriormente. Puede ocurrir además, que el niño emplee una descripción de la funcionalidad de la imagen, ante la carencia de la palabra adecuada (“para andar”, “para jugar”, para llevar gente”,... En este caso Nelson (1974) plantea que el niño también elabora los conceptos, según las características funcionales de los objetos.

En este sentido, el alumnado está sobreextendiendo la palabra COCHE, para designar a la imagen FURGONETA, utilizándola de forma más extensa que el habla del adulto, y que está fundada en ciertas semejanzas perceptuales que el alumnado crea y que no coinciden con las del adulto (Dale, 1980; De Villiers y De Villiers, 1980).

Según autores como Sentis, Nusser y Acuña (2009), aún se pretende aclarar qué propiedades perceptuales de los referentes son más probables de ser respetadas en las extensiones (como forma, textura, color, etc.), o si realmente es una propiedad dinámica como la función de los objetos, la que en último lugar se emplea, para extender los significados léxicos más allá de los referentes iniciales.

Por último, y con respecto a la Producción y la Comprensión de imagen FURGONETA, nuestros resultados concluyen que el porcentaje de comprensión es superior al de producción, en los diferentes grupos de edad establecidos, es decir, que sigue siendo mayor el porcentaje de alumnos que comprenden frente a los que producen. Y que a mayor edad, aumentan los porcentajes de comprensión y producción prácticamente en la misma proporción.

Nuestros resultados son coincidentes con otros estudios realizados sobre comprensión de palabras, los cuales prueban que la Sobreextensión en la producción no se corresponde con la Sobreextensión en la comprensión (Thomson y Chapman, 1977), concretamente en el caso de los nombres de objetos que les son menos familiares (Liceras, y Carter, 2009). En este sentido, estudios como los de Peraita (1986) y Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) demuestran que la comprensión de las palabras antecede a la producción de las mismas. Y que aunque sean procesos diferentes, comprensión y producción están íntimamente unidas, de forma que al aumentar en la comprensión de las palabras, se aumenta en la producción de las mismas (Greenfield y Smith, 1976).

Asumiendo que la presencia de Sobreextensión a ciertas edades, es un indicador de escasez de vocabulario, si perdura más allá de las edades en que suele ser normal (Gallardo y Gallego, 1991), la lectura supone una fuente importante para el aprendizaje de nuevas palabras. En esta etapa de Infantil, también se amplían las definiciones de las palabras conocidas y sus relaciones semánticas, se eliminan los errores de Sobreextensión y Sobrerrestricción, y se adquieren términos cada vez más abstractos, como es el caso de la imagen FURGONETA, en niños y niñas de mayor edad.

El lenguaje es una facultad que no se desarrolla por sí sola. El niño debe aprender a hablar de forma natural, interactuando con el entorno social. Es esencial para la adquisición del lenguaje una actitud

comunicativa y estimulante, más que el nivel lingüístico del entorno en el que se produce. El ambiente en el que se lleve a cabo la comunicación, debe ser motivador para el niño y para el adulto.

En este sentido, pensamos que es necesario, crear situaciones comunicativas y estimulantes para el alumnado en la edad de Infantil, en las que compartir juegos, experiencias, actividades, esenciales para la adquisición del lenguaje, y que provoquen un aumento del vocabulario en el alumnado, para que la Sobreextensión se vaya reduciendo. En palabras de Portillo (2003), la capacidad verbal en la infancia aumenta, cuando se sitúa al niño en una situación favorable. Así como el fomento de la lectura (Palomares y Montaner, 2015), fuente importante para que se aprendan nuevas palabras y se eliminen, en consecuencia, los errores de Sobreextensión.

Referencias bibliográficas

- Castejón, J.L. y Navas, L. (2000). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Club Universitario.
- Castro, J. y Flórez, R. (2007). La emergencia del lenguaje y los sistemas dinámicos. *Revista colombiana de Psicología*, 16, 185-202.
- Clark, E. (1973). *What's in a Word? On the Childs acquisition of semantics if his first language*. Nueva York: Academic press.
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- De Villiers, P. y De Villiers, J. (1980). *Primer lenguaje*. Madrid: Morata.
- Díez, M. C., Pacheco, D.I., de Caso, A.M., García, J.N. y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 129-136.

- Gallardo, J. y Gallego, J. (1991). *Manual de Logopedia Escolar*. España: Aljibe.
- García, J.N. y González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18(2), 171-179.
- Gershkoff-Stowe, L. (2002). Object naming, vocabulary growth, and the development of word retrieval abilities. *Journal of Memory and Language*, 46, 665-687.
- Greenfield, P. y Smith J. (1976). *The structure of communication ja early language development*. New York: Academic Press.
- Huttenlocher, J. (1974). The origins of language comprehension. In R. Solso (Ed.), *Theories in cognitive psychology* (331-368). Potomac, MD: Erlbaum.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Liceras, J.M. y Carter, D. (2009). La adquisición del léxico. In De Miguel, E. (ed.), *Panorama de Lexicología* (371-404). Barcelona: Ariel.
- Moreno, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nelson, K. (1974). Concept, Word, and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychological review*, 81, 267-285.
- Olerón, P. (1999). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Morata.
- Palomares, M. C. y Montaner, A. (2015). Tópicos de la fantasía épica en la literatura infantil y juvenil. Un recorrido por la construcción narrativa de Mago por casualidad de Laura Gallego. *Tejuelo*, 21, 9-29.
- Peraita, H. (1986). Desfase entre la producción y la comprensión del léxico en niños de 24 a 36 meses de edad. *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 11-24.

- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Redalyc*, 7, 54-66.
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 8, 679-693.
- Portillo, M.R. (2003). Reflexión sobre la adquisición desde la perspectiva lingüística. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 415-428.
- Rondal, J. A. (1979). *Votre enfant apprend ci parler*. Bruxelles: Mardaga.
- Sentis, F., Nusser, C. y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 20, 147-191.
- Silvestre, N. y Solé, M. R. (1993). *Psicología Evolutiva. Infancia, preadolescencia*. Barcelona: Ceac.
- Thomson, J. R. y Chapman, R. S. (1977). Who is “Daddy” revisited: The status of two year –old’s over-extended words in use and comprehension. *Journal of Child Language*, 4, 359-375.

***Segismundo y su torre: la literatura áurea como recurso
para el tratamiento de la integración en el aula de
Educación Infantil***

***Segismundo and his Tower: Golden Age Literature as a Resource for the
Treatment of Integration in the Preschool Classroom***

Alicia Vara López

Universidad de Córdoba

Departamento de Ciencias del Lenguaje

avara@uco.es

Zaida Vila Carneiro

Universidad de La Rioja

Departamento de Filologías Hispánica y Clásica

zaida.vila@unirioja.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.161

Recibido el 28 de enero de 2016

Aprobado el 30 de junio de 2016

Resumen: Este artículo se propone demostrar el potencial educativo que posee el teatro del Siglo de Oro, en concreto *La vida es sueño*. Para ello se plantea una experiencia didáctica destinada a los estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. Esta actividad trata de concienciar a futuros docentes, maestros en activo, así como a la comunidad educativa en general, sobre los beneficios de la literatura como herramienta para el tratamiento de la integración y la inclusión en las aulas.

Palabras clave: Teatro tradicional; Símbolo; Escritura creativa; Educación integradora.

Abstract: This article aims to demonstrate the educational potential of the theater of the Golden Age, particularly *La vida es sueño*. For that, we propose a teaching experience designed for students of the Degree in Preschool Education at the University of Cordoba. This activity tries to educate future teachers, teachers in service, as well as the educational community as a whole on the benefits of literature as a tool for the treatment of integration and inclusion in the preschool classroom.

Keywords: Traditional theatre; Symbols; Creative Writing; Inclusive education.

I

ntroducción

Es bien sabida la dificultad que entraña la recepción actual de textos de literatura áurea a pesar de que en su día fueron celebrados y pasaron a la historia como clásicos, debido a su extraordinaria potencia expresiva, así como a la fuerte huella que imprimieron en el público de la época y en sucesivas generaciones. A pesar del innegable magnetismo de ciertas obras y de la atemporalidad de los temas que abordan, es evidente que existe un abismo de distancia entre estas producciones y el posible público de la actualidad. A la lejanía temporal, que convierte en ininteligibles numerosas referencias, símbolos, metáforas o referentes que hoy en día ya no existen, se suman otros obstáculos hermenéuticos. Cabe destacar la artificiosidad del lenguaje literario del siglo XVII, muchas veces en verso, la lejanía temporal, o el contexto social de la época, que, si se desconoce, entorpece la comprensión e interpretación del texto¹. Es labor de la filología salvar la distancia entre estos dos universos y proporcionar el andamiaje necesario para que los clásicos continúen cautivando y enseñando en la actualidad. Se alza a favor de este propósito la evidencia de que la literatura del Siglo de Oro destaca por su carácter universal y, como tal, todavía hoy en día, obras magistrales como *La vida es sueño* ofrecen al público la posibilidad de identificarse con personajes de la talla de Segismundo y emocionarse a través de su historia.

Las autoras de este trabajo, como especialistas en teatro áureo y docentes en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, hemos reflexionado acerca del gran reto que supone la difusión de los

¹ Estos problemas fueron ya apuntados a propósito de la enseñanza de la literatura áurea a aprendices extranjeros (Vila Carneiro, 2015).

clásicos y consideramos que esta tarea, *a priori* compleja e inalcanzable, puede y debe comenzar en las primeras etapas educativas. Es posible transmitir valores, conocimientos y, sobre todo, interés por la literatura desde incluso antes de que se domine la lectoescritura, y consideramos que los primeros años de escolarización son claves para forjar la pasión por la cultura y el arte².

Quede claro desde el inicio que la aventura de llevar los clásicos al aula de Educación Infantil ha de realizarse siempre desde dos directrices esenciales vinculadas entre sí: la primera es tener en cuenta las necesidades, limitaciones y particularidades de un alumnado de tan corta edad, que necesitará una adaptación adecuada; la segunda, pero no menos importante, radica en el carácter lúdico que han de tener todas las actividades que se elaboren a este respecto. La relación de los niños y las niñas con la palabra en los primeros años está muy próxima al juego y muy vinculada a lo mágico-ritual, al desarrollo de la creatividad y al interés por experimentar con el mundo. En contra de lo que se suele pensar, a estas edades el alumnado cuenta con extraordinarias capacidades para disfrutar de la palabra y explorar de manera instintiva su potencial poético, tal y como demuestran en los juegos rimados y las breves dramatizaciones que llenan de manera espontánea su infancia. Por ello, consideramos que la etapa de Educación Infantil es un momento óptimo para entrar en contacto con la literatura y fraguar los cimientos de la educación literaria. En este sentido, creemos en el profesorado (nosotras mismas y el alumnado de Grado en Educación Infantil que formamos) como figura mediadora entre el rico universo de referencias que constituye

² Recordemos, como señala Martín Vegas (2015, pág. 13), que “La etapa de educación infantil de 3 a 6 años es un periodo importantísimo para el desarrollo evolutivo del niño. Los niños de esta edad pueden absorber una cantidad enorme de conocimientos con rapidez, pues su capacidad de adquisición de todo tipo de información es muy grande. Cuantos más conocimientos adquiera un niño de una edad inferior a los 6 años, más retendrá. Sus energías son tremendas y sus deseos de aprender extraordinarios. Por eso, hay que aprovechar todo ese potencial para enseñarles y ayudarles a desarrollarse”.

nuestro legado literario y las propias aulas, en las que se forja el gusto por la lectura.

El propósito de contar nuestra experiencia se asienta en el reconocimiento del potencial educativo que brinda este tipo de obras, que además de transmitir conocimientos sobre lengua, literatura e historia, pueden ser herramientas óptimas para el tratamiento de problemas de convivencia en las aulas. El objetivo principal de este trabajo es aportar recursos didácticos concretos que, partiendo de la difusión de un texto clásico como *La vida es sueño*, faciliten la inclusión e integración del alumnado que lo requiera. En concreto, la propuesta que aquí se plantea va dirigida a los estudiantes del Grado en Educación Infantil y fue llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba en el segundo cuatrimestre de los cursos 2014-2015 y 2015-2016 con el alumnado de la asignatura *Literatura Infantil*, estructurado en sus tres grupos/clases de una media de 70 personas. La finalidad general es sensibilizar a futuros docentes, maestros en ejercicio, así como a la comunidad educativa en general, acerca de la necesidad de conceder una atención especial a determinados problemas de integración por medio del carácter lúdico y liberador de la literatura. Los objetivos iniciales generales de nuestro plan de intervención fueron los siguientes:

De acuerdo con la difusión de la literatura:

- Transmitir el gusto por el teatro clásico mediante la familiarización con los personajes, historias y símbolos de *La vida es sueño*.
- Desarrollar la imaginación y la creatividad por medio de la experimentación con la literatura.
- Demostrar que los clásicos de nuestra literatura siguen teniendo un potencial estético, lúdico y educativo extraordinario.

En cuanto a la integración:

- Sensibilizar sobre la existencia de la diversidad en las aulas de Educación Infantil.
- Desarrollar la empatía hacia las personas y grupos que están en situación de desventaja y/o que sufren situaciones de discriminación.
- Concienciar acerca de lo inadecuado que resulta juzgar a las personas por sus características físicas o psíquicas.
- Modificar creencias, actitudes y opiniones que resulten negativas para la convivencia.
- Destacar los valores de cada persona.
- Favorecer el reconocimiento de la necesidad de tener una actitud positiva hacia los demás para poder descubrir sus valores.
- Sensibilizar sobre la influencia que ejerce nuestro comportamiento en las comunidades y las personas que las integran.

Para llevar a cabo nuestra experiencia didáctica, como ya hemos señalado, tomaremos como base *La vida es sueño*. Esta pieza calderoniana ha sido objeto de diversas adaptaciones³ dirigidas a

³ Nos referimos a adaptaciones escritas, ya que sí contamos con representaciones teatrales de esta comedia que podrían ir dirigidas a un público de la etapa de Educación Infantil. Este es el caso de *Segismundo, el príncipe prisionero*, llevada a las tablas por La Pitbull teatro. En la propia web de la obra se señala que “La edad recomendada del espectáculo es a partir de 5 años, aunque la experiencia con espectadores más pequeños (incluso de 3 años) nos dice que también ellos disfrutaron de la obra, gracias a una puesta en escena muy rítmica y plástica” (<http://www.segismundoprisionero.com/la-obra.html> consultada el 1/12/2015). Asimismo, es preciso mencionar la importante labor que desde el Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro se está llevando a cabo con sus certámenes internacionales de Barroco infantil, que cuentan ya con cuatro ediciones y una convocatoria abierta para la quinta.

alumnado de Primaria y Secundaria⁴ pero no específicamente a la etapa de Educación Infantil, circunstancia que se repite con otras obras del Siglo de Oro. Por ello, podemos afirmar que la presencia del teatro áureo en las aulas (tanto de Educación Infantil como del grado, donde se percibe un peso escaso de la literatura) es prácticamente inexistente. De hecho, lo habitual es que en cuatro años de carrera, los graduados en Educación Infantil solo hayan cursado una asignatura cuatrimestral dedicada a la Literatura, lo cual es insuficiente para su futura actividad docente.

Con el propósito de paliar esta laguna, nos serviremos de la metáfora y símbolo de la torre de Segismundo, que explicaremos más adelante, para tratar, con la distancia y sentido lúdico que ofrece la literatura, obstáculos actuales e inmediatos que aparecen no solo en la clase de Educación Infantil, sino también en la sociedad: el autismo; la timidez; la discapacidad visual, auditiva, física o psíquica; la tartamudez; el miedo a ser diferentes... En definitiva, la torre se erige como un símbolo artístico que nos permitirá enfrentarnos a problemas tan graves y cotidianos como la falta de comunicación, el aislamiento, la marginación, el temor hacia lo diferente y desconocido, la sobreprotección, etc. De una manera muy sencilla y visual, esta edificación y sus múltiples variantes (cueva, cárcel, prisión, habitación) representa y simboliza la incapacidad de comunicarse e integrarse con libertad en la comunidad (en este caso en el aula) por diversas causas.

Una vez hechas explícitas nuestras intenciones, avanzamos cómo ha sido articulado nuestro trabajo:

⁴ Una adaptación interesante para estos niveles educativos es la realizada por Ricardo Gómez, con ilustraciones de Federico Delicado, para la editorial SM. Como curiosidad queremos resaltar cómo desde la portada de esta obra se da ya muestra de la importancia del símbolo icónico de la torre en el desarrollo de la historia.

1. La inclusión y la atención a la diversidad a través de la literatura
2. Acercamiento al mito de la torre en el teatro de Calderón de la Barca
3. El símbolo de la torre y su potencial didáctico en el aula de Educación Infantil: modelo de experiencia educativa

1.- La inclusión y la atención a la diversidad a través de la literatura

Antes de centrarnos en cómo la literatura nos ofrece vías para presentar la heterogeneidad que existe en la sociedad, es preciso que hagamos referencia a qué entendemos por atención a la diversidad y por inclusión educativa. No es objeto de este trabajo el de discutir o polemizar acerca de estas etiquetas, ya asentadas en el ámbito de la educación. Así pues, mostramos algunas definiciones básicas que sirvan para identificar mejor las intenciones de la propuesta que presentamos unas páginas más adelante.

El principio de atención a la diversidad se asienta en la obligación de los estados y sus sistemas educativos de garantizar la educación a todos los miembros de la sociedad (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001). Para ello tiene que reconocerse una pluralidad de necesidades educativas y las desigualdades han de ser combatidas a través de la adopción de un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso y la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados aceptables. Por otro lado, el término “inclusión educativa” hace referencia a la construcción de un proyecto de educación que implica que todos los niños y todas las niñas de una determinada comunidad aprendan conjuntamente, al margen de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso cuando presentan discapacidad (Blanco, 1999, pág. 3). Así, de acuerdo con Escarbajal *et alii* (2012), la integración se basa en asegurar los derechos del alumnado que presenta dificultades, mientras que la

inclusión se centra más en hacer efectivos dichos derechos, es decir, en proporcionar una educación igualitaria. Ello implica prestar atención a las diferentes necesidades para asegurar la futura participación de cada estudiante en la sociedad. Ante la necesidad de ofrecerle al alumnado los apoyos precisos para el alcance de sus objetivos, a nivel legislativo se regula un Plan de Atención a la Diversidad en los centros⁵; sin embargo, la práctica pedagógica da la espalda a la normativa y no siempre se aportan respuestas a determinados problemas, en parte por la falta de formación del profesorado⁶.

Con la intención de suplir esta carencia, la propuesta que presenta en este trabajo va enfocada a dos tipos de estudiantes: por un lado, al alumnado universitario que estudia el Grado en Educación Infantil y, por otro, a los niños y las niñas que serán sus futuros discentes. De este modo, y teniendo en cuenta que la experiencia que se aporta fue llevada a cabo en la Universidad de Córdoba, es preciso antes de nada hacer referencia a las materias contenidas en el plan de estudios del Grado, que forman al alumnado universitario en estas áreas y contribuyen a su sensibilización y capacitación para el

⁵ La ORDEN de 25 de julio de 2008 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de su territorio, incluye en su capítulo I, Disposiciones de carácter general, concretamente en el artículo 2.5, lo siguiente: “Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente”. Así como en el artículo 12.3, programas de adaptación curricular: “La escolarización del alumnado que sigue programas de adaptación curricular se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza”.

⁶Tras examinar diversos estudios, Escarbajal *et alii* (2012, págs. 141-142) llegan a la conclusión de que ha tenido lugar una evolución del conocimiento, comprensión y aceptación del concepto de inclusión por parte de los maestros, sin embargo, todavía no están preparados para la verdadera educación inclusiva. Así pues, proponen, para salir victoriosos de este reto, una mejor y más amplia formación docente, que debe partir de las facultades de Educación de las diferentes universidades de nuestro país.

tratamiento de la diversidad en los centros. Se registran tan solo tres materias que de algún modo podrían vincularse con este tema: la primera de ellas, anual y obligatoria es *Convivencia en la escuela y cultura de paz en Educación Infantil* (primer curso); la segunda, obligatoria y cuatrimestral, es la que más se ajusta a esta problemática (*Atención al alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil*, en segundo curso); por último, se localiza una optativa cuatrimestral que atiende a la diversidad cultural (*Atención psicoeducativa a la diversidad cultural*).

El presente artículo, que parte de la materia obligatoria y cuatrimestral de segundo curso *Literatura infantil y su didáctica*, plantea la posibilidad de abordar el tema de la convivencia de modo transversal, de forma que materiales literarios, de naturaleza estética y lúdica, sirvan como herramientas de aprendizaje de valores, tanto en el ámbito universitario como en el aula de Educación Infantil.

Si echamos la vista a los materiales literarios que conforman nuestro acervo cultural, es innegable la presencia en la tradición de personajes con algún tipo de problema o discapacidad. Así, en literatura española, clásicos de la narrativa como el *Lazarillo de Tormes* o la novela galdosiana *Marianela* y piezas teatrales como *Luces de Bohemia* de Valle Inclán o *El concierto de san Ovidio* de Buero Vallejo introducen el tema de la ceguera en sus páginas. No obstante, la manera de presentar al personaje con discapacidad visual en estas obras, salvo en el caso de Pablo, el protagonista de *Marianela*, no es precisamente positivo. Algo similar sucede con el tratamiento de la discapacidad y los trastornos del crecimiento en *Los santos inocentes* de Delibes o en *Divinas palabras* de Valle, obras en las que los personajes, independientemente de la empatía que nos puedan suscitar, son caracterizados como seres limitados y abocados a la humillación.

Del mismo modo, en el género de la poesía, hallamos ejemplos como el de “La cojita” de Juan Ramón Jiménez, donde se pone de

relieve, con ternura, la impotencia de una niña con problemas de movilidad que encuentra dificultades para integrarse en el juego.

Si nos centramos en el ámbito de la literatura infantil más tradicional, resulta complicado encontrar personajes que no respondan a un estereotipo físico e intelectual perfecto. A pesar de ello, por regla general, cuando aparecen, sí son caracterizados de manera positiva⁷ y, lejos de interpretar un rol estático, se les suelen presentar retos que no dudan en intentar conseguir. Uno de los casos más conocidos es el de Clara, una de las protagonistas de *De nuevo Heidi*, de Johanna Spyri. Esta niña de familia acomodada vive atada a una silla de ruedas y en un ambiente opresivo y deprimente. Sin embargo, gracias a una mudanza de su estado de ánimo, favorecida por la amistad que traba con Heidi, y a un cambio de aires, Clara consigue volver a andar. En un plano menos realista, se pueden destacar otros personajes del imaginario infantil marginados por su entorno debido a sus condiciones físicas, pero que demuestran su valentía y se rebelan contra las limitaciones. Sirvan los ejemplos del soldadito de plomo, Quasimodo o Dumbo.

En la actualidad, afortunadamente, la tendencia es la de crear personajes con necesidades especiales que se acerquen más a la diversidad real. En este sentido, consideramos de gran valor para el docente aportaciones como el completo recopilatorio bibliográfico *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil*, editado por el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Fundación CNSE para la supresión de las barreras de comunicación y el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca. Este compendio da muestra de la diversidad de lecturas, destinadas a niños y jóvenes, que tratan el tema de la discapacidad; no obstante, es patente la casi inexistencia de títulos dedicados a menores de 6 años⁸.

⁷ Hay alguna excepción, como la del capitán Garfio de *Peter Pan*.

⁸ Sirva de ilustre excepción *El cazo de Lorenzo* (2013), de Isabelle Carrier, que utiliza el símbolo tan cotidiano y doméstico del cazo para representar las dificultades

Así pues, aún queda mucho camino por recorrer en el ámbito literario infantil para que, por un lado, los niños con discapacidad o que sufren marginación por cualquier otra circunstancia se puedan identificar con los personajes de una obra, y, por otro, para que los demás sean conscientes de que el mundo en el que viven está formado por seres humanos heterogéneos con los que han de poder empatizar.

A la luz de la escasez mencionada de este tipo de lecturas para niños de la etapa de Educación Infantil, es preciso contemplar otras vías para llevar la literatura al aula, como puede ser la adaptación creativa por parte de los maestros de obras destinadas a un público más adulto.

2.- Acercamiento al mito de la torre en el teatro de Calderón de la Barca

La comedia *La vida es sueño* muestra la historia del rey Basilio de Polonia quien, al nacimiento de su hijo Segismundo, recibe un mal presagio por parte de astrólogos de la corte: el pequeño príncipe traerá la guerra y la desgracia al reino si no es privado de su libertad. Ante tal pronóstico, Basilio encierra a su hijo en una torre, aislado de la sociedad. Con la mayoría de edad el rey siente remordimientos y decide poner a prueba a su hijo, de forma que –bajo los efectos de varias drogas– lo hace despertar en medio de las riquezas de la corte, rodeado de lujos y refinamiento. Su comportamiento es violento y brutal y Basilio confirma que su hijo es un salvaje. Cuando Segismundo despierta de nuevo en la torre no sabe si lo que ha vivido es realidad o sueño pero el pueblo polaco, enterado de la existencia del príncipe, lo reclama como heredero. Se produce una rebelión contra Basilio liderada por Segismundo y, finalmente, contra todo pronóstico, el hijo se somete al padre y aprende a respetar las reglas de la sociedad.

que sufre un niño con discapacidad y transmitir los valores de la empatía, la solidaridad y la ayuda mutua ante los problemas.

Al igual que Segismundo, héroes y heroínas del universo calderoniano acaban encerrados en una torre⁹, cueva o prisión debido a dictámenes de astrólogos que leen a su nacimiento graves peligros y señalan una maldición alrededor del personaje recién nacido¹⁰. Por ejemplo, en *Apolo y Climene* la princesa carece de libertad porque un horóscopo predijo que daría a luz a un hijo tan arrogante que incendiaría Etiopía. De modo similar, en *Andrómeda y Perseo* Dánae es presa por su padre Acrisio en un alcázar. Los personajes masculinos que se encuentran en esta situación de encierro a causa de un horóscopo –como Segismundo y Eusebio (personaje de *La devoción de la cruz*)– tienden a reaccionar de forma violenta y protagonizan auténticos actos de rebeldía, mientras que los femeninos (como Argenis o doña Ángela en *La dama duende*) suelen mantenerse fieles al decoro, si bien luchan en favor de su libertad por medio de artimañas con las que mantienen encuentros con sus amantes¹¹. Es muy común en el teatro calderoniano que seres monstruosos e hijos malditos se asocien a espacios misteriosos y oscuros, generalmente alejados de la civilización y destinados de manera expresa a su ocultación.

⁹ «Calderón could have derived the idea of a king who imprisons his own son due to an astrological forecast from Lope de Vega's *Lo que ha de ser*, a play where the Saturn myth is central to the action. In addition, Lope de Vega's *El gran duque de Moscovia*, a literary antecedent of *La vida es sueño*, includes a ruler also named Basilio who kills his son. Immediately preceding the killing, the son compares himself to Jupiter and his father to Saturn. Calderón's interest in the myth, derived from his personal concern with the father-son relationship, may have become associated with the horoscope motif from these two plays (De Armas, 1986, pág. 103).

¹⁰ En el universo de este dramaturgo, “Las pasiones de los hombres están azuzadas por la influencia de planetas y estrellas. Una ciencia, la astrología, estudia esas misteriosas relaciones, pues la materia de la que está confeccionado el individuo está atada desde su nacimiento a un cuerpo celeste” (Valbuena Briones, 1977, pág. 89).

¹¹ Para profundizar en este asunto véanse Mújica (1980, pág. 102), Lapesa (1983) y Vara López (2014).

3.- El símbolo de la torre y su potencial didáctico en el aula de Educación Infantil: modelo de experiencia educativa

Como se avanzaba, la práctica educativa que presentamos en estas líneas tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba en el marco de la asignatura *Literatura Infantil y sus Didácticas*, durante el segundo cuatrimestre de los cursos 2014-2015 y 2015-2016¹². La profesora de dicha materia, filóloga y especialista en teatro áureo, se propuso realizar una experiencia puente en la que se trasvasasen de forma directa al aula de Ciencias de la Educación contenidos relacionados con el teatro calderoniano, para que, a su vez, los futuros maestros y las futuras maestras adaptasen dichos materiales en varias fases a las necesidades y particularidades del alumnado de Educación Infantil. Así pues, las distintas etapas de nuestra propuesta, que ocuparon las clases prácticas de la asignatura cuatrimestral (diez horas), describen distintos grados de adaptación de un texto del siglo XVII. Con la premisa de conservar la esencia y el poder dramático de *La vida es sueño*, profesora y alumnado han trabajado para proyectar la conocida historia del príncipe Segismundo —a través de sus principales símbolos, metáforas, espacios e interpretaciones— a un público de 3 a 6 años, ávido de historias y con necesidad de aprender sobre integración y empatía. A continuación se explicarán las distintas etapas de nuestra propuesta:

3.2.- “Segismundo se cuele en el aula de Ciencias de la Educación”: lectura expresiva de un monólogo de *La vida es sueño*

La primera práctica con el alumnado de segundo curso del Grado en Educación Infantil (de una hora de duración) consistió en que, tras una breve introducción acerca de *La vida es sueño* que

¹² Se trata de una asignatura de tres créditos pero es impartida por la misma profesora a tres grupos de segundo curso de Grado en Educación Infantil (A, B y C), con un total de nueve créditos. En cada grupo se trabajaría diez horas de prácticas, destinadas íntegramente a este trabajo.

consistió en la ubicación de la obra en la historia de la literatura con una referencia al autor y al argumento, la profesora realizó una lectura expresiva del famoso monólogo de Segismundo¹³:

Es verdad; pues reprimamos
Esta fiera condición,
Esta furia, esta ambición,
Por si alguna vez soñamos.
Y sí haremos, pues estamos
en mundo tan singular
que el vivir sólo es soñar,
y la experiencia me enseña
que el hombre que vive
sueña
lo que es hasta despertar.
Sueña el rey que es rey, y
vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado, en el viento escribe
y en cenizas le convierte
la muerte: ¡desdicha fuerte!
¡Que hay quien intente reinar
viendo que ha de despertar
en el sueño de la muerte!

Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;
sueña el que a medrar empieza;
sueña el que afana y pretende;
sueña el que agravia y ofende;
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.
Yo sueño que estoy aquí
destas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
¿Qué es la vida? un frenesí.
¿Qué es la vida? una ilusión,
una sombra, una ficción;
y el mayor bien es pequeño,
que toda la vida es sueño
y los sueños, sueños son.

(*La vida es sueño*, ed. Ruano de la Haza, 2000, vv. 2148-2187).

En la lectura se utilizaron todos los recursos posibles para que el alumnado empatizara con el personaje y su situación: cuidado con la entonación, realización de las pausas oportunas, cambios de ritmo de acuerdo con el sentido... El lenguaje corporal también fue decisivo para conseguir crear el clima idóneo y transportar al público del aula universitaria a la oscura prisión de Segismundo. Para incentivar la participación del auditorio y demostrar que los clásicos siguen vivos en nuestro imaginario colectivo, el último verso fue recitado a petición de la lectora por toda la clase (“y los sueños, sueños son”). El resultado fue sorprendente. El silencio, la atención e incluso la

¹³ Se puede contemplar también la posibilidad de recurrir a la fonoteca del portal dedicado a Calderón en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, donde, entre otros, figura este monólogo en audio (<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-es-sueno--9/audio/> consultada el 11/11/15).

emoción que mostraban los rostros ante ese desfile de imágenes barrocas informaban de que había algo en ese monólogo que, a pesar de la distancia temporal y del abismo que lo separa del lenguaje actual, todavía sigue captando la atención y suspendiendo a todo aquel que lo escuche. Al finalizar esta lectura, llegó un gran aplauso y la clase terminó. La docente dejó claro que esta era solo la primera de muchas más incursiones en la torre de Segismundo.

3.2.- Taller de escritura creativa

La lectura de la clase anterior suscitó impresiones e ideas en el alumnado, pero, de manera deliberada, no se le solicitó que las exteriorizase en aquel momento. Fue en la segunda sesión de prácticas cuando se les pidió, en grupos de cuatro a seis personas, que expresaran todo aquello que les había suscitado el monólogo de Segismundo. Inmediatamente después, realizaron una actividad que consistía en crear un breve cuento enfocado al período de Educación Infantil e inspirado en el monólogo que se les había leído. La actividad era prácticamente libre, pues solo se les pidió adecuación a las edades, creatividad y espíritu lúdico. Uno de los objetivos finales sería que esos relatos fuesen leídos de manera expresiva en un aula de Educación infantil.

El resultado fue un conjunto de cuentos muy variados, casi todos con títulos llamativos, que resultó tener casi sin excepción una estética literaria, en el sentido de que contaba formalmente con marcas típicas de la narrativa tradicional infantil: principio y final estereotipados con fórmulas de apertura y cierre; personajes muchas veces propios del cuento maravilloso tradicional, como princesas, príncipes o figuras del mal¹⁴; esfuerzo en utilizar un léxico propio del mundo literario infantil, jugando con la sonoridad de las palabras, las rimas internas, etc.). Tras un análisis detallado de los cuentos realizados, se localizó una serie de elementos con gran potencial didáctico que constituyen la esencia del monólogo de Segismundo:

¹⁴ Véase Propp, 2006.

a) Una torre o espacio de reclusión real o simbólico, que simboliza por un lado el aislamiento o la incomunicación de un individuo y, por otro, el miedo o rechazo a entablar amistad con personas que sean por alguna razón diferentes o especiales. Nos encontramos con una amplia gama de variantes de este espacio de gran fuerza dramática, que van desde la propia torre al estilo de la de Segismundo hasta la más realista habitación, donde una niña sobreprotegida por sus padres pasa las tardes. Destacan también torres simbólicas como la ceguera, el aislamiento de una niña autista que no juega con sus compañeros o compañeras o la jaula en la que una niña caprichosa y egoísta encierra a un pájaro.

b) El mal presagio o la maldición, que conecta con los miedos más básicos del ser humano: “Si sales de la torre, traerás la desgracia a tu reino”, “si el niño sale de su habitación, puede pasarle algo malo”, “Si alguien ve que el pequeño príncipe tiene tres ojos, algo terrible puede pasar”. Detrás de este conjunto de planteamientos figuran temas como el miedo al rechazo, la idea cristiana del pecado original y los tabúes culturales. El resultado de esta serie de elementos en los cuentos es la construcción de la torre o muro que incomunica al personaje, lo aísla del mundo que lo rodea y lo convierte en un cautivo.

c) Un personaje principal de tipo realista (muchas veces el niño Segis o la niña Munda) o fantástico (animal que habla, dragón, duende, etc.) que sufre el encierro por causa propia (timidez, egoísmo o miedo a compartir los juguetes propios), por una enfermedad o limitación (ceguera, autismo, tartamudez, sordera, rasgos físicos estigmatizantes) o a causa de otros personajes (sobreprotección de los padres).

d) Personajes ayudantes que cumplen la función de conseguir que el personaje principal sea liberado (hadas, animales que hablan, compañeros o compañeras de clase, familiares, etc.). En la totalidad de los casos, gracias a la colaboración de las figuras ayudantes, se produce la liberación de esa situación de opresión e, implícitamente, se sugiere que tiene lugar el momento de la madurez y la superación de los propios miedos. Un ejemplo muy llamativo es un cuento en el que aparece el personaje de una dragona que estaba cautiva en un laberinto por una maga malvada y que, con la ayuda de un conejo (intertextualidad clara con *Alicia en el País de las Maravillas*), consigue encontrar la salida. El momento de la huida se destaca con el nacimiento de un par de alas que simbolizaban al mismo tiempo el avance y la conciencia de las propias virtudes y capacidades.

Como se puede deducir de los puntos seleccionados, las temáticas predominantes tienen que ver con limitaciones y problemas de integración social, si bien también existen algunos cuentos que se valen de la figura de la torre para educar acerca de temas de tipo ecológico¹⁵.

De todo lo visto, se aprecia que la lectura de un monólogo tan clásico y brillante como el de Segismundo de *La vida es sueño* tiene la capacidad de conectar consciente o inconscientemente con emociones y temores primarios que representan la esencia del ser humano como social. La dinámica del cuento implica siempre la existencia de unos obstáculos para el protagonista, una lucha que debe librar (muchas veces contra las propias limitaciones) y de la que siempre sale victorioso gracias a la colaboración de personajes amigos. La literatura nos ofrece una lección acerca de la vida y sus limitaciones,

¹⁵ Un ejemplo de esto último es el de un relato con rasgos de cuento maravilloso tradicional en el que la princesa del mundo vegetal, una flor, es secuestrada por los seres humanos como símbolo del daño que puede ocasionar una actitud irresponsable hacia la naturaleza.

de la existencia de problemas que seres más o menos realistas experimentan por nosotros para liberarnos de su carga. Se trata de una finalidad educativa y catártica que puede ayudar a niños y niñas a prepararse para la vida y también a la comunidad educativa en conjunto, en concreto a las futuras figuras docentes a ser conscientes de que la clase perfecta es una utopía y que el aula real es aquella heterogénea, donde convivirá alumnado de distintas capacidades, clases sociales, razas y religiones.

3.3.- Representación por grupos de cada uno de los cuentos

En esta fase cada grupo tuvo que poner en escena su cuento en el aula de Ciencias de la Educación. Para ello se les concedió una sesión de prácticas para preparar la representación (distribuir los papeles, planificar aquello que va a ser destacado, disponer una caracterización de vestuario y atrezzo, etc.). Se trata de transformar un texto narrativo en espectáculo dramático, con lo cual en esta sesión se toma conciencia de la complejidad de un proceso de adaptación de género. El alumnado de Educación Infantil de Ciencias de la Educación se suele caracterizar por su actitud positiva y su buena disposición para este tipo de actividades, con lo cual, han respondido de manera muy satisfactoria a lo que se les solicitaba. Las puestas en escena fueron todo un éxito y toda la clase se vio inmersa en los microuniversos literarios infantiles que se iban desplegando.

Lo más destacable fue el esmero con el que se representó en cada caso la torre o su variante, pues, con materiales muy sencillos (y habituales del aula de Educación infantil) y una alta dosis de imaginación, fueron apareciendo torres, castillos, oscuras cuevas, laberintos, jaulas que encerraban pájaros parlanchines, etc. En esta etapa se puso de manifiesto el componente lúdico e imaginativo de las actividades teatrales, que consiguen motivar al alumnado e ilusionarlo en proyectos variados. Durante varias sesiones se fueron representando todos los cuentos y siempre existía la misma expectación y sorpresa ante las ocurrencias. En este caso, si se tiene en

cuenta que el destinatario final al que iban dirigidos los teatrillos es un alumnado infantil, cabe tener en cuenta el esfuerzo de adaptación que supuso por parte de cada grupo, así como la predisposición del auditorio a disfrutar de un espectáculo dirigido a Educación Infantil.

En definitiva, el aula de Ciencias de la Educación se convirtió en un teatro donde no faltaron soluciones llamativas como el uso de títeres por parte de varios grupos. El monólogo de Segismundo estaba inspirando infinidad de historias en las que siempre se conservaba la esencia argumental y espacial del texto calderoniano.

3.4.- El cuento no termina: actividades alrededor del cuento y su dramatización

La última fase de nuestra experiencia didáctica consistió en proponer al alumnado que plantease, a partir de su cuento, una serie de actividades (de 3 a 6), destinadas al aula de Educación Infantil. Se trata de que, después de disfrutar de tareas puramente lúdicas y creativas, se realice una reflexión acerca del potencial educativo de los materiales que habían generado. Una vez más, se les pedía creatividad, ludificación y coherencia con el cuento y la representación, de modo que se aprovechara el universo imaginado creado y las emociones suscitadas para reforzar valores positivos o conocimientos¹⁶. Estos son algunos los objetivos más reseñables que surgieron en las actividades propuestas, que ilustran sobre la tipología y variedad de las mismas:

- Introducir el concepto de ceguera / autismo / discapacidad auditiva / timidez etc.
- Comprender el concepto de diversidad en la sociedad y en el aula
- Fomentar la capacidad de empatía
- Fomentar la amistad entre los iguales

¹⁶ Entre las actividades propuestas destacó un circuito a ciegas, diseñado para dar a conocer la discapacidad visual.

- Fortalecer las relaciones entre el alumnado y evitar la exclusión
- Fomentar los valores de respeto, igualdad, cooperación, confianza y trabajo en equipo
- Conocer y valorar las cualidades de los compañeros/as y las propias
- Aprender a cuidar y proteger a los demás.
- Conocer cómo nos sentimos cuando nos cuidan.
- Aprender a compartir sus objetos, bienes y juguetes más preciados
- Afrontar la timidez mediante la música y la danza / los juegos en equipo / pequeñas representaciones teatrales, etc.
- Identificar las emociones propias y las de los demás y aprender a expresarlas mediante palabras / rimas / gestos / dibujos / fenómenos meteorológicos / música, etc.
- Afrontar y transformar los miedos mediante la música / el juego / los disfraces / el apoyo de los compañeros y las compañeras, etc.
- Conocer conceptos básicos del lenguaje de signos / de la escritura braille
- Identificar la naturaleza como algo positivo, rompiendo el tópico del bosque como un lugar asociado al miedo, al peligro o al salvajismo.
- Fomentar la creatividad y la imaginación
- Desarrollar el lenguaje oral: escuchar y hablar

3.5.- Representación de los cuentos para alumnado de Educación Infantil en la Semana Cultural

La última fase de nuestra propuesta se completó solo en el curso 2015-2016, la segunda vez que se realizó la experiencia educativa con alumnado de esta misma facultad. En este caso, en el marco del Proyecto Coordinado de Innovación en el Grado de

Educación Infantil y de la Semana Cultural tuvo lugar una actividad denominada "La torre de Segismundo en el aula de Educación Infantil: cuentos y teatro para la integración". Consistió en la representación, el 20 de abril de 2016 de 11:30 a 13:00h delante de alumnado de Educación Infantil de un colegio de Córdoba (aproximadamente 50 niños y niñas de 4 años), de la siguiente selección de cuentos, con una duración de entre 5 y 10 minutos cada uno:

Las aventuras de Frisqui

El secreto de la cajita de música

La ogra peleona

El mágico reloj dorado

El duende Colorín

El escondite secreto de Darío

Florina Colorina



Representación de *El duende Colorín*



Representación de *Florina Colorina*

La elección de los mismos se llevó a cabo por el alumnado de Educación Infantil de acuerdo con la tabla que se adjunta a continuación, teniendo en cuenta, especialmente la adecuación a la edad, la estética literaria y la puesta en escena. Asimismo, la misma tabla sirvió para realizar la evaluación de los cuentos y su representación por parte del propio alumnado.

Grupo:

Puntuación total (del 0 al 3):

Nivel literario	0	1	2	3
Usa las palabras de manera creativa y desarrolla la imaginación a través de ellas				
El tema seleccionado es original				
Es creativa la selección del título. Está relacionado con el tema tratado				
Es creativa la selección del nombre de los personajes. Están relacionados con el tema tratado				
La historia es coherente y se sigue sin dificultad				

Nivel teatral	0	1	2	3
Utiliza la voz de manera clara y expresiva				
Utiliza los gestos de manera significativa y clara				
Caracteriza adecuadamente espacios y personaje (construcción de la torre, disfraces, decorados)				
Es adecuado al alumnado de Educación Infantil (breve, sencilla, personajes y espacios identificables)				
Grado de interacción con el público				

Este cuento me ha emocionado				
------------------------------	--	--	--	--

Tabla de elaboración propia

Consideraciones finales

Nuestra propuesta se basa en la funcionalidad del aprendizaje significativo y en la movilización de conocimientos adquiridos, pues implica la creación de un cuento y su puesta en escena ante un público perteneciente a Educación Infantil. Creemos, por tanto, que la relevancia curricular y competencial de la actividad en cuanto a la formación del futuro cuerpo docente es máxima.

Con el presente artículo hemos querido, por un lado, poner de relieve la prácticamente nula presencia de la literatura del Siglo de Oro en Educación Infantil, a pesar de la importancia y calidad de la producción de dicha época y de ser en esta etapa educativa cuando comienza a forjarse el interés de niños y niñas por la cultura, en todos sus ámbitos. Por otra parte, hemos procurado dar a conocer las posibilidades que la literatura, y en particular la áurea, ofrece para el tratamiento de la integración en las aulas de Educación Infantil y del Grado en Educación Infantil, en el cual muchas veces atención a la diversidad y literatura se presentan de manera aislada e inconexa. Para ello, tras un repaso a la representación de la heterogeneidad de la sociedad en el campo literario, hemos relatado la experiencia educativa planteada en el marco de la asignatura *Literatura infantil y su didáctica*, tomando como base el mito y metáfora de la torre en *La vida es sueño*, que da muestra de cómo la adaptación creativa por parte de los maestros y de las maestras de obras destinadas a un público más maduro brinda múltiples posibilidades didácticas e integradoras de beneficio indudable para alumnado menor de seis años.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Documento. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, Santiago: UNESCO.
- Calderón de la Barca, P. (2008). *La Vida es sueño*, adaptado por R. Gómez e ilustrado por F. Delicado. Madrid: SM.
- Calderón de la Barca, P. (2000). *La vida es sueño*, ed. J. M. Ruano de la Haza. Madrid: Castalia.
- Carrier, I. (2011). *El cazo de Lorenzo*, tr. E. Bourgeois. Barcelona: Juventud.
- Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Fundación CNSE para la supresión de las barreras de comunicación y el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca. (2007). *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Gráficas LOPE.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Orden del 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos.
- De Armas, F. (1986). *The Return of Astrea. An Astral-Imperial Myth in Calderón*, Lexington-Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Dieterlen, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (coord.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, (págs. 13-21). Buenos Aires: CLACSO.
- Escarbajal Frutos, A.; Mirete Ruiz, A. B.; Maquilón Sánchez, J. J.; Izquierdo Rus, T.; López Hidalgo, J. I.; Orcajada Sánchez, N.; Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi (coord.), *Pobreza, desigualdad*

- social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, (págs. 23-36). Buenos Aires: CLACSO.
- Lapesa, R. (1983). Lenguaje y estilo de Calderón. En L. García Lorenzo (ed.), *Calderón. Actas del Congreso Internacional sobre Calderón y el teatro español del Siglo de Oro, Madrid, 8-13 de junio de 1981*, vol. I, (págs. 51-101). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Martín Vegas, R. A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura: el desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Mujica, B. L. (1980). *Calderón's Characters: An Existential Point of View*. Barcelona: Puvill.
- Propp, V. (2006). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Valbuena Briones, A. (1977). *Calderón y la comedia nueva*. Madrid: Espasa Calpe.
- Vara López, A. (2014). Entre cuevas, monstruos y secretos: el arte de la ocultación en las fiestas mitológicas calderonianas. *Iberoromania*, 80, 149-167.
- Vila Carneiro, Z. (2015). Literature in SFL situations: Some ideas for teaching Spanish Golden Age theatre. *Docencia e Investigación. Revista de Educación*, 25.2, 11-25.

Introducción y consolidación de los cuentos de Perrault en España¹

Introduction and consolidation of Perrault's tales in Spain

Hanna V. L. Martens
Universidad de Extremadura
hvlmartens@unex.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.189

Recibido el 3 de febrero de 2016
Aprobado el 30 de junio de 2016

¹ Este artículo se incluye en las actividades realizadas por el Grupo de Investigación “LIJ” del Catálogo de grupos de la Junta de Extremadura (SEJ036), Coordinado por José Soto Vázquez. Ayudas cofinanciadas por FONDOS FEDER. Programa Operativo FEDER de Extremadura 2014-2020. Nº de Expediente GR15006.

Resumen: El presente artículo expone la génesis y la consolidación de las traducciones en lengua castellana de los *Cuentos de Perrault* en el mercado español. Para ello, se han recopilado 37 ediciones que contienen un mínimo de siete de los ocho cuentos en prosa del autor francés, desde 1824, año de la primera traducción española, hasta 1975, año en que termina el franquismo. Se analizan los datos bibliográficos de las ediciones, las relaciones entre las diferentes ediciones, los diferentes cuentos que contienen los volúmenes y la variación y gradual homogeneización en los títulos de los cuentos. El estudio demuestra que la introducción de las traducciones de Perrault en España arranca de manera lenta y tardía, pero paulatinamente el autor y su obra maestra van siendo más conocidos, para convertirse en un verdadero clásico de la literatura infantil y juvenil en España a partir de los años treinta-cuarenta del siglo XX.

Palabras claves: Perrault; cuentos; edición; traducción; España.

Abstract: This article discusses the genesis and consolidation of the Spanish translations of Perrault's fairy tales in Spain. Therefore, 37 editions have been compiled that contain a minimum of seven of the eight prose tales of the French author, from 1824, the year of the first Spanish translation, until 1975, marking the end of the Franco regime. The bibliographic data of the editions, the relations between the different editions, the different tales that are included in the books and the variation and gradual homogenization in the titles of the tales are analysed. The study shows that the introduction of Perrault's translations in Spain starts slowly and late, but gradually the author and his masterpiece become more known, and by the thirties-forties of the twentieth century, the tales have become a true classic of children's literature in Spain.

Keywords: Perrault; tales; publishing; translation; Spain.

1.- Introducción

Los *Cuentos de Perrault*, publicados por primera vez como conjunto en 1697 bajo el título *Histoires ou contes du temps passé. Avec des moralités*, han tardado mucho en encontrar su camino hacia España. La primera traducción española de la que tenemos constancia data de 1824, ciento veintisiete años después de la publicación original de los textos en francés. Esta tardanza es llamativa principalmente por dos razones. En primer lugar, porque durante el siglo XVIII Francia fue el centro dominante tanto en el ámbito literario como en el extraliterario en Europa y de manera muy pronunciada también en España, lo que se reflejó en un gran número de traducciones del francés¹. Esta situación se perpetuó hasta bien entrado el siglo XIX². Investigaciones de Alonso Seoane (1999) y Lépinette (2005) demuestran, además, que otros autores de LIJ o cuentos franceses sí se traducían en las primeras dos décadas del siglo XIX. Según Lafarga (2004b), se trataba principalmente de relatos, largos y breves, de tipo moral e instructivo o con contenidos más

¹ García Hurtado (1999: 38-40) demuestra el paulatino aumento de la importancia de la traducción a lo largo del siglo XVIII y calcula que algo más del 55% de estas obras traducidas proviene del francés. Aguilar Piñal (1991: 199) incluso cree que casi el 65% de las obras traducidas al español del XVIII tienen el francés como lengua materna. Sea como fuera, a lo largo del siglo XVIII, el francés incluso gana en importancia: si en la primera mitad del siglo todavía mantiene una disputa cerrada por la primacía con el italiano, “a partir de 1750 el peso de la lengua francesa no tendrá competidor alguno en el mundo editorial” (García Hurtado, 1999: 40).

² A pesar de las difíciles relaciones entre España y Francia, sobre todo a partir de 1808, y aunque el imperio francés sufre la competencia de nuevos poderes como Alemania e Inglaterra (Dengler, 1999: 69; García Hurtado, 1999: 38; Pym, 2005: 557), la hegemonía francesa sobre la literatura española del XIX sigue en pie, incluso hasta principios del siglo XX (Giné Janer, 2003).

filosóficos. En segundo lugar, llama la atención que la primera traducción española de los *Cuentos de Perrault* se produjo considerablemente más tarde que las versiones en algunas otras lenguas europeas. Robert Samber publicó sus *Histories, or Tales of Passed Times* en Londres en 1729 y las traducciones al neerlandés (en una edición bilingüe francés-neerlandés) y al alemán salieron al mercado en 1754 y 1790 respectivamente (Ghesquière, 2006: 21)³.

En el presente artículo pretendemos exponer la introducción de los *Cuentos de Perrault* en España y el lento proceso de canonización de la obra. Para cumplir este propósito, nuestro estudio abarca las traducciones castellanas editadas en Europa (Francia o España) hasta 1975, año en el que termina el franquismo y en que consideramos que los *Cuentos* ya se han convertido en un clásico de la literatura infantil y juvenil en España.

2.- Metodología y pautas que seguimos

En primer lugar, procedimos a la recopilación del máximo número de ediciones disponibles de traducciones españolas de los *Cuentos de Perrault*. Para ello, consultamos varios repertorios bibliográficos, como el clásico *Manual del librero hispanoamericano* de Palau y Dulcet (más específicamente el tomo XIII, de 1961), el índice de Palau Claveras con correcciones y adiciones a este manual (1985), las listas del *Index translationum* y el ISBN español. También consultamos estudios bibliográficos y sobre la historia de la traducción en España (Alonso Seoane, 1999; Dengler, 1999; García Hurtado, 1999; Giné Janer, 2003; Lafarga, 1999; Lafarga, 2004a; Lafarga, 2004b; Lafarga, 2008; Lafarga y Domínguez, 2001; Lafarga y Pegenaute, 2004; Lépinette, 2005; Pym, 2000; Pym, 2005; Santoyo, 1987; Santoyo, 1996). En último lugar, resultaron muy útiles los catálogos de algunas grandes bibliotecas (sobre todo de la Biblioteca

³ En Portugués aparecieron las primeras traducciones de cuentos sueltos de Perrault a partir de 1819 (Da Silva Bárbara, 2014).

Nacional de España y de la Bibliothèque Nationale de France) o de otros organismos (como el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español).

Respecto al período del franquismo, también recurrimos a los expedientes de censura que el Archivo General de la Administración, con sede en Alcalá de Henares, conserva para cada una de las traducciones que se pretendía editar⁴. Sin embargo, esta última información se tiene que manejar con especial precaución, al no ser seguro que todas las publicaciones para las que se iniciaron los trámites de la censura también se llegaron a publicar, incluso en el caso de haber recibido la autorización. Por esta última razón, solo hemos incluido en nuestro estudio las ediciones que hemos podido manejar nosotros mismos, sea físicamente, sea en una copia digitalizada electrónicamente.

La definición del término de “traducción” y su distinción de otros, como pueden ser “adaptación” o “versión”, varía en función de las circunstancias culturales e históricas (Popovič, 1979: 24; Toury, 1979: 40; Toury, 1995: 31). Dado que nuestro corpus cubre un período histórico relativamente largo (150 años, aproximadamente), se puede suponer que a lo largo de ese tiempo tiene que haber habido fluctuaciones en cuanto al uso del término de traducción. Además, los términos de traducción y adaptación se suelen emplear tradicionalmente de manera indiscriminada en relación a los cuentos, debido a la forma oral inicial de divulgación de los cuentos populares (Pascua Febles, 1998: 11, 29). Por consiguiente, partimos de la posición habitual dentro de los estudios descriptivos de la traducción de no tener prejuicios sobre lo que debe o no debe ser una traducción, sino de considerar como traducción (literaria) cualquier texto “which

⁴ Se trata de los expedientes con las solicitudes que las editoriales enviaban a la censura con el fin de obtener la debida autorización para poder editar una obra determinada, y el informe consiguiente por parte del órgano censor, que lleva a un dictamen favorable (autorización para la edición), desfavorable o condicionado (se puede autorizar si se remedian ciertos elementos).

is regarded as a (literary) translation by a certain cultural community at a certain time” (Hermans, 1985: 13). En la práctica, esto implica que, en primer lugar, incluimos cualquier versión de nuestros cuentos en español hasta 1975 que menciona el nombre de Perrault. Además, también incluimos dos ediciones en las que no figura el nombre de Perrault, pero que claramente se basan en el autor francés al reproducir la casi totalidad de los elementos de contenido que caracterizan el texto original.

El apartado 3 de este artículo presenta todas las ediciones analizadas, con sus datos bibliográficos respectivos. Además, incluye un *stemma* que pretende sintetizar las relaciones de parentesco entre las diferentes ediciones y visualizar qué ediciones han retomado traducciones anteriores, si el texto de una nueva edición ha sido actualizado o no, qué creadores de una nueva traducción se han inspirado en traducciones anteriores y qué ediciones reproducen ilustraciones de volúmenes anteriores.

La primera edición francesa (de 1697) presenta una colección de ocho cuentos en prosa: “La belle au bois dormant”, “Le petit chaperon rouge”, “La Barbe bleue”, “Le Maître Chat ou le Chat botté”, “Les fées”, “Cendrillon ou la petite pantoufle de verre”, “Riquet à la houppe” y “Le petit Poucet”. Nuestro estudio se limita a las ediciones que incluyen un mínimo de siete de los ocho cuentos en prosa. Además, algunas de estas ediciones albergaban uno o varios cuentos más, bien de Perrault, bien de otros autores. El análisis del contenido de cada una de las ediciones recopiladas constituye, precisamente, el objeto del apartado 4 de este artículo.

En último lugar, en el apartado 5, analizamos las traducciones de los títulos de algunos cuentos de la colección. Creemos, pues, que la gran fluctuación que se puede observar en las traducciones de las primeras ediciones y la paulatina homogeneización de los títulos a lo largo de los 150 años que forman el objeto de nuestro estudio son un buen indicador del la perpetración de la colección en el mercado

español y de la medida en la que tanto los traductores como el público destinatario de las traducciones estaban familiarizados con los cuentos de la colección.

3.- Traducciones editadas en lengua española hasta 1975

Hemos conseguido consultar y estudiar ejemplares de 37 ediciones distintas que recogen los *Cuentos de Perrault* hasta 1975. A continuación ofrecemos la lista de todas estas traducciones. La primera columna de nuestra lista indica el nombre que hemos elegido para referirnos a partir de ahora a cada edición. La columna de “Autores” reproduce todos los nombres de las personas que, según la propia edición, han participado en la creación del volumen, como pueden ser el propio Perrault, el traductor, el ilustrador, el autor del prólogo, el diseñador de la cubierta, etc. En la columna de “Publicación”, reproducimos todos los datos encontrados relativos a la publicación del volumen: lugar, año, editorial, imprenta, colección a la que pertenece, número de edición, etc.

	Título	Autores	Publicación
Smith 1824	<i>Cuentos de las hadas.</i>	/	París: [s.n.], 1824. Imprenta de I. Smith.
Cabrerizo 1829	<i>Barba Azul ó la Llave Encantada. Colección de cuentos maravillosos.</i>	/	Valencia: Librería de Cabrerizo, 1829. Imprenta de José Gimeno.
Biblioteca Universal 1851-52	<i>Cuentos de Carlos Perrault.</i>	Carlos Perrault.	[Madrid]: Biblioteca Universal, [1851-1852]. Ediciones Populares de los libros antiguos y modernos mas leídos en Europa, enriquecidas con profusion de grabados. Sesta serie, entrega 14. [Imp. del Semanario Pintoresco.] Publicada bajo la dirección de D.A.F. de los Rios.
Coll y Vehí 1862	<i>Cuentos de hadas.</i>	Cárlos Perrault. Traducidos por J. Coll y Vehí.	Barcelona: Publicaciones ilustradas de La Maravilla, 1862. Imp. de Narciso Ramirez.
De la Vega 1863	<i>Los cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Ilustrados por Gustavo Doré y traducidos del francés por Federico de la Vega.	París: Abel Ledoux, editor, 1863. Librería de Francisco Brachet.
Garnier 1867	<i>Cuentos de las hadas.</i>	Cárlos Perrault, M. ^a Leprince de Beaumont, etc. Nueva edición ilustrada con gran número de viñetas por G. Staal.	París: Librería de Garnier Hermanos, 1867. Impr. de P.-A. Bourdier y C ^a .
Rosa y Bouret 1872	<i>Cuentos de las hadas.</i>	Ch. Perrault.	París: Librería de Rosa y Bouret, 1872. Biblioteca de la Juventud. Imp. S. Raçon y comp.
Coll y Vehí 1876	<i>Cuentos de hadas.</i>	Carlos Perrault. Traducidos por el doctor D. José Coll y Vehí, catedrático y director del Instituto de Barcelona. Ilustrados con 8 magníficos grabados por Capúz.	Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos, editores, 1876.
Baró 1883	<i>Cuentos de</i>	Cárlos Perrault. Traducidos por D. Teodoro	Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos, editores,

	<i>hadas.</i>	Baró. Ilustrados con 25 grabados por Vicente Urrabieta y Julian Bastinos.	1883. Biblioteca de la Adolescencia. Imp. de Jaime Jepús.
Navarro 1883	<i>Cuentos de Claudio Perrault y de Madama de Beaumont.</i>	Claudio Perrault y Madama de Beaumont. Ilustrados por Gustavo Doré. Versión castellana de D. Cecilio Navarro. Prólogo de P. J. Stahl.	Barcelona: Luis Tasso y Serra, impresor y editor, 1883.
Garnier 1884	<i>Los cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Traducidos del francés. Grabados en cromolitografía por T. Lix. Viñetas de G. Staal, Yan D'Argent, Tofani, etc.	París: Librería de Garnier Hermanos, 1884. Imp. de B. Renaudet.
Biblioteca Universal 1892	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Perrault.	Madrid: Biblioteca Universal, 1892. Colección de los mejores autores antiguos y modernos nacionales y extranjeros. Tomo CXXXI. Imprenta de "La España Forense".
Perlado, Páez y Compañía 1920	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Perrault.	Madrid: Perlado, Páez y Compañía, 1920. Biblioteca Universal. Colección de los mejores autores antiguos y modernos nacionales y extranjeros. Tomo 131.
Calleja 1920	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Carlos Perrault. Nueva versión castellana. Ilustraciones de R. de Penagos.	Madrid: Editorial "Saturnino Calleja" S. A., 1920. Biblioteca Perla. Primera serie. XXX. Imp. Blass y Cía.
Bauer 1928	<i>Cuentos de Viejas.</i>	Carlos Perrault. Prólogo de Ignacio Bauer.	Madrid: Editorial Ibero-africano-americana, [1928]. Bibliotecas Populares Cervantes. Serie segunda: Las cien mejores obras de la literatura universal. Volumen I. Imp. Blass, S. A.
Pla Dalmáu 1930	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Adaptación y versión españolas por D. ^a María Pla Dalmáu.	Gerona: Dalmáu Carles, Pla, S. A.- Editores, 1930. Talleres Dalmáu Carles, Pla S. A.
De Velasco 1933	<i>Algunos cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Nueva traducción española, con ilustraciones de Manuela de Velasco.	Madrid: Espasa-Calpe, S. A., 1933. Biblioteca Juventud. Talleres Espasa-Calpe, S. A.
De Velasco	<i>Algunos</i>	Perrault. Nueva traducción española, con	Madrid: Espasa-Calpe S. A., 1936. 4. ^a edición. Biblioteca

1936	<i>cuentos de Perrault.</i>	ilustraciones de Manuela de Velasco.	Juventud. Talleres Espasa-Calpe, S. A.
Lecturas para todos 1936	<i>Los mejores cuentos de Perrault.</i>	Perrault.	Madrid: Lecturas para todos, 1936. El mundo infantil.
Dédalo 1940	<i>Cuentos de Viejas.</i>	Carlos Perrault.	Madrid: Dédalo, 1940. Imp. Diana, Artes Gráficas.
De Velasco 1941	<i>Algunos cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Nueva traducción española, con ilustraciones de Manuela de Velasco.	Madrid: Espasa-Calpe, S. A., 1941. 5.ª edición. Biblioteca Juventud. Talleres Espasa-Calpe, S. A.
Morales 1941	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Relatados a los niños por María Luz Morales. Ilustraciones de Luis Álvarez.	Barcelona: Editorial Araluce, 1941. 4.ª edición. Colección Araluce. Las obras maestras al alcance de los niños. Gráficas Casugom.
Pedraza y Páez 1941	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Traducidos del francés por Pedro Pedraza y Páez. Ilustrados con 138 grabados.	Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1941. Biblioteca para niños. Imp. Gráficas Ramón Sopena.
Navarro 1941	<i>Cuentos.</i>	Carlos Perrault. Versión castellana de Cecilio Navarro.	Barcelona: Editorial Maucci, 1941. Imp. Tipografía Maucci.
Calleja 1941	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Carlos Perrault. Nueva versión castellana. Ilustración de R. Penagos.	Madrid: Editorial "Saturnino Calleja" S. A., 1941. Biblioteca Perla. Primera serie. XXX. Talleres Offset (San Sebastián).
Pedraza y Páez 1943	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Traducidos del francés por Pedro Pedraza y Páez. Ilustrados con 138 grabados.	Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1943. Biblioteca para niños. Imp. Gráficas Ramón Sopena.
Torres 1947	<i>Cuentos infantiles.</i>	Carlos Perrault. Adaptación de Federico Torres. Ilustraciones de M. Sierra.	Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S. A., 1947. Colección Hernando de Libros para la Juventud. 2.ª edición. Imp. Viuda de Galo Sáez.
Vernet 1952	<i>Cuentos de hadas y otras narraciones.</i>	Perrault. Traducción de María Teresa Vernet. Prólogo de Emiliano M. Aguilera.	Barcelona: Editorial Iberia, S. A., 1952. Colección Obras Maestras. Imprenta-Escuela Casa Provincial de Caridad (Barcelona).
Alcántara 1958.	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Carlos Perrault. Adaptación de Joaquín Alcántara Tarifa. Ilustraciones de Jaime Juez.	Barcelona-Buenos Aires-Bogotá: Editorial Bruguera, S. A., 1958. Colección Historias. 1.ª edición. Imp. en los Talleres de Editorial Bruguera, S. A. (Barcelona).

Torres 1958	<i>Cuentos infantiles.</i>	Carlos Perrault. Adaptación de Federico Torres. Ilustraciones de Manuel Sierra.	Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S. A., 1958. Colección Hernando de Libros para la Juventud. 4ª edición. Imp. "El Arte" (Madrid).
Vendrell 1959	<i>Cuentos.</i>	Carlos Perrault. Adaptación de J. Vendrell. Cubierta de Busquets. Ilustraciones de Anita.	Barcelona: Exclusivas Ferma, 1959. Colección Gacela Blanca.
Torres 1960	<i>Los mejores cuentos de Charles Perrault.</i>	Charles Perrault. Selección y adaptación de Federico Torres. Ilustraciones de Lafitte.	Madrid: Gráficas Yagües, 1960.
Alcántara 1964.	<i>Cuentos de Perrault</i>	Carlos Perrault. Traducción de Joaquín Alcántara Tarifa. Parte gráfica de Jaime Juez Castilla.	Barcelona-Buenos Aires-Bogotá: Editorial Bruquera, S. A., 1964. Colección Historias. 3ª edición. Imp. en los Talleres Gráficos de Editorial Bruquera, S. A. (Barcelona).
Alcántara 1966.	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Carlos Perrault. Adaptación literaria de Joaquín Alcántara Tarifa. Ilustraciones interiores de Jaime Juez. Portada de Vicente Roso.	Barcelona-Bogotá-Buenos Aires-Caracas-México-Río de Janeiro: Editorial Bruquera, S. A., 1966. Serie Leyendas y Cuentos 4. Colección Historias Selección. 1ª edición. Imp. en los Talleres Gráficos de Editorial Bruquera, S. A. (Barcelona).
Vernet 1967	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Perrault. Traducción de M.ª Teresa Vernet. Cubierta de Gracia. Ilustraciones de Ballestar.	[Barcelona:] Círculo de Lectores, 1967. Imp. Printer.
Alcántara 1970.	<i>Cuentos de Perrault.</i>	Carlos Perrault. Adaptación de Joaquín Alcántara. Ilustraciones de Jaime Juez. Sobrecubierta de Vicente Roso.	Barcelona-Bogotá-Buenos Aires-Caracas-México-Río de Janeiro: Editorial Bruquera, S. A., 1970. Serie Leyendas y Cuentos 4. Colección Historias Selección. 2ª edición. Imp. en los Talleres Gráficos de Editorial Bruquera, S. A. (Barcelona).
Navarro 1973	<i>Cuentos de antaño.</i>	Charles Perrault. Traducción de Cecilio Navarro. Ilustraciones de Gustavo Doré. Diseño de la cubierta de Enric Satué. Edición de José María Carandell.	Barcelona: Editorial La Gaya Ciencia, 1973. Moby Dick. Biblioteca de bolsillo junior.

Tabla 1. Las ediciones españolas analizadas

Como se puede observar, la edición de traducciones españolas de los *Cuentos de Perrault* arranca tarde y, además, muy lentamente con dos ediciones en los años veinte del siglo XIX, seguidas por un parón de más de veinte años. En la segunda mitad de ese mismo siglo, sube notablemente la presencia de los *Cuentos* en el mercado español, con diez ediciones en poco más de cuarenta años, pero después de la edición de Biblioteca Universal en 1892 la obra vuelve a desaparecer durante un período de 28 años. En 1920, es precisamente una nueva edición del texto de Biblioteca Universal 1892, esta vez editada por Perlado, Páez y Compañía, que, junto con una edición de Calleja del mismo año, relanza las traducciones de los *Cuentos* en España. A partir de entonces, la producción de nuevas ediciones solo va en aumento. En el año 1941, incluso se llegan a producir cinco nuevas ediciones, todas de distintas casas editoriales.

La primera traducción española de los *Cuentos de Perrault* se editó en París, lo cual es significativo, ya que cuatro de las siete ediciones que se realizaron en los primeros cincuenta años de las traducciones españolas se editaron en París y no en España. A finales del siglo XIX esta situación cambia: disponemos de cinco ediciones realizadas en Francia (París), pero la última ya es de 1884. A partir de esa fecha, todas las ediciones se realizan en España, la mayor parte de ellas en Barcelona (16 ediciones) o Madrid (14 ediciones), pero también disponemos de una edición de Valencia y otra de Gerona.

Si las dos primeras ediciones todavía son anónimas, a partir de la segunda mitad del siglo XIX todas las ediciones mencionan el nombre de Perrault en las traducciones. No obstante, no es hasta los años sesenta del siglo XIX cuando los *Cuentos* empiezan a extenderse de verdad por el territorio español con dos ediciones que serán un punto de referencia para muchas nuevas traducciones: la traducción de José Coll y Vehí de 1862 es importante porque el renombre del traductor da prestigio al texto, mientras que la edición de Abel Ledoux

con traducción de Federico de la Vega (1863) es fundamental por introducir las ilustraciones de Doré en España.

Hemos confeccionado un *stemma* que visualiza las relaciones que unen todas estas traducciones (figura 1). En ella, se puede apreciar que las 37 ediciones analizadas en realidad corresponden a 25 traducciones diferentes, puesto que varias ediciones repiten traducciones publicadas anteriormente —lo cual se representa en el *stemma* mediante los símbolos de la llave y el signo de igual. También encontramos muchos casos en los que una traducción es muy parecida a otra anterior, pero sin ser idéntica. Puede haber pequeñas modernizaciones o incluso se pueden haber eliminado pasajes concretos (las moralejas, por ejemplo), pero la mayor parte del texto viene copiada de la edición anterior y, en general, no hay indicio de que se haya manejado el texto francés de Perrault. En el *stemma*, esto se señala mediante una flecha verde continua. La flecha azul discontinua con guiones, por su parte, indica que el traductor ha consultado otra traducción anterior, pero que ha tenido la clara intención de realizar un texto nuevo. La flecha roja discontinua con puntos significa que hay ligeras indicaciones de que un autor puede haber manejado otra traducción anterior, pero que las similitudes son tan pocas que resulta difícil demostrar con seguridad que no se trata de meras coincidencias casuales. La flecha amarilla discontinua que combina guiones y puntos, por último, indica que una edición ha adoptado elementos extratextuales (particularmente las ilustraciones) de otra edición anterior.

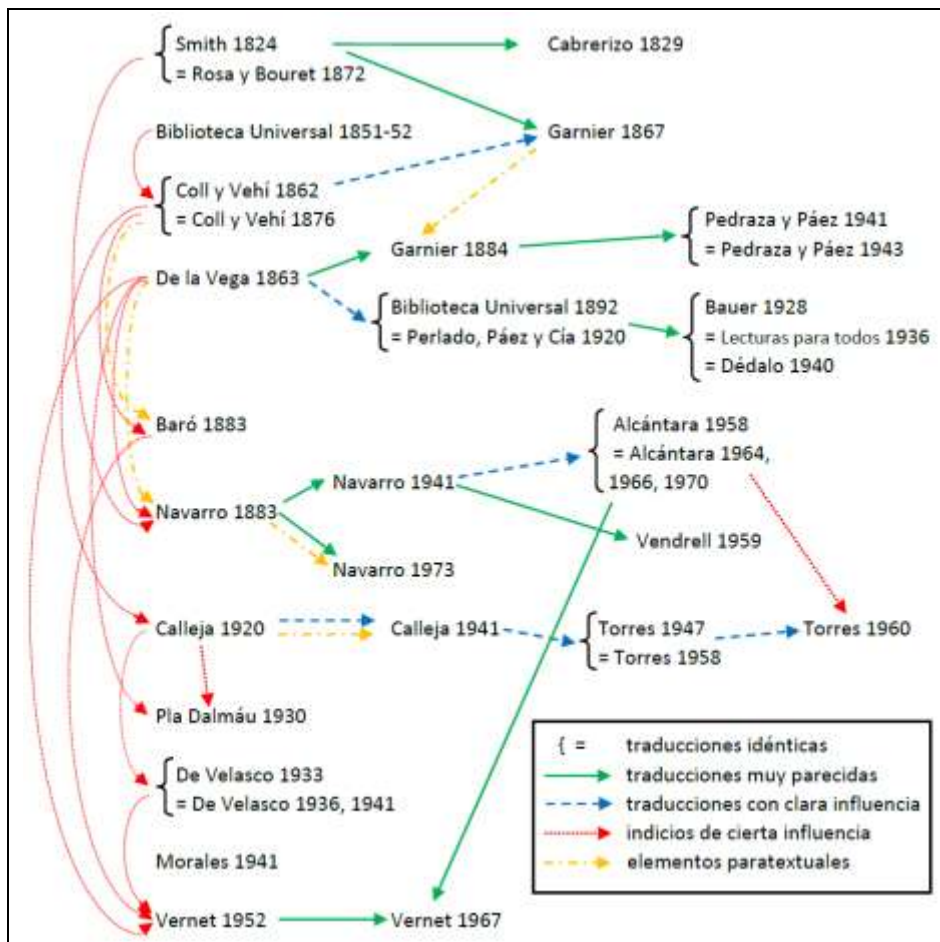


Figura 1. *Stemma* de las traducciones en lengua castellana editadas en Europa hasta 1975

Como se puede observar fácilmente en el *stemma*, casi todas las traducciones y ediciones están interconectadas y muy pocas nuevas traducciones se realizaron sin tener en cuenta ninguna traducción anterior¹.

¹ En Martens (2016) se explica con todo lujo de detalles la confección de este *stemma* y todas las relaciones existentes entre las diferentes ediciones.

4.- Selección de cuentos

Si nos fijamos en la variedad de cuentos que incluían las ediciones (tabla 2), destaca que las primeras ediciones solían recoger un mayor número de cuentos y, sobre todo, más cuentos que no son de Perrault. Dos ediciones recogen cuentos de Mme. de Beaumont (Garnier 1867 y Navarro 1883) y cinco (Cabrerizo 1829, Coll y Vehí 1862 y 1876, Baró 1883 y Vendrell 1959) incluyen otros cuentos que no son de Perrault, ni de Mlle. Lhéritier (pero que, en el caso de Coll y Vehí 1862 y 1876, se le atribuyen falsamente). En realidad, la única constante a través del tiempo es Mlle. Lhéritier, prima de Charles Perrault, cuya *Nouvelle* titulada “L’adroite princesse, ou les aventures de Finette” durante muchos años se ha atribuido equivocadamente a Charles Perrault desde que Desbordes la incluyó en una edición francesa del cuentista francés en 1716.

El hecho de que, a partir de 1884, ya casi nunca se añadan cuentos de otros autores a las ediciones de Perrault (excepto por “L’adroite princesse” y la edición de Vendrell 1959) puede ser un signo del progresivo reconocimiento del que empezaba a gozar nuestro autor en España.

Edición	8 cuentos de la colección	Otros cuentos de Perrault ¹	Mlle. Lhéritier	Mme. de Beaumont	Otros
Smith 1824	Sí	Piel de asno	1	/	/
Cabrerizo 1829	Sí	Piel de asno	1	/	9 “egemplos morales” anónimos
Biblioteca Universal 1851-52	Sí	Piel de asno	1	/	/
Coll y Vehí 1862	Sí	Piel de asno; Los deseos ridículos	/	/	4 cuentos atribuidos falsamente a Perrault
De la Vega 1863	Sí	Piel de asno	1	/	/
Garnier 1867	Sí	Piel de asno	1 (2	/
Rosa y Bouret 1872	Sí	Piel de asno	1	/	/
Coll y Vehí 1876	Sí	Piel de asno; Los deseos ridículos	/	/	3 cuentos atribuidos falsamente a Perrault
Baró 1883	Sí	Piel de asno; Griselidis; Los deseos ridículos	/	/	1 cuento de Baró
Navarro 1883	Sí	Piel de asno	/	2	/
Garnier 1884	Sí	Piel de asno	1	/	/
Biblioteca Universal 1892	Sí	Piel de asno; Griselidis	1	/	/
Perlado, Páez y Compañía 1920	Sí	Piel de asno; Griselidis	1	/	/
Calleja 1920	Sí	Piel de asno; Griselidis; Los deseos ridículos	1	/	/
Bauer 1928	Sí	Piel de asno; Griselidis	1	/	/
Pla Dalmáu 1930	Sí	/	/	/	/

¹ Para facilitar el reconocimiento, hemos homogeneizado aquí la traducción de los títulos de estos tres cuentos. En francés, se trata de “Peau d’âne”, “Les souhaits ridicules” y “La marquise de Salusses, ou la patience de Griselidis”.

De Velasco 1933, 1936, 1941	Sí	Piel de asno	/	/	/
Lecturas para todos 1936	Sí	Piel de asno; Griselidis	1	/	/
Dédalo 1940	Sí	Piel de asno; Griselidis	1	/	/
Morales 1941	Sí	Piel de asno	/	/	/
Pedraza y Páez 1941, 1943	Sí	Piel de asno	1	/	/
Navarro 1941	Sí	Piel de asno	/	/	/
Calleja 1941	Sí	Piel de asno; Griselidis; Los deseos ridículos	1	/	/
Torres 1947, 1958	Sí	/	/	/	/
Vernet 1952	Sí	Piel de asno; Griselidis; Los deseos ridículos	1	/	/
Alcántara 1958, 1964, 1966, 1970	Sí	/	/	/	/
Vendrell 1959	Sí	/	/	/	Cuentos orientales
Torres 1960	Sí	/	/	/	/
Vernet 1967	Falta “Cenicienta”	Piel de asno; Griselidis; Los deseos ridículos	1	/	/
Navarro 1973	Falta “Las hadas”	/	/	/	/

Tabla 2. Variedad de cuentos que se incluyen en cada volumen.

En cuanto a lo que son los cuentos del propio Perrault, llama la atención que las únicas dos ediciones que omiten uno de sus ocho cuentos en prosa sean justamente las dos últimas ediciones de nuestro corpus (Vernet 1967 y Navarro 1973). Hay que matizar este dato, ya que solo hemos incluido aquí las ediciones que contenían como mínimo siete de los ocho cuentos de la colección. Incluso así, durante la tarea de la recopilación de las diferentes ediciones hemos podido comprobar que, a pesar de la existencia de una edición de 1884 con solo dos de los cuentos y seis ediciones incompletas de la primera mitad del siglo XX, es sobre todo a partir de finales de los años cincuenta de ese siglo cuando empiezan a proliferar las ediciones con un número reducido de cuentos, pues nos hemos encontrado con 23 ediciones incompletas entre 1957 y 1975. En cuanto a los cuentos en verso de Perrault, el más popular es, sin duda alguna, “Piel de asno”. También aparecen “Griselidis” y “Los deseos ridículos”. Estos tres cuentos suelen traducirse en prosa.

5.- Traducciones de los títulos de los cuentos

Si nos fijamos en los títulos de los cuentos individuales de la colección, constatamos que el siglo XIX se caracteriza por exponer un gran abanico de traducciones diferentes. Como los cuentos todavía no eran muy conocidos entre el gran público, cada traductor o editor disponía de la libertad de traducir los títulos franceses según sus propios criterios. No obstante, a lo largo del siglo XX, apreciamos una progresiva homogeneización en los títulos de los cuentos. Entendemos que una vez que un cuento lograba afianzar su puesto en el patrimonio cultural colectivo en España, el traductor (o editor) de una nueva edición tenía interés en respetar el título que ya iba marcando la tradición, para que los futuros lectores reconocieran los textos con más facilidad y no vieran sus expectativas defraudadas. Fijémonos, a modo de ejemplo, en las traducciones de “Le petit Poucet”, “Le petit chaperon rouge” y “Cendrillon ou la petite pantoufle de verre”.

	Le petit Poucet	Le petit chaperon rouge	Cendrillon ou la petite pantoufle de verre
Smith 1824, Rosa y Bouret 1872	El Pulgarcillo	La Caperucilla encarnada	La Cenizosa, o la chinelilla de vidrio
Cabrerizo 1829	El Pulgarcillo	La Caperucilla encarnada	La Cenizosa, o la chinelilla de vidrio
Biblioteca Universal 1851-52	Pulgarcillo	La Caperuchita Encarnada	Cenicienta o la zapatilla de cristal
Coll y Vehí 1862, 1876	Caga-chitas	Amapola	La Cenicienta ó la chinelita de cristal
De la Vega 1863	Pulgarito	Caperucita Encarnada	Cenicienta ó la zapatilla enana
Garnier 1867	El Pulgarcillo	La Caperucilla encarnada	La Cenicienta ó la chinelita de vidrio
Navarro 1883	El Pulgarito	Caperucita encarnada	Cenicienta
Baró 1883	Meñiquin	Caperucita Roja	La Cenicienta ó la chinela de cristal
Garnier 1884	Pulgarito	Caperucita Encarnada	Cenicienta o la zapatilla enana
Biblioteca Universal 1892, Perlado, Páez y Cía 1920	Pulgarito	Caperucita Encarnada	Cenicienta ó la zapatilla enana
Calleja 1920	Pulgarcito	Caperucita Roja	La Cenicienta o el zapatito de cristal
Bauer 1928, Lecturas para todos 1936, Dédalo 1940	Pulgarito	Caperucita Encarnada	Cenicienta
Pla Dalmáu 1930	Pulgarcito	Caperucita Roja	La Cenicienta
De Velasco 1933, 1936, 1941	Pulgarcito	Caperucita encarnada	Cenicienta
Morales 1941	El Pulgarcito	Caperucita Roja	La Cenicienta o el zapatito de cristal
Pedraza y Páez 1941, 1943	Pulgarito	Caperucita Roja	La Cenicienta
Navarro 1941	El Pulgarito	Caperucita encarnada	Cenicienta
Calleja 1941	Pulgarcito	Caperucita Roja	La Cenicienta
Torres 1947, 1958	Pulgarcito	Caperucita Roja	La Cenicienta
Vernet 1952	Pulgarcito	Caperucita encarnada	Cenicienta o el zapatito de cristal
Alcántara 1958, 1964, 1966, 1970	Pulgarcito	Caperucita Encarnada	La Cenicienta
Vendrell 1959	Pulgarcito	Caperucita roja	La Cenicienta
Torres 1960	Pulgarcito	Caperucita Roja	La Cenicienta
Vernet 1967	Pulgarcito	Caperucita Encarnada	Cuento no aparece
Navarro 1973	El Pulgarcito	Caperucita roja	Cenicienta

Tabla 3. Las traducciones de los títulos de 3 cuentos de Perrault

En el cuento de “Le petit Poucet”, llama la atención que las ediciones decimonónicas manejan cuatro traducciones diferentes para el título, pero “(El) Pulgarcito” todavía no aparece ninguna vez. La primera edición, Smith 1824, lanza “El Pulgarcillo”, elección que se respeta en las tres traducciones que se inspiran en ella: Cabrerizo 1829, Garnier 1867 y Rosa y Bouret 1872. Además, Biblioteca Universal 1851-1852 también presenta un título casi idéntico: “Pulgarcillo”, sin el artículo delante.

A partir de los años 60 del siglo XIX, la situación se diversifica. Coll y Vehí (en 1862 y 1876) traduce con “Caga-chitas”, término que en ese momento se utilizaba para designar una persona pequeña, a veces con algún tipo de malformación. De la Vega, por su parte, introduce en 1863 la traducción “Pulgarito”. Todas las traducciones posteriores que se basan en De la Vega (véase el *stemma* expuesta anteriormente) seguirán esta propuesta. También lo hace Cecilio Navarro en 1883, aunque le añade el artículo definido. En 1883, Teodoro Baró sorprende al cambiar el dedo pulgar por el meñique, al traducir con “Meñiquin”. Ninguna traducción posterior sigue su ejemplo.

Al contrario que en el siglo XIX, en el siglo XX domina la traducción “(El) Pulgarcito”, en general sin artículo, pero en dos ocasiones con el determinante “el”. La editorial Calleja es la primera en lanzar este término en 1920, y claramente marca tendencia, pues todas las demás traducciones de ese siglo siguen su ejemplo. Las únicas excepciones a esta regla se explican fácilmente por ser traducciones que reproducen de manera casi idéntica las ediciones de De la Vega (Perlado, Páez y Compañía 1920, Bauer 1928, Lecturas para todos 1936, Dédalo 1940 y Pedraza y Páez 1941 y 1943) o de Navarro 1883 (Navarro 1941).

En el caso de “Le petit chaperon rouge”, la situación es ligeramente más complicada. Al igual que para “Le petit Poucet”, el

siglo XIX se muestra bastante creativo. En este sentido, vuelve a destacar Coll y Vehí (1862 y 1876) con “Amapola”. Como regla general, el color “rouge” se suele traducir como “encarnada” –Baró es el único traductor decimonónico que opta por “roja” (en 1883). Esta constatación desmiente la teoría que parece vivir en España de que el término de “encarnada” se haya introducido para evitar tener que utilizar un color que muchos asocian con el comunismo, pues en 1824, al aparecer la primera traducción española que inmediatamente lanza el término “encarnada”, Karl Marx tan solo tenía seis años y Friedrich Engels cuatro.

En cuanto a la traducción de “petit chaperon”, muy pronto parece haber consenso para utilizar un diminutivo de la palabra “caperuza”. Smith 1824 y las traducciones que lo siguen (Cabrerizo 1829, Garnier 1867 y Rosa y Bouret 1872) optan por “Caperucilla”, Biblioteca Universal 1851-1852 por “Caperuchita”, pero la opción más popular a partir de la traducción de Federico De la Vega (1863) es, sin duda alguna, “Caperucita”, utilizada por la casi totalidad de ediciones posteriores.

En el siglo XX, observamos dos traducciones que luchan para ganar el pleito. “Caperucita Encarnada” sigue una opción común entre las ediciones que reproducen más o menos fielmente determinadas traducciones decimonónicas, como Perlado, Páez y Compañía 1920, Bauer 1928, Lecturas para todos 1936 y Dédalo 1940 (que se basan en De la Vega 1863) o como Navarro 1941 y Alcántara 1958, 1964, 1966 y 1970 (que se inspiran en Navarro 1883). Sin embargo, traducciones como De Velasco 1933, 1936 y 1941 y Vernet 1952 y 1967, que también optan por el color “encarnado”, se muestran en general mucho más independientes de la tradición de ediciones anteriores. En este caso, el rechazo al comunismo y a todo lo susceptible de ser relacionado con ello sí puede ser una explicación. No obstante, la traducción “Caperucita Roja” va ganando terreno a lo largo del siglo XX. Excepto las ediciones anteriormente comentadas, todas las demás traducciones utilizan ahora este título, siguiendo el ejemplo de

Teodoro Baró en 1883 y de la editorial Calleja en 1920. Llama especialmente la atención que hay varias ediciones que tienen un texto casi idéntico a otras traducciones anteriores, pero que cambian el “Caperucita Encarnada” de la edición más antigua por “Caperucita Roja”. Véase, en este sentido, Pedraza y Páez 1941 y 1943 (con un texto muy parecido a De la Vega 1863) y Vendrell 1959 y Navarro 1973 (que reproducen las ediciones de Navarro 1883). Esto parece sugerir que, durante el franquismo, el título de “Caperucita Roja” se empezaba a percibir como la manera más moderna de traducir un cuento que antiguamente se conocía como “Caperucita Encarnada”, a pesar de topar con cierta resistencia por sus connotaciones ideológicas.

El cuento de “Cendrillon ou la petite pantoufle de verre” tiene la particularidad de disponer de un título compuesto en el texto original. En cuanto a la primera parte del título, “Cendrillon”, se extiende muy pronto el nombre de “Cenicienta”, lanzado en 1851-1852 por Biblioteca Universal. Solo algunas de las primeras ediciones optan por otra traducción (“Cenizosa”, en Smith 1824, Cabrerizo 1829 y Rosa y Bouret 1872). La segunda parte del título da lugar a una mayor creatividad por parte de los traductores, sobre todo en el siglo XIX. “Petite pantoufle” se traduce como “chinelita”, “chinelilla”, “chinelita”, “zapatilla”, o “zapatito”. El material “verre” se suele traducir como “vidrio” o “cristal”, pero también encontramos el caso de De la Vega 1863 (y algunas traducciones que siguen su ejemplo, como Garnier 1884, Biblioteca Universal 1892 y Perlado, Páez y Compañía 1920) que no menciona el material del calzado, sino que prefiere poner énfasis en su tamaño: “la zapatilla enana”.

El siglo XX se caracteriza por una clara tendencia a suprimir la segunda parte del título. Mientras que este fenómeno solo se observa en una ocasión en el siglo XIX (en Navarro 1883), 20 de las 24 traducciones del siglo XX que incluyen este cuento (en Vernet 1967 el cuento no aparece) reducen el título a “(La) Cenicienta”, con o sin artículo definido. Las únicas excepciones son las ediciones de Perlado, Páez y Compañía 1920 (por ser idéntico a Biblioteca Universal 1892),

Calleja 1920, Morales 1941 y Vernet 1952. Nótese al respecto que, en el caso del cuento “Le Maître Chat ou le Chat botté”, esta tendencia se produce incluso antes: en el siglo XX ya tan solo quedan dos ediciones que respetan el carácter doble del título original (Calleja 1920 y Vernet 1952 traducen con “Maese gato o el gato con botas”), mientras que ya hay numerosas ediciones decimonónicas que suprimen una parte del título. En este caso se trata del inicio: “Le Maître Chat”.

6.- Conclusiones

Los *Cuentos de Perrault* conocieron una lenta introducción en el mercado español. La elaboración de traducciones españolas arrancó tarde en comparación con otros países europeos; al principio se produjo sobre todo mediante ediciones realizadas en París, y se necesitaron varias décadas para que el nombre del autor empezara a figurar en las ediciones. Entre 1824, año de la primera traducción española, y 1975, el final del franquismo, hemos recopilado un total de 37 ediciones, producidas en dos grandes oleadas: sin contar las dos ediciones iniciales de los años veinte, encontramos diez ediciones en la segunda mitad del siglo XIX; luego, después de un parón de 28 años, una segunda oleada se produjo a partir de 1920, con 25 ediciones sobre un período de 55 años.

Hemos podido constatar una densa red de relaciones que unen las diferentes ediciones. No solo se vuelven a editar determinadas traducciones, por lo que las 37 ediciones estudiadas en realidad solo corresponden a 25 textos diferentes; además, entre esas 25 traducciones diferentes hay varias que no son más que actualizaciones de otras anteriores y otras muchas que claramente se han inspirado en traducciones previas. De hecho, para casi todas las traducciones hay, como mínimo, indicios de influencias de versiones anteriores.

El paulatino aumento en la producción de nuevas ediciones y nuevas traducciones de los *Cuentos* va a la par con un mayor

conocimiento del autor francés –a partir de 1851-1852 todas las ediciones llevan su nombre– y un mayor interés por su obra en España –cada vez más la edición de las traducciones se traslada a territorio español y cada vez menos se combina la edición de los *Cuentos de Perrault* con textos de otros autores. Poco a poco, los cuentos también empezaron a conocerse entre el gran público, principal causa de la gradual homogeneización en los títulos de los cuentos, que se producía para facilitar el reconocimiento de los cuentos entre potenciales lectores. Los títulos con los que los cuentos se conocen comúnmente en la actualidad, y que no siempre corresponden a traducciones exactas del francés (pensemos, por ejemplo, en el caso de los cuentos con doble título) se introdujeron generalmente en los años veinte del siglo XX. Los ejemplos de ediciones que manejan otros títulos después de esa fecha se pueden explicar con relativa facilidad mediante el *stemma* de las relaciones entre las traducciones, pues la principal causa suele ser el respeto por la traducción anterior en la que se basa una nueva edición. En otros casos, hemos sugerido la posible incidencia de razones ideológicas específicas, como para la traducción de “Caperucita Roja”.

Con todo ello, nos parece razonable concluir que a lo largo del siglo XX, y sobre todo a partir de los años treinta-cuarenta de ese siglo, los *Cuentos de Perrault* se convirtieron en todo un clásico de la literatura infantil y juvenil en España, con numerosas ediciones consecutivas y unas traducciones que se adaptaban a las expectativas de un público ya muy familiarizado con los cuentos, sus títulos y sus personajes.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Piñal, F. (1991). *Introducción al siglo XVIII*. Historia de la Literatura Española 25. Madrid: Ediciones Júcar.
- Alonso Seoane, M. J. (1999). Traducciones de obras narrativas en el *Diario de Madrid*, 1814-1820. En F. Lafarga (Ed.). *La traducción en España (1750-1830). Lengua, literatura, cultura* (págs. 363-373). [Lleida]: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Da Silva Bárbara, M. E. (2014). *Os contos de Perrault em Portugal no Estado Novo*. (Tesis doctoral inédita). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Dengler, R. (1999). Actitudes ante la traducción en el primer tercio del siglo XIX. En F. Lafarga (Ed.). *La traducción en España (1750-1830). Lengua, literatura, cultura* (págs. 67-70). [Lleida]: Edicions de la Universitat de Lleida.
- García Hurtado, M.-R. (1999). La traducción en España, 1750-1808: cuantificación y lenguas en contacto. En F. Lafarga (Ed.). *La traducción en España (1750-1830). Lengua, literatura, cultura* (págs. 35-43). [Lleida]: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ghesquière, R. (2006). Why Does Children's Literature Need Translations? En J. Van Coillie y W. P. Verschueren (Eds.). *Children's Literature in Translation* (págs. 19-33). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Giné Janer, M. (2003). Cuentos franceses traducidos en la prensa leridana del siglo XIX. En C. Palacios Bernal (Ed.). *El relato corto francés del siglo XIX y su recepción en España* (págs. 121-144). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Hermans, T. (1985). *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. London/ Sydney: Croom Helm.
- Lafarga, F. (1999). Hacia una historia de la traducción en España (1750-1830). En F. Lafarga (Ed.). *La traducción en España*

- (1750-1830). *Lengua, literatura, cultura* (págs. 11-32). [Lleida]: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lafarga, F. (2004a). Los *grands auteurs* clásicos franceses y su recepción en España. Encuentros y desencuentros. En F. Lafarga y M. Segarra (Eds.). *Renaissance et Classicisme*. Homenatge a Caridad Martínez (págs. 315-331). Barcelona: PPU.
- Lafarga, F. (2004b). El siglo XVIII, de la Ilustración al Romanticismo. En F. Lafarga y L. Pegenaute (Eds.). *Historia de la traducción en España*. (págs. 209-320) Salamanca: Editorial Ambos mundos.
- Lafarga, F. (2008). Las traducciones del francés en España, entre la historia y la interculturalidad. En V. Tortosa (Ed.). *Re-escrituras de lo global. Traducción e interculturalidad* (págs. 213-245). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lafarga, F. y Domínguez, A. (Eds.) (2001). *Los clásicos franceses en la España del siglo XX: estudios de traducción y recepción*. Barcelona: PPU.
- Lafarga, F. y Pegenaute, L. (Eds.) (2004). *Historia de la traducción en España*. Salamanca: Editorial Ambos mundos.
- Lépinette, B. (2005). Les traductions et les livres français pour la jeunesse au debut du XIX^e siècle en Espagne. Le catalogue de Mallen & Salvá (Valencia, 1819). En A. Sirvent Ramos (Ed.). *Espacio y texto en la cultura francesa. Espace et texte dans la culture française* (págs. 1725-1744). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martens, H. (2016). Tradición y censura en las traducciones de literatura infantil y juvenil en la cultura franquista: los cuentos de Perrault en español hasta 1975. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Palau Claveras, A. (1985). *Índice alfabético de títulos-materias, correcciones, conexiones y adiciones del Manual del librero hispanoamericano*. Tomo quinto. Empúries: Palacete Palau Dulcet. Oxford: The Dolphin Book.

- Palau y Dulcet, A. (1961). *Manual del librero hispanoamericano. Bibliografía general española e hispanoamericana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos descritos*. Segunda edición, corregida y aumentada por el autor. Tomo XIII. Barcelona: Librería Palau.
- Pascua Febles, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Popovič, A. (1979). De afbakening van het begrip “vertaling”: stellingen. En A. Lefevere y R. Vanderauwera (Reds.). *Vertaalwetenschap. Literatuur, wetenschap, vertaling en vertalen* (págs. 24-31). Leuven: Uitgeverij Acco.
- Pym, A. (2000). *Negotiating the Frontier. Translators and Intercultures in Hispanic History*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Pym, A. (2005). Spanish tradition. En M. Baker (Ed.) y K. Malmkjær (Ass.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (págs. 552-563). London/New York: Routledge.
- Santoyo, J.-C. (1987). *Traducción, traducciones, traductores: ensayo de bibliografía española*. León: Universidad de León.
- Santoyo, J.-C. (1996). *Bibliografía de la traducción en español, catalán, gallego y vasco*. León: Universidad de León.
- Toury, G. (1979). Literatuur in vertaling – systeem en norm: voor een doeltekstgerichte aanpak van de literaire vertaling. En A. Lefevere y R. Vanderauwera (Reds.). *Vertaalwetenschap. Literatuur, wetenschap, vertaling en vertalen* (págs. 32-52). Leuven: Uitgeverij Acco.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Obras colectivas, catálogos de bibliotecas, inventarios

- Biblioteca Nacional de España. *Catálogo BNE*. Consultado el 18 junio 2010, desde <http://catalogo.bne.es/uhtbin/webcat>.
- Bibliothèque Nationale de France. *Catalogue général*. Consultado el 27 julio 2010, desde http://catalogue.bnf.fr/jsp/recherchemots_simple.jsp?nouvelleRecherche=O&host=catalogue.
- Inventario de los expedientes de censura literaria ((03)050_000.Ink). Archivo General de la Administración. Dirección general del libro, archivos y bibliotecas. Subdirección general de los archivos estatales. Consultado *in situ* en julio 2012.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español*. Base de datos online. Consultado el 21 junio 2010, desde http://ccpb_opac.mcu.es/cgi-brs/CCPB/abnetopac/09082/IDbe2910d3?ACC=101.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Bases de datos del ISBN*. Base de datos online. Consultado el 20 marzo 2011, desde <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/bases-de-datos-del-isbn.html>.
- United Nations. Educational, Scientific and Cultural Organization. *Index Translationum*. Base de datos online. Consultado el 28 septiembre 2010, desde <http://www.unesco.org/xtrans/bsform.aspx>.

Herramientas y propuestas de innovación basadas en la tecnología de realidad aumentada aplicadas a la literatura infantil y juvenil

Tools and proposals for innovation based on augmented reality technology applied children's literature

Noelia Margarita Moreno Martínez

Universidad de Málaga
nmarg@uma.es

Juan Lucas Onieva López

Universidad de Málaga
juanlucas@uma.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.217

Recibido el 1 de noviembre de 2015
Aprobado el 30 de junio de 2016

Resumen: En la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos la proliferación y el auge que están teniendo hoy en día dispositivos como smartphone, tablet, phablet se manifiesta en la asunción de nuevos modelos de aprendizaje, formas de vida, de comunicación, relaciones y entretenimiento por parte del ciudadano de la nueva era digital. Así pues, el desarrollo de estrategias para implantar estas nuevas herramientas tecnológicas en el aula supone una oportunidad para replantearnos la práctica educativa acorde con las nuevas características, demandas y necesidades del alumnado diverso al que se atiende, aprovechando así las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías emergentes como la realidad aumentada (RA) bajo una nueva modalidad de aprendizaje basada en Mobile Learning. En el presente trabajo realizaremos una revisión y análisis de aplicaciones móviles basadas en la tecnología de realidad aumentada para entornos Android e iOS y, posteriormente, presentaremos propuestas de actividades para la implementación de dicha tecnología en el abordaje de la literatura infantil y juvenil.

Palabras clave: tecnologías de la información y de la comunicación, innovación; realidad aumentada; mobile learning; literatura infantil y juvenil.

Abstract: In our society's information where we are immersed there is a boom about devices such as smartphone, tablet, phablet. They are reflected in the assumption of new learning models, lifestyles, communication, relationships and entertainment by citizens of the new digital era. Thus, the development of strategies to implement these new technological tools in the classroom is an opportunity to rethink the line educational practice with new features, demands and needs of diverse student. They are attending and take advantage of the possibilities offered by emerging technologies as augmented reality in a new mode of learning based on Mobile Learning. In this paper, we review and analysis of mobile applications based on augmented reality technology developed for Android and iOS environments, and we will present activities for the implementation of this technology for addressing children's literature.

Keywords: information Technology and Communication; innovation; augmented reality; mobile learning; children's literature.

I

ntroducción

Actualmente la mayor parte de los estudiantes han nacido, crecido y se han educado con ordenadores, videoconsolas, tablet, phablet, smartphone e Internet, por lo que suelen presentar grandes habilidades, destrezas y motivación en su uso. Interactúan intuitivamente con los diferentes dispositivos a través de una gran variedad de software y aplicaciones que les facilitan tareas relacionadas con la comunicación, la utilización y el almacenamiento de diferentes tipos de archivos, el escaneo de código *bidi/Qr* para ampliar la información, la visualización y elaboración de presentaciones así como la edición y publicación de fotografías y vídeos entre otras muchas acciones. De este modo, el usuario suele tener a su disposición un escenario multiplataforma muy rico, versátil, interactivo y dinámico para facilitar el aprendizaje y el entretenimiento en esta nueva era digital.

Hoy en día podemos constatar que los niños, adolescentes y jóvenes se muestran muy interesados y receptivos ante las novedades tecnológicas que están surgiendo en el ámbito de la educación y el entretenimiento. Éstas constituyen una fuente de experiencias muy potentes y atractivas, las cuales les permiten compartir de forma natural, activa y participativa sus conocimientos, habilidades y prácticas acerca de temas diversos. Además de estar acostumbrados a la riqueza de medios y elementos multimedia (imágenes de calidad, sonidos, animaciones, etcétera) y a la flexibilidad de la comunicación e información que les ofrecen los dispositivos dotados de Internet, el alumnado obtiene un refuerzo inmediato tras la manipulación de estos

aparatos (Ortiz, 2011:153), por lo que es normal que encuentren poco motivadoras las clases y los recursos didácticos tradicionales. Por ello consideramos muy pertinente el uso de aplicaciones que nos ofrecen los entornos Android e iOS de forma gratuita, para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias curriculares empleando una nueva tecnología basada en la realidad aumentada. Para ello, resultaría necesaria la dotación a los centros educativos de los instrumentos y herramientas adecuadas, aunque para lograr la eficacia en la implantación de estos recursos electrónicos es sumamente importante la formación del profesorado en el uso de las aplicaciones para el abordaje de los contenidos que se van a impartir en las aulas. Aunque, como indican Cebrián (2011: 23), Martínez y Sánchez, (2011: 123-124) la innovación tecnológica en sí misma no implica una innovación pedagógica, es decir, que la mera incorporación de recursos TIC en el aula no garantizará que los aprendizajes sean significativos, relevantes y funcionales. La calidad de la enseñanza está determinada por la calidad de los aprendizajes que potencie, por el diseño de los mismos así como por los proyectos pedagógicos en los que se inserte (Vera, 1997; Vera y Moreno, 2013: 280).

Así pues, basándonos en este planteamiento, nuestro objetivo en el presente trabajo comenzará aclarando terminológicamente qué es la Realidad Aumentada (RA en adelante) y *Mobile Learning*, analizando sus conceptos y destacando sus potencialidades y posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, pretendemos justificar el importante papel que desempeñan los recursos tecnológicos aplicados al aula y analizaremos los retos que encuentran los docentes al aplicar las TIC así como los nuevos roles que desempeñan el profesorado y el alumnado ante un nuevo planteamiento educativo en el que se le da prioridad al proceso de aprendizaje sobre el de enseñanza, acorde con un paradigma constructivista donde ahora cobra sentido el llamado *aprendizaje por competencias*. También, presentaremos propuestas de actividades haciendo uso de aplicaciones móviles basadas en la

tecnología de realidad aumentada para su aplicación en el ámbito de la literatura infantil y juvenil con el objetivo de estimular y promover la imaginación, la creatividad, la curiosidad y la elaboración de relatos a partir de la interacción en un entorno mixto en el que se mezcla lo real y lo virtual.

2.- Cuestiones conceptuales. Realidad Aumentada y Mobile Learning

Son numerosos los estudios que a través de diferentes programas y agencias prevén el aumento del uso y la incorporación de dispositivos y aplicaciones móviles en el ámbito educativo (Reig, 2012, 2013; Reig y Vílchez, 2013). Entre ellos cabe destacar los informes Horizon Report (liderados por New Media Consortium y Educause) (2012, 2013 y 2014) en los que colaboran especialistas a nivel mundial a través de un proyecto de investigación con más de una década de experiencia. Dicho grupo de expertos trabaja identificando y describiendo las tecnologías emergentes que puedan tener un impacto en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en distintos países, tanto en el presente como en un futuro a medio y corto plazo. Durante su novena edición internacional, Reig, miembro del grupo, anunció que se prevé un mayor uso del Mobile Learning, los libros electrónicos, así como del aprendizaje basado en juegos (Serious Game y Gamificación) y la Realidad Aumentada. Tras analizar el Informe Horizont Report (2014) sobre las tendencias y tecnologías emergentes dedicadas al aprendizaje durante los próximos años, podemos destacar el empleo de los dispositivos móviles (smartphones y phablets) y tablets en las aulas, de tal manera que éstos se presentarán como un recurso (aún sin explotar) con el que quizás se podrá cerrar la brecha entre el aprendizaje que tiene lugar en las aulas y aquel otro que sucede en el entorno que rodea a los estudiantes. Así pues, la RA a través del Mobile Learning será un instrumento didáctico muy potente con un horizonte de implantación en las instituciones educativas para los próximos tres o cuatro años. En este punto consideramos importante establecer una aclaración conceptual

entre estas tecnologías, destacando sus características y funcionalidades en el ámbito educativo al abordar diversas materias en diferentes niveles educativos, y particularmente nos centraremos en las posibilidades que nos ofrece la literatura infantil y juvenil.

La Realidad Aumentada permite la visualización, directa o indirecta, de un entorno u objeto real combinado o aumentado a través de elementos virtuales generados por programas de ordenador o aplicaciones móviles, cuya fusión da lugar a una realidad mixta (Cobo y Moravec, 2011: 105). En la misma línea Azuma (1997: 356), la concibe como aquella tecnología que combina elementos reales y virtuales, creando escenarios interactivos en tiempo real y registrados en 3D. También es definida por Cabero (2013, 2015) y Gómez (2013) como aquel entorno en el que tiene lugar la integración de lo virtual y lo real. Según estos autores, este tipo de aplicaciones basadas en la RA favorecen el aprendizaje por descubrimiento, mejoran la información y ofrecen la posibilidad de visitar lugares históricos o fantásticos, así como de estudiar objetos que no están a nuestro alcance o ficticios, permitiéndonos crear un entorno aumentado para que los discentes realicen un trabajo de campo interactuando con los elementos generados de forma virtual.

El Mobile Learning es entendido como el aprendizaje o e-learning a través de dispositivos móviles de comunicación (Quinn, 2000), y que posee tres elementos esenciales: el dispositivo, la infraestructura de comunicación y el modelo de aprendizaje (Chang, Sheu y Chan, 2003), haciendo referencia al uso de la nueva tecnología móvil como soporte de procesos de enseñanza y aprendizaje (Kukulska-Hulme y otros, 2009). El Mobile Learning “es un modelo tecnológico, donde el uso de los dispositivos móviles está fundamentado por un diseño instruccional previo que deberá definir claramente el porqué, el para qué y el cómo se va a utilizar este tipo de tecnología inalámbrica” (Cruz y López, 2007:2). También tendrán una relevancia significativa en los próximos años el aprendizaje basado en juegos, también llamado *Serious Games* y *Gamificación*. Éstas

herramientas, importadas a la educación desde los videojuegos, constituyen nuevas pedagogías que comienzan a generar grandes ejemplos de ludología y educación, y que se está implementando a partir de la creación de multitud de juegos educativos en aplicaciones de smartphones y tablets (Reig, 2013). Desde esta perspectiva, podemos entender por gamificación el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones de carácter educativo con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una nueva y poderosa herramienta y estrategia para influir y motivar a grupos de personas. Estos mecanismos, propios de los videojuegos y trasladados al terreno educativo, están resultando efectivos según lo expuesto en el informe Horizon Report, (2014:55), según el cual, “la gamificación en la educación está ganando apoyo entre los educadores, quienes reconocen que juegos diseñados eficazmente pueden favorecer un aumento significativo de la productividad y creatividad de los estudiantes”.

3.- Los nuevos roles del profesorado y alumnado ante las demandas de la era digital

En este nuevo escenario en el que las TIC están presentes en las aulas, en los hogares y en la sociedad en general, emergen con ellas nuevos modelos de aprendizaje que pueden aprovechar las múltiples posibilidades didácticas y formativas de estas herramientas digitales. Invitándonos a utilizar de metodologías más activas, flexibles y dinámicas, acordes con un nuevo planteamiento educativo en el que se prioriza el proceso de aprendizaje basado en una enseñanza constructivista, es necesario redefinir los roles del profesorado y del alumnado que interactúan con las TIC, que median y facilitan la asunción de dichos roles.

Rol de profesorado: Ante la nueva realidad educativa y las características, demandas, retos y exigencias que plantea la sociedad del conocimiento, se ve obligado a adquirir nuevas competencias

docentes, investigadoras y en ocasiones gestoras. No es suficiente ser un buen especialista en contenidos como lo son muchos, sino que es necesario que el profesorado actúe como guía, mediador y facilitador del aprendizaje constructivo por parte del discente, creando un ambiente que propicie y ofrezca las herramientas necesarias para generar aprendizajes significativos, relevantes y funcionales.

Rol del alumnado: Las actuales generaciones de estudiantes que han crecido en una cultura audiovisual y tecnológica traen consigo nuevos modelos de aprendizaje y nuevas formas de adquirir el conocimiento. Y su nuevo rol consiste en ser partícipe activo, creativo, reflexivo y colaborativo en la construcción del conocimiento, haciendo posible el desarrollo de actitudes de búsqueda, exploración, selección, descubrimiento e investigación. Intercambiando experiencias, recursos e información a través de una comunicación y con relaciones de tipo multidireccional, gracias al aprendizaje por competencias donde las habilidades, destrezas y estrategias harán posible resolver los problemas que se les vayan planteando.

Según Ferrés I Prats (2014: 239), el profesional de la educación, como piedra angular de la educación, es un comunicador cuya finalidad será la de ayudar a manejar los estímulos y emociones de sus alumnos. Para que los docentes puedan extraer los máximos beneficios de las experiencias de interacción con las TIC, deberán saber gestionar las emociones de estos y motivarlos a producir mensajes que incidan en el cerebro emocional de sus alumnos. Pero la escasa formación de los docentes en el uso de las TIC es una realidad, de ahí la necesidad de formación en competencias digitales, aunque ésta no debe limitarse únicamente a los futuros docentes que se forman en la universidad sino que se ha de crear un plan de formación permanente para los actuales profesores de infantil, primaria y secundaria. De tal manera que se les dote de valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes con las que utilizar adecuadamente las nuevas herramientas y metodologías basadas en la

tecnología, (ordenadores, aplicaciones, programas e Internet) que les permitirán y posibilitarán la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento al servicio de las buenas prácticas haciendo uso de las TIC en las aulas (Gutiérrez, 2014: 54).

Teniendo en cuenta que entre las funciones de todo docente, indiferentemente de su especialidad, se encuentran las de guiar, innovar, organizar, estimular, motivar, así como ser modelo, interlocutor y mediador en el aula (Mendoza, 2003), también se encuentra la de ser un “creador de oportunidades de aprendizaje” (Morales, 2006: 49), diseñando escenarios de enseñanzas significativas. En el caso concreto que nos aborda, un profesor en un ambiente de aprendizaje enriquecido por el uso de las TIC deja de ser la única fuente de información y conocimiento para convertirse en un guía de sus alumnos, facilitándoles las herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos. Además, este docente debe estar capacitado para crear y utilizar tecnologías teniendo en cuenta diseños pedagógicos específicos, e identificar y seleccionar las tecnologías más apropiadas para un diseño específicamente pedagógico, al mismo tiempo que entiende y comprende qué cambia en educación cuando se utilizan las nuevas tecnologías (Gutiérrez, 2014:56). La formación técnica del profesorado en el uso de estos medios puede dividirse en tres grupos (Ortiz, 2014: 138): los medios más tradicionales (retroproyector, audio, proyector de dispositivas); los medios más actuales (ordenadores, programas y recursos, internet y plataformas); y la aplicación didáctica del uso de las TIC (internet, multimedia, diseño de materiales para plataformas, diseño y creación de material didáctico y creación y adaptación de programas). La naturaleza de estas tecnologías posibilita la interacción y la participación de los estudiantes y profesores con unos márgenes de libertad muy altos y a muy bajo coste, convirtiéndolos en instrumentos indispensables en nuestra sociedad actual (López, 2014: 166).

La percepción de TIC está cambiando, considerándose un medio digital útil y necesario para el éxito y mejora de la enseñanza, sobre todo si va acompañada con una adecuada formación del docente que tiene interés en integrar las TIC desde una perspectiva creativa. Sin embargo, gran parte de estas herramientas siguen estando limitadas a un uso personal y de ocio, cuando podrían ser más útiles si se promoviesen en espacios de aprendizaje donde pudiesen interactuar los jóvenes para realizar actividades curriculares, e incluso enseñando a sus iguales. Pero la gran mayoría de estas aplicaciones, programas y juegos son empleados para el desarrollo de actividades de ocio y entretenimiento, gran parte de ellas desvinculadas del contexto escolar. Por ello, es imprescindible que se fomente la creación, realización y presentación de propuestas didácticas orientadas a la integración curricular de estas herramientas de comunicación, colaboración e interacción social entre el alumnado. De esta manera se promovería el desarrollo de iniciativas que den protagonismo a los centros, al profesorado y a los padres a través de espacios sociales, virtuales y educativos en Internet, permitiendo así hacer confluir las posibilidades educativas de estas aplicaciones y herramientas entre los diferentes agentes educativos y superar la brecha cognitiva que existe (Solano et al., 2013: 33).

La puesta en práctica de actividades, aplicaciones o programas con herramientas TIC en el aula propiciarían una evaluación de los aprendizajes diferente a lo que se realiza actualmente con la enseñanza tradicional, donde se utiliza de forma usual la valoración de los aprendizajes a través de exámenes o test, limitándose la valoración de todas aquellas competencias que se desarrollan en los alumnos que no tienen que ver con los conocimientos y sí con las habilidades, actitudes, valores y emociones. Al respecto, Fernández, Tojar y Mena (2013) afirman que el éxito de la formación del alumnado con Tic se basa en la relevancia de la labor del tutor, de manera que esa función tutorial se convierte en un elemento esencial de valoración del aprendizaje del estudiante, para lo que es necesario crear y diseñar

otras herramientas o instrumentos que evalúen de forma satisfactoria todo el proceso educativo, así como el desarrollo de las competencias en la formación *e-learning*.

4.- Herramientas y propuestas basadas en la RA y aplicadas a la literatura infantil y juvenil

Atendiendo a las demandas actuales y futuras de la sociedad del conocimiento, así como a los nuevos modelos de aprendizaje del alumnado de la nueva era digital, es pertinente tratar de aprovechar el potencial que nos ofrecen estos medios tecnológicos que bajo un planteamiento constructivista pudieran promover un aprendizaje más práctico y motivador. Con los nuevos entornos de aprendizaje que se configuran con el uso de estas herramientas el alumnado adquiere mayor protagonismo además de lograr un desarrollo de competencias basadas en el descubrimiento, la investigación, la exploración y la construcción del conocimiento de forma autónoma, colaborativa, creativa y reflexiva. Utilizando, por ejemplo, herramientas basadas en la realidad aumentada el docente puede ofrecer al alumnado entornos de aprendizaje muy estimulantes, enriquecidos y atractivos para el desarrollo de competencias literarias desde una perspectiva metodológica y didáctica más innovadora, funcional, flexible y dinámica, lo cual suscitará el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad en el discente para la creación de relatos de diferentes géneros literarios.

Para hacer un uso efectivo de las aplicaciones y programas de RA estas deben cumplir con una serie de criterios, para que así propicien un rendimiento positivo y práctico de los aprendizajes en los estudiantes. El primero de ellos consiste en optar por el software libre para establecer una verdadera democratización del conocimiento y eliminar la brecha digital entre los que, por cuestiones económicas, no tienen acceso a las tecnologías, y aquellos otros que disfrutan en todo momento de los últimos avances. El sistema *Open Source* contribuye a que los usuarios puedan conocer y estudiar el funcionamiento de

estos software involucrándose en su desarrollo de forma creativa y motivadora. El segundo aspecto es que la aplicación y utilización en el aula de estas herramientas tecnológicas deben estar basadas en la filosofía de la web 2.0, que no concibe a los usuarios como meros consumidores pasivos sino como productores y creadores activos de la información y las herramientas, pudiendo utilizar esa inteligencia colectiva gracias a la simplificación de los interfaces de las aplicaciones, haciéndolas más amigables y accesibles.

En el siguiente apartado presentaremos una serie de aplicaciones móviles gratuitas para entornos Android y/o iOS, las cuales las podemos obtener a través de las plataformas Play Store y App Store o iTunes. Con estas podemos utilizar la RA de forma creativa y autónoma, potenciando, complementando y enriqueciendo lúdica e interactivamente aquellos escenarios y personajes que están representados en relatos infantiles y juveniles. De esta manera se podrá estimular y promover la imaginación, la creatividad y la curiosidad de los jóvenes así como fomentar la creación de relatos y textos en un entorno mixto.

Aplicaciones móviles basadas en la tecnología de realidad aumentada

Entre las siguientes aplicaciones que vamos a presentar, uno sus aspectos más relevantes es que tanto los docentes como los discentes podrán utilizarlas sin necesidad de tener conocimientos de programación, pudiendo recrear escenarios y personajes aumentados aplicándolos a cualquier temática, por ejemplo a la lengua o a la literatura. A continuación, destacaremos aquellas aplicaciones móviles que hemos considerado más relevantes, intuitivas y accesibles, que además son gratuitas a través de entornos Android e iOS.

- **Aurasma:** es una aplicación de móvil multiplataforma que está disponible para iOS (iPhone, iPad), Android y como aplicación web (Aurasma Studio). Nos permite crear de forma sencilla y

rápida escenarios de RA a partir de cualquier elemento de nuestro entorno o marcador/tracker, ofreciendo una amplia galería de objetos tridimensionales animados. Aunque podemos añadir nuestras propias fotografías, vídeos y modelos tridimensionales que enriquecerán el contexto real sobre el que hemos creado el escenario de RA.

Entre las ventajas de esta aplicación se encuentran:

- Cualquier fotografía, imagen u objeto del mundo real puede actuar como marcador de realidad aumentada. Lo cual permite aumentar cualquier elemento de nuestro entorno sin necesidad de imprimir ningún marcador (*markerless*).
- Permite crear escenas de realidad aumentada añadiendo capas virtuales de imagen, vídeo, animaciones o modelos 3D en pocos minutos, pudiendo compartirlas públicamente. De esta forma, cualquier persona siguiendo nuestro canal público podría ver desde su dispositivo móvil nuestras "*auras*", es decir, nuestras escenas de RA.
- Podemos geolocalizar nuestras auras, de tal forma que, aunque fuese pública, solo podría verse desde una localización geográfica determinada.

Los creadores de la aplicación han puesto a disposición de los usuarios la plataforma web *Studio Aurasma*, a través de la cual se puede realizar una gran variedad de acciones desde la aplicación web, como crear *auras* (escenario de RA) con modelos 3D para posteriormente importarlas al móvil. Además, hace posible editar las *auras* ya creadas y añadir más de una capa virtual a una imagen.

- **Augment**: aplicación disponible para Android e iOS, que permite crear entornos aumentados a partir de un marcador desde el que se despliega un elemento virtual en 3D. Aunque la galería del programa no es muy completa, sin embargo, tras registrarse previamente, se puede incorporar cualquier archivo

3D en formato .dae, .obj, .fbx o .3ds, que podemos exportar desde el programa SketchUp. Posteriormente podremos subirlo a nuestra galería en formato .zip, o bien importarlos desde una carpeta en Dropbox para visualizarlos en la aplicación Augment.

- Quiver: aplicación basada en la RA y la virtualidad, que consiste en colorear láminas impresas que se obtienen de la web: <http://quivervision.com> y, posteriormente, utilizando la aplicación del móvil mediante la cámara los dibujos podrán adquirir vida creando escenarios de realidad aumentada adecuados para el aprendizaje.
- Chromville: es una aplicación en la misma línea que la anterior siguiendo la misma dinámica basada en tecnología de RA. Las láminas impresas para colorear que actúan como marcadores para la creación de entornos de fantasía aumentada a través de la cámara del dispositivo, se obtienen a través de esta web: <https://chromville.com>
- Zookazam: a través de esta aplicación podemos añadir un amplio repertorio de animales de diversas especie en nuestro entorno real haciendo posible la recreación de escenas de fábulas. Más información acerca de esta aplicación en <http://www.zookazam.com>
- Layar: aplicación móvil para escanear aquellos elementos (objetos, imágenes, páginas de libros) que hayan sido aumentados empleando la aplicación web *Layar Creator*, a través de la cual podemos añadir información virtual complementaria (carrusel de imágenes, vídeos, música, botones de acceso) directamente a nuestro perfil en Twitter o Facebook para que puedan seguirnos hacer un “like”, de manera que al compartirla a través de un correo, por ejemplo, se superpone a la realidad que ha sido editada y aumentada en la plataforma de Layar Creator, que está disponible en: <https://www.layar.com/accounts/login/?next=/creator/>

Complementos necesarios para obtener modelos tridimensionales

A continuación, presentaremos diferentes galerías para la obtención de modelos tridimensionales que posteriormente importaremos en las plataformas web *Augment* en www.augmentedev.com/es/ y *Aurasma Studio* en <https://studio.aurasma.com/home>

- Warehouse 3D: esta web nos ofrece modelos tridimensionales gratuitos en formatos: .skp, .dae y .kmz. Está disponible en: <https://3dwarehouse.sketchup.com/?hl=es>
- TurboSquid: en esta web encontramos modelos en 3D gratuitos y de pago en formatos: .max, .obj, .3ds, .c4d, .lwo, .xsi, .fbx. Disponible en <http://www.turbosquid.com/Search/Artists/str9led?referral=str9led>
- Archive 3D: en esta web todos los modelos tridimensionales son gratuitos y están ordenados por categorías diversas. Están diseñados en formato .3ds y está disponible en <http://archive3d.net>

En cuanto a los programas de diseño gráfico y modelado en 3D, hemos destacado los siguientes:

- SketchUp: programa de diseño gráfico y modelado en tres dimensiones (3D) basado en caras. Fue desarrollado por *@Last Software*, empresa adquirida por Google en 2006 y nació como complemento de *Google Earth* hasta que finalmente fue vendida a *Trimble Buildings* en 2012. Este programa actualmente no solo es utilizado por profesionales sino también por estudiantes y profesores. El objetivo de esta aplicación es que a través de sus diferentes productos los alumnos puedan utilizarlos para expresar ideas, descubrir nuevas posibilidades artísticas y fomentar la creatividad. Posee

diferentes tutoriales así como asesoramiento para su aplicación en centros escolares de diferentes países del mundo.

- **Blender:** es un programa informático multiplataforma dedicado especialmente al modelado, animación y creación de gráficos tridimensionales. El programa fue inicialmente distribuido de forma gratuita, pero sin el código fuente, con un manual disponible para la venta, aunque posteriormente pasó a ser software libre. Actualmente es compatible con todas las versiones de Windows, Mac OS X, GNU/Linux, Solaris, FreeBSD e IRIX. Está disponible en <http://blender3d.es>

Propuestas de actividades con realidad aumentada en literatura infantil y juvenil

En este apartado presentaremos una serie de propuestas y actividades que el profesorado podrá llevar a cabo para fomentar y estimular en el alumnado la capacidad para imaginar, inventar y narrar historias, cuentos, relatos, leyendas y fábulas a partir de la creación de entornos de realidad aumentada. Para ello, podrá generar escenarios, objetos y personajes virtuales que actúen como protagonistas de diferentes géneros literarios e integrarlos en la realidad (en cualquier espacio físico del aula, en páginas de libros, etc.) con el propósito de fomentar la lectura y la expresión oral y escrita. A continuación, describiremos las actividades haciendo uso de las diferentes herramientas de RA que ya han sido expuestas en el apartado anterior.

- Empleando la aplicación móvil Quiver (anteriormente llamada Colar Mix) y Chromville, se pueden aumentar y animar escenarios y personajes plasmados en láminas de dibujos para colorear que podemos obtener para su impresión en las web <http://quivervision.com> y <https://chromville.com>, y cuyos ejemplos pueden verse en la Figura 1 y Figura 2. Gracias a estas se favorece la motivación y la creatividad en el alumnado, fomentando la capacidad para describir personajes, ambientes y objetos, creando historias a partir de estos. También, basándonos en proyectos que recientemente se han publicado,

podemos trabajar con los alumnos diferentes tipos de textos. A partir del libro de poemas *Between Page And Screen*, podemos crear un libro sin texto, imprimiendo en sus páginas únicamente códigos AR, de manera que éstos se transformen en palabras y animaciones a través de una webcam. Desde estos textos se pueden crear y animar escenarios y personajes plasmados en las láminas de dibujos para colorear que se proporcionan en la web. Jorge Suárez, en su libro *Escenografía aumentada: teatro y realidad virtual*, expone diferentes ejemplos para su aplicación.



Figura 1. Personajes animados



Figura 2. Escenario animado en el fondo marino

- Haciendo uso de aplicaciones como Aurasma, Augment y Zookazam podemos crear contextos enriquecidos, atractivos y estimulantes tanto en el espacio físico del aula como fuera, por ejemplo, los pasillo, el patio o las páginas de libros impresos, en los cuales podemos añadir personajes y objetos virtuales (personas, animales y objetos) a partir de marcadores, con el objetivo de estimular la invención de historias relacionadas con el argumento del cuento en cuestión que se esté leyendo. A través de textos basados en retahílas, rimas, adivinanzas, refranes, trabalenguas, cuentos y fábulas, no solo lograremos que los estudiante se familiaricen con estos textos y creen los suyos propios sino que la RA les ayudará a que los interpreten a través de imágenes, dibujo o conceptos abstractos. De esta manera se fomentará la competencia literaria como componente para el desarrollo de la comunicación, mostrando a los alumnos la amplia flexibilidad del lenguaje y el extenso espectro de posibilidades que las combinaciones entre los diferentes tipos de textos, junto a la utilización de aplicaciones informáticas pueden ofrecernos. Algunos ejemplos de escenas de cuentos podemos verlos en la Figura 3 y Figura 4.



Figura 3. Harry Potter; Doraimon; y Minion



Figura 4. Mago de Oz; y Charlie y la Fábrica de Chocolate (escenarios animados)

- Con la aplicación Layar, se pueden escanear y visualizar escenas aumentadas a partir de imágenes e ilustraciones de cuentos o cómics,

que previamente hayan sido editadas, añadiéndoles información virtual adicional a través de la plataforma web Layar Creator. Donde no solo podemos editar la escena de un cuento añadiéndole información complementaria virtual (botones de acceso directo a sitio web, comunidad de Facebook, perfil de twitter, para hacer un seguimiento en Twitter, añadir un tweet, etc. vídeos, carrusel de imágenes, música), sino que podemos compartirla. (Figura 5).



Figura 5. Ejemplo de cómo se pueden incluir múltiples medios en la imagen e interactuar a partir de ellos

Por otro lado, tenemos editoriales como Penguin que ya ha comenzado a utilizar la tecnología de la RA en algunos clásicos como Moby Dick y Robinson Crusoe. Aunque otras editoriales como Gizmodo, apuntan que este tipo de propuestas no aportan suficiente valor añadido al texto. Al margen de estos diferentes puntos de vista, es importante analizar con detenimiento la utilidad y la relevancia de estas aplicaciones en el ámbito educativo, concretamente en la enseñanza de la lengua y la literatura.

5.- Conclusiones

Ante las demandas de la sociedad del conocimiento actual, tan cambiante y ambivalente, al igual que los nuevos modelos de aprendizaje, podemos considerar que el uso de la tecnología basada en la realidad aumentada puede ayudar al alumnado a reflexionar sobre la literatura y los tipos de lenguajes existentes, ya que gracias a esta se pueden construir contextos aumentados, dinámicos, atractivos y enriquecidos que ofrecen múltiples posibilidades para transmitir ideas, emociones y sentimientos. Por ello, es necesario que el alumnado se involucre en el diseño de dichos espacios amplificados que potencian, refuerzan y consolidan el aprendizaje de destrezas comunicativas a nivel oral y escrito, con el que desarrollarán la lectura y la composición de relatos, y además, les ayudan a ser conscientes de la importancia del lenguaje como instrumento de comunicación y de conexión con el pensamiento para la comprensión de la realidad individual y colectiva (López y Encabo, 2002), animándolos a que se conviertan en protagonistas críticos, tanto de las producciones propias como ajenas. Para que la implementación de la RA en el aprendizaje de la lengua y la literatura sea eficaz es absolutamente necesaria la formación del profesorado en la correcta utilización de estas herramientas y aplicaciones, por ello creemos que las aulas universitarias son el lugar adecuado para comenzar con el proceso educativo en competencias digitales inicialmente, con el objetivo de que en un futuro próximo estos jóvenes empleen dichas aplicaciones y programas en sus aulas con total confianza y eficacia.

Las estudiantes universitarias que van a convertirse en docentes, tanto de infantil como de primaria, suelen adolecer de falta de confianza y desconocimiento sobre sus posibilidades para comunicar. En cambio, si se les instruye y ayuda a desarrollar habilidades de expresión oral y escrita probablemente promuevan dichos aprendizajes en sus estudiantes. Por ello, es importante que los docentes universitarios adecuadamente formados les ayuden a apreciar la lengua y la literatura utilizando tecnologías como la realidad

aumentada para experimentar y fomentar su interés gracias a este tipo de actividades y propuestas.

Por otra parte, para implementar de manera efectiva las TIC en las aulas será necesario dotarlas de un sentido pedagógico, y para ello es importante promover la comprensión del proceso innovador que conlleva la incorporación de las nuevas tendencias y tecnologías emergentes en el campo educativo, como son: la realidad aumentada, la gamificación y el Mobile Learning. Para ello, será necesario contar con la capacitación e interés del profesorado en la realización de las correspondientes adaptaciones metodológicas, didácticas, curriculares, organizativas, temporales y espaciales de los contenidos curriculares. La incorporación e implementación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula no será entendida solo como la mera dotación de equipamiento tecnológico a los centros educativos, sino que será necesaria una verdadera innovación pedagógica que ofrezca nuevas posibilidades metodológicas y que faciliten la tarea de los agentes que intervienen en el proceso educativo. De tal manera, que se debe hacer hincapié en la concienciación y formación del profesorado en la selección y creación de aplicaciones informáticas acordes con las necesidades y características de su alumnado (ritmos y formas de aprendizaje), incidiendo no solo en la cuestión técnica, científica e instrumental sino también en el carácter pedagógico y didáctico de dicha formación, aprovechando de este modo las potencialidades que nos ofrecen las TIC desde un punto de vista innovador. No nos referimos a que predominen los enfoques tecnológicos en el aula de manera que el alumno se centre en el manejo de aparatos, sino que se promueva el diseño de programas pedagógicos en los que se integren herramientas multimedia basadas en el aprendizaje. Y como se puede constatar en investigaciones afines a esta idea, dichas aplicaciones y herramientas informáticas constituyen una importante aportación al desarrollo de la competencia para aprender a aprender de forma constructiva y activa. Por lo tanto, los centros educativos deben convertirse paulatinamente en una fuente relevante de información y formación, así como en un

agente modulador de conocimientos, actitudes y hábitos en el uso de Internet entre los jóvenes, de manera que la utilización de las herramientas y aplicaciones informáticas no sean solo empleadas en la *clase de informática* (Fernández y Rial, 2014), siendo recomendable establecer en los propios diseños curriculares una formación integral sobre Internet y las nuevas tecnologías bajo una orientación psicosocial que favorezca el uso favorable de éstas.

De igual forma, con la utilización de la RA se está ayudando al alumnado a reflexionar y desarrollar el espíritu crítico a través del lenguaje, así como aprender a crear y analizar textos literarios para mejorar la competencia comunicativa. Pero para ello, es necesario que los estudiantes estén motivados y encuentren una utilidad práctica en las actividades que se desarrollen en el aula, aprovechando el potencial que la RA y otras tecnologías emergentes tienen sobre los aprendizajes en niños y jóvenes de la nueva era (atraídos por los dispositivos informáticos), y los docentes debemos valorar estas herramientas y buscarles una utilidad en las diferentes materias que se impartan. Actualmente, se están diseñando gran cantidad y variedad de programas y aplicaciones que hacen más fácil y constructivo el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes, pero la falta de información y formación imposibilita el uso de éstos en el aula. Por ello, desde nuestra propuesta hemos pretendido animar al profesorado a utilizar estos recursos y aplicaciones (concretamente la RA) para acercar y hacer más atractiva la literatura y el lenguaje al alumnado, experimentando en él un alto nivel de compromiso con propuestas y trabajos que son resultado de un excelente trabajo cooperativo y creativo a través de la literatura y el lenguaje, en los grados tanto de infantil y como de primaria.

Referencias bibliográficas

- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6 (4), págs. 355-385.
- Cabero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. En I. Aguaded y J. Cabero, (Ed.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2015). Realidad Aumentada: posibilidades educativas. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, y E. Sánchez-Rivas (Ed.), *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento. En M. Cebrián de la Serna y M.J. Gallego Arrufat. (Ed.), *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Chang, C., Sheu, J. y Chan, T. (2003). Concept and design of ad hoc and mobile classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (3), págs. 336-346.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/>
- Cruz, R. y López, G. (2007). Una visión general del m-learning y su proceso de adopción en el esquema educativo. En 2º *Coloquio Internacional: Tendencias Actuales de Cómputo e Informática en México*. Toluca: México.
- Fernández, J. y Rial, A. (2014). *Adolescentes y Nuevas Tecnologías: Una responsabilidad compartida*. Valedor do Pobo: Galicia.
- Fernández, M., Tojar, J. y Mena, E. (2013). Evaluación de buenas prácticas de tutorización e-learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, págs. 85-98.

- Ferrés I Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, págs. 51-65.
- Gómez, M. (2013). Educación Aumentada con Realidad Aumentada. En *3er Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC en la Investigación y la Docencia*. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde http://congresotoc.uma.es/edicion2013/?page_id=381
- Horizon Report, NMC (2012) (2013) (2014). *Higher Education Edition*. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition>
- Kukukska-Hulm, A., Sharple, M., Milrad, M., Ardenillo-Sánchez, I. y Vavoula, G. (2009). Innovation in Mobile Learning: a European perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1 (1), págs. 13-35.
- Leiva, J.J. y Moreno, N.M. (2015). Tecnologías de Geolocalización y Realidad Aumentada en Contextos Educativos: Experiencias y Herramientas Didácticas. *Revista DIM*, 31. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5081652&orden=0&info=link>
- López, A. (2014). Proyectos de innovación para integrar las TIC en la formación inicial docente. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, págs. 157-168.
- López, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, F. y Sánchez, M. (2011). Diseño de procesos y materiales de enseñanza con TIC para infantil y primaria: pizarra digital y objetivos de aprendizaje. En M. Cebrián De La Serna y M.J. Gallego Arrufat (Coords.), *Procesos educativos con TIC*

- en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Education.
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), págs. 11-38.
- Ortiz, A. et al. (2014). Formación en tic de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, págs. 127-142.
- Ortiz, A. (2011). Diseño y elaboración de materiales didácticos. En M. Cebrián De La Serna y M.J. Gallego Arrufat (Coords.), *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, in your Pocket Learning. *LineZine*. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Reig, D. (2012). *Tecnologías y aprendizaje en los próximos años*. *Blog El Caparazón*. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/05/horizon-report-2012>
- Reig, D. (2013). Los significados educativos y sociales de la revolución móvil. *Mobile World Capital Barcelona*. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde <http://mobileworldcapital.com/es/articulo/183>
- Reig, D. y Vílchez, L.F. (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. *Fundación Telefónica*. Obtenido el 20 de noviembre de 2015, desde http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/de_talle/182
- Solano, I. M., González, V. y López, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las tic como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, págs. 23-35.
- Suárez, J.I. (2010). *Escenografía aumentada: Teatro y realidad*

virtual. Madrid: Fundamentos.

- Vera, J. (1997). Cambio social y evaluación pedagógica de las tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, 207, págs. 363-376.
- Vera, J. y Moreno, N.M. (2013). Propuestas de actividades con TAC para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL desde un enfoque comunicativo. *Lenguas en la Educación. Las lenguas en la educación: cine, literatura, redes sociales y nuevas tecnologías*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vera, J. (2013). Primeros lenguajes y últimas tecnologías para la educación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3), págs. 146-174.

***Creación literaria e integración de "disCAPACIDADES"
en el ámbito docente***

***Literary creation and integration of "disABILITIES" in the
educational area***

Aurora Martínez Ezquerro

Dpto. de Filologías Hispánica y Clásicas

Universidad de La Rioja

aurora.martinez@unirioja.es

DOI: 10.17398/1988-8430.25.245

Recibido el 3 de febrero de 2016

Aprobado el 30 de junio de 2016

La actual sociedad [...] nos plantea nuevos retos en el ámbito docente que debemos afrontar [...] para [...] cumplir con las expectativas de nuestros alumnos y de la sociedad en general.

D. G. Níkleva (2014). *El reto de atender a los alumnos inmigrantes en la sociedad española*, p. 15.

Resumen: La lengua y la literatura son instrumentos culturales transmisores de valores que ofrecen múltiples recursos que deben potenciarse en el ámbito docente. El presente proyecto aborda la realidad socio-educativa que hallamos en las clases, esto es, alumnos heterogéneos, muchos de ellos con discapacidades a las que hay que atender de forma grupal, principalmente. Desde esta realidad, la metodología aplicada corresponde, con la libertad que ofrecen, al método de los talleres literarios puesto que, tras diversas experiencias, hemos comprobado que educan al alumnado en la diversidad y en el respeto colectivo. Las abundantes herramientas ofrecidas así como la metodología abordada demuestran la utilidad de integrar las discapacidades de forma motivadora y creativa sin olvidar aspectos fundamentales del currículum educativo. El presente proyecto, apoyado en un método y unos recursos motivadores, brinda al docente una creativa intervención didáctica que ofrece excelentes resultados.

Palabras clave: diversidad; lengua y literatura; talleres; discapacidades y escuela inclusiva; educación en valores.

Abstract: Language and Literature are cultural instruments, transmitters of values that offer multiple possibilities as resources that must be promoted in the educational area. This present project approaches the socio-educational reality that we find in classes, that is, heterogeneous pupils, many of them with disabilities to which it is necessary to attend to as a group, mainly. From this reality, the applied methodology concerns, with the freedom that the use of literary workshops offer since, after several experiences, we have verified that they allow to educate the student in diversity and in collective respect. The abundance of resources offered, as well as the method used, demonstrate the usefulness of integrating disabilities in a motivating and creative form without forgetting fundamental aspects of the educational curriculum. What is considered to be a problem, probably for the lack of a concrete approach supported by appropriate methodology and resources, turns into a creative educational intervention that offers good results.

Keywords: diversity; language and literature; workshops; disabilities and inclusive school; education in values.

1.- Justificación

Educar en valores constituye uno de los objetivos básicos para la íntegra formación del alumnado y debe abordarse transversalmente en las diversas etapas educativas. Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia que tiene la educación inclusiva –aspecto que pone de relieve la UNESCO⁴⁰– nos ha permitido reflexionar en profundidad sobre la necesidad de tratar la disCAPACIDAD⁴¹ (sensorial y de la comunicación, motriz, mental, múltiple y otras discapacidades asociadas)⁴² aportando recursos que se apliquen en el *continuum* docente. Entendemos que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes y los programas educativos deben atender esta amplia diversidad utilizando recursos, entre otros aspectos, de manera flexible (Muntaner, 2010). A la luz de ciertas carencias observadas en la práctica educativa con alumnos que presentan estos problemas, mostramos una propuesta didáctica⁴³ basada

⁴⁰ La UNESCO define la educación inclusiva como el ‘proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación’, UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*.

⁴¹ Entiéndase este juego tipográfico que consiste en alternar minúsculas con mayúsculas, mediante el mismo valoramos el predominio de semas positivos que la palabra “disCAPACIDAD” posee. Partimos de que la *capacidad* no solo se halla en la persona afectada sino también en todos los que podemos ayudar, que somos muchos; por tanto, hay más letras con esperanza que sin ella en el término expuesto, así el prefijo con valor de carencia *dis-* queda en segundo plano.

⁴² Taxonomía del *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática* (INEGI). Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificador_esycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf.

⁴³ Los materiales utilizados -algunos de ellos mostrados en las imágenes- han sido elaborados *ad hoc* por Sonia Sesma Rández bajo la dirección, asesoramiento y

principalmente en los talleres literarios puesto que permiten un enfoque flexible, cooperativo y creativo que potencia el imprescindible trabajo procedimental acompañado de contenidos actitudinales sin olvidar los conceptuales (nos hallamos en el enfoque constructivista, Coll et al., 1995). Este espacio de creación grupal se fundamenta, asimismo, en el enfoque horizontal (esto es, desaparece la jerarquía propia del aula en la que el profesor tiene una relación vertical, da instrucciones y espera resultados concretos). Se parte de la lectura de un cuento infantil (redactado *ad hoc* por el profesor o mediador) que permite realizar múltiples actividades de sensibilización –durante una quincena aproximadamente– incardinadas en el currículo correspondiente a 5.º o 6.º de Educación Primaria (y en la programación de aula, en su caso) y la intervención concluye, de forma preferente, en torno al 3 de diciembre para celebrar, a la luz de las actividades realizadas, el *Día Internacional de las Personas con Discapacidad*.

El trabajo abordado parte de unos objetivos⁴⁴ generales, que resumimos en los siguientes: ayudar a entender qué es la discapacidad, empatizar con las personas discapacitadas y respetarlas, abordar la diferencia como enriquecimiento, eliminar prejuicios, evitar palabras despectivas, fomentar la cooperación y practicar el principio de inclusión.

Asimismo, nos planteamos otros fines educativos también capitales en este ámbito, como son: desarrollar la competencia literaria entendida no solo como comprensión y placer por la lectura sino también su aspecto potenciador de la creación -tal y como ocurre con los talleres literarios como herramienta vertebradora para educar en valores- (Mier: 2015, 138), mostrar el sentido de los cuentos como identificación y ayuda personales, fomentar el hábito lector (Martos y Rösing, 2009), la escucha y la expresión escrita, impulsar la toma de

coordinación de Aurora Martínez Ezquerro en el marco de una propuesta didáctica de atención a la diversidad, en la Universidad de La Rioja (2014/2015).

⁴⁴ Los objetivos específicos de la presente propuesta didáctica se expondrán en el apartado 3.1.1.

decisiones y la iniciativa (Richards y Rodgers: 2003, 189) y, al mismo tiempo, educar con espíritu crítico. En suma, se trata de abordar la formación desde una perspectiva íntegra y, por tanto, complementaria a la establecida por el propio sistema (Roso: 2010, 100). Estamos, por tanto, de acuerdo en que «el contacto continuado junto con la provisión de información sobre la discapacidad son las [herramientas] más eficaces para mejorar dichas actitudes» (Schalock y Verdugo: 2013, 82).

2.- Metodología

2.1.- Introducción

Como ya se ha indicado, abordar la atención a la diversidad es de capital importancia en la educación y se puede practicar con diversos métodos y recursos. El fin principal es coeducar, no segregar (Lomas: 2011). Por otro lado, consideramos, según se ha venido indicando, fundamental el planteamiento que ofrece la escuela inclusiva (Arnaiz: 2003; y Moriña: 2002) pues se construye sobre la participación, se superan barreras y se propone el derecho a la convivencia por encima de cualquier diferencia⁴⁵.

Teniendo en cuenta nuestros objetivos y la naturaleza de la presente propuesta, hemos comprobado que pocos relatos aluden a la discapacidad de forma genérica y que tampoco la literatura tradicional nos ha proporcionado material específico; en este sentido, ya advierten Pérez y Soto (2015) el conflicto que parece existir entre la conveniencia de ser fieles a las fuentes tradicionales o adaptar los textos a la mente infantil. Partimos de que no especificar el problema (entendido en sentido genérico como discapacidad) que una persona siente (puede ser físico, psíquico, afectivo...) resulta más motivador en el aula porque por lo general cada alumno percibe que hay algo en sí mismo en lo que se considera limitado; identificarse con lo leído –con la literatura

⁴⁵ Resultan muy clarificadoras las diferencias entre *integración e inclusión* que se hallan, entre otros estudios, en Arnaiz (2003) y Moriña (2002).

propuesta— produce un efecto catártico que ayuda a superar o, por lo menos, a compartir y cambiar la idea inicial de determinados problemas. Comenzar con un breve relato planteado como metáfora de las carencias que sienten algunos estudiantes y ofrecerles de forma conjunta y lúdica las claves para superarlas ha sido el punto de partida, por tanto, de este proyecto.

El hecho de tomar como eje vertebrador una lectura sobre la discapacidad resulta absolutamente efectivo porque potenciamos, asimismo, las habilidades que se entroncan con la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* planteadas como competencias (López y Martínez: 2012, 29). No olvidemos que el concepto de *competencia* cobra gran importancia en el sistema educativo y así el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* considera que:

El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto. [...] Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». (pág. 19350).

De nuevo y en relación con el concepto abordado, en el documento legislativo anteriormente citado —*Real Decreto 126/2014*— se indica lo siguiente:

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo (Art. 2, pág. 19352).

Somos conscientes, por otro lado, de que las TIC están ocupando un espacio que, en muchos casos, resta valor y tiempo a la lectura,

aspecto vital que debe cuidarse con especial mimo en estos estadios de desarrollo cognitivo. El hábito lector debería convertirse en placer y este en actitud que despierta el interés hacia el conocimiento de nuevos mundos y experiencias. En este sentido, suscribimos la siguiente afirmación:

Es inútil que pretendamos convencer a nadie de que la lectura es más divertida que la televisión o más emocionante que el cine. No, la lectura es otra cosa. Sin duda, es fuente de distracción, pero sobre todo es magia que nos da poderes. En el fondo ya se sabe que la magia es cuestión de poder (Marina y De la Válgoma: 2005, 57).

Juzgamos que el fomento de la competencia lectora junto con el trabajo procedimental de los talleres literarios que atienden a la diversidad del alumnado forman un binomio que permite recuperar la importancia de ambos y especialmente si se le concede protagonismo –entiéndase, como tema central– a la discapacidad. Con frecuencia oímos hablar de la intolerancia hacia lo diferente y de la pérdida del respeto hacia lo juzgado distinto. Educar en valores es, como ya hemos afirmado, nuestro deber como docentes; en este sentido, la normativa que regula la educación de niveles no universitarios considera necesario el desarrollo y tratamiento de la educación cívica como competencia, y así se recoge en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE)*:

[...] En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador (Capítulo XIV, pág. 97866).

La importancia que adquieren las competencias, planteadas como ejes transversales, también se recoge en la *Orden ECD/65/2015, de 21*

de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE, 25, de 29 de enero de 2015):

Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros (Anexo I, pág. 6999).

Inciendo en este planteamiento, valoramos la importancia que tiene atender a la diversidad desde el enfoque de la metodología basada en los talleres literarios por las razones ya expuestas.

2.2.- Atención a la diversidad y talleres literarios

Podemos considerar la *Atención a la diversidad* como aquella acción que intenta atender a las diversas necesidades educativas, que pueden ser de carácter psicológico, físico, sensorial o social. Dicha atención es cada vez más acusada en la sociedad actual debido a la creciente heterogeneidad del alumnado que ocupa las aulas de nuestros centros educativos (Timón y Hormigo: 2010, 11). Es una forma de adaptar la enseñanza a las características de cada alumno con el fin de que cada uno pueda alcanzar su máximo desarrollo escolar, personal y social.

Aunque en España es a partir de los años 80 cuando comienza la integración escolar, que no inclusión, incorporando al alumnado con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios con la idea de

que la escuela es para todos, siguen existiendo prejuicios que generan conductas negativas; por tanto, consideramos necesario un cambio de actitudes en nuestra cultura que eliminen etiquetas y eviten situaciones de rechazo. Actualmente existe un modelo de educación inclusiva que defiende una formación ordinaria para todos, independientemente de las diferencias de cada uno. El mencionado *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* pone especial énfasis en los mecanismos que ayudan a atender a la diversidad del alumnado de forma integrada y personalizada:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades [...]

3. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar. [...]

5. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno (Art. 9, pág. 19356).

En relación con los *talleres literarios*, sabemos que ofrecen diversas definiciones y planteamientos. Lo más relevante de los mismos –en el contexto que abordamos– es que son espacios fomentadores de la producción cooperativa en los que se desarrolla en su proceso e *in situ* el conocimiento y la creatividad con unos objetivos precisos que el mediador ha programado y que se alcanzan de forma dinámica y procedimental. En los talleres “se juega” con los textos leídos y producidos, con las narraciones, con la poesía, con las palabras..., y se conversa, indaga e intercambia el trabajo realizado. Los ingredientes de cooperación, motivación e iniciativa se convierten en protagonistas. Y sobre todo es muy importante no confundirlos con las clases

tradicionales de Lengua y Literatura, ya que los talleres «nos orientan en una dirección concreta, opuesta a la cadena de fabricación, a la producción en masa, acota el trabajo y lo materializa, frente al ‘producto’ intelectual» (Sánchez-Enciso y Rincón: 1985, 46).

No nos detendremos en la génesis ni tipología de estos espacios de creación por todos conocidos, tan solo remitimos a algunos autores que son referencias en este ámbito: Austin (1988), Delmiro (2002), Kohan y Ariel (1991), Lardone y Andruetto (2007, 2011), Queneau (1996, 2009), Rodari (1983), Sánchez-Enciso y Rincón (1985, 1987), etc.

3.- Proyecto de integración de disCAPACIDADES: “¡Hasta el Himalaya y más allá!”

3.1.- Objetivos y contenidos

Mostramos la propuesta didáctica completa. Si bien puede destinarse a alumnos de diversos niveles educativos, la presentada se centra en los dos últimos cursos de Educación Primaria, esto es, 5.º y 6.º. Por otro lado, consideramos apropiado, asimismo, su aplicación en otros contextos en los que se deseen aunar la integración de discapacidades, el trabajo cooperativo y las actividades re-creativas a partir de la lectura, como pueden ser los grupos de fomento de lectura/creación literaria, las actividades extraescolares, animaciones en bibliotecas, etc. Su aplicación en niveles educativos superiores precisa la correspondiente adaptación de todos sus componentes curriculares, si bien se considera útil metodológicamente para crear otras propuestas con similares objetivos.

Los objetivos y contenidos planteados son los siguientes:

3.1.1.- Objetivos

- Comprender las diferencias personales y de discapacidad.
- Asimilar los conceptos de *integración e inclusión*.
- Conceptualizar el neologismo.
- Comprender metáforas y elaborar rimas.

- Ampliar el conocimiento del vocabulario y ser respetuoso con su uso.
- Relacionar imágenes y texto.
- Reconocer las modalidades textuales.
- Diferenciar los géneros literarios.
- Aplicar el taller literario como instrumento para educar [SÉP] en valores.
- Emplear el debate como foro de reflexión e intercambio.
- Utilizar las TIC.
- Trabajar de forma cooperativa.

3.1.2.- Contenidos

Conceptuales:

- Entendimiento de las diferencias personales y de discapacidad.
- Comprensión de los conceptos de *integración e inclusión*.
- Conceptualización de neologismo.
- Comprensión de metáforas y rimas.
- Conocimiento del vocabulario trabajado.
- Relaciones entre imágenes y texto.
- Reconocimiento de modalidades textuales.
- Conocimiento de los géneros literarios.
- Comprensión del taller literario como instrumento para fomentar la competencia lectora y escritora, y educar [SÉP] en valores.
- Conocimiento del debate.
- Conocimiento de las TIC.
- Trabajo cooperativo como procedimiento.

Procedimentales:

- Trabajo a partir de la discapacidad mediante textos, juegos y manualidades.
- Práctica de asimilación de los conceptos de *integración* e *inclusión*.
- Creación de neologismos
- Elaboración de versos y creación de metáforas.
- Prácticas de enriquecimiento léxico.
- Establecimiento creativo de relaciones entre imagen y texto.
- Práctica de modalidades textuales.
- Creación y recreación de textos para fomentar la competencia lectora y literaria, y la educación en valores.
- Uso y diferenciación de los géneros literarios.
- Intercambio de opiniones en debates dirigidos junto con la reflexiones compartidas sobre temas abordados.
- Empleo adecuado de las TIC.
- Aplicación del trabajo colaborativo como enriquecimiento personal y grupal.

Actitudinales:

- Respeto y valoración de las personas con discapacidad.
- Valoración de los principios de *integración* e *inclusión*.
- Estímulo del gusto por la lectura y la creación literaria con sus diversos componentes (neologismos, versos, metáforas, léxico, juegos con imágenes y textos, modalidades y géneros textuales).
- Consideración del taller literario como medio para fomentar la competencia lectora y escritora, y para educar en valores.
- Fomento para la reflexión personal y compartida a partir de los debates.
- Importancia de la aplicación de las TIC como recurso de aula.
- Valoración del trabajo cooperativo como enriquecedor de la formación de la persona.

3.2.- Procedimiento, actividades y recursos

3.2.1.- Cuestiones previas

Insistimos en la importancia que ha tenido en este proyecto la creación de materiales adaptados a los alumnos. Estos recursos se encuentran en la denominada “Caja literaria”, que el profesor o mediador lleva a clase y que contiene un cuento impreso y en formato digital (¡Hasta el Himalaya y más allá!, escrito por Sonia Sesma) y también en braille, un audiolibro (del cuento señalado), una guía didáctica para el profesorado, material fotocopiable para los alumnos (fichas que sirven para completar las actividades de la guía didáctica), y unos alfabetos y adivinanzas en braille.



Fig. 1. “Caja literaria”

Es un taller de lectura, reflexión y creación literaria que se desarrolla preferentemente durante dos semanas consecutivas, y que se aconseja –según se ha indicado– que concluya en torno al 3 de diciembre con motivo del *Día Internacional de las Personas con Discapacidad* y coincidiendo, asimismo, con el final del primer trimestre. El profesor, como ya se ha señalado, lleva su “Caja literaria”: se trata de un material sugerente, elaborado *ad hoc* y muy completo, características que crean expectación en el grupo y, por tanto, interés hacia el tema que se va a abordar. La forma de proceder puede ser variada, si bien se recomienda una toma de contacto inicial, es decir, indagar sobre qué conocen, entienden, han vivido, han oído... los alumnos sobre la disCAPACIDAD (porque es así es como se escribe el término en la pizarra). Tras esta lluvia de ideas, se introduce de forma cooperativa el contenido que se va a tratar mediante unas actividades previas a la lectura del libro (el “eje vertebrador” de la propuesta) con el fin de otorgar protagonismo al trabajo procedimental.

Posteriormente, el profesor realiza la lectura del cuento (“¡Hasta el Himalaya y más allá!”), mediante la cual el alumno se sumerge en un mundo de infinitas curiosidades acerca de la disCAPACIDAD. El proceso de lectura se plantea –en función de la diversidad del grupo– de variadas maneras: puede leerlo completo el mediador o solo parte; asimismo, algunos alumnos también leen... Como sabemos, estas dinámicas dependen de la diversidad que ofrezca el alumnado; la clave se halla en propiciar siempre el comentario y la reflexión oportunos porque este procedimiento resulta fundamental para conocer qué van aprendiendo y valorando del tema abordado.



Fig. 2. Cubierta del relato “¡Hasta el Himalaya y más allá!”



Fig. 3. Primera página del relato “¡Hasta el Himalaya y más allá!”

El contenido del cuento resulta idóneo para tratar el tema en cuestión: Yelmo, el protagonista, nos adentra en el mundo de la discapacidad a través de una metáfora que se materializa en una mochila cargada de pesadas piedras, que son símbolos de los obstáculos que atraviesan algunas personas a lo largo de su vida, es la lucha diaria para poder alcanzar sus objetivos, plasmados en uno de los sueños del

protagonista: llegar al Himalaya (es decir, desprenderse de sus problemas como impedimentos de acción y desarrollo personal para conseguir sus objetivos en la vida). El estilo del relato es el adecuado para el nivel del alumnado, se ofrece un lenguaje sencillo que contiene voces y expresiones que enriquecen su vocabulario, aspecto que resulta necesario para conseguir captar la atención del estudiante (Quiles, Palmer y Rosal, 2015: 89) puesto que el conocimiento léxico es fundamental (Sánchez: 2016, 158). Asimismo, desfilan una serie de personajes que forman parte del mundo del protagonista y que son propios del ámbito cotidiano de cualquier niño con el fin, según hemos dicho, de que se sienta identificado con su entorno. El relato se ha escrito también en braille y su portada (tal y como figura más abajo) se ha confeccionado con materiales de diversas texturas (algodón, fieltro...) para que sean reconocidas mediante el tacto.



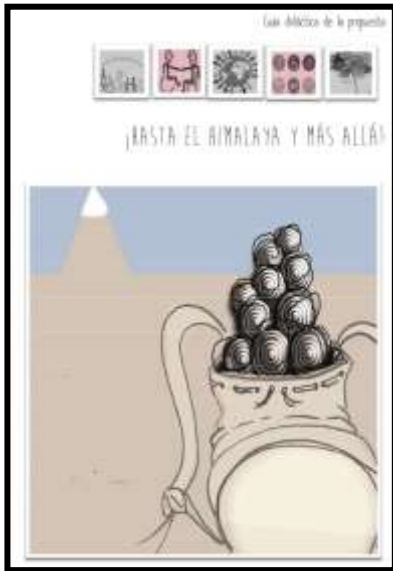


Fig. 4. Cubierta del relato escrito en braille y primera página

Combinando esta lectura con una serie de actividades, se crea el taller literario secuenciado en diversas fases y cuyos objetivos, contenidos y ejercicios se hallan en la “Guía didáctica de la propuesta” junto con el material fotocopiable, que son las fichas de trabajo (véanse las imágenes que hay más abajo). El trabajo de actividades se divide en cuatro partes que responden a ejercicios previos a la lectura, realización de la lectura, actividades

posteriores a la misma y, finalmente, trabajo de ampliación. Queremos destacar que todos los ejercicios se encuentran encabezados por un título en gerundio porque esta forma verbal no personal ofrece el valor semántico de una acción no acabada (como es el problema que tiene una persona) y que puede concluir gracias a la ayuda de los demás y de uno mismo, tal y como se abordan las actitudes en este proyecto. Ya hemos señalado, asimismo, que el profesor es el guía del taller, interviene de forma gradual para moderar las tertulias, explicar los ejercicios, aclarar dudas, suscitar nuevas situaciones, fomentar conocimiento, observar el trabajo en su desarrollo para realizar las indicaciones oportunas, etc. Veamos cada una de las fases que responden a las actividades indicadas.

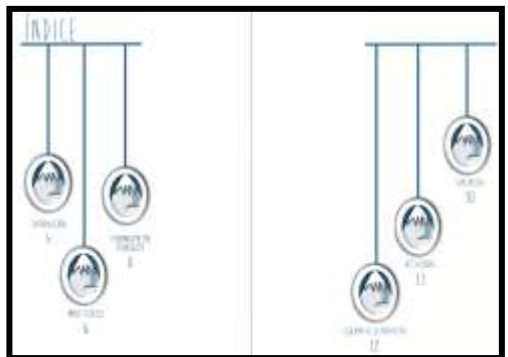


Fig. 5. Guía didáctica de la propuesta (portada e índice)

3.2.2.- Actividades previas a la lectura

Rapeando: Consiste en describir algunos de sus gustos, intereses o aficiones por medio de música rap. Consideramos que la carga conceptual que posee la letra de este tipo de música es riquísima y, además, refuerza el uso y comprensión de los recursos estilísticos (Martínez: 2014) así como de la rima, contenidos que ya han sido abordados en la asignatura correspondiente. Se trata de un juego de dinámica de grupo para relajar las tensiones iniciales y muy apropiado para cohesionar a los alumnos fomentando un ambiente distendido.

Tituleando: Se presenta la cubierta del libro “¡Hasta el Himalaya y más allá!” pero sin título y con un espacio en blanco para que, a partir de su observación, asignen uno que consideren apropiado. Posteriormente buscarán palabras dadas en una sopa de letras para descifrar el título original del cuento.

Historieando: Dadas las viñetas del cuento adjuntas y presentadas como “bocadillos” en blanco propios del cómic, escribirán una historia inventada a partir de lo que les sugieran las imágenes. Finalmente, expondrán sus creaciones al resto de la clase y escogerán de forma consensuada la que más guste.

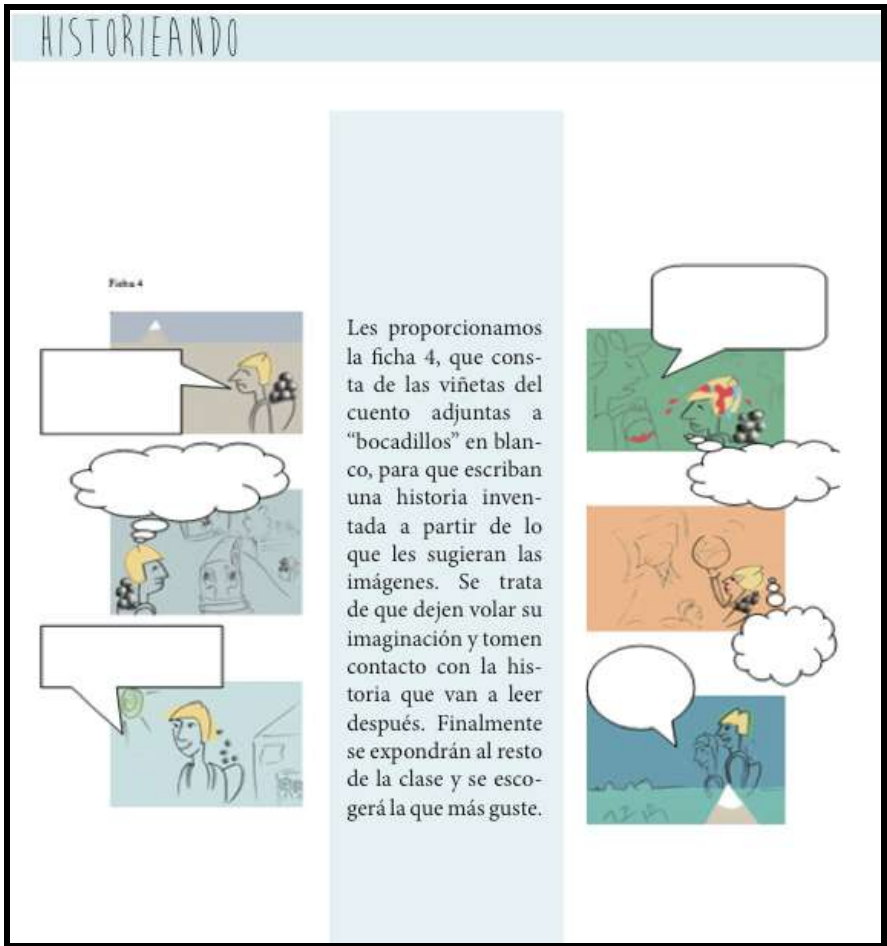


Fig. 6. Historieando (actividad previa a la lectura)

Reflexionando: Tratamos el tema de la “discapacidad” indirectamente, pidiéndoles que reflexionen sobre acciones (como, por ejemplo, una enfermedad, una dolencia, un malestar psicológico, etc.) que les puedan impedir, hacer o desarrollar ciertas tareas. Después deben explicar en qué les condicionan y cómo podrían superar o mejorar la situación.

Bromeando: Puesto que nos hallamos en un ambiente distendido y el alumno va cohesionándose con el grupo, es el momento adecuado para utilizar aspectos humorísticos. Se propone aplicar el binomio fantástico con variantes: se añade una consigna al famoso recurso de Rodari, esto es, un término que ofrezca aspectos positivos y otro negativos (por ejemplo, *enfermedad/chiste*) y a partir de este tándem deben formar una frase con valor afectivo (por ejemplo: el *chiste* sirve para sobrellevar la *enfermedad*), que deberán comentar conjuntamente.

Añadiendo: Deben ir añadiendo párrafos a una frase dada relacionada con el cuento: el profesor hará las anotaciones oportunas en la pizarra y así se irá formando una historia conjunta.

3.2.3.- Actividades durante la lectura

Cuentacuentando: El profesor comenzará la lectura del cuento en voz alta sin concluirla y después se leerá en grupo (lectura circular) sin acabarla tampoco. A su vez, se irán anotando en la pizarra aquellas palabras que resulten nuevas para los alumnos. Estos deben pensar en un final positivo y en otro negativo, exponerlo y comentarlo reflexivamente. Se irán valorando las diversas propuestas.

3.2.4.- Actividades posteriores a la lectura

Acordeonando: Esta actividad consiste en formar definiciones divergentes usando los términos anotados en la pizarra en el ejercicio anterior, y posteriormente se leerán los resultados obtenidos, se buscarán las definiciones en el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española en línea, y se mostrarán al resto de la clase para comprobar si están en lo correcto.

Finaleando: Por grupos se escribirán finales para el cuento y después se leerá el desenlace original. Finalmente se compararán los

creados para comprobar cuál es el que más se ajusta al real. El principal objetivo de esta actividad es el correcto empleo de la lengua escrita así como el desarrollo de la creatividad, la coherencia y la cohesión de las composiciones.

Metaforeando: Se conversará conjuntamente sobre lo que significa la metáfora “llevar una mochila a costas”, y los alumnos explicarán situaciones en las que hayan experimentado esta sensación o comentarán si conocen a alguien que le suceda. También se abordará el sentido de otras metáforas o frases hechas que aparecen en el cuento, tales como la diferencia entre la “mochila con piedras y con bolas de algodón”, “alcanzar lo imposible”, “soñar despierto”, etc.

Libroforuneando: Se creará un debate que contará con un animador-moderador (profesor o alumno) que lo conducirá formulando preguntas sobre la lectura y motivará al resto de compañeros para aportar experiencias y opiniones personales. En este sentido, no debe olvidarse, la importancia que otorga Cassany (2002, 163) a la aportación más global que ha hecho la psicología humanista a la didáctica al dar una dimensión más social y personal a la clase.

Etiquetando: Se recurre al método de indagación para tener la información correspondiente (actividad que se puede realizar en grupo o individualmente). Hay que describir a un personaje famoso o popular que presente una discapacidad que pueda detectarse a simple vista, sin haber revelado previamente sus habilidades; también se mostrarán fotografías de otros famosos cuya discapacidad no es perceptible a los ojos de los demás, para que puedan ver que tanto a los personajes anteriores como a estos nada les ha impedido alcanzar sus objetivos.

Mochileando por el mundo: Los alumnos deben documentarse sobre los diversos tipos de discapacidad que existen; para realizar esta actividad buscarán, con ayuda del profesor, información en la biblioteca y en los ordenadores del aula de informática. Una vez

recopilados los datos, se pondrán en común y después se expondrán como práctica oratoria. Finalmente, elaborarán por grupos un collage de las diferentes “mochilas” existentes.

Empatizando: Con esta actividad nos proponemos que los alumnos se sitúen en el lugar de las personas que presentan ciertas dificultades (y así empaticen con ellas). Comenzaremos jugando a adivinar el título de películas utilizando el alfabeto dactilológico y posteriormente se les facilitarán unas adivinanzas en braille con su correspondiente alfabeto (proporcionado por la ONCE) para que descifren el acertijo.



Fig. 7. Adivinanzas en braille

Recetando: Los alumnos realizarán un trabajo de búsqueda semántica del término *inclusión*, después se pondrá en común y se comentarán los rasgos que recoge esta unidad léxica (participación, igualdad, diversidad, cooperación...) con el fin de conceptualizar conjuntamente el término en cuestión. Posteriormente elaborarán su

“Tarta de la inclusión” y explicarán los elementos que componen el vocablo, esto es, enumerarán los ingredientes empleados así como las fases para su elaboración.

RECETANDO

Primero se explica al alumnado el significado de "inclusión", y después se les pide ayuda para construir la tarta de la inclusión. Para ello se pone un ejemplo, primero anotando los ingredientes necesarios y seguido explicando el proceso de realización. Por último se les da la ficha 9 para que construyan su propia receta, exponiendo de esta forma qué significa para ellos la inclusión.

EJEMPLO:

Ingredientes:

- 1 kg de empatía (explicar a los niños que significa ponerse en el lugar del otro).
- 100 gr de amistad
- 10 cucharadas de amor
- Inmensos mares de pensamientos de "las mismas oportunidades"
- 1 pieza de querer y entusiasmo
- 1 kg de cariño

Proceso de realización:

- 1 Se corta el querer y el entusiasmo en 4 rodajas.
- 2 Se mezclan con el cariño y la mermelada de la amistad
- 3 Se añaden 10 cucharadas de amor revueltas con un kilo de empatía
- 4 Se mete todo al horno durante 30 minutos de felicidad
- 5 Se saca del horno y finalmente se le añaden inmensos mares de pensamientos de "las mismas oportunidades".

Fig. 8. Recetando (actividad posterior a la lectura)

Neologeando: Se trata de crear neologismos que describan objetos o acciones que contribuyan a la erradicación de las barreras de

acceso con las que se pueden encontrar determinadas personas; por ejemplo, un *casvisión* ‘casco que permite que las personas invidentes puedan ver’, *yelmar* ‘superar los problemas’, *cancionear* ‘inventar canciones con letra relacionada con la superación de dificultades’, etc. Es un buen momento para tratar la composición, prefijación o sufijación propia de los neologismos.

Poetizando: Dado el comienzo de un poema (elegido por el profesor o por un alumno), deben continuarlo añadiendo por lo menos dos estrofas en las que se describan las posibilidades de superación personal, en cualquier sentido.

3.2.5. Actividades de ampliación

Lipdubeando: Escuchamos y comentamos la canción “No somos distintos” de Motxila 21¹, un grupo de música formado por jóvenes con síndrome de Down y voluntarios que desean ser felices mediante la música. Después preparamos un “lipdub” o vídeo musical en coordinación con los Departamentos de Educación Física y de Música. Teniendo en cuenta la importancia que cobran en esta actividad las TIC, resultan adecuadas las palabras de los profesores Díez, Llorens y Mula (2008: 13): “El trabajo con estos instrumentos electrónicos no solo permite la apertura a este nuevo, apasionante y complejo mundo de las TIC, sino que además nos permite descubrir nuevos caminos para el trabajo cooperativo, solidario y de responsabilidad común”.

Dramatizando: Para finalizar esta propuesta, se procederá a la dramatización del cuento, preferentemente en colaboración con otros

¹ Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde <https://www.youtube.com/watch?v=1y6WseczA2w>.

Citamos palabras textuales recogidas en la dirección arriba indicada: “La banda Motxila 21 (de la Asociación Síndrome de Down de Navarra) grabó en octubre de 2012 un videoclip basado en el tema “No somos distintos” de Kutxi Romero (Marea) habitual colaborador de este grupo compuesto por 12 jóvenes con Síndrome de Down y voluntarios/as. La dirección y realización corresponde al ya habitual Iñaki Alforja dejando en las manos de Axier González la edición del mismo”.

departamentos: Música (para instrumentar la melodía de fondo de la obra), Educación Física (para estudiar los movimientos y la puesta en escena) y también resultará interesante -teniendo en cuenta el currículum- colaborar con el departamento de Inglés para traducir el cuento y así abordar su versión bilingüe.

3.3.- Evaluación

La evaluación es parte fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que contribuye a comprobar los objetivos alcanzados por cada alumno y permite, como sabemos, mejorar sus resultados en el mismo proceso de formación. La parte más efectiva de la misma se halla en hacerle partícipe del trabajo que ha realizado en su *continuum*, de mostrarle las mejoras observadas, de invitarle a realizar las modificaciones pertinentes...; en suma, hacerle comprender que su aprendizaje se realiza de forma continua y que le permite alcanzar unas metas paulatinamente porque las lleva a cabo en un largo proceso que se van valorando en su desarrollo. Aplicamos, evidentemente, una evaluación continua, formativa y sumativa.

En relación con los criterios de evaluación, se valora que los alumnos hayan adquirido los objetivos programados: conceptos de *integración* e *inclusión*; reconocimiento, prácticas y creación de neologismos, metáforas, rimas, léxico, modalidades textuales, géneros literarios...; actitud cooperativa y respetuosa en todos los sentidos; valoración del taller como instrumento para fomentar la competencia lectora y literaria, y para la educación en valores; predisposición a participar en las diferentes actividades; consideración positiva de la importancia de reflexionar conjuntamente estableciendo como norma el respeto mutuo; entrega de los diversos trabajos en los plazos asignados; y uso de variados recursos, entre ellos las TIC. Entendemos que con este método cobran protagonismo en la evaluación los contenidos actitudinales y procedimentales frente a los conceptuales.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, la observación directa –con el fin de comprobar principalmente actitudes como son, por ejemplo, el interés por el trabajo realizado y la cooperación llevada a cabo– junto con las anotaciones pertinentes son fundamentales en los talleres practicados, resulta necesario valorar el comportamiento, la participación, el interés mostrado, las producciones escritas, etc. Nunca debe corregirse marcando directamente el error sino sugiriendo, intentando que el alumno reflexione para que aprenda y actúe, porque señalar sirve para reflexionar sobre lo que puede aprender (Martínez, 2011, 74), comentar los errores y aciertos; y nunca debe olvidarse la importancia de destacar lo positivo con el fin de incentivar y motivar.

En la presente propuesta didáctica se ha abordado la evaluación de una forma muy completa puesto que una amplia y precisa rúbrica de evaluación recoge todas las prácticas realizadas (en la siguiente figura se ofrece una muestra, por evidentes razones de espacio, que corresponde a las tres primeras actividades) con el fin de facilitar los indicadores de la evaluación de cada alumno y así poder valorar los resultados de la propuesta efectuada.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
Estándares de aprendizaje		Niveles de adquisición			Calificación (máximo 3)
Actividad	Indicador	No adquirido (1)	Adquirido (2)	Suficientemente adquirido (3)	
Rapando	Trata de ser creativo al escribir el rap, dándole un sentido al mismo y siguiendo el ritmo propuesto por el profesor.	No trata de ser creativo al escribir el rap, no tiene en cuenta el sentido del mismo ni el ritmo.	Escribe el rap dándole sentido y siguiendo el ritmo propuesto por el profesor.	Escribe el rap dándole sentido, con una letra creativa y original, y sigue el ritmo propuesto por el profesor.	
Titulando	Relaciona de forma coherente la portada del cuento con el título que le sugiere la misma.	Escoge el título del cuento al azar, sin tratar de ser creativo.	Escoge el título del cuento dependiendo de lo que le ha sugerido la portada.	Escoge el título del cuento dependiendo de lo que le ha sugerido la portada, inspirándose en la creatividad para tal fin.	
Historiando	Asigna congruentemente textos a imágenes dadas para formar una historia original.	Asigna textos a imágenes dadas pero no los relaciona en conjunto, por lo que no se forma una historia.	Asigna congruentemente textos a imágenes dadas formando una historia.	Asigna congruentemente textos a imágenes dadas formando una historia original.	

Fig. 9. Rúbrica de evaluación (primera página)

3.- Conclusiones

El carácter innovador que ofrece la presente propuesta didáctica se basa principalmente en su versatilidad para ser practicada en diversos cursos y contextos porque el objetivo principal es atender el concepto de *discapacidad, diferencia...* (entendida en sentido lato) en un ambiente creativo y lúdico propio de los talleres como espacios de creación y aprendizaje cooperativo.

Insistimos en la importancia que tiene en la docencia la educación en valores: permiten convivir en sociedad, crecer como persona y respetar a los demás. La formación cívica y moral debe entenderse de manera transversal, forma parte del desarrollo integral (intelectual, afectivo, social, moral...) del educando y se trasmite como competencias. Ya se ha indicado, asimismo, que este proyecto puede aplicarse en otros ámbitos, como por ejemplo las bibliotecas (Bento y Balça, 2016) y en cualquier espacio o contexto que tenga como objetivo sensibilizar hacia la atención a la diversidad.

Ponemos de relieve, finalmente, el potencial que ofrece la literatura para educar en valores y la utilidad de los talleres como instrumentos primordiales de concienciación y de dinámica de grupo. Cerramos esta propuesta con unas palabras muy apropiadas en el ámbito que nos reúne y que los alumnos deben asimilar: “el verdadero valor de las personas no radica en la apariencia, ni en las capacidades físicas y psíquicas, sino que todos somos valiosos por el simple hecho de ser personas” (Benítez: 2011, 70).

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2007). *La construcción del taller de escritura*. Sevilla: Homo Sapiens Ediciones, Eduforma.

- (2011). *El taller de escritura creativa: en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Austin, J. L. (1988). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Benítez, L. (2011). *Cuentos para educar en valores*. Madrid: CCS.
- Bento, I., y Balça, Â. (2016). La promoción de una educación literaria - la familia e el maestro como mediadores de lectura. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 63-84.
- Cassany, D. et al. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, S.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Díez, A.; Llorens, R. y Mula, A. (2008). El camello despeluchado o cómo atar los bigotes al tigre. Gloria Fuertes, didáctica y TIC. Una propuesta para la etapa obligatoria. *Glosas didácticas*, 17, 5-17.
- Hormigo, F. y Timón, L. M. (2010). *La Atención a la Diversidad en el marco escolar. Propuestas de integración para alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Sevilla: Wancelven.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)*. Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde <http://www.inegi.org.mx/default.aspx> 45
- Kohan, S. A. y Ariel, L. (1991). *Taller de escritura*. Madrid: Diseño.
- Lomas, C. (2011). ¿Coeducar o segregar? *Atlántica XXII: revista asturiana de información y pensamiento*, 15, 54-57.
- López, A. y Martínez, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura: currículo de ESO. *Contextos Educativos*, 15, 27-40.
- Marina, J. A. y De la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Martínez, A. (2011). Integración de competencias curriculares en lengua castellana y literatura. *Lenguaje y textos*, 33, 73-81.
- (2014). Innovación metodológica en educación literaria: aprehender figuras retóricas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 263-283.
- Martos, E. y Rösing, T. M. K. (Coords.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Brasil: UPF-Universidades Lectoras.
- Mier, L. (2015). Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: Lecturas y bibliotecas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 21, 137-153.
- Moriña, A. (2002). “El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial”. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Motxila 21: “No somos distintos”. Obtenido el 22 de febrero de 2016, desde <https://www.youtube.com/watch?v=1y6WseczA2w>
- Muntaner, J. J. (2010). “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”, *25 Años de Integración Escolar en España*. P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), 1-24, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Obtenido el 28 de febrero de 2016, desde <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/mono.html>
- Níkleva, D. G. (Coord.) (2014). *El reto de atender a los alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, R. y Soto, J. (2015). ¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura. *Revista española de pedagogía*, 73 (262), 483-498.
- Queneau, R. (1996). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 6.^a ed.
- (2009). *Ejercicios de estilo. Versión y estudio introductorio de A. Fernández Ferrer*. Madrid: Cátedra.
- Quiles, M. C.; Palmer, Í. y Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor Libros.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido el 14 de enero de 2016, desde <http://www.rae.es>

- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rincón, F. y Sánchez-Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos.
- (1987). *Enseñar Literatura*. Barcelona: Laia.
- Rodari, G. (1983). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.
- Roso, M. (2010). Investigar en Enseñanza Secundaria: los “jóvenes investigadores”. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 100-120.
- Sánchez, A. (2016). Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de las lenguas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 158-199.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (Coord.) (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para todos]*. París: UNESCO.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE nº 25, de 29 de enero de 2015).

Reseñas bibliográficas / Bibliographical Reviews

Jaime Ibáñez Quintana [Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura]

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Editorial Síntesis, Madrid, 2016, 2ª edición revisada y actualizada. 229 páginas. ISBN: 978-84-995896-4-0.

Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura constituye una obra fundamental en el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura en las cuatro etapas de la educación formal (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato), así como en la educación permanente; cuya 2ª edición, del año 2106, revisa, actualiza y amplía la 1ª edición, del año 2013.

El libro se articula en cinco partes claramente diferenciadas. La primera de ellas, titulada “Cuestiones epistemológicas y metodológicas”, incluye tres capítulos. En el primero de ellos se aboga por la necesidad de la disciplina de la Didácticas de la lengua y la literatura; se lleva a cabo un repaso histórico por la misma, desde su reconocimiento legislativo en el año 1986 hasta la actualidad; y se define y acota con exactitud esta disciplina, atendiendo el inevitable e intrínseco eclecticismo de la misma, ya que se debe nutrir y tener en cuentas aspectos de otras



áreas, tales como la didáctica general, la psicología, la lingüística y las diversas filologías con sus contenidos sobre sus respectivas literaturas; asimismo, propone cuál debe ser el completo perfil del profesor/a de lengua y literatura; para cerrar con los apasionantes desafíos pendientes de ser resueltos por esta disciplina. El segundo capítulo se centra en los currículos oficiales de las cuatro etapas educativas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato), en todo lo referente a la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura, atendiendo sus características generales y competencias, y su adecuación a la LOMCE. El tercer y último capítulo de este bloque nos acerca al Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas, desde dos aspectos clave del mismo, como son el aprendizaje permanente y la educación en competencias, esta última concretada en la competencia comunicativa, las habilidades lingüísticas básicas, la literacidad crítica, la competencia literaria y la didáctica de la lengua y sus culturas.

La segunda de las partes, “Didáctica de la lengua”, se articula nuevamente en tres capítulos. Abre el dedicado a la didáctica de la lengua oral, en el que los autores atienden aspectos relacionados con la expresión oral, la comunicación no verbal y el recurso de la dramatización para el desarrollo de la expresión oral. El capítulo central es el dedicado a los conocimientos de la lengua y su didáctica, partiendo de las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, la didáctica del vocabulario, las bases gramaticales, la ortografía y su didáctica, y las cuestiones metalingüísticas trabajando para qué y cómo reflexionar sobre la lengua. Cierra, el capítulo destinado a la didáctica de la escritura, reflexionando sobre la composición de textos, tanto desde las tipologías textuales de los mismos en su enseñanza/aprendizaje, como desde los procesos y estrategias para su producción; las cuestiones paratextuales; y los referentes temáticos según los distintos niveles educativos para la composición de textos.

La tercera parte, “Didáctica de la literatura”, atiende en su primer capítulo la didáctica de la lectura, proponiendo su concepto

comprehensivo de lectura; explicando por qué y para qué se lee; reflexionando sobre la comprensión de textos, la lectura digital, la promoción de la lectura; exponiendo cómo realizar adecuadamente la selección de textos, y específicamente también de textos literarios; y planteando cómo debe ser la formación del mediador/a de la lectura. En el segundo capítulo se aborda el tema de la educación literaria, desde los aspectos del placer de la lectura, la formación estética a partir de la literatura, la literatura y su didáctica, y la propuesta de estrategias de aproximación a la literatura.

La cuarta parte, titulada “Evaluación en didáctica de la lengua y la literatura”, es la dedicada a la siempre necesaria y complicada tarea de la evaluación. La abre el capítulo en el que se trabaja el concepto de evaluación en didáctica de la lengua y la literatura, planteando las claves filosóficas para evaluar correctamente desde esta disciplina, defendiendo la evaluación también de los aspectos comunicativos, y no únicamente los gramaticales, y apostando por ello por la evaluación, pero de una enseñanza crítico-comunicativa. Concluye esta parte el capítulo dedicado a los criterios e instrumentos de la evaluación lingüística y literaria, reflexionando sobre la evaluación de las competencias lingüísticas y literarias, proponiendo para ello posibles criterios de evaluación que pueden aplicar los docentes de lengua y literatura en las distintas etapas educativas del alumnado, revisando asimismo las propuestas de la LOMCE al respecto; y acudiendo a los instrumentos adecuados para la evaluación, destacando entre los mismos actualmente el portafolios.

La quinta y última parte del libro, “Tecnologías de la información y la comunicación y otras cuestiones relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura”, aborda en su primer capítulo la relación de las TIC con esta disciplina, la incidencia de las mismas en la enseñanza de la lengua y la literatura, destacando los recursos y páginas webs, la utilidad del blog en la lectura y escritura y su relación con la educación lingüística y literaria, así como la del libro electrónico en el ámbito de la lectura y su vinculación con lo

tradicional. Cierra esta última parte, el capítulo dedicado a otras cuestiones de la didáctica de la lengua y la literatura, concretadas en los numerosísimos temas de investigación en la disciplina, en el uso del lenguaje y el sexismo en el mismo, y la propuesta de diversos recursos para la enseñanza de la lengua y la literatura, entre los que destaca por su importancia y dinamismo el taller de lengua y literatura.

Concluye el libro con una valiosa Bibliografía, también actualizada para esta 2ª edición, con más de medio centenar de utilísimas referencias.

En suma, este volumen lleva a cabo una muy acertada y completa panorámica de esta disciplina, tan amplia como necesaria, que constituye la Didáctica de la lengua y la literatura, convirtiéndose con total seguridad en una obra de referencia y de gran utilidad para los docentes de lengua y literatura de las distintas etapas educativas.

Jaime Ibáñez Quintana
Universidad de Burgos



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán