



Tejuelo

Nº 26, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año X (septiembre de 2017). DOI: 10.17398

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-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-sa/3.0/es/>



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

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: Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

268 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
 D^a. 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 Baķa, 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
 D^a. 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

***La Ortografía en Secundaria y Bachillerato:
Análisis de los errores más frecuentes en letras***

***Orthography in Compulsory Secondary Education: Analysis of the
misspellings***

María Cánovas Cánovas
Universidad de Murcia
maria_k175@hotmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.26.5

Recibido el 3 de marzo de 2016
Aprobado el 27 de abril de 2016

Resumen: El objetivo de esta investigación, tras un estudio de la enseñanza de la ortografía, es analizar los errores presentes en las letras en estudiantes de 4° de ESO y 2° de Bachillerato del instituto Juan de la Cierva y Codornú ubicado en la Región de Murcia. Con este propósito, se recogió una muestra total de 113 escritos. Así, se sometió a los alumnos de Secundaria a la realización de una redacción a partir de una imagen y a los estudiantes de Bachillerato a la elaboración de un comentario crítico sobre un texto periodístico. Con todo, se ha podido comprobar que los métodos didácticos empleados en las aulas y las distintas normas ortográficas no acaban con las dudas presentes en los hablantes y, por supuesto, no evita los errores que siempre se encuentran en mayor o menor medida en la escritura.

Palabras clave: escritura; ortografía; didáctica; redacciones y comentarios críticos académicos; errores frecuentes en las letras.

Abstract: The aim of this investigation, after a study of teaching orthography, is to analyse the misspellings made by students of 4th grade of ESO and 2nd (last year) of secondary school attending the IES Juan de la Cierva and Codornú located in the Region of Murcia. For this purpose, a total sample of 113 essays was collected. As part of this research, the ESO students were asked to write an essay about an image that they were presented with, while the other group was required to write a critical piece about a newspaper article. In short, it has been found that the teaching methods used in the classroom and the different spelling rules taught do not eliminate the doubts on the speakers' minds and, of course, do not prevent errors that are always found, in varying, degrees in their writings.

Keywords: writing; spelling; teaching; academic essays and critical comments; common misspellings.

1.- Introducción

Como bien advierte Gómez Torrego (2011), sin lugar a dudas, vivimos en la sociedad de la comunicación cuyo canal fundamental es la lengua escrita, además de ser el medio de trasmisión de la cultura. Por ello, la lengua escrita tiene un papel imprescindible en nuestro siglo y, a su vez, la ortografía cobra un gran protagonismo en la comunicación, puesto que favorece la construcción del instrumento clave de la comunicación que es el lenguaje y ayuda a conservar su unidad; al mismo tiempo, es la única forma que en algunas ocasiones poseemos para exhibirnos ante los demás.

No obstante, la valoración de la ortografía siempre ha sido paradójica y tradicionalmente ha sido materia pendiente en la enseñanza de la lengua debido, sobre todo, a la cantidad de reglas que había que memorizar, con una aplicación apenas lograda en los textos (Gómez Torrego, 2011). Pero, como afirma Martínez de Sousa (2003), hoy en día disponemos de una materia de gran importancia como es la ortografía que –como técnica de la escritura– se debe enseñar y transmitir a las generaciones futuras.

En este artículo se pretenden esclarecer ciertas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la ortografía para poder mejorar toda actuación docente, así como analizar los errores ortográficos en los

escritos de estudiantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato del instituto *Juan de la Cierva y Codorníu* ubicado en la región de Murcia, con el fin de que dichos conocimientos puedan utilizarse para mejorar su enseñanza, de acuerdo con la legislación vigente. Para ello, se han abordado una serie de planteamientos metodológicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito ortográfico y se han aludido a diversos enfoques pedagógicos inadecuados en el diseño y la realización de actividades ortográficas que —en muchas ocasiones— promueven la aparición de errores ortográficos y dificultan el aprendizaje.

Asimismo, se ha efectuado un análisis de los errores más frecuentes en las letras presentes en los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, con el propósito de recoger información de los corpus estudiados desde dos perspectivas distintas: dimensión cuantitativa y dimensión cualitativa, y poder discutir y contrastar dichos corpus aludiendo a los aspectos más relevantes y notorios de la investigación, así como a las posibles causas que provocan las faltas de ortografía.

En este sentido, cabe destacar que el hecho de elegir esta línea de investigación está motivado por el interés de dar a conocer determinados principios metodológicos con los que se pueda empezar a enmendar el fracaso ortográfico que se encuentra en todos los niveles educativos, y de analizar y contrastar cuáles son los errores más frecuentes en las letras en alumnos de Secundaria y Bachillerato. Más aún, consideramos que si se intentara llevar a la práctica determinados planteamientos metodológicos como los desarrollados en este trabajo y se evitara la realización de ciertas actividades que dificultan el aprendizaje ortográfico, se conseguiría desarrollar en los discentes una mayor competencia en ortografía y, en este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convertiría en una tarea más motivadora.

1.2.- La enseñanza de la ortografía

La ortografía –dentro de la didáctica de la lengua– es un aspecto complejo, cuyo aprendizaje presenta numerosas dificultades. Por esta razón, Carratalá (1993) afirma que tanto los contenidos de la ortografía como la metodología empleada en su enseñanza son, principalmente, los responsables de la dificultad y del fracaso ortográfico que afecta a un gran número de alumnos en distintos niveles educativos, con una ortografía cada vez más deficiente.

Tradicionalmente, en la programación de las clases de lengua la ortografía ha sido tratada de manera aislada, y los contenidos de la misma se han basado más en el aprendizaje memorístico de las reglas ortográficas que en el conocimiento directo de los vocablos de un vocabulario usual. Se ha abusado de la memorización de una serie de reglas, de su aplicación mecánica y del uso del dictado utilizado como un simple instrumento de evaluación del rendimiento ortográfico alcanzado, en lugar de ser utilizado como una herramienta que permita al alumno conocer su progreso en el conocimiento de su lengua (Carratalá, 1993; Sánchez, 2009). Asimismo, dentro de los métodos utilizados, se han encontrado numerosos planteamientos didácticos erróneos o desafortunados que convierten a la corrección de los errores ortográficos en la única vía de acceso aunque, por el momento, se trate de una vía que no ha sido lograda; además, se ha concluido que las actividades resultan poco llamativas, desacertadas y que pueden ser, en muchos casos, el motivo del bajo rendimiento ortográfico de los discentes (Carratalá, 1993). Especial importancia, por tanto, es la que hay que otorgarle a los nuevos planteamientos metodológicos que se proponen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito ortográfico; no obstante, hay que tener en cuenta que dichos planteamientos deben adecuarse a los objetivos formulados para que sean efectivos en la consecución de los fines, en las dificultades que presenta su aprendizaje y en las características psicopedagógicas de los alumnos (habilidades, aptitudes, etc.) convenientes para facilitar el aprendizaje ortográfico (Holgado, 1986).

Carratalá (2013) presenta, por un lado, los siguientes diez principios para lograr que dicho proceso sea no ya menos árido, sino más eficaz:

1. La corrección prosódica: las palabras deben articularse de forma clara, limpia y correcta.

2. El vocabulario “de uso” como criterio para la selección del léxico: los vocablos han de seleccionarse en función tanto de su nivel de dificultad, como por su uso diario en el habla coloquial y la proximidad al entorno vital de los discentes. En estos casos, hay que evitar listados de palabras que apenas se utilicen o que pertenecen al registro culto de la lengua, cuya dificultad supera su capacidad de aprendizaje y no tienen ninguna significación para los estudiantes.

3. Presentación del significante completo: se debe facilitar y presentar a los escolares las palabras completas y correctamente escritas para conseguir así una adecuada fijación de su imagen visual y cinestésica. Además, como ya aseguraba Cabello (1976), un entramado de imágenes visuales, auditivas y motrices garantizan en alto grado una buena ortografía.

4. Presentación de palabras y textos correctamente escritos: hay que evitar que los estudiantes trabajen con textos y palabras erróneamente escritas, ya que se corre el riesgo de que asienten en su mente imágenes falsas de dichas expresiones. De esta forma, todos los textos que manejen deben estar correctamente escritos y con la puntuación adecuada.

5. Aprendizaje de las reglas ortográficas pedagógicamente válidas: es conveniente recordar que una ortografía correcta no se consigue memorizando una serie de reglas, ya que con el tiempo se van a olvidar y solo quedará el gran esfuerzo que supuso su adquisición, sino que hay que conocer su significado contextual. En efecto, debería moderarse el aprendizaje de las reglas ortográficas.

6. Empleo de la copia de breves textos como procedimiento de aprendizaje caligráfico y ortográfico: la copia se debe utilizar como un procedimiento de aprendizaje caligráfico –para perfeccionar la legibilidad de la escritura–, ortográfico y hasta léxico-semántico, pero nunca como instrumento de castigo.

7. Estudio previo de los textos que serán dictados con posterioridad: todos los textos que sean objeto de dictado serán estudiados previamente por los discentes; porque si no se procede de esta forma, los estudiantes tendrán que improvisar la expresión gráfica de vocablos desconocidos que, muchas veces, no coincidirá con la correcta; consiguiendo, de esta manera, que aumente el número de errores ortográficos. Además, como bien escribió Payot, “si se aprende ortografía no es por el dictado, sino a pesar del dictado” (citado en Chacón, 2012: 370).

8. Selección de textos para dictados sin excesivas dificultades léxico-ortográficas: no se deben escoger textos para dictados con una excesiva dificultad ortográfica y léxica, faltos de valor formativo, que más que una actividad cuyo objetivo principal sea el de mejorar el nivel léxico-ortográfico de los alumnos, parece ser un texto con el que se intenta averiguar cuántas palabras sabe escribir incorrectamente y que lo único que pretende es confundirlos.

9. Eliminación de la “copia reiterada” como sistema de corrección de los vocablos erróneamente escritos: se recomienda no obligar a los escolares a copiar infinitas veces las palabras que han escrito mal, ya que al realizarse las copias de manera mecánica y con mala voluntad, acaban consolidando las grafías mal escritas. Por lo tanto, es preferible incluir dichas palabras escritas correctamente en actividades variadas, que eviten la redundancia y faciliten una fijación visomotora de las mismas.

10. “Desgramaticalización” del aprendizaje léxico-ortográfico: siempre que sea posible y teniendo en cuenta el nivel educativo de los discentes, el aprendizaje léxico-semántico no debe reposar en la erudición filológica ni en la teoría gramatical, dado que con asiduidad puede resultarles demasiado árido e ininteligible.

Por otro lado, Carratalá (2013) presenta diversos enfoques pedagógicos inadecuados en el diseño y la realización de actividades ortográficas que, en muchas ocasiones, promueven la aparición de errores ortográficos y dificultan el aprendizaje. Entre ellos se encuentran:

1. Modelo de actividad con textos plagados de dificultades léxico-ortográficas, cuyo vocabulario se aleja de la realidad inmediata de los estudiantes y dificulta un aprendizaje funcional.

2. Modelo de actividad basada en la “fuga de letras”, que da lugar a todo tipo de confusiones, desde semánticas hasta ortográficas, resultando del todo contraproducente. Por lo que es preferible que realicen actividades donde aparezcan las palabras con las peculiaridades ortográficas destacadas para asentar en el cerebro la conveniente huella visual.

3. El modelo de actividad basada en la corrección de errores gramaticales (léxico-ortográficos), conscientemente vertidos, no parece el mejor método para garantizar un empleo gramatical correcto y apropiado. Sin duda, la mejor opción sería facilitar a los discentes enunciados gramaticalmente correctos y, así, una vez que conozcan las palabras que pudieran presentar cualquier dificultad léxico-ortográfica, se les facilitarían ejercicios que contengan dichos vocablos.

4. Modelo de actividad basada en el restablecimiento de la puntuación de un texto. En este tipo de actividades se cree más acertado partir de textos correctamente puntuados para razonar posteriormente la puntuación del autor, que a menudo caracteriza su forma de escribir.

5. Modelo de actividad basada en el dictado de textos plagados de dificultades ortográficas. Este tipo de textos, todavía seleccionados en algunos manuales para trabajar con los alumnos, parecen pensados para confundirlos y para incrementar la presencia de graves errores ortográficos. Por esa razón, este tipo de actividades no son las más idóneas para mejorar el nivel ortográfico de los escolares, ya que, en la mayoría de los casos, atentan contra el más elemental sentido común.

Por ello, el éxito de la enseñanza de la ortografía reside en el arte de instaurar percepciones claras, correctas y completas de las palabras estudiadas (Palma, 2012). Como indican Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré (1993) una de las soluciones sería entender siempre la didáctica de la ortografía como un proceso de enseñanza/aprendizaje.

En cualquier caso, a la hora de adquirir conocimientos ortográficos es fundamental que las tareas que se propongan sean

motivadoras, significativas y funcionales, para que los aprendices tengan interés, integren los conocimientos, los generalicen y, que, además, vayan construyendo un sistema ortográfico propio que se irá transformando conforme vayan avanzando (Bigas, 1996; Iglesias, 2013).

Por otra parte, la ortografía constituye una pieza clave de la actividad escritora, cuya función principal es clarificar y facilitar la interpretación del mensaje escrito al destinatario (Hernández, 2004). Por esta razón, la ortografía cobra sentido a la hora de escribir un texto cuando “se percibe su utilidad como un componente en el proceso de escritura que posibilita la correcta interpretación del mensaje por el adecuado empleo del código gráfico y sus convenciones” (Palma, 2012: 36). Como afirma Kaufman (1998), no hay que enseñar la ortografía independientemente de la escritura, sino que se debe reflexionar sobre la norma ortográfica en el interior de los textos escritos, dado que la comprensión de la norma tiene que estar al servicio de la comunicabilidad textual y, “a igualdad de otros aspectos, es más valioso el escrito que carece de errores ortográficos” (Dido, 2009: 29).

Así pues, cuando los alumnos escriben, aparte de aprender a escribir en una lengua, afinan otras destrezas comunicativas al compartir ideas y razonamientos con sus compañeros. Aprender a escribir conlleva adecuar el tema, el tipo de texto y el estilo según el destinatario y aprender a construir textos con coherencia y cohesión. Al mismo tiempo, la habilidad de escribir puede permitir el aprendizaje de otros aspectos de la actividad verbal, siempre y cuando se trabaje frecuentemente y se oriente y se realice correctamente en el aula, sin presentarla como una actividad independiente de la clase (Palma, 2012).

Por ello, hay que impulsar al alumnado a que escriba siguiendo el proceso de toda composición escrita (planificación, redacción y evaluación), en el que la revisión es una herramienta muy útil para mejorar y evaluar un texto y, a su vez, para tener conciencia de lo que hay que aprender para componer un texto adecuado. Además, a caballo con el proceso de regulación de la composición escrita y su aprendizaje, se hace uso del lenguaje en su función metalingüística especialmente

útil para el aspecto ortográfico, ya que se relaciona la práctica con la reflexión (Díaz y Manjón, 2010).

En definitiva, los discentes deben desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la ortografía, pero para que se consiga es muy importante el compromiso de todos los docentes, ya que se trata de un contenido transversal que atraviesa el currículo en su totalidad; con dicho propósito, el profesor de lengua trabaja en equipo con el resto de profesores (Dido, 2009). Igualmente, es fundamental que el educador les facilite –como guía y asesor para que el escolar trabaje con autonomía, reflexione, investigue y formule hipótesis– métodos de aprendizaje como los tratados con anterioridad, implantándoles hábitos de estudio y trabajo enfocados a esta finalidad (Rico, 2002). En estos casos, la elección de uno u otro no impide la utilización de los demás, si bien su uso debe estar condicionado por la experiencia e investigación del propio docente (Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo, 2003).

Asimismo, la aplicación de los principios didácticos esbozados con anterioridad “pueden convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en un quehacer motivador y, por ende, fructífero. Metodología con la que puede empezar a remediarse un fracaso ortográfico del que no se ve libre ningún escalón del sistema educativo” (Carratalá, 1993: 99).

En efecto, especial relevancia asumen estos temas que están presentes en las preocupaciones diarias de muchos profesores que buscan corregir y perfeccionar la comunicación lingüística de los estudiantes poco interesados en “desarrollar hábitos lectores y más preocupados por unas nuevas tecnologías que suelen usar sin el respeto a la convención lingüística, necesario para toda relación interpersonal satisfactoria” (Carratalá, 2013: 11). Todo ello ocasionando posibles efectos perniciosos sobre la ortografía y continuos debates entre lingüistas, que creen que esto no es un peligro para el lenguaje frente a otros que consideran que se trata de un cambio negativo para el lenguaje porque lo deteriora (Galve, Trallero y Dioses, 2008).

1.3.- Corpus y metodología

Para realizar este estudio se han tomado como corpus, por un lado, los exámenes (redacciones) realizados por dos clases de 4º de ESO del instituto *Juan de la Cierva y Codorníu* de Totana (Murcia) y, por otro lado, los exámenes (comentarios críticos) llevados a cabo por dos clases de 2º de Bachillerato del mismo centro. Se trata de dos corpus muy parecidos, ya que son estudiantes del mismo instituto, con una edad que oscila entre los 15 y los 18 años, y que están a las puertas de cerrar un ciclo, aunque pertenecientes a grupos y ramas de estudio diferentes (grupo bilingüe y grupo no bilingüe en el corpus I y ciencias sociales y ciencias de la salud en el corpus II).

Las pruebas efectuadas por los estudiantes de 4º de ESO (corpus I) consistieron en la realización de una redacción a partir de una imagen titulada *Los animales no son juguetes*, siguiendo el proceso de toda composición escrita: planificación, redacción y evaluación. Los ejercicios realizados por los alumnos de 2º de Bachillerato (corpus II) consistieron en la elaboración de un comentario crítico sobre un texto, en este caso titulado *Belleza*, siguiendo el modelo que se tiene que plantear en el examen de Selectividad, partiendo de la siguiente estructura: resumen, tema, explicación de la cuestión, causas, consecuencias y alternativas.

A propósito de los exámenes, las redacciones están en consonancia con los comentarios críticos, dado que en ambos corpus los discentes tuvieron que redactar un texto propio –uno a partir de una imagen y otro a partir de un texto– dependiendo del nivel educativo, con una extensión y tiempo similares.

En la Tabla 1 se detallan cada uno de los corpus estudiados y el cronograma de las actividades realizadas:

Tabla 1
Corpus investigados y cronograma de tareas
(Elaboración propia)

CORPUS I			CORPUS II		
<i>Fase y sesión</i>	Intervención: una sesión		<i>Fase y sesión</i>	Intervención: una sesión	
<i>Grupo y duración:</i> 4º ESO: 40 min.	E4º BF (grupo bilingüe) corpus I.I	E4º C (grupo no bilingüe) corpus I.II	<i>Grupo y duración:</i> Bachillerato: 40 min.	B2º BH (rama de ciencias sociales) corpus II.I	B2º CC (rama de ciencias de la salud) corpus II.II
<i>Número de alumnos</i>	25 alumnos	21 alumnos	<i>Número de alumnos</i>	35 alumnos	32 alumnos
<i>Media de errores en las letras por alumno</i>	0-9 errores	0-5 errores	<i>Media de errores en las letras por alumno</i>	0-4 errores	0-4 errores
<i>Alumnos sin ningún error en las pruebas</i>	12 alumnos	4 alumnos	<i>Alumnos sin ningún error en las pruebas</i>	15 alumnos	9 alumnos
<i>Total de redacciones analizadas</i>	46 redacciones		<i>Total de comentarios analizados</i>	67 comentarios	
<i>Total de redacciones y comentarios analizados</i>	113 escritos				

Estos corpus permiten conocer cómo escriben tanto los estudiantes de 4º de ESO como los de 2º de Bachillerato, que se encuentran unos a las puertas de cerrar el ciclo de Secundaria y de pasar a Bachillerato y otros de realizar la Selectividad y, la mayoría, de asistir a la Universidad. Además, el objetivo en esta pesquisa se centra en examinar y estudiar los errores más frecuentes que se encuentran en la parte de la ortografía que se ocupa de las letras, para poder hacer un baremo sobre ellos.

4.- Análisis y resultados interpretativos

Se iniciará este análisis aportando datos numéricos y estadísticos de los errores en las letras más frecuentes en cada uno de los corpus analizados; conjuntamente, se presentará en la misma tabla los resultados totales de ambos corpus, tanto en cifras como en porcentajes (dimensión cuantitativa). A continuación, se realizará un análisis cualitativo de los errores más frecuentes donde a través de los ejemplos más significativos extraídos de los corpus se verán y se analizarán los distintos fallos.

4.1.- Dimensión cuantitativa

La Tabla 2 recoge el número de veces que han aparecido los errores en la escritura en cada una de las letras dentro del corpus I que, a su vez, se divide en dos: corpus I.I y corpus I.II, tanto en cifras como en porcentajes.

Tabla 2

Estadística de errores frecuentes en el uso de las letras (corpus I: corpus I.I-E4° BF y corpus I.II-E4° C)

(Elaboración propia)

CORPUS I					
<i>Corpus I.I</i>			<i>Corpus I.II</i>		
<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>	<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>
Homónimos sintácticos: <i>Mal trato</i> en lugar de <i>maltrato</i> ; * <i>Si quiera</i> en vez de <i>siquiera</i> ; * <i>Porsupuesto</i> en lugar de <i>por supuesto</i> ; * <i>Nisiquiera</i> en vez de <i>ni siquiera</i> ; <i>Sobretudo</i> en lugar de <i>sobre todo</i> ; * <i>Mas cotas</i> en vez de <i>mascotas</i> ; <i>De muestra</i> en lugar de <i>demuestra</i> ; * <i>Encontra</i> en vez de <i>en contra</i> ; * <i>Aveces</i> en lugar de <i>a veces</i> ; * <i>Acallar</i> en vez de <i>callar</i> ; * <i>Jugueto</i> en lugar de <i>juguete</i> ; * <i>Conciencie</i> en vez de <i>conciencie</i> ; * <i>Conciencamiento</i> en lugar de <i>concienciamiento</i> ;	15	51.72 %	Homónimos sintácticos: * <i>Así que</i> en lugar de <i>así que</i> ; <i>A un</i> en vez de <i>aun</i> ; <i>Sino</i> en lugar de <i>si no</i> ; * <i>Aveces</i> en vez de <i>a veces</i> ; <i>Por que</i> en lugar de <i>porque</i> ; <i>A parte</i> en vez de <i>aparte</i> ; <i>Sobretudo</i> en lugar de <i>sobre todo</i> ; * <i>Porciento</i> en vez de <i>por ciento</i> ; <i>Se</i> en lugar de <i>sea</i> ; * <i>Cuitarlo</i> en vez de <i>cuidarlo</i> ; * <i>Encontre</i> en lugar de <i>encuentre</i> ; * <i>Tiral</i> en vez de <i>tirar</i> ;	14	35.90 %

* <i>Triran</i> en vez de <i>tiran</i> ; * <i>Files</i> en lugar de <i>fieles</i>			* <i>Merodiando</i> en lugar de <i>merodeando</i> ; * <i>Aminal</i> en vez de <i>animal</i>		
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	4	13.79 %	Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>b</i>	3	10.34 %	Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>b</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>r</i> por <i>rr</i>	2	6.90 %	Mal uso de la <i>h</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	2	6.90 %	Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>j</i> por <i>g</i>	1	3.45 %	Mal uso de la <i>g</i>	2	5.13 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	1	3.45 %	Confusión de <i>j</i> por <i>g</i>	2	5.13 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	1	3.45 %	Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	1	2.56 %
Mal uso de la <i>h</i>	0	0 %	Confusión de <i>r</i> por <i>rr</i>	1	2.56 %
Mal uso de la <i>g</i>	0	0 %	Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	1	2.56 %
Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	0	0 %	Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	2.56 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	0	0 %	Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	2.56 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	0	0 %	Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	0	0 %
<i>Números totales</i>	29	100 %	<i>Números totales</i>	39	100 %

En la Tabla 3 se detalla el número de veces que han aparecido los errores en la escritura en cada una de las letras, tanto en cifras como en porcentajes; pero, en este caso, dentro del corpus II que se divide a su vez en: corpus II.I y corpus II.II, a simple vista se puede ver que las diferencias entre ambos subcorpus no son muy notorias, como sucede en el corpus anterior. De hecho, la frecuencia absoluta de errores obtenidos en cada uno de estos subcorpus varía muy poco, incluso presenta cifras inferiores con respecto a las correspondientes al corpus I.

Tabla 3

Estadística de errores frecuentes en el uso de las letras (corpus II: corpus II.I-B2° BH y corpus II.II-B2° CC)

(Elaboración propia)

CORPUS II					
<i>Corpus II.I</i>			<i>Corpus II.II</i>		
<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>	<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>
Confusión de <i>x</i> por <i>s</i>	12	35.29 %	Homónimos sintácticos: * <i>Deacuerdo</i> en vez de <i>de acuerdo</i> ; <i>Acabo</i> en lugar de <i>a cabo</i> ; * <i>Osea</i> en vez de <i>o sea</i> ; <i>Porqué</i> en lugar de <i>por qué</i> ; <i>A parte</i> en vez de <i>aparte</i> ; * <i>Si quiera</i> en lugar de <i>siquiera</i> ; <i>Hay</i> en vez de <i>ahí</i> ; * <i>Frustaciones</i> en lugar de <i>frustraciones</i> ; * <i>Pensa</i> en vez de <i>pensar</i> ; * <i>Tranquilida</i> en lugar de <i>tranquilidad</i> ; * <i>Preocurando</i> en vez de <i>procurando</i> ;	14	35 %

			* <i>Haiga</i> en lugar de <i>haya</i> ; * <i>Sufiente</i> en vez de <i>suficiente</i> ; * <i>Anucios</i> en lugar de <i>anuncios</i>		
Homónimos sintácticos: <i>A penas</i> en lugar de <i>apenas</i> ; <i>Por que</i> en vez de <i>porque</i> ; <i>Ha</i> en lugar de <i>hay</i> ; <i>Porque</i> en vez de <i>por qué</i> ; <i>Sobretudo</i> en lugar de <i>sobre todo</i> ; * <i>Tampo</i> en vez de <i>tampoco</i> ; * <i>Necesedades</i> en lugar de <i>necesidades</i> ; * <i>Socieda</i> en vez de <i>sociedad</i> ; * <i>Deteimiento</i> en lugar de <i>detenimiento</i>	9	26.48 %	Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	9	22.5 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	6	17.65 %	Confusión de <i>x</i> por <i>s</i>	5	12.5 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	2	5.88 %	Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	4	10 %
Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	2	5.88 %	Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	3	7.5 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	2.94 %	Mal uso de <i>la h</i>	2	5 %
Mal uso de <i>la h</i>	1	2.94 %	Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	2.5 %
Mal uso del grupo <i>-bs-</i>	1	2.94 %	Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	1	2.5 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	0	0 %	Mal uso del grupo <i>-bs-</i>	1	2.5 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	0	0 %	Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	0	0 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	0	0 %	Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	0	0 %
<i>Números totales</i>	34	100 %	<i>Números totales</i>	40	100 %

Así, teniendo en cuenta las cifras anteriores se puede ver cómo en el corpus I, concretamente en el corpus I.I, predominan los errores en los *homónimos sintácticos* (51.72 %) al igual que en el corpus I.II donde prevalecen los errores en los *homónimos sintácticos* (35.90 %). Seguidamente, por orden de frecuencia se encuentran en el corpus I.I la confusión de *n* por *m* ante *p* (13.79 %), la confusión de *n* por *m* ante *b* (10.34 %), la confusión de *r* por el dígrafo *rr* y la confusión de *g* por *j* (6.90 %), la confusión de *j* por *g*, la confusión de *v* por *b* y la confusión de *b* por *v* (3.45 %) y, por último, no se halla ningún caso de confusión de *cc* por *c*, de *m* por *n*, del dígrafo *ll* por *y*, ni del mal uso de la *h* ni de la *g* (0 %). En cambio, el corpus I.II presenta el siguiente orden: la confusión de *n* por *m* ante *p*, la confusión de *n* por *m* ante *b*, el mal uso de la *h* y la confusión de *v* por *b* (10.26 %), el mal uso de la *g* y la confusión de *j* por *g* (5.13 %), la confusión de *b* por *v*, la confusión de *r* por el dígrafo *rr*, la confusión de *cc* por *c*, la confusión de *m* por *n* y la confusión del dígrafo *ll* por *y* (2.56 %) y, finalmente, no se registra ningún caso de confusión de *g* por *j* (0 %).

De la misma forma, a partir de los datos extraídos con anterioridad, en el corpus II, concretamente en el corpus II.I, predominan los errores en la confusión de *x* por *s* (35.29 %) frente al corpus II.II donde prevalecen las equivocaciones en los *homónimos sintácticos* (35 %). Inmediatamente, por orden de frecuencia se encuentran en el corpus II.I los *homónimos sintácticos* (26.48 %), la confusión de *n* por *m* ante *p* (17.65 %), la confusión de *v* por *b* y la confusión de *cc* por *c* (5.88 %), la confusión del dígrafo *ll* por *y*, el mal uso de la *h* y el mal uso del grupo *-bs-* (2.94 %) y, por último, no se halla ningún caso de confusión de *b* por *v*, de *g* por *j*, ni de *m* por *n* (0 %). En cambio, el corpus II.II presenta la siguiente disposición: la confusión de *n* por *m* ante *p* (22.5 %), la confusión de *x* por *s* (12.5 %), la confusión de *v* por *b* (10 %), la confusión de *b* por *v* (7.5 %), el mal uso de la *h* (5 %), la confusión de *m* por *n*, la confusión de *g* por *j* y el mal uso del grupo *-bs-* (2.5 %) y, en último lugar, no se registra ningún caso de confusión del dígrafo *ll* por *y*, ni de *cc* por *c* (0 %).

Sin embargo, a pesar de dicha diferenciación, entre los dos corpus se constata que el mayor número de errores encontrados en la escritura de estos estudiantes se localizan en los homónimos sintácticos, salvo en el corpus II.I donde prevalece la confusión de *x* por *s*, superando a los homónimos sintácticos en tan solo tres errores. De hecho, si se observan en cada uno de los corpus los porcentajes que engloban dichos fallos frente al resto están muy por encima de los errores encontrados: en el corpus I constituyen un 51.72 % (corpus I.I) y un 35.90 % (corpus I.II) y en el corpus II un 26.48 % (corpus II.I) y un 35 % (corpus II.II).

A la hora de interpretar de forma coherente la información que se extrae de estas tablas en cuanto a los errores presentes, en concreto, en los homónimos sintácticos, hay que tener en cuenta el modo de realización de estos escritos, ya que se trató de una actividad “sorpresa” en un corto periodo de cuarenta minutos en cada una de las clases, por lo que en algunos casos la rapidez, los nervios y el no tenerlo preparado pudo influir bastante.

Por su parte, respecto a las cifras totales en escritura se han contado, por un lado, 68 errores en el corpus I: corpus I.I-corpus I.II y en dicha estadística (Tabla 4) se puede percibir cómo los *homónimos sintácticos* presentan un porcentaje mucho mayor que el resto, que muestran un porcentaje no superior al doce por ciento. Por otro lado, en el corpus II: corpus II.I-corpus II.II se han sumado 74 errores entre ambos subcorpus y en dicha estadística (Tabla 5) se puede ver cómo tanto los *homónimos sintácticos* como los errores entre *x/s* y *n/m* ante *p* muestran un porcentaje mucho mayor que el resto, que no superan el diez por ciento.

En suma, con estas estadísticas se puede apreciar una estrecha similitud entre ambos corpus estudiados, tanto en el número de cifras totales en frecuencia absoluta donde solo hay 6 errores de diferencia, como en la letra *-homónimos sintácticos-* con mayor número de errores tanto en el corpus I como en el corpus II.

Tabla 4

Estadística del total de errores frecuentes en el uso de las letras por ambos grupos (corpus I: corpus I.I-E4.º BF y corpus I.II-E4.º C)

(Elaboración propia)

CORPUS I: corpus I.I - corpus I.II		
<i>Letras</i>	<i>Cifras totales en frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia de porcentajes totales</i>
Homónimos sintácticos	29	42.65 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	8	11.77 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>b</i>	7	10.30 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	5	7.35 %
Mal uso de la <i>h</i>	4	5.88 %
Confusión de <i>j</i> por <i>g</i>	3	4.41 %
Confusión de <i>r</i> por <i>rr</i>	3	4.41 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	2	2.94 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	2	2.94 %
Mal uso de la <i>g</i>	2	2.94 %
Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	1	1.47 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	1.47 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	1.47 %
<i>Números totales</i>	68	100 %

Tabla 5

Estadística del total de errores frecuentes en el uso de las letras por ambos grupos (corpus II: corpus II.I-B2.º BH y corpus II.II-B2.º CC)

(Elaboración propia)

CORPUS II: corpus II.I - corpus II.II		
<i>Letras</i>	<i>Cifras totales en frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia de porcentajes totales</i>
Homónimos sintácticos	23	31.08 %
Confusión de <i>x</i> por <i>s</i>	17	22.97 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	15	20.28 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	6	8.12 %
Mal uso de la <i>h</i>	3	4.05 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	3	4.05 %
Mal uso del grupo <i>-bs-</i>	2	2.70 %

Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	2	2.70 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	1.35 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	1	1.35 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	1.35 %
<i>Números totales</i>	74	100 %

4.2.- Dimensión cualitativa

A continuación, se comentarán los errores más significativos encontrados en las letras de los corpus analizados:

4.2.1.- Homónimos sintácticos

Con mucha frecuencia, como se ha podido comprobar en los corpus examinados, los hablantes cometen errores en la escritura de determinados vocablos escribiéndolos en dos palabras, cuando lo correcto es escribirlos en una sola palabra, como sucede en los siguientes casos:

(1) *De muestra* en vez de *demuestra*: Nosotros no somos fieles a ellos cuando ellos sí lo son para nosotros, como se *de muestra* en la película “Hachiko” [corpus I.I, redacción 9].

(2) **Si quiera* en lugar de *siquiera*: (...) ya que vivimos presos del tiempo y ni *si quiera* podemos disfrutar de las oportunidades que nos da la vida (...) [corpus II.II, comentario 32].

También ocurre al contrario, esto es, cuando se escriben las palabras juntas en lugar de separadas:

(3) **Avecas* en vez de *a veces*: Porque *avecas* pensamos que los animales son un juguete que podemos abandonar a su suerte, sin darnos cuenta de que son seres vivos (... [corpus I.II, redacción 8].

(4) *Sobretudo* en lugar de *sobre todo*: Pero, ¿por qué nos centramos tanto en las obligaciones y dejamos a un lado el valorar las cosas y, *sobretudo*, tener tiempo para uno mismo? [corpus II.I, comentario 27].

Por su parte, hay confusiones que se producen en la escritura de ciertas palabras homófonas, como sucede dentro del corpus II, concretamente, en el corpus II.II entre *hay*, *ahí*, *ay*:

(5) *Hay* en vez de *ahí*: (...) ya que es la única manera de salir de la rutina y *hay* es donde realmente podemos encontrar la felicidad [corpus II.II, comentario 15].

Por otro lado, se cuenta con un amplio grupo de vocablos mal escritos debido, principalmente, a la falta de concentración o a la rapidez con la que se escribe, puesto que como se verá la mayoría de los ejemplos son palabras a las que les falta alguna letra en su interior o están sin terminar:

(6) **Files* en lugar de *fieles*: (...) en el caso de los perros son mucho más *files* con sus dueños que con cualquier otra persona (...) [corpus I.I, redacción 2].

(7) **Cuitarlo* en vez de *cuidarlo*: Pero, hay personas que no saben valorar a los perros (...) llegarán al punto de que se cansarán de *cuitarlo* y lo abandonarán [corpus I.II, redacción 21].

Por último, se localizan algunos vulgarismos, pero, en este caso, solo hay un error presente en el corpus I y otro en el corpus II:

(8) **Acallar* en lugar de *callar*: Quizá un regalo de navidad del que no se supieron hacer cargo o de una compra para *acallar* las peticiones de un niño, que acabaron llevando a estos animales a la calle [corpus I.I, redacción 4].

(9) **Haiga* en vez de *haya*: La mayoría de las personas salimos siempre todas las mañanas muy rápido esperando que

no *haiga* nada de camino al trabajo (...) [corpus II.II, comentario 26].

4.2.2.- Confusión de *x* por *s*

Dentro de este punto llama la atención el hecho de que todos los fallos detectados solo se encuentren en el corpus II y se incluyan dentro de la familia léxica de *estrés* coincidiendo en la escritura de los errores la mayoría de ellos:

(10) (...) también está provocando que aumente el número de personas que sufren enfermedades como el *estrés* por intentar llevar un nivel de vida que no se lo pueden permitir (...). Este es un problema que afecta a la mayoría de personas de todos los países, sobre todo los más desarrollados, puesto que en ellos el nivel de vida es más *extresante*. (...) [corpus II.I, comentario 20].

A la par, el error de colocar una *-s-* en lugar de una *-x-*, solo se encuentra en los fragmentos (11) y (12) en el corpus II.II:

(11) El problema no solo se reduce a la típica *escusa* del trabajo ya que, en mi opinión (...). [corpus II.II, comentario 15]

(12) (...) si está causado por el estado opresor y los ricos *esplotadores* es (...) [corpus II.II, comentario 18].

4.2.3.- Confusión de *n* por *m* ante *p*

Dentro de este grupo de errores, tanto en el corpus I como en el corpus II, hay un amplio número de erratas y, concretamente, en el corpus II hay muchas faltas en la grafía *tiempo*:

(13) En estos *tiempos* que corren, las personas cada vez disponemos de menos tiempo para nosotros y para hacer las

cosas que realmente nos gusten, ya sea por trabajo u otros motivos, y no tenemos *tiempo* para apreciar cosas que son bellas (...) [corpus II.I, comentario 9].

De igual forma, aunque con menos frecuencia, ocurre con la palabra *cumplir* en el mismo corpus:

(14) Siempre vamos con el tiempo justo para *cunplir* con nuestras obligaciones, por ejemplo, entrar al trabajo, pero no levantarnos antes e ir más calmados contemplando el paisaje (...) [corpus II.I, comentario 13].

(15) Deberíamos centrarnos un poco más en nosotros mismos y darnos cuenta qué es lo que nos gusta hacer para poder *cunplirlo* después de todo el esfuerzo que realizamos cada día durante 8h. (...) [corpus II.II, comentario 5].

Además, dentro de ambos corpus se han percibido otras equivocaciones como:

(16) Creo que la gente que tiene animales y los sabe cuidar es gente admirable porque *tanpoco* es del todo fácil hacerlo (...) [corpus I.I, redacción 24].

(17) Actualmente, muchas personas se encaprichan de animales domésticos, como perros, gatos, pájaros... y, después, en vez de cuidarlos, pasan de ellos como si fueran *simples* juguetes (...) [corpus I.II, redacción 3].

4.2.4.- Confusión de *n* por *m* ante *b*

Todos los fallos localizados dentro de este grupo se encuentran dentro del corpus I con un porcentaje significativo:

(18) (...) *sin embargo*, aún sigue habiendo mucho maltrato animal, primero, por parte de los dueños que abandonan a sus mascotas, sobre todo perros, que son las mascotas más comunes;

también hay más abandonos por parte de los circos, ya que cuando los animales son viejos o no les sirven los dejan en la calle [corpus I.I, redacción 2].

(19) Hoy en día (...) vas andando por la calle y cada dos por tres ves a un perro sucio, *hanbriento*, muy delgado (...) a los animales no se les puede maltratar debido a que *tanbién* sufren [corpus I.II, redacción 2].

4.2.5.- Confusión de *v* por *b*

En este apartado no deja de llamar la atención las equivocaciones encontradas en estas redacciones y comentarios, ya que son palabras que pueden aparecer en cualquier manual y son de uso habitual:

(20) Desde mi punto de vista, es cierto que vamos siempre muy *agoviados* porque no nos da tiempo a hacer nada, y el único rato que tenemos libre lo utilizamos para descansar (...) [corpus II.I, comentario 10].

(21) Esto lo digo, porque cuando fui a Londres con mi madre y con mi tía *ívamos* en el metro riéndonos (...) [corpus II.II, comentario 32].

4.2.6.- Mal uso de la *h*

Un error muy frecuente en el uso de la *h* es colocarla junto a la letra *a* delante del verbo cuando va en infinitivo:

(22) Yo creo que los abandonan porque la gente que tiene un animal no se compromete *ha estar* gastándose dinero y tiempo en comprarle comida, vacunarlo o pasearlo [corpus I.II, redacción 4].

(23) De todos los aspectos que aparecen en el texto me parece importante las causas que han llevado *ha estar* tan ocupadas diariamente (...) [corpus II.I, comentario 2].

Asimismo, en el corpus I siguen presentándose errores en la forma del verbo haber que se utiliza para formar tiempos compuestos o perífrasis verbales:

(24) (...) el perro tiene cara de estar abandonado, está sobre un colchón un tanto sucio, además al perro le *an arrancado* la pata trasera como a una muñeca, eso es debido a un maltrato sobre el animal [corpus I.II, redacción 2].

(25) En los últimos años, el tener una mascota se *a puesto* de moda (...). Hoy en día, se han visto muchos casos de maltrato animal, pero también *a crecido* el abandono de animales (...) [corpus I.II, redacción 14].

A la par, en los ejemplos (26) y (27) se puede ver cómo algunos estudiantes todavía no distinguen entre *echar/hecho*:

(26) Preferimos *hechar* horas extras para tener más dinero en vez de vivir y disfrutar ese tiempo con la familia (...) [corpus II.II, comentario 6].

(27) Es una lástima que nos perdamos tantas cosas en la vida, a pesar de que el trabajo esté *echo* (...) [corpus II.II, comentario 31].

4.2.7.- Confusión de *b* por *v*

Los fallos hallados dentro de este grupo se encuentran tanto en el corpus I como en el corpus II. Dichos errores se deben principalmente al desconocimiento de la escritura de ciertos verbos como son *avanzar* y *aprovechar* y, por supuesto, de las reglas ortográficas:

(28) Estas familias tienen costumbre de maltratar y dañar a estos pobres animales; hay casos en los que los abandonan, no les dan de comer, juegan con ellos de modo *agresibo*... [corpus I.I, redacción 3].

(29) Al comprar un animal te ves obligado a cuidarlo y a alimentarlo, no solo por lo bonito que es, ya que las leyes contra su abandono y maltrato van *abanzando* [corpus I.II, redacción 7].

(30) (...) una de ellas es no *aprovechar* el tiempo que tenemos. (...) [corpus II.II, comentario 1].

4.2.8.- Confusión de g por j

Tras el estudio de estos corpus, se han encontrado dos errores (31) y (32) en el corpus I.I y solo un error (33) en el corpus II.II en la escritura de la palabra *reloj*: **relog*:

(31) (...) vamos a pensar en la vida de un juguete, unos son bien tratados, pero otros son rotos, *agugereados* y tirados a la basura [corpus I.I, redacción 8].

(32) Esas mascotas que solo necesitan un poco de cariño cuando vuelves a casa, no que las abandones en una zona *alegada* de Dios, donde siempre te esperarán, pero no volverás [corpus I.I, redacción 13].

(33) Hay que ser activo, pero haciendo las cosas que realmente pueden darle un poco de tranquilidad y felicidad a tu vida, esclavo del *relog* [corpus II.II, comentario 13].

De este modo, aunque no es habitual, hay ciertas palabras en español que terminan en *-j* con las que hay que tener un cuidado especial.

4.2.9.- Confusión de *j* por *g*

Todos los fallos localizados dentro de este grupo (34), (35) y (36) se encuentran dentro del corpus I y dichos errores son clasificados por Gómez Torrego (2011) dentro del recuadro de *Errores comunes* en la ortografía de las letras *g* y *j* ante *e*, *i*:

(34) Yo tengo un perro y yo sería incapaz de abandonarlo, ya que con el tiempo le *cojes* cariño, forma parte de tu casa y lo tratas como otro miembro de la familia [corpus I.I, redacción 22].

(35) Pusieron la norma de que si un perro hace “caca” con tu bolsita la tienes que *recojer* porque si te ven los guardias te pueden multar (...) [corpus I.II, redacción 7].

(36) Además, yo creo que cuando un perro lleva un tiempo viviendo en una casa aunque parezca que no, le *coje* cariño a la gente que hay en ella y pasa a formar parte de esa familia [corpus I.II, redacción 10].

4.2.10.- Confusión de *cc* por *c*

La confusión de *cc* por *c* se encuentra solamente en el corpus II, concretamente, en la grafía de la palabra *afición*:

(37) Ante todo, primero están las obligaciones, después nuestros caprichos y *aficciones* (...) [corpus II.I, comentario 14].

(38) Aunque sea un escalón importante en nuestras vidas, más importante es disfrutar de aquellos momentos que nos hacen sentirnos únicos ya sea con la familia, amistades o *aficciones* [corpus II.I, comentario 35].

A la par, el error de colocar una *-c-* en lugar del grupo *-cc-*, solo se presenta en el fragmento (39) en el corpus I:

(39) *Redacción* (los animales no son un juguete) [corpus I.II, redacción 9].

4.2.11.- Confusión de *rr* por *r*

Las faltas localizadas dentro de este grupo (40), (41) y (42) se hallan exclusivamente en el corpus I y se deben principalmente al desconocimiento de la siguiente regla: se escribe *-rr-* en posición intervocálica (Gómez Torrego, 2011):

(40) (...) abrimos la caja y nos encontramos un *pero* recién nacido [corpus I.I, redacción 1].

(41) El *pero* de esta imagen se encuentra acostado sobre una manta sobre la que hay juguetes viejos y rotos (...) [corpus I.I, redacción 7].

(42) Si te encaprichas de un perro u otro animal y te lo compras debes de cuidarlo y no abandonarlo (...) cuando se cansan o se *aburen* [corpus I.II, redacción 9].

4.2.12.- Confusión de *m* por *n*

Este fallo aparece con menor frecuencia en los estudiantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato a diferencia de otros tratados con anterioridad:

(43) Yo lo veo muy bien porque si te *emcaprichas* de un animal es para siempre y no para una semana [corpus I.II, redacción 8].

(44) Es raro el día que no es rutinario, de lunes a viernes trabajo, sábado y domingo para *descamsar*, pero siempre de la misma manera (...) [corpus II.II, comentario 10].

4.2.13.- Confusión de *ll* por *y*

Como sucede en el caso anterior, solo se ha detectado un error de *ll* por *y* en cada uno de los corpus:

(45) (...) sobre todo un perro que te hace caso, te avisa cuando quiere salir y le das uno de sus mejores gustos cada día, porque imagina que eres un perro, un gato, una *coballa...* y nunca te sacan (...) [corpus I.II, redacción 7].

(46) Que nos pasemos la vida con prisas y a lo loco, *llendo* de un lado al otro rápidamente no es bueno ya que nos puede producir estrés o estar malhumorados (...) [corpus II.I, comentario 12].

4.2.14.- Mal uso de la *g*

Tras el análisis de estos corpus, se han encontrado solamente en el corpus I dos errores en la escritura de la *g*:

(47) Pienso que cuando el amo del perro lo saque de paseo debe recoger lo que el perro *cage*, no llevarlo suelto si es peligroso y con el bozal apropiado [corpus I.II, redacción 13].

(48) (...) los niños se encaprichan de los animales y sus padres se los suelen comprar, pero aunque muchas veces estén los padres que se *encargen* de los animales, otras no y estos son abandonados [corpus I.II, redacción 21].

4.2.15.- Mal uso del grupo *-bs-*

En cuanto a los errores descubiertos dentro de este grupo, se ha hallado exclusivamente un error en el corpus II.I y otro en el corpus II.II coincidiendo, a su vez, en la misma palabra:

(49) Cuando salimos por la mañana de casa vamos siempre con el tiempo justo, intentando que nada ni nadie pueda *obtacularizar* nuestro camino (...) [corpus II.I, comentario 10].

(50) Si perdemos algún minuto de tiempo es culpa de las demás personas por *obtacularizar* nuestro camino (...) [corpus II.II, comentario 12].

5.- Conclusiones, consecuencias e implicaciones

Con la indagación desarrollada en esta investigación se ha recopilado información relevante respecto al estudio cuantitativo y cualitativo de la parte de la ortografía que se ocupa de las letras en estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Por lo tanto, ha tomado como objeto de estudio sujetos formados y hablantes de español, que se encuentran dentro de un ámbito académico, pero ello no quita –como se ha podido comprobar– que sigan cometiendo errores en las letras consideradas como faltas de ortografía. Estas investigaciones se encuadran en un género de trabajo y estudio que ha presidido este tipo de análisis, ya que se trata de la creación de textos a partir de un texto periodístico y de una imagen, en cuyas intervenciones debía prevalecer en todo momento el carácter normativo y académico.

Los principales resultados que se desglosan del análisis total de errores apuntan que los *homónimos sintácticos* fueron la equivocación en las letras más cometida por los alumnos de ambos corpus, pues su porcentaje total representó en el corpus I el 42.65 % y en el corpus II el 31.08 %. Ello implica que hay una indudable carencia de atención, revisión y, por supuesto, de conocimiento en los escritos de estos estudiantes. Además, se puede ver cómo, a pesar de ser dos corpus con diferencias en el análisis de los errores, estos datos demuestran una estrecha proximidad entre ambos corpus. Ello lo evidencia el tipo de error que prima en estas clases, coincidiendo incluso en los porcentajes. Del mismo modo, los recuentos pertenecientes a la confusión de *n* por *m* ante *p* presenta un porcentaje significativo en ambos corpus con un 11.77 % en el corpus I y un 20.28 % en el corpus II. Por otro lado, se

pueden señalar por su bajo nivel de aparición, tanto en un corpus como en otro, los fallos encontrados en la confusión de *ll* por *y* y en la confusión de *m* por *n*. En cambio, la confusión de *v* por *b* se ha mostrado como una falta relativamente frecuente en los dos corpus.

Por su parte, como bien apunta Carratalá (2013) entre las posibles causas que provocan estas faltas de ortografía se pueden destacar: la aversión por la lectura de muchos discentes, impidiéndoles el contacto directo con las palabras; el desmerecimiento social de la convención ortográfica, es decir, dicha convención ha ido perdiendo prestigio conforme han ido aumentando las faltas de ortografía en personas de diferente extracción social; el modo de aprendizaje de las reglas ortográficas a través de la memoria, con una aplicación casi nula, así como el uso del dictado cuando se ha utilizado únicamente para examinar el número de palabras mal escritas; y la metodología utilizada por determinados docentes, junto a no pocos manuales que plantean actividades que más que prevenir los errores, los fomentan y, de alguna forma, dificultan el aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma, es imprescindible solventar estos errores, pero siempre manteniendo la convención ortográfica tanto por la validez colectiva como por el mantenimiento de la unidad gráfica de la lengua (Carratalá, 2013). Para ello, principalmente habría que valorizar la importancia de la ortografía por parte de todo el sistema educativo; así como evitar el descuido frecuente en los medios de comunicación, responsables de gran parte de la degradación de la lengua. Solo así, con este tipo de cambios y como demuestran diversas investigaciones, con este modelo de trabajo, tanto cualitativa como cuantitativamente –aportando la información suficiente sobre las faltas de ortografía más frecuentes en este tipo de estudiantes– como, por ejemplo, ya lo hizo Leal (1986) en su estudio ortográfico con alumnos de Bachillerato, con el que obtuvo resultados similares a los de este análisis, se podrán proponer unas determinadas pautas de actuación pedagógica para prevenir tales faltas, que *a priori* parecen tener más éxito que las tradicionales, aunque de estas últimas también cabría la posibilidad de

mejorar algunos aspectos que en ciertas actuaciones no han dado los resultados esperados.

En consonancia con dichas pautas, existen numerosas actividades con las que se intentan paliar estos problemas planteados como pueden ser las actividades léxico-ortográficas significativas por medio de ilustraciones (Carratalá, 2013); los ejercicios con palabras homónimas, tanto homógrafos como homófonos, en los que se pide que se explique con claridad el sentido de las oraciones presentadas (Carratalá, 2013; Galve, Trallero y Dioses, 2008); las redacciones, en las que es más real y significativo el nivel ortográfico que en cualquier otra tarea destinada expresamente a esta enseñanza, en la que deben sugerirse ciertos temas o argumentos frente a la imposición de un tema (Vílchez, 2011); el uso práctico del diccionario, pero no para buscar palabras que no sean del uso cotidiano del alumno, sino para buscar sinónimos, precisar ideas, entre otros (Dido, 2009); el “dictado encadenado”, que consiste en ir escribiendo frases y enlazándolas con las del compañero utilizando el vocabulario facilitado previamente por el profesor (Galve *et al.*, 2008); los juegos ortográficos como los crucigramas, que permiten a partir de una definición y de una limitación de letras, escribir el concepto que corresponde (Galve *et al.*, 2008); etc. Con todo, se alcanzará una conciencia ortográfica convirtiéndose en una actitud favorable hacia la correcta escritura (Carratalá, 2013; Rodríguez y Ridaó, 2013).

Futuras investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre la utilización de las letras por parte de los estudiantes de otros niveles educativos podrán aportar nueva información sobre cuáles son los errores más frecuentes en las letras cometidos por los alumnos de este centro. Sería interesante ampliar la muestra, dado que el número de sujetos ha sido reducido. Asimismo, podrá crearse un taller de ortografía con distintas actividades destinado a los estudiantes de Secundaria y Bachillerato y poder experimentar cuáles son las actividades más idóneas para el aprendizaje de la ortografía. Es más, se podrán tratar otros aspectos discursivos de la adquisición de la escritura por parte de los discentes como, por ejemplo, averiguar si aquellos que

tienen problemas en este aspecto concreto de la ortografía lo tienen en otros aspectos discursivos como la cohesión o la argumentación; conocer qué opiniones tienen de sus propios errores; entre otros.

En definitiva, tras la realización de este trabajo y tras comprobar los resultados obtenidos, se puede ver cómo analizar los errores ortográficos de los discentes puede transmitir al docente muchísima información sobre cuáles y cómo son los fallos cometidos por sus alumnos; pudiendo, de este modo, utilizar dicho conocimiento para intentar corregir y perfeccionar su enseñanza. De la misma forma, hay que señalar la importancia de la enseñanza de la ortografía desde las escuelas y cómo su aprendizaje está estrechamente ligado con otros aspectos de la enseñanza de la lengua. Por ello, siempre hay que procurar que el aprendizaje de la ortografía sea motivador, propicie la creatividad y la autocorrección y vaya unido de la lengua.

Referencias bibliográficas

- Barberá, V.; Collado, J. C.; Morató, J.; Pellicer, C. y Rizo, M. (2003). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. España: Ceac.
- Bigas, M. (1996). La enseñanza de la ortografía. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 56, 6-8. Obtenido 15 noviembre 2015, desde <http://aula.grao.com/revistas/aula/056-ortografia--los-procedimientos-en-historia--orientacion-vocacional-y-profesional/la-ensenanza-de-la-ortografia>.
- Cabello, F. (1976). *Orientaciones didácticas para el aprendizaje de la ortografía*. Granada: Inspección técnica de Educación General Básica.
- Camps, A.; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M. y Cabré, P. (1993). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 93-100. Obtenido 14 septiembre 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>.

- Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- Chacón, T. (2012). *Ortografía normativa del español. Vol. 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Díaz, M. R. y Manjón, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 87-124. Obtenido 18 de noviembre 2015, desde <http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/4.pdf>.
- Dido, J. C. (2009). *Clínica de ortografía. Una búsqueda abierta a nuevos recursos*. Madrid: CEP.
- Galve, J. L., Trallero, M. y Dioses, A. J. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEDE.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: SM.
- Hernández, M. C. (2004). *Didáctica de la ortografía*. (Trabajo de investigación inédito). Albacete. Obtenido en la Biblioteca Nacional (Madrid).
- Holgado, M. A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Iglesias, A. (2013). Cómo enseñar la ortografía. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 226-227, 39-42. Obtenido 02 diciembre 2015, desde http://aula.grao.com/revistas/aula/226_227-formacion-para-la-practica-de-competencias-linguisticas/como-ensenar-la-ortografia.
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... y después: acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Leal, D. T. (1986). *Corrección de la ortografía en Bachillerato por una nueva metodología didáctica. Valoración del método y resultados. Apéndice de ejercicios*. (Trabajo de investigación inédito). Granada. Obtenido en la Biblioteca Nacional (Madrid).
- Martínez de Sousa, J. (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. Obtenido 27 octubre 2015, desde http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf.

- Palma, D. L. (2012). *Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula* (Tesis de maestría). Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Facultad de Educación. Obtenido 22 octubre 2015, desde <http://www.cervantesvirtual.com/obra/uso-de-estrategias-didactias-para-la-ensenanza-de-la-ortografia-escritura-de-palabras-a-partir-de-situaciones-comunicativas-concretas-en-el-cuarto-grado-de-la-escuela-primaria-de-aplicacion-musical-de-san-pedro-sula/>.
- Rico, A. M. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla (Universidad de Granada)*, 32, 71-84. Obtenido 23 septiembre 2015, desde <http://hdl.handle.net/10481/23941>.
- Rodríguez, F. J. y Ridao, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48 (1), 147-169.
- Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 9, 1-22. Obtenido 16 octubre 2015, desde http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf.
- Vílchez, J. (2011). *Recursos didácticos para trabajar la ortografía*. Granada: ADICE.

Originalidad shakespeariana y herencia clásica en “El sueño de una noche de verano”

Shakespearean originality and classical heritage in “A Midsummer Night's Dream”

Montserrat Pons Tovar

Centro Internacional de Español de la Universidad de Málaga

mpons@fguma.es

DOI: 10.17398/1988-8430.26.41

Recibido el 7 de abril de 2016

Aprobado el 15 de abril de 2017

Resumen: Con este artículo les presentamos a los profesionales de la enseñanza una visión personal de una de las piezas teatrales más representadas, leídas y versionadas de William Shakespeare con la intención de que la exploten en clase. Se trata de *El sueño de una noche de verano*, una obra rica en tradiciones literarias, apta para todos los públicos. Nuestro objetivo es explorar los límites que existen entre la creatividad artística del dramaturgo inglés y el peso de la tradición, en este caso, grecorromana. Para ello, comenzaremos nuestro estudio con una breve introducción al panorama literario renacentista de Inglaterra a fin de facilitarle al lector información sobre los antecedentes y el ambiente en el que se desarrolló la producción shakespeariana. Seguidamente, pasaremos a un análisis de la obra objeto de nuestro estudio que se basará en los siguientes puntos: las alusiones mitológicas, los recursos dramáticos y los elementos típicos de otros géneros literarios tales como la poesía bucólica y la novela antigua. En último lugar, ofrecemos nuestras reflexiones al respecto a modo de conclusión.

Palabras clave: Shakespeare; teatro; comedia; tradición clásica.

Abstract: With this article we present teaching professionals a personal view of one of the plays most represented, read and versioned of William Shakespeare with the intention that they exploit it in class. It's *A Midsummer Night's Dream*, a work rich in literary traditions, suitable for all audiences. Our goal is to explore the boundaries between artistic creativity of English playwright and the weight of tradition, in this case, Greco-Roman. We will start our study with a brief introduction to the Renaissance literary scene of England to provide the reader with information about the background and environment in which Shakespearean production was developed. Next, we turn to an analysis of the work that we study which will be based on the following points: the mythological allusions, the dramatic resources and the typical elements of other genres such as pastoral poetry and the ancient novel. Finally, we offer our thoughts on the subject to conclusion.

Key words: Shakespeare; theater; comedy; classical tradition.

1. Generalidades sobre la tradición grecorromana en la literatura renacentista inglesa

El ascenso al trono de la dinastía de los Tudor devolvió a Inglaterra su antiguo esplendor tanto a nivel político como cultural. Fruto del patrocinio real, a partir de la segunda mitad del siglo XV, intelectuales ingleses como W. Grocyn (1446-1519) profesor de griego en Oxford, John Colet (1467-1519), estudioso de autores griegos y latinos, también en la misma universidad, y el destacado pensador y estadista Thomas More (1478-1535), conocido universalmente por su obra escrita en latín *Utopía* (1516), fueron redescubriendo a los autores clásicos a través de humanistas vinculados a Erasmo de Rotterdam. Gracias a la labor de estos pioneros, las nuevas ideas fueron calando paulatinamente en la educación inglesa hasta el punto de que la reina Isabel I se convirtiera por influencia de su tutor, el humanista Roger Ascham (1515-1568), en una de las monarcas más cultas y concedora de mayor número de lenguas de su tiempo. Ello también se tradujo en su papel de protectora de intelectuales y artistas y en el hecho de

que su reinado, que abarca los años 1558 a 1603, sea considerado como el Siglo de Oro de la literatura inglesa y se conozca con el nombre de “Época Isabelina”¹.

Los precursores de este periodo de esplendor han de buscarse entre los nobles y diplomáticos de la corte de Enrique VIII, ya que, en lo que a la poesía lírica respecta, cultivaron nuevas formas de expresión influidas por la literatura renacentista italiana que imitaba, a su vez, los modelos de la antigüedad clásica, especialmente al poeta Ovidio. Autores como Thomas Wyatt (1503-1542), introductor del soneto en Inglaterra, Henry Howard (1517-1547) y Thomas Sackville (1536-1608) hicieron posible la labor de las figuras poéticas más destacadas de la generación posterior.

En la etapa siguiente llevaron este género a la perfección, entre otros, Christopher Marlowe (1564-1593) en el poema *Hero y Leandro* (1598) y en la pieza teatral *Safo y Faón* (1584), basados en *Heroidas* homónimas de Ovidio². Por su parte, John Lyly (1554-1606), introductor del manierismo en la literatura inglesa, narra en su obra alegórica *Endimion* (1591) el enamoramiento de la Luna por un mortal. En esta misma línea mitológica se han de incluir los dos poemas escritos por Shakespeare (1564-1616) dedicados al conde de Southampton y titulados, respectivamente, *Venus y Adonis* (1593) y *La violación de Lucrecia* (1594). El primero de ellos tiene como modelo uno de los mitos narrados en las *Metamorfosis* de Ovidio³, por una parte, y el poema de Bión titulado *A la muerte de Adonis*⁴, por otra. Su segundo poema relata un motivo de larga tradición desde la época romana, recogido

¹ Acerca de este periodo y los autores que mencionamos, vid. R. Barnard, *Breve historia de la literatura inglesa*, Alianza Editorial, Madrid, 2002, págs. 22-30.

² Ovidio, *Heroides*, Madrid, Akal, 2010. *Safo y Faón*, págs. 241-256; *Hero y Leandro*, págs. 313-326.

³ Ovidio, *Metamorfosis*, Planeta, Barcelona, 1990, págs. 410-412.

⁴ Bión, *Bucólicos griegos*, Gredos, Madrid, 1995, págs. 348-349.

también por Ovidio en sus *Fastos*⁵: Lucrecia, violada por Sexto Tarquino, suplica a su padre y a su marido que la venguen y, tras ello, se suicida.

Otro género muy cultivado por los poetas ingleses del Siglo de Oro fue el bucólico que parte, de un lado, de los *Idilios* de Teócrito, y, del otro, de las *Bucólicas* de Virgilio. En ambos casos el ambiente es rural y los protagonistas pastores. Sin embargo, el tema predominante en las composiciones de Teócrito es el erótico o amoroso, mientras que en la obra de Virgilio es político o moral. Durante el Renacimiento inglés destacaron en este ámbito varios autores. Sobre el modelo amoroso de Teócrito Michael Drayton (1563-1631) escribió *La guirnalda del pastor* (1593) y *Nymphidia* (1627), Christopher Marlowe compuso su poema *El pastor apasionado* (1599) y Ben Jonson (1572-1637), inspirado en *Amor fugitivo* del alejandrino Mosco⁶, realizó su *Discurso sobre el Amor* (1618) así como el drama *El Pastor triste* (1637). En lo referente al modelo virgiliano, el autor más destacado de la época fue Edmund Spenser (1552-1599) con su *Calendario del pastor* (1579), cuyas églogas concluyen con una enseñanza moral. Asimismo, hemos de hacer una mención especial a la novela *Arcadia* de Philip Sidney (1554-1586), relato en el que dicho autor combina elementos de la poesía pastoril con el modelo narrativo empleado por Heliodoro de Emesa en *Las etiópicas*, cuya técnica consiste en encajar las historias unas dentro de otras y en entrelazar diferentes líneas de la trama.

En cuanto a la poesía épica, su máximo exponente fue Edmund Spenser, quien, tomando la *Eneida* de Virgilio como referente, crea una extensa alegoría épica: *La Reina de las hadas* (1590-1598) en la que combina las creencias cristianas con las leyendas artúricas para glorificar la pujanza del Imperio Británico.

⁵ Ovidio, *Fastos*, Gredos, Madrid, 1988, págs. 88-89.

⁶ Mosco, *Bucólicos griegos*, Gredos, Madrid, 1995, págs. 289-291.

A pesar del éxito de los géneros literarios que acabamos de mencionar, el gran protagonista del Renacimiento inglés es el teatro y su figura principal William Shakespeare, que ensombreció al resto de los dramaturgos de la época⁷. En lo que se refiere a los recursos dramáticos, los modelos de los que se parte son, básicamente, el teatro de Séneca para la tragedia y el de Terencio y Plauto para la comedia.

2. *El sueño de una noche de verano*: obra de juventud

La obra que nos ocupa pertenece a la primera etapa de la producción shakespeariana, época que abarca aproximadamente los años 1586 a 1596. Este periodo de iniciación es el que refleja mayor influencia de los modelos grecorromanos sobre el autor⁸. Pertenecen a esta fase, además de la mayor parte de los poemas y sonetos, obras dramáticas con claros referentes clásicos. Entre estas destacan, en primer lugar, la *Comedia de los errores* (1592), cuya fuente principal es *Los dos Menecmos* y la secundaria, *Anfitrión*, ambas del latino Plauto. En dicha obra Shakespeare pone en práctica una técnica muy usada por los comediógrafos antiguos: la *contaminatio*, que consistía en combinar en una nueva pieza teatral argumentos de otras anteriores⁹. En segundo lugar, se halla la tragedia *Tito Andrónico* (1594), que sigue el truculento modelo senequista tan del gusto de la época. Finalmente, hemos de mencionar *El sueño de una noche de verano* (1595), una comedia en cinco actos donde se mezclan con éxito técnicas dramáticas, poéticas y narrativas tan dispares como la complicación argumental

⁷ A. Usandizaga Sainz, "El teatro isabelino inglés", en *Historia Universal de la Literatura*, Orbis-Origen, Barcelona, 1982, vol. II, págs. 121-136.

⁸ Sobre la producción teatral de Shakespeare, vid., A. Usandizaga Sainz, "Shakespeare y la era isabelina" en *Historia Universal de la Literatura*, Orbis-Origen, Barcelona, 1982, vol. II, págs. 137-152.

⁹ E. Bickel, *Historia de la literatura latina*, Madrid, Gredos, 2005, págs. 513-515.

(sello de la comedia de enredos latina), la metaficción (en la representación de *La pesada y breve obra del joven Píramo y su amada Tisbe, comedia muy trágica*), el empleo de la metáfora de la naturaleza como reflejo de los sentimientos amorosos (elemento típico de la poesía bucólica), y, por último, el episodio de la transformación en asno de Fondón (acaecido en el legendario mundo de las hadas de tradición céltica y cuyo antecedente literario es una novela del escritor romano Apuleyo titulada *Las Metamorfosis* o *El Asno de oro*).

2. 1. Alusiones mitológicas

El sueño de una noche de Verano se desarrolla en Atenas y tiene como trasfondo las bodas del héroe Teseo con la amazona Hipólita. Durante los cuatro días y la noche previos a la ceremonia se entremezclan las historias de dos parejas de enamorados (por un lado, Helena y Lisandro, por otro, Demetrio y Hermia) con las de unos artesanos que representarán una obra de teatro el día de las nupcias y varios personajes del reino de las hadas que lo complicarán todo aún más. Parte de los elementos de la trama fueron inventados por Shakespeare, pero otros tienen un claro referente clásico, como es el caso del personaje de Teseo. La fuente griega de la que pudo partir el autor es las *Vidas paralelas* de Plutarco, si bien cabe la posibilidad de que también recurriera a *La Teseida* de Boccaccio, de la que Chaucer hizo una versión en *El cuento del caballero*¹⁰.

En lo que se refiere al héroe ateniense, Shakespeare se centra principalmente en dos aspectos: las hazañas míticas y sus conquistas amorosas¹¹. Teseo, hijo del rey Egeo y de Etra, se

¹⁰ G. Chaucer, *Canterbury Tales*, Pocket Books, New York, London, Toronto, Sidney, 2001, págs. 19-63.

¹¹ P. Grimal, *Diccionario de mitología griega y romana*, Paidós, Barcelona, 1989 (s. v. Teseo).

convirtió en el héroe del Ática por antonomasia. Nació y se crió en Trecén, la tierra de su madre, y a los dieciséis años partió desde la costa de la Argólida al reino de su padre, viaje durante el cual aniquiló a todos los monstruos y bandidos que importunaban a los hombres desde el Istmo de Corinto hasta Atenas.

Además de este ciclo de hazañas que tuvieron como escenario el Peloponeso, Teseo participó en el noveno trabajo de Heracles, que consistió en arrebatarle a Hipólita, la reina de las amazonas, el cinturón mágico que le había regalado Ares. Durante la contienda, Hipólita fue herida por el arma de Teseo, quien posteriormente la tomará por esposa. De todo ello hace clara alusión Shakespeare en la escena primera del acto primero, en la que Teseo le ordena a Filóstrato difundir la noticia de su boda por Atenas¹².

Asimismo, cabe destacar la participación de Teseo en la lucha de los centauros contra los lapitas, un pueblo de Tesalia acaudillado por Pirítoo, quien había invitado a una boda a dos centauros parientes suyos. No estando estos acostumbrados a beber vino, se emborracharon y uno de ellos, llamado Éurito, intentó forzar a Hipodamía, la prometida de Pirítoo. De este modo comenzó una lucha de la que salieron vencedores los tesalios gracias a la ayuda de Teseo, hecho al que se alude en la escena primera del quinto acto de *El sueño de una noche de verano*. En este mismo parlamento de Teseo, Shakespeare menciona otro litigio armado en el que intervino y resultó vencedor el héroe ateniense: el de la guerra civil que se produjo en Tebas tras la muerte de Edipo por parte de sus hijos Eteocles y Polinices¹³.

¹² W. Shakespeare, *El sueño de una noche de verano*, Espasa Calpe, Madrid, 2009, pág. 60.

¹³ W. Shakespeare, *op. cit.*, pág. 129.

En cuanto a las conquistas amorosas y relaciones sentimentales de Teseo, en el transcurso de la primera escena del segundo acto, Oberón, el rey de las hadas, le reprocha a su esposa Titania varias infidelidades, entre las que se encuentra una relación con el propio Teseo. Según este, la reina de las hadas había hecho que el héroe les fuera infiel a Perigenia, Aglae, Ariadna y Antíope¹⁴. La primera de ellas, Perigenia o Perigune, era una hija del gigante Sinis de quien Teseo se enamoró tras dar muerte a su padre por ser uno de los bandidos del Istmo de Corinto. Por su parte, Aglae, hija de Zeus y Eurínome, era una de las tres Gracias. Teseo se prendó de ella tras abandonar en la isla de Naxos a Ariadna, la princesa cretense que lo había ayudado a superar la prueba del Minotauro y a la que le había prometido convertir en su esposa a su regreso a Atenas. Por último, Antíope era una amazona hermana de Hipólita de la que Teseo se enamoró con anterioridad a sus bodas con ella.

Por otro lado, la pieza teatral que se representa en la primera escena del quinto acto para festejar las bodas de Teseo e Hipólita parte de otro mito tomado por Shakespeare de las fuentes clásicas: el de Píramo y Tisbe, narrado en un episodio de las *Metamorfosis* de Ovidio¹⁵. La historia trata de dos jóvenes enamorados que vivían en Babilonia en casas contiguas y que se conocieron a través de un agujero que había en el muro que separaba sus viviendas. A su matrimonio se opusieron sus respectivos padres, de manera un día que se citaron para fugarse en un monumento al rey Nino que estaba a la sombra de una morera junto a una fuente. Tisbe fue la primera en acudir al encuentro, pero, al ver aparecer a una leona que iba allí a beber, huyó asustada, quedando su velo en el suelo destrozado por el fiero animal. Más tarde llegó Píramo, quien, creyendo que la bestia había acabado con la vida de Tisbe, sacó un puñal y se suicidó. Su sangre tiñó de rojo las moras del árbol

¹⁴ W. Shakespeare, *op. cit.*, pág. 76.

¹⁵ Ovidio, *Metamorfosis*, págs. 121-127.

cercano que hasta aquel momento habían sido blancas y que a partir de entonces cambiaron para siempre de color. Cuando Tisbe se recuperó, salió de su escondrijo y quedó consternada al ver a Píramo muerto, razón por la cual, ella también decidió quitarse la vida usando la misma arma que su amado.

Amén de las leyendas de Teseo y de los jóvenes amantes Píramo y Tisbe, podemos mencionar otras dos alusiones mitológicas, tomadas igualmente de conocidas fuentes clásicas y ampliamente explotadas en la literatura inglesa de la época. No tienen calado en la trama de la comedia, pero simbolizan diferentes aspectos del amor de pareja como son la fidelidad y la desconfianza.

En primer lugar, hemos de señalar el mito de Hero y Leandro, como ejemplo de amantes fieles, en la escena primera del quinto acto¹⁶. Dicha leyenda trata la historia de dos amantes desafortunados, Hero, sacerdotisa de Afrodita que vivía en Sestos, localidad situada en un extremo del Helesponto, y Leandro, un joven que habitaba en Ábidos, en la orilla opuesta y que cruzaba el canal a nado cada día para reunirse con su amada. Ella debía encender una luz para guiarlo, pero una noche de tormenta, la vela se apagó, Leandro se ahogó, desorientado en el mar, y Hero se arrojó de desesperación desde una torre, muriendo también ella. Shakespeare alude de nuevo a esta historia tomada de las *Heroidas* 18 y 19 de Ovidio¹⁷ en algunas ocasiones más a lo largo de su dilatada obra¹⁸.

¹⁶ W. Shakespeare, *op.cit.*, pág. 135.

¹⁷ Ovidio, *Heroides*, págs. 297-326.

¹⁸ *Dos caballeros de Verona* (acto III, escena I), *Eduardo III* (acto II, escena II), *Otelo* (acto III, escena III) y *Romeo y Julieta* (Acto II, escena IV). Por otra parte, la protagonista de *Mucho ruido y pocas nueces* se llama Hero y vive un amor desgraciado.

Por otra parte, el tema de la desconfianza en la pareja es simbolizado mediante del mito de Céfalo y Procris, matrimonio ateniense que, si bien fueron siempre fieles el uno al otro, se hicieron famosos por sus celos mutuos que los llevaron a poner a prueba su amor repetidamente¹⁹. La fuente, una vez más, son las *Metamorfosis* de Ovidio²⁰.

Por último, hemos de señalar otras breves alusiones a la mitología clásica que son constantes a lo largo de la obra y la enriquecen en matices poéticos. Estos elementos cargan de patetismo la trama o sirven como metáforas de la naturaleza. Entre los primeros destacaremos el desmembramiento de Orfeo a manos de las bacantes de Tracia por huir del trato carnal con otras mujeres, tras la muerte de su esposa Eurídice²¹, o la invocación a las divinidades infernales (las Parcas y las Furias) por parte de Píramo en su momento más desesperado²². Asimismo, en algunas ocasiones, divinidades celestiales como Apolo y Diana son empleados en la obra, respectivamente, como trasuntos del Sol y de la Luna²³.

Además de estos mitos de la tradición grecorromana sobre los que se sustenta gran parte de la obra, Shakespeare recurre a un elemento aparentemente extraño a la tradición clásica y, a su vez, novedoso para completar la trama: la mitología celta. Así en *El sueño de una noche de verano* aparece la corte de las hadas con el rey Oberón y la reina Titania a la cabeza. Dichos personajes habitan en el bosque y ponen en marcha sus tretas la noche previa a la boda de Teseo con Hipólita que coincide con la del solsticio de verano, fenómeno gracias al cual, según la tradición pagana, las

¹⁹ W. Shakespeare, *op.cit.*, pág. 135.

²⁰ Ovidio, *Metamorfosis*, pág. 281-289.

²¹ W. Shakespeare, *op.cit.*, pág. 129.

²² W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 139 y 141.

²³ W. Shakespeare, *op.cit.*, pág. 62.

flores y hierbas que se recogían en aquel momento adquirían poderes mágicos.

Sin embargo, queremos puntualizar que, a pesar de la introducción de la mitología celta en una historia ambientada en la Grecia heroica, la influencia clásica no deja de tener un gran peso en este aspecto, ya que dichos personajes son fácilmente identificables con divinidades de la mitología grecorromana que encarnan las fuerzas de la naturaleza en el bosque. Así, la reina de las hadas se llama Titania, apelativo que le da Ovidio a Juno, la reina de las diosas, en el Libro I de sus *Metamorfosis*, mientras que entre los celtas se la conocía como Mab, nombre que el propio Shakespeare emplea en la escena IV del primer acto de *Romeo y Julieta*²⁴. Además de esto, existe otro elemento común entre Titania y Juno: las disputas conyugales con sus respectivos esposos acerca de las infidelidades de estos²⁵.

En cuanto al personaje del rey de las hadas, este procede de la legendaria historia que relata el origen de la dinastía de los Merovingios, si bien el nombre fue tomado por Shakespeare de un cantar de gesta francés del s. XIII llamado *Huon de Bordeaux*²⁶. Con respecto a sus atributos, Oberón recuerda en muchos aspectos a Dioniso, entre estos destacan su reinado sobre la naturaleza salvaje, su carácter desenfadado y sus andanzas por la India²⁷. Dicho personaje creado por Shakespeare inspirará de nuevo a Ben Jonson en la comedia titulada *Oberón o El príncipe de las Hadas* (1616).

En lo que se refiere a Robin, originalmente un duende o trago del floclore inglés, tiene un rol similar al del Pan de *El*

²⁴ A. L. Pujante, Introducción de *El Sueño de una noche de verano*, Espasa Calpe, Madrid, 2009, pág. 12.

²⁵ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 75 y 76.

²⁶ A. L. Pujante, *op. cit.*, pág. 12.

²⁷ W. Shakespeare, *op.cit.*, pág. 75.

Misántropo de Menandro, el de divinidad agreste que hace posible la unión feliz de los amantes con ayuda de las ninfas, en el caso de *El sueño de una noche de verano*, secundado por las hadas²⁸. A estas últimas, bajo la clara influencia de Ovidio, Shakespeare les atribuye cualidades de divinidades griegas de la naturaleza como las dríades, que habitaban los árboles, o las ninfas, asociadas habitualmente a los manantiales, hecho que puede observarse a lo largo de toda la pieza teatral.

2. 2. Recursos dramáticos

El sueño de una noche de verano parte del modelo cómico latino que cultivaron Terencio y Plauto, basado, a su vez, en el de la Comedia Nueva griega. Dicho modelo, cuyo autor más representativo fue Menandro, se caracteriza por el enredo de la trama, el empleo de personajes estereotípicos reconocibles para el público y los temas en los que aparecen motivos cotidianos, como la avaricia o los celos²⁹.

En lo que se refiere a la obra que nos ocupa, en primer lugar, se ha de señalar que el argumento gira en torno al tema cómico de la situación imposible vencida, pues, tras superar diversos impedimentos, cada uno de los jóvenes se casa finalmente con la pareja elegida y no con la impuesta por el progenitor correspondiente. Dicha situación tiene uno de sus antecedentes en el famoso *Misántropo* de Menandro.

En segundo lugar, está el tópico de las quejas de los enamorados que se sienten desgraciados al no poder conseguir el objetivo de su amor o sentirse engañados por la persona amada. Se

²⁸ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 142-145.

²⁹ J. Bayet, *Literatura Latina*, Ariel, Barcelona, 1985, pág. 53.

da tanto entre los mortales como entre Titania y Oberón³⁰. Este mismo recurso fue ya explotado en comedias latinas como la *Andria* de Terencio y la *Aulularia* de Plauto.

En tercer lugar, cabe destacar el empleo de uno de los personajes cómicos de la tipología tradicional, que, en el caso de *El sueño de una noche de verano*, es Fondón, uno de los artesanos que representarán la obra de teatro en la boda de Teseo e Hipólita. Fondón presenta todos los rasgos del “impostor”, un personaje que se precia de culto y de tener unos modales exquisitos, pero que, en realidad, carece de ellos y suele ser apaleado o castigado, como sucede con su transformación en asno. En la Comedia griega y romana, este papel suele recaer en un cocinero que participa en el banquete de alguna boda o de una celebración religiosa, como sucede con el *Misántropo*³¹ y el *Escudo*,³² ambos de Menandro, o en la *Aulularia* de Plauto³³.

En cuarto lugar, hemos de hablar del juego de los equívocos entre Helena, Lisandro, Demetrio y Hermia tras la intervención de Robin y su flor mágica que hace que los jóvenes se enamoren de la doncella contraria a la que en un principio desean conquistar³⁴.

Por último, mencionaremos el recurso dramático del prólogo al comienzo de la obra cuya función es la de poner al espectador en antecedentes. Se trata de la intervención de Membrillo, que forma parte del grupo de los artesanos-actores, al introducir la representación teatral de Píramo y Tisbe. En la comedia antigua dicha introducción corría a cargo de una divinidad

³⁰ Alusiones a este tópico las encontramos en W. Shakespeare, *op. cit.*, págs. 64-68 y 75-78, respectivamente.

³¹ Menandro, *Comedias*, Gredos, Madrid, 1986, págs. 79-81.

³² Menandro, *op. cit.*, págs. 100-109.

³³ Plauto, *Comedias* (1), Gredos, Madrid, 1992, págs. 32-34.

³⁴ W. Shakespeare, *op. cit.*, págs. 86-89 y 102-105, respectivamente.

u otro tipo de abstracción divinizada³⁵. Por ejemplo, en *Aulularia* de Plauto el prologista es un Lar³⁶, en el *Misántropo* de Menandro, Pan³⁷ y en el *Escudo* del mismo autor, la diosa Fortuna³⁸. Por otro lado, en la escena I del acto II, se ha de mencionar también la intervención de Robin en una especie de prólogo pospuesto, equiparable en todo al de las divinidades clásicas a las que acabamos de aludir. Mediante dicha intervención el duende muestra al público una nueva línea de la trama que sería imposible introducir por otro medio. De este modo se avisa del equívoco que se va a urdir en la escena, al tiempo que se crea un clima de expectación ante la próxima aparición de Oberón y Titania. En esta misma línea se ha de situar el uso por parte del autor de un elemento típico de la tragedia griega, paradójicamente, con la intención de añadir comicidad a la trama: la introducción de un heraldo que anuncia hechos funestos. En este caso se trata de otra intervención de Robin en la que le relata a Oberón "el desgraciado y cómico suceso" de la transformación en asno de Fondón y del enamoramiento de Titania por este último³⁹.

Dejando a un margen la tradición grecorromana, en *El sueño de una noche de verano* acudimos a una novedad en el teatro occidental de la época: el uso de la metaficción, pues Shakespeare introduce en la propia pieza teatral "La pesada y breve obra del joven Píramo y su amada Tisbe, comedia muy trágica", representada tras las nupcias de Teseo e Hipólita y basada en un pasaje de las *Metamorfosis* de Ovidio, como hemos señalado anteriormente⁴⁰.

³⁵ W. Shakespeare, *op. cit.*, págs. 132-133.

³⁶ Plauto, *op. cit.*, págs. 87-88.

³⁷ Menandro, *op. cit.*, págs. 62-63.

³⁸ Menandro, *op. cit.*, pág. 20.

³⁹ W. Shakespeare, *op. cit.*, pág. 98.

⁴⁰ Víd., nota 15.

Con respecto al metateatro o introducción de una representación teatral dentro de la propia obra de teatro, hemos de señalar que se trata de un recurso que no se desarrolla plenamente hasta el siglo XVI, época en la que los límites de la percepción humana se objetivan en el drama recurriendo a procedimientos más expresivos, tales como el que nos ocupa⁴¹. Su empleo por parte de los dramaturgos puede tener diferentes finalidades: mostrarle al espectador las técnicas y el funcionamiento del teatro, representar una realidad no perceptible por los sentidos o bien hacer una crítica o denuncia social, aspecto este último que prima en la comedia que estamos analizando y que pone de manifiesto que la oposición de los padres a que los hijos se casen con el ser que aman, como es el caso de los jóvenes atenienses de *El sueño de una noche de verano*, solo puede desembocar en la desgracia⁴². A ello hemos de añadir que el tema del amor frustrado por la oposición familiar supuso un objeto de interés para Shakespeare no solo en esta obra y que fruto de dicha reflexión se gestó dos años más tarde una de las tragedias más famosas del autor: *Romeo y Julieta* (1597).

2. 3. El género bucólico

En paralelo a la poesía bucólica griega, Shakespeare recurre al empleo de la metáfora de la naturaleza para identificar el paisaje con el estado de ánimo de los personajes, de manera que esta se puede mostrar dulce y en su esplendor cuando se hace referencia al amor correspondido⁴³ o a un *locus amoenus*⁴⁴. Sin embargo, su

⁴¹ J. G. Maestro, "Cervantes y Shakespeare: el nacimiento de la literatura metateatral", págs. 599-602.

⁴² No será esta la única ocasión a lo largo de su obra dramática en la que Shakespeare recurra a esta técnica. Con anterioridad a *El sueño de una noche de verano* aparece en *Tito Andrónico* y después de esta en *Trabajos de amor perdidos*, *Enrique IV* y *Hamlet*, que incluye la famosa escena en la que la compañía de teatro representa ante la corte de Dinamarca el asesinato del rey frente a su esposa infiel y su traidor hermano.

⁴³ W. Shakespeare, *op.cit.*, pág. 82.

⁴⁴ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 73.

orden se altera y el paisaje se muestra agreste ante un amor no correspondido⁴⁵. Es el caso de las jóvenes enamoradas, que son equiparadas a ninfas enamoradas de mortales desdeñosos, especialmente Helena⁴⁶. En esta misma línea se han de situar también las descripciones de ninfas y de sirenas en paisajes marinos⁴⁷ inspiradas por el *Idilio XI* de Teócrito, titulado *El Cíclope*⁴⁸.

Tampoco podemos pasar por alto, al hablar de la influencia de la poesía bucólica, a las divinidades que encarnan las fuerzas de la naturaleza en el bosque ni a los dioses del amor, que en la obra se identifican, respectivamente, con los personajes de Oberón, Titania, Robin y las Hadas, por una parte, y con Venus y Cupido, por otra. Concretamente en las descripciones de Venus y, sobre todo, de Cupido, encontramos referentes a poemas bucólicos alejandrinos tales como el *Amor fugitivo* de Mosco y *A la muerte de Adonis* de Bión, obra esta última sobre la que el propio Shakespeare hizo una versión, como ya señalamos al principio de nuestro estudio⁴⁹.

Asimismo, hemos de mencionar otro elemento que aparece relacionado con el género bucólico: el de los encantamientos mágicos por medio de plantas que se pueden realizar en las noches de luna llena para la atracción del ser amado. El antecedente clásico más famoso es el *Idilio II* de Teócrito, titulado *La hechicera*⁵⁰, de ahí las alusiones a los conjuros mágicos y a la divinidad infernal Hécate en *El sueño de una noche de verano*⁵¹. No en vano, como

⁴⁵ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 76, 81, 97 y 118.

⁴⁶ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 82, 86, 103 y 121.

⁴⁷ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 78 y 103.

⁴⁸ Teócrito, *Bucólicos griegos*, Gredos, Madrid, 1995, págs. 125-129.

⁴⁹ Vid. notas 4 y 6. Acerca de las alusiones a los dioses del amor en la obra, W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 65, 68 y 79.

⁵⁰ Teócrito, *op. cit.*, págs. 64-75.

⁵¹ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 79, 102, 112, 119 y 143.

ya indica el propio título original de la obra *A Midsummer Night's Dream*, la acción se desarrolla la noche del 23 de junio (*Midsummer Night*), celebración que tiene sus orígenes en antiguas ceremonias paganas de fertilidad durante la cual se iba a recoger hierbas y flores, ya que se creía que las recolectadas en ese momento tenían poderes mágicos⁵². Dicha costumbre perdura todavía en nuestros días en zonas de antigua influencia celta, como las localidades costeras de Galicia, donde la Noche de San Juan se va a buscar la famosa *herba de namorar* (*Armeria marítima*) con el fin de conseguir el afecto del ser amado.

Finalmente, queremos señalar que el mundo pastoril en la obra Shakespeare no se agota tras la representación de la comedia que nos ocupa, ya que cuatro años después, en 1599, las tablas londinenses verán nacer la exitosa *Como gustéis*, cuya acción transcurre en el bosque de Arden y en la que su autor hará una nueva incursión en el ámbito rural como lugar ideal alejado de las complicaciones de la sociedad de su tiempo.

2. 4. La novela antigua

A lo largo de su extensa carrera como dramaturgo Shakespeare también recurre con asiduidad a técnicas y elementos propios de la novela griega y romana. Así en la trama de *Mucho ruido y pocas nueces* observamos que el motivo dramático central, el del amante inducido a engaño por medio de una persona que adopta el parecido de su amada, está inspirado en las *Aventuras de Quéreas y Calíroe* de Caritón de Afrodiasias (s. I d. C.), obra que se caracteriza por su argumento intrincado y por un uso abundante de lo patético y de los artificios retóricos del lenguaje tan del gusto de Shakespeare.

⁵² W. Shakespeare, *op.cit.*, pág. 122.

En lo que se refiere a *El sueño de una noche de verano*, el episodio de los amores entre Titania y el artesano Fondón⁵³, el genio de Stratford parte de una novela romana: *Las Metamorfosis* de Apuleyo (120-180 d. C.), obra en la que su protagonista, Lucio, es transformado por medio de la magia en asno y no recupera su forma humana hasta que, tras una larga peregrinación purificadora de su vida anterior, come unas rosas que le ofrece la sacerdotisa de Isis. De la misma manera, en la obra que nos ocupa, el amado de Titania, Fondón, no vuelve a convertirse en hombre hasta que la flor mágica de Robin lo toca⁵⁴.

Por otro lado y entrando de nuevo en el terreno de la metaficción, en un relato paralelo a la trama principal de la novela de Apuleyo, la archiconocida historia de Eros y Psique, cuya estructura responde a la de un cuento de hadas de la antigüedad y ha sido identificado con una versión primitiva de *La Bella y la Bestia*⁵⁵, Venus le ordena a su hijo que induzca a la joven a enamorarse del ser más vil de la tierra con la intención de que el alma de esta se transforme hasta alcanzar la perfección y conseguir así la unión mística con la divinidad⁵⁶. Algo similar ocurre cuando Oberón le aplica su castigo a Titania: el de enamorarse de un asno a fin de que su pérvida alma se purifique y deje de serle infiel.

3. Conclusiones

Tras analizar *El sueño de una noche de verano*, la primera conclusión a la que llegamos es que en su autor encontramos no solo a un gran conocedor de la literatura griega y latina en todos

⁵³ W. Shakespeare, *op.cit.*, págs. 94-99 y 116-120.

⁵⁴ Acerca de los magos y sus aliados en los cuentos antiguos, vid. G. Anderson, *Fairytales in the Ancient World*, Routledge, London- New York, 2000, págs. 103-111.

⁵⁵ G. Anderson, *op. cit.*, págs. 61-71.

⁵⁶ Apuleyo, *El asno de oro*, Gredos, Madrid, 1983, págs. 109-163.

sus géneros: poesía, teatro y novela, sino también de sus técnicas: poéticas, dramáticas y narrativas.

Por otro lado, la genialidad de Shakespeare en esta obra, desde nuestro punto de vista, consiste en la aplicación de la técnica de la *contaminatio*, pero no en la referente a la combinación de argumentos y temas de viejas comedias latinas, sino en la que realiza al traspasar los límites convencionales del teatro e incorporar elementos de otros géneros de la literatura clásica (la novela antigua, la poesía elegíaca y la bucólica), junto con tradiciones mitológicas diferentes (la grecorromana y la celta) y técnicas dramáticas en boga en su época (el metateatro) para amalgamarlo en un todo armonioso.

Por todo ello concluimos nuestro estudio afirmando que el secreto del éxito de Shakespeare en esta comedia es una combinación perfecta entre erudición y destreza técnica y que *El sueño de una noche de verano* es una obra literaria total donde se mezcla lo lírico con lo épico y lo cómico con lo trágico.

Finalmente, queremos añadir que, si bien en la etapa siguiente Shakespeare supera la influencia de los modelos literarios grecolatinos, su pasión por la herencia clásica se seguirá manifestando en piezas teatrales posteriores, pues la historia romana y griega también fueron fuente de inspiración para grandes tragedias como: *Julio César* (1599), *Antonio y Cleopatra* (1607), *Pericles* (1607), *Coriolano* (1608) y *Timón de Atenas* (1608), personajes cuyas vidas aparecen recogidas en las *Vidas Paralelas* de Plutarco, la *Historia romana* de Dión Casio, la *Farsalia* de Lucano, la *Historia romana* de Apiano y la *Vida de los doce Césares* de Suetonio, que llegaron probablemente a nuestro autor a través de *Lives of the noble Grecians and Romans* de Thomas North.

Bibliografía

- A.A.V.V. (1995). *Bucólicos griegos*. Madrid: Gredos.
- A.A.V.V. (1982). *Historia Universal de la Literatura*. Barcelona: Orbis-Origen, vols. I-V.
- Anderson, G. (2000). *Fairytale in the Ancient World*. London- New York: Routledge.
- Apuleyo (1983). *El asno de oro*. Madrid: Gredos.
- Barnard, R. (2002). *Breve historia de la literatura inglesa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bayet, J. (1985). *Literatura latin*. Barcelona: Ariel.
- Bickel, E. (2005). *Historia de la literatura latina*, Madrid: Gredos.
- Bión (1995). *Bucólicos griegos*. Madrid: Gredos.
- Chaucer, G. (2001). *Canterbury Tales*. New York, London, Toronto: Pocket Books.
- Grimal, P. (1996). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
- Maestro, J. G. (2004). "Cervantes y Shakespeare: el nacimiento de la literatura metateatral", *Bulletin of Spanish Studies*, 81: 4-5, págs. 599-611.
- Menandro (1986). *Comedias*. Madrid: Gredos.
- Mosco (1995). *Bucólicos griegos*. Madrid: Gredos.
- Ovidio (1988). *Fastos*. Madrid: Gredos.
- Ovidio (2010). *Heroides*. Madrid: Akal.
- Ovidio (1990). *Metamorfosis*. Barcelona: Planeta.
- Plauto (1992). *Comedias* (1). Madrid: Gredos.
- Pujante, A. L. (2009). Introducción de *El Sueño de una noche de verano*. Madrid: Espasa Calpe, págs. 15-24.
- Shakespeare, W. (2009). *El Sueño de una noche de verano*. Madrid: Espasa Calpe.
- Teócrito (1995). *Bucólicos griegos*. Madrid : Gredos.
- Usandizaga Sainz, A. (1982). "El teatro isabelino inglés", en *Historia Universal de la Literatura*. Barcelona: Orbis-Origen, vol. II, págs. 121-136.

Usandizaga Sainz, A. (1982). "Shakespeare y la era isabelina" en *Historia Universal de la Literatura*. Barcelona: Orbis-Origen, vol. II, págs. 137-152.

Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco

Gender-based writing in the competency-based educational framework: the case of the Basque Country

Mari Mar Boillos Pereira

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

mariadelmar.boillos@ehu.eus

DOI: 10.17398/1988-8430.26.63

Recibido el 7 de diciembre de 2016

Aprobado el 9 de mayo de 2017

Resumen: Conscientes de las carencias escritoras de los estudiantes en diferentes etapas educativas, la documentación en materia de educación del Gobierno Vasco (decretos y líneas metodológicas) ha puesto de relieve esta problemática y ha mostrado su preocupación por mejorar la formación escritora de los estudiantes. La competencia comunicativa y, por extensión, las diferentes actividades comunicativas de la lengua, entre ellas, la expresión escrita, han pasado a ser esenciales no solo en las materias de lenguas, sino de manera transversal a todas las materias. En esta línea, este trabajo busca conocer las posibilidades que el enfoque basado en los géneros discursivos ofrece para dar respuesta a esta demanda formativa. Este enfoque defiende el uso de los géneros como eje para la construcción de tareas en las que se van desarrollando las habilidades para interactuar en una comunidad discursiva. La revisión realizada permite afirmar las posibilidades de aplicación de este enfoque en el marco del currículum vasco.

Palabras clave: expresión escrita; educación básica; géneros discursivos; currículum; competencias.

Abstract: Aware of students' lack of writing skills in different stages of education, the Basque Government's documentation on Education (decrees and methodological guidelines) has highlighted this problem and has shown its concern to improve student writing. Communicative competence and, by extension, the different communicative activities of the language, including writing, have become essential not only in language subjects, but also transversely to all subjects. In this line, this work seeks to know the possibilities that the Genre-based Approach offers to respond to this teaching demand. This approach defends the use of genres as the axis for the construction of tasks in which skills are developed to interact in a discursive community. The review makes it possible to recognize the possibilities of applying this approach within the framework of the Basque curriculum.

Key words: writing composition; basic education, genres; curriculum; skills.

1.- Introducción

Las investigaciones recientes en el ámbito de enseñanza de lengua y literatura han puesto de relieve las cada vez mayores dificultades asociadas a la escritura de textos (Cuadrado, Iglesias y Ramos, 2005; Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013). Estas dificultades, que surgen desde edades tempranas, se van fosilizando en los estudiantes hasta llegar a ser también patentes en niveles universitarios (Álvarez y Boillos, 2015; Álvarez y Yañiz, 2015). Son, además, dificultades que afectan tanto a cuestiones ortoépicas u ortográficas, como a cuestiones que atañen a la organización y estructuración de las ideas.

Los estudios realizados en esta línea destacan la importancia de erradicar esta problemática a través de una renovación de los recursos didácticos con los que se afronta la enseñanza. Se asume que el fracaso en la formación escritora del alumnado está íntimamente relacionado con una idea de la escritura tradicional, del texto escrito como producto,

como una traslación al papel de ideas de tipo verbal. Desde el ámbito de la investigación en lingüística y didáctica, estas concepciones ya están ampliamente superadas y hay acuerdo al afirmar que escribir es un acto en el que tiene lugar todo un complejo entramado de procesos cognitivos para dar respuesta a una situación de comunicación concreta que está determinada por factores de tipo social, cultural e histórico (Cassany, 1990; Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Por todos estos motivos, una de las propuestas para la enseñanza de la escritura que está cobrando peso en la actualidad es la enseñanza de esta competencia a través de los géneros discursivos. Esta corriente de estudios recoge las premisas de los estudios de la competencia comunicativa (en adelante, CC) y apunta a que el tratamiento a través de los géneros permite a los aprendices desarrollar sus habilidades comunicativas con más facilidad. La finalidad última de este enfoque es enseñar a hacer un uso estratégico de los conocimientos y llevar a cabo una enseñanza de los saberes transversales de índole lingüística a través de los géneros discursivos.

Dentro de este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar el contexto de enseñanza secundaria, concretamente del País Vasco, y valorar las potencialidades que ofrece el enfoque basado en el género como respuesta a las carencias en la formación de la escritura en esta etapa educativa. Para lograr dicho fin, en primer lugar, se presentarán los planteamientos asociados a la enseñanza de la competencia escritora a través de los géneros discursivos y cuáles son las implicaciones de estos planteamientos en la práctica docente. Posteriormente, se profundizará en cuáles son los objetivos de aprendizaje estipulados por el Currículo, y por otros documentos oficiales, en relación a la competencia escritora en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura en el marco del País Vasco. Por último, se vinculará el enfoque propuesto con las necesidades establecidas en la documentación oficial.

2.- La enseñanza basada en los géneros

2.1.- Hacia una definición de género discursivo

Los géneros discursivos, desde Bajtin (1979), son concebidos como formas de naturaleza estable que son reconocidas por los miembros de una comunidad de habla. Son entidades de tipo social que nacen de los contextos, las necesidades comunicativas (Swales, 1990), los participantes del acto comunicativo, etc. y que están determinadas por numerosas variables como son las condiciones de circulación, la estructura, los propósitos o los rasgos lexicogramaticales (Parodi, 2007). Se considerarían, así, géneros discursivos los artículos de opinión, las noticias, las monografías, los informes, los prospectos, los manuales, las actas, los catálogos, los expedientes, los contratos, las novelas, entre otros muchos.

Las materializaciones de dichos géneros, como se ha podido observar, son diversas y surgen tras el análisis del contexto y de las demandas lingüístico-estructurales que estos generan. Por ese motivo, se puede considerar que variables de tipo diacrónico afectan en la manera en que nos comunicamos. Además, se afirma que los diferentes géneros forman parte de un *continuum* debido a la gran proximidad en lo que respecta a objetivos entre un género y otro y porque no se trata de formas estáticas que no estén sujetas a variantes (Hyland, 2003).

A diferencia de lo que ocurre con los géneros, las tipologías no están sujetas a variables de orden sincrónico o diacrónico y se clasifican, siguiendo a Werlich (1975), de acuerdo a sus características semántico-sintácticas. De esta manera, surge una clasificación que reconoce cinco formas estables: la descriptiva, la narrativa, la expositiva, la argumentativa y la directiva. Esta clasificación es, hoy en día, la más operativa y reconocida en el ámbito de la didáctica (Alexopoulou, 2010). Sin embargo, autores como Adam (1992) apuntan a que los textos no pueden asociarse únicamente a una tipología textual, sino que siempre tiene lugar una convivencia de tipologías dentro de un mismo texto. Es así como se propone el concepto de secuencia textual,

concepto que facilita el análisis de las diferentes tipologías que se manifiestan en un mismo texto.

2.2.- Principios de la enseñanza de la competencia escrita basada en los géneros

La expresión escrita, como actividad de uso de la lengua, pasa a formar parte de los conocimientos sustanciales para el dominio de una lengua y para alcanzar, en extensión, la CC en dicha lengua. Esta actividad requiere de la adquisición de todas aquellas consideradas como subcompetencias de la CC que, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, serían la lingüística, la sociolingüística y la discursivo-pragmática (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Alcanzar dichas metas, hará que el estudiante sea capaz de producir textos en la lengua meta, sea o no nativa y, por extensión, estará capacitado para identificar los géneros discursivos propios de esa comunidad discursiva, así como sus características. Para ello, desde el punto de vista de la didáctica, surge la necesidad de buscar recursos y estrategias didácticas encaminadas a potenciar y facilitar la interiorización de esos conocimientos (Zayas, 2012).

Una de esos recursos, en palabras de Dolz y Gagnon (2010), son los géneros discursivos. A través de ellos, el estudiante:

[...] fija significaciones sociales complejas que conciernen a las actividades de aprendizaje lingüísticas. Orienta la realización de la acción lingüística, tanto desde el punto de vista de los contenidos, que se transmiten y expresan a través de él, como desde el punto de vista de la estructura comunicativa y de las configuraciones de unidades lingüísticas a las cuales da lugar (Dolz y Gagnon, 2010:508).

Contrariamente, los sistemas de enseñanza de la competencia escrita más empleados hasta el momento han sido, fundamentalmente, dos: los centrados en el producto y los centrados en el proceso (Hernández y Quintero, 2001); sistemas en los que los géneros quedan relegados a un segundo plano. En los primeros lo que prima es el

producto final y se pone el énfasis en aspectos del nivel lingüístico. Uno de los ejemplos representativos es el enfoque basado en la enseñanza de la gramática, pero también se incluiría en esta modalidad el didáctico-textual. Este último apunta a que el eje de trabajo tiene que ser el ámbito de uso o la función.

En el caso de los estudios basados en el proceso, lo importante es jugar con el contenido y poner de relieve la función instrumental y epistémica del acto de escribir (Castelló, 2006). Para ello, este enfoque establece su eje en todos los procesos, valga la redundancia, que tienen lugar durante la composición: génesis de ideas, organización, revisión, reformulación, etc. Desde el punto de vista pedagógico, el énfasis se sitúa en el escritor y en las habilidades y actitudes con las que afronta el acto de escribir, así como en su carácter o personalidad.

La enseñanza de la competencia escrita basada en los géneros textuales surge como contraposición a estas dos propuestas, la basada en el proceso y en el producto, en tanto que se considera que en ambas se han dejado de lado los aspectos sociales que son innatos al hablante y al propio acto de escribir (Hyland, 2003). Se trata, así, de un enfoque que, heredero de los estudios de género (Matsuda, Canagarajah, Harklau, Hyland y Warschauer, 2003), busca un desarrollo de la habilidad de interpretar y producir textos de acuerdo a las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas de cada género textual y, por extensión, conocer sus características estructurales, contextuales y cognitivas relevantes (Arias, 2013). “*Genre theory seeks to (i) understand the ways individuals use language to orient to and interpret particular communicative situations, and (ii) employ this knowledge for literacy education*” (Hyland, 2003:22).

Hyland (2007), promotor de este enfoque, apunta a que este sistema anima a los estudiantes a explorar y explotar las potencialidades del discurso social en lugar de ser meros manipuladores de las estructuras. Además, apunta a que, gracias a este enfoque, los docentes encuentran “*means of presenting students with explicit and systematic*

explanations of the ways writing works to communicate” (Hyland, 2007:150).

De manera resumida, menciona que los beneficios se asocian a seis de los rasgos de este enfoque:

- Su carácter explícito: deja claro qué es lo que se va a aprender.
- Sistemática: genera un marco de trabajo acorde a la realidad en la que se va a aplicar el conocimiento que se va adquiriendo.
- Basado en las necesidades: se pone de relieve la función social del acto de escribir y se identifican las interacciones escritas a las que se va a ver expuesto el estudiante.
- Ofrece apoyo: tanto al estudiante, como al docente.
- Empodera: ofrece recursos para que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma.
- Su naturaleza crítica: plantea retos y lleva al alumnado a entender su propio proceso.
- Despierta la conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el aula.

Llevar a cabo una enseñanza de la competencia escrita basada en los géneros requiere que haya un análisis previo de las necesidades comunicativas del receptor de nuestra docencia. Ello permitirá establecer los objetivos del curso y los contextos seleccionados para trabajar. Esta reflexión dará lugar a la génesis de una lista de géneros discursivos y, por extensión, a una lista de los conocimientos sociocognitivos y lingüísticos necesarios para poder llevar a cabo la producción de dichos géneros. Finalmente, se crearán unidades de trabajo en torno a dichos géneros en los que se tenga como finalidad lograr unos objetivos de aprendizaje acordes al nivel educativo del estudiante (Hyland, 2004). Siempre, claro está, se trabajará desde los géneros más familiares hasta aquellos que entrañan una mayor dificultad.

Es necesario, además, que se produzca una interacción entre lectura y escritura para que los textos con los que se trabaja puedan servir de modelo y puedan elicitarse los conocimientos de los estudiantes (Zayas y Pérez Esteve, 2016). Por ese motivo, resulta indispensable que los textos no estén creados *ad hoc* y que haya un contacto con textos de la realidad próxima a los estudiantes; es decir, rebasar las barreras del libro de texto y de lo que este ofrece. No obstante, también es posible generar situaciones que se den en interacción con otras de comprensión o expresión oral.

Todo ello no implica que en la enseñanza de la competencia escrita se estén dejando de lado los conocimientos lingüísticos. De hecho, se considera que

[...] to create a well-formed and effective text, students need to know the lexicogrammatical patterns which typically occur in its different stages, and the teacher's task is to assist students towards a command of this through an awareness of target genres and an explicit grammar of linguistic choices (Hyland, 2003:26).

Es decir, el aprendiz se ve expuesto a un uso contextualizado de las estructuras gramaticales y va adquiriendo criterios de selección léxica en función de las demandas textuales. Se trataría, por tanto, de una enseñanza de los conocimientos lingüísticos a través de los textos o, en este caso, de los géneros.

Otro de los puntos fuertes de este enfoque es las posibilidades que ofrece en relación a la colaboración y la retroalimentación. En relación a la colaboración, es importante reseñar que la toma de conciencia que van realizando los estudiantes puede ser individual o colectiva. Por ello, se pueden diseñar actividades colaborativas en las que los estudiantes puedan ayudarse los unos a los otros y puedan ir haciendo un descubrimiento gradual de los rasgos propios del género discursivo que se está trabajando y de los conocimientos que deben emplear.

En relación a la retroalimentación, como ya se ha mencionado, el docente funciona de guía del estudiante, aunque el porcentaje de su presencia se irá reduciendo a medida que avance el dominio de esta habilidad y el dominio de la técnica que aquí se maneja. Feez (1998) establece las siguientes cinco fases de intervención del profesor con objetivos diferentes:

- Establecimiento del contexto
- Establecimiento de los modelos
- Construcción guiada de los textos
- Monitorización de una construcción independiente de los textos
- Establecimiento de redes de conocimiento entre los aprendizajes nuevos y los previos

En todos estos estadios se espera que los estudiantes puedan recurrir al docente quien tiene que asegurar las posibilidades de participación, colaboración, integración, etc. de los mismos. Su tarea será, al mismo tiempo, potenciar lo que Hyland (2007) denomina *noticing* o, lo que es lo mismo, generar situaciones en las que el estudiante se dé cuenta de que hay algo en lo que debe fijarse porque es esencial para su aprendizaje. No hay que olvidar, tampoco, que la aplicación de este enfoque requiere que el docente se formule las siguientes preguntas: ¿qué saben ya mis estudiantes? ¿Qué son capaces de hacer con los conocimientos de los que disponen? ¿Qué tienen ganas de aprender? ¿Por qué están aprendiendo a escribir? Estas preguntas serán determinantes para revisar todos los puntos que se han tratado hasta el momento.

Se observa, además, que en este enfoque se ha producido un cambio en la relación docente-estudiante. *“Progressive pedagogies have done much to inform the teaching of writing by moving us away from grammar practice and authoritarian teaching roles to facilitate more equal, respectful and interactive relationships in settings that value reflection and negotiation”* (Hyland, 2003: 20).

En cuanto a la evaluación de este enfoque basado en los géneros, esta podría decirse que adquiere un valor central. Según el propio Hyland (2004), la evaluación en este enfoque aporta en términos de explicitud, integración, relevancia, competencia y preparación. La proximidad con la que se encuentra el docente en relación al proceso por el que atraviesa el aprendiz, lo capacita para llevar a cabo una evaluación continua, formativa y que posibilita la intervención en los estadios intermedios antes del producto final. Lo fundamental es que se perciba que estas intervenciones no son actos de calificación, sino evaluación en términos de retroalimentación y ayuda. Este hecho conlleva un acercamiento al alumnado y un incremento de su motivación y autoconcepto (Hyland, 2007).

Una de las herramientas para llevar a cabo la evaluación dentro de este enfoque es el uso de los portafolios multigénero o lo que es lo mismo, un registro ordenado de todas las producciones de diferente índole generadas por los estudiantes. En este tipo de portafolios, los estudiantes podrán ir recogiendo sus trabajos finales, así como las fases intermedias de sus escritos. En ellos también pueden incluirse las dificultades, las soluciones que se han encontrado y los recursos que les van pareciendo útiles para la mejora de su competencia escrita. Estas recopilaciones permiten, además, al docente estar al día de los progresos del estudiante y poder ayudarles a enriquecerse de su propio trabajo.

Todos los aspectos que se han tratado en este apartado vienen a clarificar que este enfoque o pedagogía basada en los géneros da respuesta a las demandas educativas y proporciona *“teachers with a way of understanding how writing is shaped by individuals making language choices to achieve purposes in social contexts”* (Hyland, 2007:163).

2.3.- Aplicaciones del enfoque basado en los géneros

En relación a la aplicación de este enfoque al aula, se puede afirmar que ha tenido una importante acogida especialmente en los estudios de L2. De hecho, la documentación oficial como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) apunta a que trabajar con géneros supone abordar esta actividad de uso de la lengua mientras se coordinan los saberes asociados a diferentes niveles como son el funcional, el gramático, el pragmático, etc. Al mismo tiempo, permite al estudiante interpretar el texto de manera global y reconocer el objetivo o la intencionalidad con la que surge.

Como muestra de esta aplicación, cabe citar el Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras en Grecia (KPG) que se aplica en la certificación de lenguas extranjeras o la Prueba del CELU (Certificado de español: lengua y uso). En estas pruebas, concretamente la escrita que es la que aquí concierne, se genera una situación comunicativa en la que se da información acerca del emisor, destinatario, tema, intención comunicativa y canal. El estudiante evaluado tiene que producir un texto escrito de acuerdo a esas premisas, lo que supone tener que identificar el género textual al que pertenece el texto que se va a escribir y, por extensión, establecer cuáles son las secuencias textuales que aparecerán en el mismo (Alexopoulou, 2010; Lugo y Alexopoulou, 2013).

En cuanto a experiencias didácticas publicadas, de nuevo abundan aquellas llevadas a cabo en relación a la enseñanza de segundas lenguas. Es el caso, por ejemplo, del estudio de Chaisiri (2010) quien explica las virtudes de esta metodología en la que el docente puede acompañar y facilitar la tarea de escribir al estudiante e ir distanciándose progresivamente según este va desarrollando sus propias estrategias y aprendizajes. En una primera fase, el docente se encarga de hacer entender que todo texto tiene un propósito, pertenece a una cultura y se inserta dentro de un contexto. Todo ello determinará la toma de decisiones previa.

En este marco de trabajo, este autor reconoce cuatro estadios en la aplicación de esta metodología: la construcción del conocimiento, el diseño del texto, la construcción conjunta o guiada y la construcción independiente del texto. Entre los resultados, se observa que los estudiantes se involucran en mayor medida en la clase y en ciclo de aprendizaje. Además, el estudiante, progresivamente, va reconociendo aquellos ítems que, en un principio, solo reconocía con la ayuda del profesor y bajo su supervisión y mejora sus estrategias de autoevaluación y autocorrección.

En el caso de la educación secundaria, mientras parece que no hay oposición a esta visión positiva del género discursivo como elemento estructurador de la enseñanza de la competencia escrita y de otros saberes transversales, los materiales de esta etapa educativa siguen, como se indicará más adelante, anclados en modelos más obsoletos en los que lo que prima no es la comunicación (González-Caravaca, 2014). Esta situación, además, podría considerarse preocupante si se reflexiona acerca de la relevancia del libro del texto durante estos años y en la primacía de las tipologías textuales en estos (Rodríguez, 2009).

En el estudio de González-Caravaca (2014) se manifiesta dicha preocupación tras el análisis de las secciones orientadas al tratamiento de esta actividad en dos libros de texto de 1º de ESO de dos editoriales: Vicens Vives y SM. En ambos casos, se observa una preeminencia de las tipologías textuales frente a los géneros discursivos. Abundan, también, los textos adaptados y los creados *ad hoc* para el aula. En cuanto al mecanismo para la introducción de los nuevos escritos, este siempre es similar: en primer lugar, se dan unos textos que actúan como modelos; posteriormente, se pone el foco en aspectos de esos textos o en la identificación de ciertos elementos y, finalmente, se espera que el aprendiz reproduzca un texto similar sin que la tarea esté correctamente diseñada ni contextualizada. Además, el nivel lingüístico sigue ocupando un lugar destacado en estos materiales. En definitiva, el autor apunta a que, aunque sí parece haber un intento de aproximación al concepto de género en los materiales de esta etapa educativa, “no es

todavía uno de los ejes de la programación como sería deseable, sino que aparece siempre de manera subsidiaria a los tipos textuales” (González-Caravaca, 2014:80).

La preocupación que se manifiesta en este trabajo tiene su fundamentación si observamos trabajos del ya entrado siglo XXI en los que se propone, como tipología de enseñanza novedosa y acorde a las necesidades educativas, una enseñanza basada en el proceso, pero que tiene como finalidad la construcción de textos clasificados según una tipología clásica: la narración, la exposición, la argumentación y el resumen (Björk y Blomstrand, 2006; Rodríguez, 2009).

Parece de interés recuperar el estudio de Moyano (2005) en el que, pese a analizarse la realidad de Argentina, parece que la situación que se describe no se diferencia de la realidad que se presentará posteriormente del sistema educativo nivel del País Vasco. La autora apunta a que el dominio escrito con la que los estudiantes terminan secundaria no es suficiente para dar respuesta a las demandas del nivel universitario. Por ello, se diseña una propuesta pedagógica basada en los géneros que, considera, puede extrapolarse a diferentes etapas de la formación integral del alumnado. Se eligen los géneros, como ya se ha explicado previamente, porque son modos que tenemos para actuar en la vida social.

Su propuesta pedagógica busca, en primer lugar, identificar los ejemplares genéricos –previamente seleccionados de acuerdo a las demandas educativas–, sus estructuras y sus rasgos de realización gramatical para poder, a partir de ahí, realizar una exploración del contexto, los objetivos, etc. Siempre con el acompañamiento y la orientación del docente, el estudiante va diseñando el texto y va construyéndolo haciendo un uso del metalenguaje que le permitirá conocer más acerca del propio acto de escribir. Se apunta, también, a la posibilidad de escribir de manera colaborativa con el fin de sacar partido al conocimiento de los compañeros. Además, se irán paulatinamente ofreciendo modelos, no para entenderlos como moldes estáticos, sino para poder realizar un estudio crítico de los rasgos que

subyacen a cada uno de ellos y para revisar los propios textos. En este trabajo, por último, se pone el énfasis en la importancia de reescribir los textos a partir de los conocimientos que se vayan adquiriendo y que el estudiante sea capaz de revisar sus propias producciones para desarrollar, así, su capacidad crítica.

Además, los resultados de la investigación en acción llevada a cabo por este autor (Moyano, 2005) demuestran que, por medio de este enfoque, la evolución del estudiante en materia gramatical, textual y discursiva mejora significativamente en casi la totalidad de los casos. Asimismo, se atestigua que con este tipo de enseñanza no ha mejorado únicamente la competencia escrita, sino que ha tenido también consecuencias positivas en la habilidad lectora de los estudiantes. Los docentes, en términos generales, se muestran satisfechos con los resultados y destacan las mejoras en la selección del receptor, de la información, de la estructura, etc. que conlleva un giro en el tipo de enseñanza de esta actividad de uso de la lengua.

A nivel estatal, Zayas (2012) incide en la importancia de recuperar el modelo propuesto por Camps (2003). En este modelo, se defiende el establecer los géneros como base o como eje de las secuencias didácticas y, a partir de ahí, situar los objetivos y las actividades de aula. A continuación, se presentan algunas de esas actividades:

- 1) Reconocer los rasgos de las situaciones comunicativas en la que se produce el género discursivo en cuestión
- 2) Identificar las características de la situación concreta que se va a trabajar en el aula
- 3) Elaborar pautas para la composición del texto que implican el análisis de ejemplos, la consulta de aspectos lingüísticos, etc.
- 4) Composición del texto bajo las pautas establecidas
- 5) Regularizar el proceso de composición del texto y gestión del mismo

6) Evaluación de la propia producción en relación a los conocimientos adquiridos en las etapas precedentes de la secuencia

Como conclusión, todo este recorrido por el concepto de género, así como el enfoque basado en los géneros viene a demostrar que no se trata únicamente de implantar una nueva metodología, sino que se trata de cambiar el foco de atención, de integrar los aprendizajes en lugar de ofrecer un conocimiento disgregado; pero, además, se trata de cambiar la perspectiva que los propios estudiantes tienen de qué es escribir y de la importancia de dominar esta actividad de uso de la lengua para formar parte de la comunidad en la que están integrados.

3.- La competencia escrita en Educación Secundaria Obligatoria: de las políticas a los retos

A continuación, se presenta una descripción sucinta de la presencia que tiene la competencia escrita en el sistema educativo del País Vasco. La finalidad no es otra que conocer el marco de trabajo sobre el que una metodología de trabajo basada en los géneros discursivos podría erigirse como metodología innovadora y con resultados positivos en el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.

3.1.- La enseñanza de la competencia escrita en el Currículo de ESO

Un primer acercamiento al Currículo (Gobierno Vasco, 2010) pone de relieve la importancia otorgada a la lengua y, por extensión, a los usos comunicativos de la lengua en Educación Secundaria Obligatoria. La lengua es considerada como el instrumento con el que el estudiante es capaz de expresarse, gestionar su conocimiento y llevar a cabo una actividad de gran relevancia como es el pensar. Se saca a colación, así, la teoría que apoya dimensión social de la lengua y la necesidad de su dominio en las diferentes situaciones de comunicación

a las que el aprendiz, como ser social, va a verse expuesto dentro de su comunidad discursiva (Harklau, 2002; Hedgcock, 2010).

Desde estas premisas, se espera que el estudiante desarrolle su CC en todas las lenguas que formen parte del Currículo y en toda su complejidad. Se marca como objetivo que este sea competente en cada una de ellas y que sea capaz de dar respuesta de manera coherente, adecuada, correcta y respetuosa a situaciones de comunicación. Para lograr dicho fin, los retos que se plantean dentro de la asignatura de “Lengua castellana y literatura” y en la de “Lengua vasca y literatura” son cinco: desarrollar la comunicación oral, la comunicación escrita, la educación literaria, la capacidad metalingüística y la dimensión social de la lengua.

En el caso del segundo reto, que es el que concierne a este estudio, este se materializa en bloques de contenido en los que destaca la importancia de desarrollar estas habilidades lingüísticas en diferentes ámbitos de uso de la lengua (institucional, interpersonal, de los medios de comunicación, etc.), así como por su valor como herramienta para la construcción del conocimiento en todas las áreas (Gobierno Vasco, 2010).

Otra de las cuestiones que se destaca es la necesidad de no entender estos retos de manera aislada. Las actividades de uso de la lengua son actividades que, además de estar interrelacionadas, tienen lugar, en muchos casos, de manera integrada. Lo fundamental, en síntesis, es que el estudiante amplíe sus nociones y entienda las experiencias de uso de la lengua en toda su complejidad (Moore y Casal, 2014). Y es que, el objetivo es que todas las piezas giren con el fin de desarrollar la CC del estudiante en todas las lenguas oficiales del País Vasco.

3.2.- Las orientaciones didácticas del Gobierno Vasco para las materias Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura

Con el fin de conocer qué es lo que las políticas en materia de educación a nivel del País Vasco mencionan acerca de la enseñanza de la competencia escrita, es importante no solo conocer las directrices del Currículo, sino también las conocidas como Orientaciones didácticas para las materias Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura, publicadas por la misma institución (Gobierno Vasco, 2011).

En este documento se recuperan las ideas del Currículo en relación a cuáles son los ejes que se quieren trabajar y cuál es el concepto de lengua que se maneja. Pero, su aportación destacada es la importancia otorgada a la lengua en relación a las diferentes competencias: competencia para aprender a aprender, competencia de autonomía e iniciativa personal, competencia asociada a las matemáticas, cultura científica, tecnológica y de la salud; tratamiento de la información y competencia digital, cultura humanística y artística, competencia social y ciudadana.

Como ya se indicaba previamente, se apunta a que la lengua debe enseñarse desde un enfoque comunicativo, de acuerdo a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado y en el que el aprendiz adopte un rol activo. Además, se hace hincapié en la importancia de controlar todas las variables metodológicas (roles, evaluación, contenidos, tiempo, etc.) para lograr el fin que no es otro que la adquisición, por parte del estudiante, de la CC en las dos lenguas oficiales.

Tratándose como se trata este de un trabajo orientado a la dimensión metodológica, se ofrecen una serie de pautas para que el profesor pueda alcanzar la finalidad a la que se apuntaba. Se sugiere trabajar con tipologías comunes a todas las lenguas que favorezcan, así, la transferencia de conocimientos de unas a otras lenguas. También, el

trabajo con diferentes ámbitos de uso propios de la oralidad y la textualidad, pero en los que se aborden temas afines a la realidad del estudiante. Se espera que, junto con el desarrollo de esta competencia, se trabajen aspectos del área de la lingüística, de la literatura y del ámbito de los valores.

Se sugieren, además, la creación de proyectos de comunicación que favorezcan la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje a través de la consecución de unas tareas de diseño, análisis de un género textual, producción de un texto y presentación; que vayan acompañados de una evaluación inicial, procesual y final. En cuanto a los géneros se incide en que

[...] los contenidos básicos son los géneros textuales orales y escritos seleccionados (...) para lograr los objetivos de cada nivel. La tipología textual es la herramienta que ayuda (...) en la organización, selección y clasificación de la inmensa variedad de textos, atendiendo a las necesidades comunicativas de los alumnos y alumnas y a los ámbitos en los que se utilizan las lenguas (Gobierno Vasco, 2011:17).

Por lo tanto, como ya se adelantaba en el Currículo, se establece como patrón de organización de los textos que se trabajarán a lo largo de esta etapa educativa las tipologías textuales.

En cuanto a la competencia escrita, se incide en que el estudiante, como miembro activo de esta sociedad, debe ser capaz de dar respuesta de manera escrita a diferentes situaciones que forman parte de distintos ámbitos personales, académicos, etc. y en usos, desde prácticos, hasta artísticos. De la misma manera, se recuerda su función como herramienta para el aprendizaje y para la construcción de los conocimientos.

En cuanto a cómo trabajar esta destreza, se aboga por concienciar a los estudiantes de la necesidad de desarrollar su habilidad escritora con el fin de dar respuesta a “retos cognitivos, lingüísticos y comunicativos adecuados a su nivel” (Gobierno Vasco, 2011:30). Para

ello, se deben crear tareas en las que tengan que dar respuesta a situaciones de comunicación reales y de diversa naturaleza.

Además, a través de estas tareas se debe plantear un objetivo doble: uno discursivo y otro específico de aprendizaje. Como modelo para diseñar estas tareas, se propone el modelo de Camps (1996) en el que, en primer lugar, se debe establecer y representar el objetivo discursivo y el de aprendizaje; posteriormente, complementar actividades dirigidas a estos dos fines y, finalmente, comprobar si se han cumplido los retos iniciales. Todo ello complementado con una evaluación de tipo formativa, es decir, una evaluación sistemática y continuada que se efectúa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con el fin de realizar intervenciones que favorezcan la interiorización de los nuevos saberes y conocimientos.

3.3.- La aportación de Heziberri 2020

Finalmente, como último documento relevante en relación a la enseñanza de la competencia escrita en educación secundaria, resulta de interés revisar qué es lo que se menciona al respecto en el documento Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014) que viene a ser el marco del modelo educativo pedagógico propuesto por el Gobierno Vasco. En él, se ofrece una propuesta de organización de las competencias que difiere significativamente de lo planteado en las leyes orgánicas de educación como la LOE o la LOMCE.

En Heziberri 2020 se establece una división entre competencias transversales o genéricas (competencia para aprender a aprender, para la iniciativa personal, social, para la autonomía y comunicativa y digital) y específicas o disciplinares que, en el caso de la materia que nos concierne, sería la competencia lingüística y literaria. Transversalmente a todas ellas, aparecen los procedimientos denominados comunicativos que son los que posibilitan la recepción y la producción de discursos verbales, no verbales y digitales que pueden intervenir y que intervienen en todos los procedimientos transversales o específicos.

Este hecho eleva más aún el estatus otorgado a la CC. Y es que, además de recogerse la idea que ya venía destacándose de la importancia de esta para formar parte activa de esta sociedad y como recurso para el tratamiento de la información y de los conocimientos, en este documento, que se nutre de la corriente del socioconstructivismo, se alude a ella como una competencia indispensable para poder desarrollar el resto de competencias que son básicas en el desarrollo de la persona durante su formación integral.

No hay que olvidar, tampoco, la importancia concedida al tratamiento integrado de las lenguas que forman parte de la formación bilingüe o plurilingüe que está recibiendo el estudiante. El profesorado debe favorecer la transferencia de conocimientos entre lenguas, así como el desarrollo cognitivo y emocional que requiere un currículo integrado de lenguas.

Por último, cabe mencionar en relación al diseño de los materiales didácticos que, en este documento, se alude a la necesidad de seleccionar los ámbitos y situaciones en función de la realidad en la que se desenvolverá el estudiante. Los contextos, entornos y los problemas a los que cabe dar respuesta en las tareas del aula deben emerger de un análisis previo de las necesidades del estudiante. Esto supondrá reenfocar los aprendizajes fundamentales hacia la adquisición de las competencias básicas en situaciones significativas. Para la selección de las situaciones y para que esta sea lo más amplia posible, se sugiere abarcar tareas que aborden cuatro ámbitos de la realidad del estudiante: el personal, el social, el académico y el laboral.

4.- El enfoque basado en los géneros en el marco educativo del País Vasco

A tenor de la revisión de la documentación realizada hasta el momento, la enseñanza basada en los géneros se presenta como recurso didáctico válido para dar respuesta a las carencias diagnosticadas y las necesidades observadas en el marco educativo del País Vasco.

Desde las directrices oficiales (Gobierno Vasco, 2010; 2011 y 2014) se demanda un sistema de enseñanza gracias al cual el estudiante domine los recursos necesarios para dar respuesta a diferentes situaciones de comunicación escritas y orales que son propias de su comunidad discursiva. Este reto es mayor, si cabe, al tratarse de un objetivo que espera alcanzarse en dos lenguas oficiales (Gobierno Vasco, 2011).

Así, el enfoque basado en los géneros parece coincidir con estos objetivos al tratarse de un enfoque en el que se busca que los estudiantes pongan sus conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos al servicio de la comunicación (Hyland, 2007). Se trata, en otras palabras, de poner al estudiante frente a situaciones reales propias de su realidad comunicativa ante las que tendrán que hacer un uso estratégico de sus conocimientos previos (Zayas y Pérez Esteve, 2016). Este enfoque permite, además, como se ha observado en exámenes como los del CELU, trabajar el acto de escritura integrado con otras actividades de uso de la lengua; una demanda que pone de manifiesto también el Currículo vasco.

No obstante, se trata de un enfoque que demanda que tanto los docentes que están en activo, como los futuros docentes dominen las teorías previamente expuestas, así como sus implicaciones a nivel didáctico. Del mismo modo, el llevar a las aulas un enfoque de esta naturaleza exigiría revisar aquellos materiales que, según apuntaba González-Caravaca (2014), siguen anclados en modelos en los que

prima el proceso y el producto y en los que el nivel lingüístico adquiere una importancia capital.

Asimismo, parece necesario revisar los sistemas que se emplean en la actualidad para evaluar la competencia escrita de los estudiantes. En primer lugar, porque, como se venía apuntando, la evaluación tiene que ser una herramienta para ofrecer ayuda, retroalimentar y hacer consciente al estudiante del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso (Alexopoulou, 2010). Esa toma de conciencia supondrá también un cambio en el rol del docente y una mayor autonomía del estudiante (Chaisiri, 2010), una habilidad que se presenta como relevante en el marco de Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014).

En segundo lugar, porque, actualmente, lo lingüístico sigue teniendo un papel destacado en exámenes de importancia como es la prueba de acceso a la universidad, mientras que la medición de la competencia comunicativa del estudiante sigue quedando en un segundo plano. En definitiva, se trata de buscar una coordinación entre los objetivos didácticos, los modos en los que se lleva a cabo la enseñanza en el aula y los métodos con los que el aprendizaje es evaluado.

5.- Consideraciones finales

Este trabajo ha permitido conocer cuál es el rol otorgado a la competencia escrita desde la documentación oficial y cuáles son las metodologías didácticas vigentes para abordar la enseñanza de esta actividad de uso de la lengua. En cuanto a los resultados más significativos de esta revisión teórica, se encuentra la primacía del concepto de CC y la estructuración de todas las enseñanzas asociadas a la lengua en torno a este concepto. Hablar de CC supone dejar a un lado sistemas de enseñanza tradicional y abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en relación a su dimensión social, cultural y lingüística. Así también, en este trabajo se ha indagado en el género discursivo como eje para la programación de un curso a nivel de

secundaria, un enfoque que emerge como alternativa didáctica y que busca erradicar las carencias de la enseñanza actual de esta actividad.

Como consecuencia de estos resultados, este estudio permite establecer un marco de trabajo para futuras investigaciones y líneas de trabajo asociadas a la enseñanza de la competencia escrita en secundaria; campo que, por otra parte, se ha demostrado no estar aún suficientemente trabajado. En este sentido, resultaría de interés llevar a cabo estudios de caso concretos, propuestas como la desarrollada por Moyano (2005) y valorar cómo podría emplearse este enfoque en situaciones concretas. Así, se podría comprobar qué tipo de viabilidad tiene esta metodología y diseñar propuestas didácticas de cómo llevar el enfoque basado en los géneros al aula. Asimismo, cabría llevar a cabo futuras investigaciones orientadas al estudio de este enfoque en diferentes etapas educativas.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (págs. 97-110). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Álvarez, M. y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90.
- Álvarez, M. y Yañiz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628.
- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Actas del CEDELEQ IV* (págs. 33-46). Montreal: Universidad de Montreal.
- Bajtin, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo X.
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2006). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graò.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*(2), 43-57.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graò.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*(6), 63-80.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Actas del Congreso Internacional de Educación, Investigación y*

- Formación Docente* (págs. 229-243). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaisiri, T. (2010). Implementing a Genre Pedagogy to the Teaching of Writing in a University Context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1, 181-199.
- Cuadrado, I., Iglesias, B. y Ramos, J. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, XIV(3), 239-251.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Gobierno Vasco (2010). *Decretos curriculares para la Educación Infantil, Básica y Bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2011). *Orientaciones didácticas para la materia Lengua Castellana y Literatura*. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. Vitoria-Gasteiz.
- González-Caravaca, G. (2014). Tareas de escritura y géneros discursivos en los libros de texto. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, VII(2), 70-83.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*(11), 329-350.
- Hedgcock, J. S. (2010). Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (págs. 597-613). New York: Routledge.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*(12), 17-29.

- Hyland, K. (2004). *Genre an second language writing*. Michigan: Michigan University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*(16), 148-164.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lugo, S. y Alexopoulou, A. (2013). KPG. Certificado estatal de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*(13).
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K. y Warschauer, M. (2003). Changing Currents in Second Language Writing Research: A Colloquium. *Journal of Second Language Writing, XII*, 151-179.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Moore, P. y Casal, S. (2014). La integración de destrezas en lenguas extranjeras: hacia una evaluación por competencias. *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente* (págs. 1-7). Sevilla.
- Moyano, E. (2005). Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos. *II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional* (págs. 1-15). Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40(63), 147-178.
- Rodríguez, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(52), 97-107.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*(59), 63-85.

Zayas, F. y Pérez Esteve, P. (18 de abril de 2016). *Los géneros discursivos como eje de los proyectos lingüísticos de centro*. Obtenido de <http://goo.gl/qRh9R>.

***La poesía en el aula de español como lengua extranjera.
Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a
partir de un poema de Antonio Colinas***

***Poetry in the classroom of Spanish as a foreign language. Didactic
proposal for the advanced level of Official Schools of Languages from a
poem by Antonio Colinas***

Raquel Lanseros Sánchez

Universidad de León
raqlanseros@yahoo.es

María Remedios Sánchez García

Universidad de Granada
reme@ugr.es

DOI: 10.17398/1988-8430.26.91

Recibido el 19 de julio de 2016
Aprobado el 9 de marzo de 2017

Resumen: El objetivo del presente artículo es fomentar el uso didáctico de la poesía en el aula de español como lengua extranjera, resaltando su cuádruple vertiente lingüística (fonética, gramatical, léxica y cultural), junto con su versatilidad de aplicación en el contexto de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Para ello, hemos seleccionado un poema de Antonio Colinas, contenido en su libro *Sepulcro en Tarquinia*, uno de los referentes de la poesía española en el último cuarto del siglo XX. A partir de este poema, hemos elaborado una propuesta didáctica concreta que busca potenciar en los alumnos el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas, así como la comprensión del fenómeno poético y el conocimiento del universo de Antonio Colinas. Se proporciona asimismo a los docentes una serie de herramientas básicas de evaluación, con las cuales podrán definir el progreso de los alumnos y su comprensión e interpretación del texto poético.

Palabras clave: Poesía; ELE; Antonio Colinas; nivel avanzado de EEOOII; educación literaria.

Abstract: The aim of this article is to promote the didactic use of poetry in the classroom of Spanish as a foreign language, highlighting its fourfold linguistic nature (phonetic, grammatical, lexical and cultural), together with its versatility of application in the context of teaching and learning languages. For this purpose, we have selected a poem by Antonio Colinas, contained in his book *Sepulcro en Tarquinia*, one of the referents of Spanish poetry in the last quarter of the twentieth century. Based on this poem, we have elaborated a concrete didactic proposal that seeks to foster in the students the development of the four communicative skills, as well as the understanding of the poetic phenomenon and the knowledge of the universe of Antonio Colinas. Teachers are also provided with a series of basic assessment tools, with which they will be able to define the students' progress and their understanding and interpretation of the poetic text.

Key words: Poetry; Spanish as a foreign language; Antonio Colinas; advanced level of Official Schools of Languages; literary education.

1.- Introducción

El conocimiento de la cultura que rodea a la lengua extranjera que desea adquirirse, y más concretamente de su literatura, ayuda a desarrollar una valoración más positiva de ella, además de hacer al estudiante partícipe de conocimientos que favorecen su proceso de aprendizaje. Este refuerzo de la ligazón afectiva del alumno hacia la lengua que estudia se produce de una forma decidida mediante el uso y análisis de la poesía en el aula, puesta que ésta potencia inferencias estéticas de índole universal que facilitan el funcionamiento de la memoria y la individualización del vocabulario y las estructuras lingüísticas.

Además, la exposición a los textos poéticos genera una respuesta emocional muy favorecedora del proceso de aprendizaje, alejándolo de las propuestas gramaticalistas conservadoras, más frías y rutinarias. Es innegable además, como apunta Albadalejo, “la necesidad de una revalorización de su potencial como fuente de inspiración para la creación de actividades comunicativas, a la vez que integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas” (2007:2). Se busca darles un mayor protagonismo, convertirlos en epicentro de las propuestas didácticas, a fin de desarrollar las destrezas del alumnado, evitando lo que ya apuntaba Acquaroni:

[...] situar el poema al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase (1997: 19).

Es muy importante que la presentación se realice utilizando una metodología activa y dinámica, alejada del modelo lingüístico y normativo para los estudiantes. Siendo así, se trata de un indispensable vehículo de conocimiento cultural y un motivador instrumento de trabajo, en virtud del atractivo que posee para el estudiante.

Para poder sacar partido de estos objetivos, primero hemos de vincular el uso de la poesía en el aula de español como lengua extranjera con los intereses del alumnado. Creemos que la presentación de formas más elaboradas y artísticas de la lengua española, como son los poemas, servirá de instrumento de conocimiento amplio de la cultura, así como de reflexión lingüística. Algunos de estos objetivos que alcanzaremos con la introducción de la poesía en el aula de español como lengua extranjera son los siguientes:

- Fomentar la capacidad de distinción entre los significados literales y simbólicos o metafóricos.
- Proporcionar una visión más profunda de la compleja realidad que supone toda lengua.
- Motivar al alumnado mediante la exposición de textos de gran contenido artístico.
- Ampliar el corpus de vocabulario utilizado, preferentemente en los cursos avanzados.
- Profundizar en el conocimiento de la cultura propia de los países de habla hispana.
- Despertar el interés por la poesía en español más allá de nuestras fronteras.

2.- Justificación de la propuesta didáctica

Hemos seleccionado un poema del poeta Antonio Colinas para efectuar nuestra propuesta didáctica de desarrollo y puesta en práctica en el aula. Se trata de familiarizar al alumnado con el lenguaje poético y, más allá, con el universo literario de Antonio Colinas, quien ha sido capaz de aunar en su producción el anhelo existencial humano y la belleza estética, configurando un territorio místico en el que confluyen las tierras del noroeste de la Península Ibérica con el Mediterráneo y su historia.

Para la selección de este poema, hemos tenido en cuenta el especial significado simbólico dentro de su trayectoria vital y poética. “*Mysterium fascinans*”, perteneciente al libro *Sepulcro en Tarquinia*, es un poema que alude directamente a la espiritualidad y sentido del misterio del poeta, que explica una parte fundamental de su obra. El texto es muy rico en imágenes, conformando un mosaico cuya dificultad lingüística supone un reto para los estudiantes del nivel avanzado, pues coadyuvará a enseñar las destrezas lingüísticas de un modo armonioso y creativo.

3.- Nivel de aplicación

La poesía aúna, dentro de los géneros literarios, todas las funciones comunicativas que explicitara Roman Jakobson (1963). Su inclusión en el aula de español para extranjeros de las EEOOII es imprescindible para dotar a los alumnos de una formación lingüística que incluya contenidos socioculturales y desarrollo de la educación emocional en la lengua de aprendizaje. El propio *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* lo explicita:

Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (2002: 60).

Conscientes de que su comprensión requiere unos conocimientos previos amplios de la lengua española, hemos situado nuestra propuesta didáctica en el Nivel Avanzado de la Enseñanza de Idiomas de Régimen Especial, del idioma español para extranjeros. Se trata del nivel más alto, dentro de la enseñanza de idiomas de régimen especial, y es, por tanto, el nivel más adecuado para la explotación didáctica del poema propuesto. La presente propuesta didáctica puede ser implementada en el primer o segundo curso del nivel avanzado, dependiendo del criterio personal del profesor y el grado global de conocimiento de cada grupo determinado.

Según el REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; la definición del nivel avanzado es la siguiente:

El Nivel avanzado presentará las características del nivel de competencia B2, según este nivel se define en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El nivel avanzado tiene como finalidad capacitar a los alumnos para utilizar el idioma con soltura y eficacia en situaciones habituales y más específicas que requieran comprender, producir y tratar textos orales y escritos conceptual y lingüísticamente complejos, en una variedad de lengua estándar, con un repertorio léxico amplio aunque no muy idiomático, y que versen sobre temas generales, actuales o propios del campo de especialización del hablante.

4.- Aclaraciones metodológicas

La metodología empleada tendrá un enfoque comunicativo y velará por la potenciación y el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión e

interactuación oral y expresión e interacción escrita. Porque, como escribe Díez Coronado:

[...] escribir es una acción que además permite interiorizar aspectos gramaticales de una L2 y actualizar conocimientos antropológicos particulares de la sociedad que utiliza esa lengua que se presenta como extranjera. Se trata de la escritura creativa, que no ha de interpretarse en el contexto de la formación artística del individuo, sino que, como hemos visto, con unas actividades apropiadas resulta útil en la adquisición de una segunda lengua (2016:108).

Se tratará en todo momento de estimular una comprensión profunda del texto a través de la lectura, como afirman López Valero y Encabo Fernández:

El objetivo prioritario de la educación literaria deberá partir de la creación y fomento de su propia intertextualidad como elemento básico de su competencia literaria, que le permitirá establecer asociaciones entre la obra literaria percibida y otras manifestaciones artísticas, a partir de la actualización de sus propios conocimientos y del uso de estrategias y recursos múltiples, de manera que la relación establecida entre ése y otros muchos textos le sirva para construir de forma significativa su propio conocimiento y desarrollar su espíritu crítico (2013: 32-33).

La aproximación a la didáctica de la poesía ha de ser interactiva e incluir los siguientes elementos:

- Enfoque comunicativo
- Clases prácticas, ágiles e innovadoras
- Interpretación conjunta de los textos
- Interacción continua profesor-alumno
- Aprendizaje cooperativo
- Trabajo escrito e iniciación a la escritura creativa
- Debate abierto sobre los múltiples sentidos y significaciones de la poesía
- Análisis de los elementos culturales presentes
- Uso de las TIC (plataformas, páginas web, blogs, webquests, etc.) para recabar y ampliar información

En cuanto a la aplicación de la poesía al aula, es importante que el profesor no actúe tan sólo como transmisor de información, sino que se convierta en investigador de la propia acción educativa que está poniendo en práctica. De este modo, pasará a ser mediador entre su propia teoría y la praxis educativa implementada.

5.- Propuesta didáctica a partir de “Mysterium Fascinans”, un poema de *Sepulcro en Tarquinia*, de Antonio Colinas

5.1.- Planteamiento inicial

El poema pertenece al libro *Sepulcro en Tarquinia*, publicado en 1975, por el que Antonio Colinas obtuvo el Premio de la Crítica de Poesía.

Es importante realizar como paso inicial una contextualización histórico-literaria del autor. Por ello, días antes de comenzar la actividad, deberemos proporcionar a los alumnos algunos enlaces donde buscar información sobre Antonio Colinas y su obra. Creemos que es importante que, de modo somero y sin recurrir a la memorización gratuita, los alumnos conozcan al menos los elementos básicos de la biobibliografía del poeta. De este modo, serán capaces de comprender mejor su itinerario creativo y sus motivaciones personales y literarias, a la vez que se familiarizan con un autor fundamental de la poesía española contemporánea.

Para el día del comienzo de la actividad didáctica con el poema “Mysterium fascinans”, les habremos pedido que traigan redactada una pequeña biografía del autor, en la que incluyan lo más representativo de su vida y su obra.

Comenzaremos la actividad leyendo en grupo unas cuantas biografías del poeta escritas por los propios alumnos. El profesor

aclarará aquellos detalles o aspectos tanto de su vida como de su obra poética que hayan podido pasar desapercibidos o no hayan sido comprendidos correctamente.

Una vez familiarizados con la figura del autor, procedemos a la lectura individual y grupal de su poema “Mysterium fascinans”.

MYSTERIUM FASCINANS

Viene la noche hasta las piedras.
Viene la brisa oscura a acariciar el lomo de las piedras.
Blanda la piedra por el beso
con sabor a siglos.

Piedra junto a la piedra van negando
el Caos, lo impenetrable.
Sube un rumor de piedras desde el río
y de la nieve escasa va llegando
a la mies
la voz o la dureza de la piedra.
Porque la noche, como piedra, rueda
aquí, donde gravita el corazón,
y el Cosmos calla a veces
para que la palabra se propague
como piedra infecunda.

Silencio, nos decimos, escuchemos
qué es lo que trae el aire.
Y un silencio de piedra va y conmueve
los ramos de la noche, las zarzas de la noche,
los ojos con espanto o con luna del rebaño.
Un silencio que crece
y que materializa en cúpulas y ojivas
el sueño de los hombres.
Trae música el silencio de la piedra.
Remota orquestación
con fiebre va y asciende.
¡Oh plata que arde al sol de madrugada!—
La luz burila limbos en la piedra,

teje aves, abejas, hojarascas.
Reverbera el buen barro
como la hoguera humilde.
Tensos tiemblan los fustes
o gira el rosetón con turbulencia de astro.

Se hace y se deshace el tiempo cruel,
cada robusto muro,
se funden las vidrieras
y en su luz cae la luz o cae la escarcha,
acaso cae la nieve en los inviernos,
y van brotando soles del vacío,
coronas luminosas de las sombras.

(Para escrutar la vida hay que fundarla
y que fundamentarla
en un Orbe.

¡Fascinante misterio!

Ya suba el alba como un ángel frío,
ya se inflame la tarde en las veletas,
ya se bese la noche con el agua,
aquí, en la catedral,
el tiempo dormirá en el astrolabio).

5.2.- Actividades

En primer lugar, los alumnos han de buscar en el diccionario las palabras que no comprendan. Una vez cerrados los diccionarios, y buscadas todas las palabras desconocidas, tratarán de escribir su propia definición de las siguientes palabras: Mies, zarza, ojiva, burila, limbo, fuste, astrolabio. Estas palabras son posiblemente poco conocidas por los alumnos y conforman, por su singularidad, parte del universo semántico propio de Antonio Colinas. Mediante la familiarización con ellas, a los alumnos les resultará más fácil imaginar el paisaje real e imaginario al que alude el poema.

Acto seguido, pasarán a enumerar todos los verbos del poema. Una vez localizados todos los verbos, hallarán el sujeto de todos ellos

para distinguir quién realiza cada acción. Es muy importante hacerles notar que en poesía el lenguaje sirve fines rítmicos y posee significados connotativos, de modo que la comprensión no puede ser literal ni el orden de las palabras seguirá necesariamente la gramática convencional. Además, escribirán en qué tiempo verbal está expresada cada forma verbal.

Se les preguntará si encuentran alguna diferencia entre los versos cuyas formas verbales están escritas en modo indicativo y aquellos cuyas formas verbales están en modo subjuntivo, debiendo además razonar por qué. Se les invitará a intentar explicar las distintas sensaciones que les producen los verbos en modo indicativo y aquellos en modo subjuntivo. Deberán explicar cuál se ajusta más, en su opinión, a la realidad y cuál a los deseos.

A continuación, se les pedirá que nombren algunos estados de ánimo que les haya producido el poema, y que indiquen qué versos o estrofas les han hecho sentir cada una de esas emociones. También se les preguntará a qué creen que se refiere el poeta cuando habla de “*mysterium fascinans*”, en español “fascinante misterio”. Deberán especificar asimismo por qué creen que utiliza la forma latina para el título del poema.

Los alumnos habrán de reflexionar sobre los versos “Viene la noche hasta las piedras. /Viene la brisa oscura a acariciar el lomo de las piedras”, y escoger la respuesta que según ellos más concuerda con la intencionalidad del autor:

- a. la firmeza de la caída de la noche sobre el mundo, mecanismo natural independiente de nuestros deseos.
- b. la maravilla que siente ante la belleza del mundo y su funcionamiento exacto y armonioso.

Se les pedirá que reflexionen sobre qué simbolizan, en su opinión, el “buen barro” y el “ángel frío”. Además, deberán buscar tres metáforas en el poema y explica lo que entienden a través de ellas.

Seguidamente, se les indicará que hay tres palabras en el poema que están escritas en mayúscula a pesar de que no inician oración. Son “Caos”, “Cosmos” y “Orbe”. Reflexionarán sobre por qué creen que el autor ha utilizado las mayúsculas en estas palabras, y sobre cómo creen que cambiaría su sentido si estuviesen escritas en minúscula como las demás palabras.

En grupos, se les encomendará que ensayen en voz alta una estrofa cada uno del poema, tratando de respetar la entonación y las pausas que propone el autor. Posteriormente se designará un portavoz para cada grupo. Ellos serán los encargados de leer el poema entero en voz alta para el resto de la clase, aportando cada uno su estrofa correspondiente.

Sepulcro en Tarquinia, al que pertenece “*Mysterium fascinans*”, está considerado uno de los grandes libros de poesía en español escritos en la segunda mitad del siglo XX. En el momento de su publicación conectó especialmente con los lectores y ha tenido una inmensa repercusión en las generaciones posteriores. Tras haber trabajado uno de los poemas de este libro, los alumnos deberán opinar sobre cuáles han podido ser las razones de este éxito. Se les pedirá que describan los elementos encontrados en el poema trabajado (fónicos, léxicos, semánticos, metafóricos, creativos) que les hayan llamado la atención. Asimismo, se les invitará a describir el estilo poético de Antonio Colinas.

Para finalizar, se les propondrá una actividad optativa. Si les ha gustado “*Mysterium fascinans*”, pueden buscar información sobre *Sepulcro en Tarquinia*, el libro al que pertenece el poemade Antonio Colinas, y compartirla en clase con sus compañeros. Pueden contarles en qué año se publicó, qué ha dicho la crítica de él, de cuántas partes

se compone, etc. Pueden también seleccionar otro poema del libro que les guste y traerlo a clase para leerlo en voz alta.

6.- Criterios de evaluación

El tratamiento especial que merece la poesía en el aula requiere que su aplicación didáctica no sea evaluable del mismo modo que el resto de contenidos gramaticales o léxicos. De ser así, perdería gran parte del atractivo que posee para el alumno. Hay que recordar que la meta final no es aprender de memoria la biografía de un autor ni una lista de vocabulario, sino interpretar todos los posibles sentidos que tiene el lenguaje utilizado artísticamente y abrir la mente al mundo cultural que subyace bajo las palabras del idioma en curso de aprendizaje.

Los criterios de evaluación del nivel avanzado de español como lengua extranjera incluyen las competencias propias del nivel para cada una de las cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita.

Sin embargo, debemos tener siempre presente que la inclusión de la poesía en el aula no es una propuesta didáctica gratuita, sino muy enriquecedora. Y precisamente a causa de su especial carácter de delectación estética, consideramos que sería contraproducente proceder con el mismo esquema evaluativo aplicable al resto de unidades didácticas del curso.

De este modo, los criterios de evaluación particulares para esta propuesta didáctica serían independientes y estarían únicamente basados en el poema seleccionado y las actividades realizadas. Como ejemplo, los siguientes ítems pueden ser utilizados por el profesor para medir el rendimiento y la implicación de los alumnos en la propuesta didáctica de aplicación de la poesía al aula, puntuando cada uno de ellos como muy logrado, satisfactorio o no logrado.

1. ¿El estudiante muestra interés hacia la poesía española a través de Antonio Colinas?
2. ¿Reconoce las características y los rasgos identificativos de la poesía de Antonio Colinas?
3. ¿Mejora su comprensión lectora y su apreciación literaria con el desarrollo de la propuesta?
4. ¿Se observa un aprendizaje progresivo de las distintas habilidades comunicativas?
5. ¿Es capaz de llegar a una comprensión profunda del poema elegido?
6. ¿Logra entender el significado de las palabras por su contexto?
7. ¿Mediante la lectura comprende el texto planteado en clase y es capaz de ver la intertextualidad que de él se desprende?

8. ¿Participa activamente en los debates suscitados con la aplicación didáctica del poema?
9. ¿Es capaz de expresarse con propiedad utilizando todo lo aprendido?
10. ¿Se observa una actitud positiva hacia la potenciación de la creatividad en el aula?
11. ¿Es capaz de valorar los contenidos culturales y las propuestas estéticas contenidas en la poesía de Antonio Colinas?

El presente cuestionario de evaluación es para uso interno del profesor, que podrá ampliarlo o modificarlo según las necesidades específicas de su grupo-clase. Es aconsejable rellenarlo a la finalización de la propuesta didáctica, tras el desarrollo del poema, para de este modo ser capaz de analizar mejor el rendimiento de cada uno de los alumnos.

Por tanto, se trata de una acción didáctica de carácter específico, en la cual no todos los contenidos han de ser evaluables, sino más bien ejercicios instrumentalizados, un incentivo extra para que el estudiante

se sumerja en la cultura de la lengua objeto de aprendizaje, así como en su musicalidad y su potencialidad estética. Este tratamiento más distendido potenciará sin duda el atractivo que ejerce la poesía en el marco de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

7.- Procedimientos de evaluación, instrumentos y registros

Utilizaremos una serie de instrumentos de evaluación y de registro que pasamos a detallar a continuación, no sin antes mencionar algo que para nosotros resulta fundamental, como bien explicita Quiles Cabrera, “el mediador debe fijar los parámetros en función de los objetivos específicos para cada bloque de tareas, siempre guiados a través de unas pautas centradas en el aprender y formuladas desde una concepción formativa y nunca prescriptiva” (2012: s/p). A partir de ahí, las herramientas fundamentales son:

El *Cuestionario de detección de ideas previas* sobre el tema que vamos a abordar nos permite recoger las concepciones previas del alumnado, el grado de conocimiento de la obra y los posibles errores conceptuales. Es el punto de partida de la práctica docente bien orientada.

El *Diario del profesor* nos servirá para llevar el control de las actividades que se van realizando en clase, las tareas que se han mandado para casa (lectura de la obra, trabajo sobre la misma), y también para recoger aquellos acontecimientos más destacables que hayan ocurrido en clase. Asimismo, registraremos en él las reflexiones de evaluación del proceso y de la práctica docente.

Cuaderno de calificaciones en el que vamos anotando resultados de ejercicios realizados por alumnos y los resultados de las tareas encomendadas. Nos permite hacer registros de evaluación continua.

Actividades de evaluación, consistentes en lectura y comentarios de los medios de comunicación, cuestiones de razonamientos, trabajo personal, actividades de expresión oral en grupo. Las utilizaremos dentro del proceso de evaluación continua y como procedimientos de evaluación sumativa.

Encuestas de autoevaluación y de coevaluación, que nos ayudarán a detectar el grado de identificación del alumnado con la propuesta didáctica. Asimismo, es muy importante disponer de un cuestionario de evaluación propio, que deberá ser respondido una vez que la propuesta haya sido implementada en el aula, con vistas a asegurarnos una mejora de los aspectos cuyo proceso haya resultado menos satisfactorio, así como un ahondamiento en aquellos que más provecho hayan permitido extraer a los alumnos de la aplicación en el aula de la propuesta didáctica.

Algunas de las preguntas del cuestionario podrían ser:

- ¿Qué es lo que mejor ha funcionado de las actividades realizadas en esta propuesta didáctica?
- ¿Qué te ha gustado más del poema?
- ¿Son capaces los estudiantes de identificar los rasgos propios de la poesía de Antonio Colinas?
- ¿Profundizar en la poesía ayuda a los estudiantes a comprender mejor ciertos aspectos del ser humano?
- ¿Se han asimilado los conceptos de cohesión, coherencia y adecuación tratados?
- ¿Han logrado los alumnos organizarse y trabajar de manera individual y en grupo?
- ¿Los debates realizados han contribuido a acercar posturas y a fomentar la tolerancia?
- ¿Las actividades de expresión oral ayudan a la evolución de los aspectos fónicos, gramaticales y léxicos de los estudiantes?
- ¿Han participado activamente los estudiantes en el desarrollo de la propuesta didáctica?

- ¿Qué habríamos debido hacer y no hemos hecho?

8.- Conclusiones

Consideramos la poesía como una herramienta pedagógica indispensable en el aula de español como lengua extranjera. Su presencia en la programación didáctica del nivel avanzado de las EEOOII sería muy beneficiosa para el proceso de aprendizaje global del alumnado. Por un lado, se trata de un contacto lingüístico pluridimensional y altamente motivador. Por otro, posee una enorme potencialidad intrínseca para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, tanto en su vertiente lingüística como pragmática.

Para el presente trabajo de aplicación didáctica de la poesía de Antonio Colinas al nivel avanzado del aula de español como lengua extranjera, hemos elegido un poema, con el cual hemos construido una propuesta didáctica no evaluable en términos convencionales, que constaría de tres a cuatro horas académicas, dependiendo del ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque comunicativo, predominante en la actualidad en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, subraya la importancia del uso de la poesía en el aula, como parte efectiva de la necesaria *realia*¹ de la que hay que dotar al alumnado. Para aprovechar todas sus potencialidades, la explotación en el aula debe realizarse tanto desde la vertiente lingüística (gramatical, léxica y fónica) como desde la vertiente pragmática (sociolingüística y cultural). De este modo, la necesaria aplicación didáctica de la poesía

¹ El término *realia* se refiere, en el ámbito de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, al uso consistente de objetos reales y tangibles en el aula. Dicha práctica abarca también los textos auténticos de comunicación lingüística, no diseñados expresamente para el aula. Los poemas son un inmejorable ejemplo de ello, máxime si tenemos en cuenta su vertiente de transmisión cultural y de valores.

al aula podrá ofrecer resultados óptimos en aprendizaje y en motivación.

El poema seleccionado para trabajar con el alumnado de español como lengua extranjera nos ha parecido adecuado desde el punto de vista gramatical, semántico y cultural. Pensamos que acercar la poesía a los estudiantes a través de un autor contemporáneo puede ser una fuente extra de motivación para el aprendizaje de la lengua diana. La poesía, en la enseñanza de español como lengua extranjera, no está suficientemente explotada, a pesar de sus inmensas posibilidades pedagógicas. Nuestra intención es construir un puente entre este género literario y los estudiantes de español, y pensamos que el modo más efectivo de conseguirlo es mediante la implementación en el aula de propuestas didácticas significativas y motivadoras, con un alto potencial de transmisión cultural y valor educativo.

Bibliografía

- Acquaroni M., Rosana. (1997) La experiencia de la poesía (o como llenar de columpios la clase de gramática). En Frecuencia L. Ed. Edinumen (4) págs. 17-20 [Consultado el 3/11/2016 en: www.rosanaacquaroni.com/Descargas.asp].
- Albadalejo García, María Dolores (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, núm. 5 [Consultado el 5/11/2014 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100503.pdf>].
- Alonso Gutiérrez, Luis Miguel (2000). *Antonio Colinas, un clásico del siglo XXI*. León: Universidad de León.
- Álvarez Valades, Josefa (marzo de 2004). La poesía en la clase de E/LE. *Red ELE. Revista electrónica de didáctica / Español lengua extranjera*, núm. 0 [Consultado el 6/11/2016 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_02Alvarez.pdf%3F

documentId%3D0901e72b80e06c5c+&cd=2&hl=en&ct=clnk
&gl=es].

Ambassa, Camille (Octubre de 2006). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE. *RED ELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, núm. 8 [Consultado el 6/11/2016 en

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_01Ambassa.pdf?documentId=0901e72b80df365e#sthash.0o0uzmz1.dpuf].

Barrientos, Carmen (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 21, págs. 17-34.

Casanny, D.; Luna M. y Sanz G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Colinas, Antonio (1975). *Sepulcro en Tarquinia*. León: Colección de Poesía “Provincia”. Diputación Provincial.

_____ (2005). *Sepulcro en Tarquinia*. Madrid: Visor Libros. Serie de Viva Voz.

De la Rica Aranguren, Álvaro (2011-2012). Sobre la poesía de Antonio Colinas. *Revisiones: revista de crítica cultural*, n° 17, págs. 221-225.

Díez Coronado, María Ángeles (2016). Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n° 24, págs. 92-110.

Georges, Jean (1996). *La poesía en la escuela (hacia una escuela de la poesía)*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gómez Toré, José Luis (2010). Perder el miedo a la poesía: ¿hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, págs. 165-175.

- González Iglesias, Juan Antonio (19 de julio de 1999), “Antonio Colinas: “Me gusta más ser metafísico que novísimo”, *ABC Cultural*, págs. 9-10.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 3 vol. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jakobson, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- Lázaro, Juan (1999). “La enseñanza mediante tareas” A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción en *Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Soria: Universidad de Valladolid.
- López Herrerías, José Ángel (2003). *Poesía y educación*. Barcelona: Herder.
- López Valero, Amando y Encabo Fernández, Eduardo (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lozano, Gracia y Ruiz, José Plácido (1996). “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos” en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Madrid: Fundación Actilibre.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002). Madrid: MECD.
- Martín Peris, Ernesto (2000). “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”. *Lenguaje y textos*, 16, págs. 101–129.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). “Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores” en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10.
- Naranjo Pita, María (1999). *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Núñez Ruiz, Gabriel (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo: Notas sobre la lectura y la educación literaria*. Almería: Universidad de Almería/Red de Universidades Lectoras.

- Quiles Cabrera, M^a del Carmen (2006). El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº. 6.
- _____ (2012). “Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua”, *Álabe*, 6, 2012 [www.revistaalabe.com].
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23^a ed. Madrid: Espasa.
- Ruiz Baños, Sagrario (1993). *Fundamentos para una didáctica de la poesía*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sánchez García, Remedios (ed.) (2008). *Lecciones azules. Lengua, Literatura y Didáctica*. Madrid: Visor Libros.
- _____ (2011). “De qué hablamos cuando hablamos de Didáctica” E. T. Montoro del Arco y J. A. Moya Corral (eds.) en *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Saneleuterio Temporal, Elia (2008). “Sensibilización poética en E/LE” en *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda: JMC.
- Sanz Pastor, María (julio de 2000). “Literatura en el aula de ELE”, *Frecuencia L*, págs. 24-27.

***La enseñanza del español a hablantes de herencia en
inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje
en aulas heterogéneas***

***The teaching of Spanish to heritage speakers in partial and total
immersion: effective factors of learning in heterogeneous classrooms***

María Pilar López-García

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
pilarlg@ugr.es

DOI: 10.17398/1988-8430.26.113

Recibido el 12 de noviembre de 2016

Aprobado el 3 de abril de 2017

Resumen: En este trabajo abordamos la problemática del alumnado *hablante de herencia* en las aulas de español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (ELE). La consideración de las especificidades de este alumnado en inmersión parcial y en los programas de inmersión total nos ha llevado a profundizar en el funcionamiento de las aulas heterogéneas y en las necesidades de este alumnado. Para ello, hemos revisado los avatares históricos del español en Estados Unidos, las diversidades de la comunidad hispana y los modelos de enseñanza bilingüe. Mediante un análisis cualitativo, hemos comprobado las necesidades lingüísticas de este colectivo, las ventajas de las aulas heterogéneas y los beneficios del aprendizaje en inmersión total. Nuestro propósito final es orientar al profesorado de español para que asuma mejor el reto de enseñar a este complejo colectivo.

Palabras clave: hablantes de herencia; español en Estados Unidos; enseñanza bilingüe; aulas heterogéneas; enseñanza de ELE.

Abstract: In this study we address the problems of *heritage speaker* students in the Spanish-as-a-second-language (L2) and Spanish-as-a-foreign-language (ELE) classroom. Considering the specificities of these students in partial immersion and in total immersion programmes has led us to examine the functioning of heterogeneous classrooms and the needs of these students. In order to do so, we have reviewed the historical vicissitudes of Spanish in the United States, the diversities of the Hispanic community and the models of bilingual teaching. Through a qualitative analysis, we have tested the linguistic necessities of this group, the advantages of heterogeneous classrooms and the benefits of learning through total immersion. Our final purpose is to orient teachers of Spanish so that they can better take on the challenge of teaching this complex group.

Key words: heritage speakers; Spanish in the United States; bilingual teaching; heterogeneous classrooms; ELE teaching.

Introducción

En las aulas de español son cada vez más frecuentes los denominados hablantes de herencia (*hablante bilingüe, heritage speaker*), un tipo de alumnado diferente ya que ha aprendido español en un contexto familiar y ha seguido su formación alternándolo con otra lengua, el inglés. La llegada de estos alumnos a las aulas en las que se imparte español como lengua extranjera supone un reto más para el profesor porque se sitúa ante un alumnado heterogéneo en múltiples sentidos: de un lado, por su variada procedencia (familias hispanohablantes procedentes de territorios estadounidenses considerados bilingües), de otro, por el la instrucción formal del español que hayan seguido en la educación primaria y secundaria, y en última instancia, por la exposición más o menos continuada que hayan tenido al *input* (*aducto* o canal lingüístico), lo cual implica un proceso incompleto de adquisición y un proceso de desgaste en la lengua materna (Potowski *et al.*, 2009).

Para muchos docentes el alumnado de herencia debería seguir su instrucción en español en clases segregadas en las que se puedan adaptar los contenidos curriculares a sus características y necesidades. Esta idea también es sugerida por muchos especialistas sobre este tema (Silva-Corvalán, 1997; Suárez García, 2002; Lynch, 2003; Potowski, 2005 y 2007), los cuales se basan en principios como el bilingüismo de estos hablantes, la variabilidad de su discurso y las carencias

lingüísticas de este colectivo. Considerando este cúmulo de factores, los profesores pueden desarrollar una metodología acorde con las necesidades de los alumnos hablantes de herencia.

A pesar de este ideal de apreciaciones, las aulas en Estados Unidos son muy diversas y el alumnado hablante de herencia coincide con alumnado anglófono en numerosas ocasiones. Para unos y otros la situación suele ser desequilibrada en cuanto a conocimientos y aspectos culturales; esto supone que el profesorado muestre ciertas reticencias al aula heterogénea, aspecto este que suele darse también en las aulas en inmersión en el extranjero. Sin embargo, el aula mixta también puede ser un factor eficaz para la docencia y el aprendizaje. Precisamente de esta idea parten las hipótesis de nuestro estudio: ¿tienen las mismas necesidades y carencias los alumnos de herencia y los alumnos anglófonos? ¿Qué ventajas o desventajas podemos encontrar en las aulas mixtas de ELE? ¿Qué percepción tiene el alumnado del aprendizaje del español en un país hispanohablante? Para ello, utilizaremos un cuestionario de preguntas abiertas y analizaremos los resultados de las mismas.

Los propósitos de nuestro trabajo se han centrado en tres aspectos: en primer lugar, conocer la génesis del hablante de herencia a través del recorrido de la lengua española en los territorios estadounidenses, en segundo lugar, describir las modalidades bilingües de enseñanza en las que se inserta este alumnado y en tercer lugar, indagar en las carencias lingüísticas y en la experiencia de estudiantes que han compartido aulas heterogéneas en inmersión total. Con ello pretendemos aproximar a los docentes a ese extraño híbrido cada vez más frecuente en nuestras aulas.

1.- Presencia histórica de la población hispana en Estados Unidos: el *hispanounidense* del siglo XXI

Desde el siglo XVI la lengua española fue construyendo su identidad en los diferentes países iberoamericanos y en su expansión

hacia las zonas de Estados Unidos en las que el movimiento migratorio de hispanohablantes ha hecho que la población hispana haya alcanzado un 17% de la población en Estados Unidos (unos 54 millones), según datos del *US Census Bureau*, (2014). El español en Estados Unidos ha ido adquiriendo una serie de características genuinas debidas a factores muy diversos, ya que en su recorrido hacia Estados Unidos se mezclaron variables geográficas, históricas, lingüísticas, sociales y económicas que caracterizaron la pluralidad del español y su evolución. Siguiendo una línea cronológica, el español ha recibido diversas denominaciones en los trabajos de investigación que se han ocupado de este asunto: Lope Blanch (1990) lo denominó *español tradicional*, Lipski (1994) lo designó *español vestigial* y posteriormente, Moreno Fernández (2008) se refirió a él como *español patrimonial*.

El incremento de la población hispana en Estados Unidos durante siglo XX supuso la imposición del español frente a otras lenguas minoritarias. La población hispana provenía de descendientes de las antiguas familias que ocuparon la zona del suroeste del continente americano y de los movimientos migratorios de los países hispanohablantes de América Latina. Actualmente, los hispanos constituyen el grupo étnico más numeroso de Estados Unidos. Según datos del *Pew Research Center* (2016), los mexicanos constituyen un 63% de la población hispana con más de 35 millones de personas, los puertorriqueños, ocupan el 10% de la población con más de 5 millones de personas, seguidos de los salvadoreños (3,8%) y cubanos (3,7%), con cerca de 2 millones de personas cada uno de ellos. Los dominicanos ocupan un 3% de la población latina con, 1,7 millones y los guatemaltecos se concentran en un 2,3%, con 1,3 millones de personas.

La apariencia de grupo homogéneo es irreal ya que en estos grupos existen, como hemos señalado antes, numerosas diferencias debidas a la procedencia geográfica, a los factores sociales y a los coeficientes económicos, lo cual ha ido consolidando una presencia bastante múltiple y significativa del español en Estados Unidos.

1.1.- Pluralidades y variedades de la población hispana estadounidense

A la luz de los porcentajes descritos, se puede estimar que la diversidad de la inmigración de la población hispana en Estados Unidos presenta realidades lingüísticas muy desiguales y hoy día se prefiere generalizar las distinciones y hablar de pluralidades y variedades. La explicación de esta diversidad se debe a las diferentes causas que motivaron las migraciones de los distintos grupos. López Morales (2008: 2, 2009: 84) ha distinguido en ellos tres categorías:

1. El grupo de inmigrantes por causas económicas: los mexicanos y centroamericanos abandonaron sus lugares de origen a causa de factores económicos y se establecieron en nuevas tierras para conseguir mejores trabajos y acceder a la escolarización de sus hijos.

2. El grupo de exilados: los cubanos y nicaragüenses emigraron por motivos políticos causados por la revolución en sus países. Este grupo de inmigrantes estaba formado por profesionales instruidos que dominaban el inglés y tenían un nivel sociocultural medio-alto.

3. El grupo mixto: formado por personas que querían huir de situaciones económicas extremas debidas a guerras internas, dictaduras y sistemas económicos corruptos. En este grupo se incluyen diversos profesionales, intelectuales y obreros.

Asimismo, es interesante observar la distribución de estos grupos en los diferentes Estados para hacernos una idea de las zonas en las que la población hispana tuvo una mayor incidencia ya que, al convivir con habitantes angloparlantes, las nuevas generaciones se fueron proyectando hacia un incipiente bilingüismo. Por consiguiente, no es de extrañar la enorme proyección del español en un futuro próximo en Estados Unidos, como demuestra el informe elaborado por el Instituto Cervantes (2014):

La población hispana de los Estados Unidos ronda actualmente los 52 millones de personas. Más de la mitad del crecimiento de la población de los Estados Unidos entre 2000 y 2010 se debió al aumento de la comunidad

hispana. En 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo (El español: una lengua viva. Informe 2014: 5).

2.- La enseñanza-aprendizaje del español en Estados Unidos: modalidades bilingües en inmersión parcial

La representación que tiene el español en la actualidad es un hecho innegable y la necesidad de aprender y enseñar español en Estados Unidos está más que constatada por su número de hablantes. Es obvio que el español es una lengua con un fuerte crecimiento y un notorio prestigio en el aprendizaje de la misma, pero no olvidemos tampoco que el estudio del español está motivado por otros dos hechos coetáneos: en primer lugar, por ser lengua de comunicación en la Red en general, de las redes sociales en particular y por las colaboraciones entre las distintas instituciones y empresas en el ámbito del comercio internacional, es decir, lo que se ha denominado el *activo económico* del español.

Todos estos aspectos han contribuido inexorablemente a un aumento del número de estudiantes en Estados Unidos, país por excelencia del bilingüismo inglés-español, a lo que se suma el hecho de ser lengua vehicular de cultura para más de 500 millones de personas. Sin embargo, en Estados Unidos es preciso hacer una distinción entre lugares en los que el español es lengua oficial y los lugares o dominios no hispánicos en los que se estudia el español como lengua extranjera.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos comienza, como en otros países, en la educación primaria y continúan en un amplio abanico de modalidades en la enseñanza secundaria; de hecho, existen varias modalidades en los programas educativos:

1. *Foreign Language in the Elementary Schools (FLES)*. Son programas en los que los estudiantes desarrollan destrezas comunicativas en lengua extranjera y se estudian contenidos de otras materias (matemáticas, ciencias y estudios sociales) usando la lengua de

instrucción. En dichos programas se trabaja durante unos 30 minutos en español dos o tres horas a la semana para aprender otros contenidos e incluyen la integración de la cultura de la lengua objeto de estudio.

2. *Future Leaders Exchange (FLEX)*. Son programas destinados a estudiantes de secundaria y tienen la particularidad de ofertar un aprendizaje de la lengua (inglés o español) viviendo con familias para continuar practicando la lengua que se estudie.

3. Los *programas de inmersión*. En ellos existen dos modalidades: inmersión parcial, en la que los alumnos estudian determinadas asignaturas del currículo en lengua extranjera y los de inmersión total en los que se estudian todas las materias en español u otra lengua extranjera.

El *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*, institución dedicada a la mejora y expansión de la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas en todos los niveles de instrucción, proporciona datos actualizados sobre la preferencia del español en la enseñanza secundaria y establece que más de dos tercios de estos estudiantes eligen el español como lengua extranjera o segunda lengua. A pesar de este próspero dato, en Estados Unidos no existe una unificación curricular para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como indica Goñi Mues (2008: 34), “no hay un mandato a nivel federal que obligue a los alumnos a estudiar una lengua extranjera, por lo que es posible terminar el nivel de enseñanza secundaria e incluso estudios universitarios, sin haber estudiado una lengua extranjera”.

2.1.- Heterogeneidad del español y tratamiento del bilingüismo en el sistema de enseñanza estadounidense

Como hemos visto, la pluralidad de la comunidad hispana está asociada a variedades lingüísticas y culturales debidas a la dispersión geográfica y a la diferenciación lingüística y cultural. Estos hechos han tenido como efecto que los centros de enseñanza del español en Estados Unidos se hayan planteado qué variedad o variedades de español se

debían enseñar y la necesidad de encontrar una variedad estándar sin perder las identidades dialectales. Para Suarez García (2003):

Conciliar la enseñanza de la variante estándar con la valoración y el respecto a la variedad hablada por cada uno de los estudiantes es uno de los objetivos de la enseñanza. Especialmente cuando en muchos casos el español ha sido objeto de una valoración negativa en la sociedad americana por estar asociada a las capas económicamente menos pudientes (Suarez García, 2003: 822).

La integración paulatina de la comunidad hispana en la sociedad estadounidense ha tenido como resultado no solo el interés por la lengua española sino también la instrumentalización imprescindible para la comunicación y los negocios. Pero esta lengua, que es seña de identidad en la comunidad hispana, no es homogénea y presenta diversas variedades lingüísticas y culturales a causa de su dispersión geográfica. Al referirse al futuro del español en Estados Unidos, Marcos Marín (2005: 348) reivindicó el valor de la norma hispánica:

[...] Lo único necesario es entender que este español es plural, es fuerte demográficamente, es fuerte económicamente, tiene un buen mercado, pero tiene debilidades culturales y sociales que exigen del resto del mundo hispanohablante un esfuerzo, primero de aceptación de esas características propias, segundo de convencimiento de que se puede conseguir mantener la cohesión de todo el idioma, explicando y reforzando, con acciones de prestigio, no coercitivas ni discriminatorias, la importancia de la norma hispánica (Marcos Marín, 2005: 348).

Efectivamente, la enseñanza del español en lugares donde conviven distintas variedades no puede estar sujeta a una exclusiva estandarización; todo lo contrario, debe recoger la especificidad de cada una de ellas y debe evidenciar el grado de riqueza y la globalidad del *panhispanismo* lingüístico y cultural.

Una de las peculiaridades de Estados Unidos es que desde sus orígenes (J. Crawford 2005) ha sido una sociedad multilingüe y a lo largo de su historia han existido movimientos de ida y vuelta con

respecto al bilingüismo y a la implantación de programas bilingües en el sistema de enseñanza. Los alumnos de la comunidad hispanohablante cuya lengua materna es el español pueden seguir algunas de estas tres modalidades de programas bilingües:

A) La *Educación bilingüe de transición* cuyo objetivo es acceder al inglés usando esta lengua en un número de asignaturas, aunque también se pueden cursar algunas materias en español. Los estudiantes que siguen este tipo de programas son hablantes monolingües de español. La finalidad del programa está orientada a la asimilación lingüística.

B) La *Educación bilingüe de desarrollo*, frente a la anterior, tiene por objetivo el uso del inglés y del español en todos los contenidos impartidos. Los estudiantes que siguen estos programas siguen siendo monolingües de español y bilingües. El objetivo primordial es alcanzar el bilingüismo.

C) La *Educación de mantenimiento*, como su nombre indica, conserva el español como lengua de instrucción y posibilita que los estudiantes accedan al inglés como segunda lengua.

D) La *Educación bilingüe de inmersión (Dos Vías)* tiene dos variedades en las que los estudiantes reciben instrucción en inglés y en español. El objetivo de estos programas es alcanzar el bilingüismo y están pensados para los estudiantes monolingües de español e inglés y para estudiantes que sean bilingües.

De cualquier forma, la enseñanza cuya finalidad es el bilingüismo varía en función del Estado. Hay lugares en los que los programas duales o de *dos vías* establecen la permanencia de los estudiantes durante tres años y, por el contrario, hay otros estados en los que no se establece un límite de permanencia en dichos programas. Actualmente, muchos Estados tienen la opción de seguir programas de doble vía porque facilitan que los estudiantes que tengan el español como lengua materna conserven su lengua, y los alumnos que tienen como lengua materna el inglés u otra lengua minoritaria también puedan acceder al español.

2.2.- Características de los programas de inmersión dual (Two-way Bilingual Immersion) en español

La educación bilingüe (español-inglés) en los Estados Unidos engloba no solamente a estudiantes cuya lengua nativa es diferente al inglés, sino también a los que tienen al inglés como su lengua nativa. Lejos de entrar en el complejo debate sobre los beneficios y los perjuicios de las modalidades de enseñanzas bilingües que apunta Castro (2013), se puede subrayar que una de las principales fortalezas de estos programas es la reciprocidad de recursos humanos en la intervención y la interacción entre los hablantes de español e inglés al estudiar contenidos en ambas lenguas.

La meta de la educación bilingüe de enriquecimiento es pluralista porque propugna, por un lado el desarrollo de la doble alfabetización y, por otro, la formación de individuos bilingües. En ambos casos las dos lenguas son apreciadas y los resultados de estos programas conducen al denominado *bilingüismo aditivo*, no solo para un grupo étnico sino también para los hablantes de la mayoría y la minoría. En ellos se procura alternar las clases y las asignaturas en las dos lenguas. Un aspecto muy positivo en estos programas es el objetivo de fomentar la educación multicultural, por eso potencian el valor de la competencia multicultural para reducir las distancias y las barreras entre las dos culturas.

Sin embargo, la elección de un tipo de programa, la puesta en marcha del mismo y su efectividad ha sido cuestionada por diversos autores (Soltero, 2004: 21; Howard *et al*, 2007 y Gardner, 2008: 19) a causa de las numerosas controversias que suscitan: porcentajes de alternancia de las dos lenguas, importancia de la situación y entorno de la enseñanza, tipo de alumnos y sus procedencias familiares, y permanencia recomendada en los programas duales (se recomiendan unos seis años para que sean efectivos).

Este tipo de educación bilingüe requiere un alto grado de participación y apoyo por parte de la comunidad, a lo que se suma el hecho de que la creación de los programas duales sea siempre compleja y demande un gran esfuerzo de programación en los horarios de los estudiantes y del profesorado; sin embargo, tienen una alta recompensa cuando se implementan eficazmente y se cumplen todos sus objetivos.

En la enseñanza dual se necesita una alta cualificación del profesorado, se precisa la colaboración de los padres y la integración completa de la lengua en los contenidos para adquirir una alta competencia comunicativa. Por el contrario, los detractores de estos programas señalan la descompensación en el uso de las dos lenguas (más uso del inglés que del español y viceversa), el desequilibrio de materiales y recursos en alguna de las dos lenguas y la formación de subgrupos monolingües al amparo de una de las dos lenguas.

De cualquier forma, las investigaciones recientes sobre este tema coinciden al señalar que la situación de fondo de la enseñanza dual y de los programas de bilingüismo no obedece a cuestiones lingüísticas, sino a circunstancias políticas. La educación bilingüe no solo afecta, insistimos, a lo puramente académico, sino que se proyecta y amplía hacia el lado sociocultural, fomentando además el tan deseado *biculturalismo*; no obstante, y en el caso de Estados Unidos, todo dependerá de las autoridades de cada Estado y de la política lingüística que estas adopten en cada momento.

3.- Variables sociolingüísticas y exposición al *input* de los hablantes de herencia

Los hablantes de herencia son personas bilingües que provienen de familias hispanas en las que el español y el inglés han sido adquiridos al mismo tiempo pero el primero queda relegado al ámbito familiar, mientras que el segundo es el que se utiliza en las relaciones sociales y en el entorno educativo (Muñoz Molina, 2006: 724). Este tipo de hablantes suelen tener dificultades en las destrezas lingüísticas.

Acosta Corte (2013) argumenta que las carencias de este colectivo aumentan con la edad y el grado de desgaste (pérdida de la lengua materna) suele ser directamente proporcional a la edad de comienzo del bilingüismo y de la exposición continuada a la lengua dominante de la sociedad.

Las variables sociolingüísticas han sido consideradas por los especialistas (Potowski *et al.*, 2009; Potowski y Lynch, 2014) como decisivas para categorizar a este colectivo. Entre otras, destacan la edad de llegada a Estados Unidos (primera, segunda y tercera generación), la instrucción formal del español durante la educación primaria y secundaria, el lugar en donde viven, el nivel de escolarización de los padres y el uso de español en situaciones familiares. Todas ellas condicionan un sistema lingüístico que suele estar caracterizado por procesos de adquisición incompleta de su primera lengua, ya sea por el desgaste producido por falta de exposición al *input* o por la adquisición de una variante de contacto, ya que esta contiene, en palabras de Potowski *et al.*, (2009: 539), “elementos que parecen diferir o incluso no existir cuando se las compara con la variedad normativa de la lengua”.

Potowski (2007) llama la atención sobre dos factores consustanciales a este colectivo: el tipo de instrucción recibida en español (si se han educado en auténticos programas bilingües o por el contrario han seguido un modelo en el que predomina el inglés) y el valor de la lengua de los padres (si estos hablan una variedad desprestigiada de español), lo cual repercute en el uso de arcaísmos como *truje* por “traje”; *vide* por “vi”; *haiga* por “haya”, por citar algunos términos frecuentes, cuando proceden de medios rurales. Con frecuencia los hablantes de herencia son competentes en las dos lenguas:

Los alumnos hispanos criados en los Estados Unidos presentan otros rasgos lingüísticos. Algunos poseen destrezas académicas en los dos idiomas, pero la mayoría leen y escriben en inglés pero no en español. Esto se debe a que

recibieron toda su instrucción formal casi exclusivamente en inglés (Potowski, 2007: 20):

Otro aspecto a considerar en el hablante de herencia es el grado generacional. Los hablantes de primera generación mantienen más rasgos lingüísticos del español, frente a los hablantes de segunda o tercera generación, los cuales suelen incurrir en cambios de códigos por la mezcla de las dos lenguas. Así aparecen diferentes formas gramaticales y léxicas que han dado lugar al fenómeno *spanGLISH*, donde abunda el cambio de código por desconocimiento de algunos elementos o por préstamos léxicos del inglés (*faxear* por “poner un fax”; *carpeta* por “alfombra”; *parquear el carro* por “aparcar el coche”, *chores (shorts)* por “pantalones cortos”), por cuestiones pragmáticas y por respeto a la lengua dominante, el inglés.

3.1.- Necesidades específicas de los hablantes de herencia

De todos es sabido que la diversidad de necesidades de los hablantes de herencia es muy amplia. Los estudios especializados (Silva-Corvalán, 1997; Montrul, 2002; Potowski, 2007) apuntan hacia tres grandes grupos: a) necesidades lingüísticas, b) necesidades sociolingüísticas y c) necesidades de tipo afectivo.

A) Tradicionalmente, los estudios sobre necesidades lingüísticas se centran en: la simplificación del sistema verbal, las confusiones entre *ser* y *estar*, la omisión de pronombres clíticos, los usos de *gerundio* por *infinitivo*, la confusión del *pretérito indefinido* y *pretérito imperfecto*, el uso de la tercera persona del verbo *haber* en lugar de la primera persona (“ha” por “he”), la mezcla del género de algunas palabras y la falta de preposición “a” en construcciones con complemento indirecto, por citar algunos ejemplos destacados.

B) Desde una perspectiva sociolingüística, Potowski (2007: 25) enfatiza que en los hablantes de herencia se repiten fenómenos como el cambio de código (uso de un idioma y otro), los préstamos léxicos, es decir, importación de elementos léxicos del inglés al español (“guachar”

(del inglés *to watch*) por “mirar”), extensiones semánticas como la adquisición de significados de palabras españolas (“aplicar para un trabajo” (del inglés *to apply*) con el significado de ‘solicitar’) y calcos al importar una frase del inglés al español (“llamar para atrás” (del inglés *to call back*) por ‘devolver la llamada’). No obstante, ninguno de los aspectos observados supone la desestructuración de la lengua, simplemente constituyen simplificaciones de las reglas gramaticales e incrementan las complejidades léxicas.

C) El tercer grupo de necesidades es el que se refiere a las necesidades afectivas de este tipo de alumnado, factor estudiado también por Potowski (2007) y Said-Mohand (2011), quienes destacan en sus investigaciones el bajo nivel de autoconfianza, sobre todo cuando los hablantes de herencia interactúan con hablantes monolingües. Los fundamentos siempre son diversos y dependen de las características de cada hablante de herencia, sin embargo esta amplia casuística incide en el dominio de sus competencias lingüísticas.

Potowski (2007) observa que el dominio lingüístico y los rasgos resultantes del contacto e influencia del inglés son objeto de crítica por parte de los hablantes monolingües, lo cual repercute, como argumenta el estudio de Said-Mohand (2011), en una conciencia de inferioridad del español por parte de los hablantes de herencia. Este tipo de autoestima negativa también se debe, por una parte, a las expectativas del propio profesorado ya que este presupone con facilidad que los hablantes de herencia tienen que ser mejores alumnos en casi todas las destrezas lingüísticas, en su pronunciación y, en términos generales, en el dominio del sistema. Por otra parte, los hablantes de herencia son también conscientes de sus carencias en el dominio del español formal frente a otros alumnos anglófonos clasificados en su nivel de lengua.

Para evitar esta desmoralización lingüística, Potowski y Lynch (2014: 165) aconsejan la observación de las variabilidades de los hablantes de herencia: “los instructores, además de estar abiertos a las variantes dialectales de los estudiantes, deben vigilar sus propias actitudes y comentarios hacia los mismos, ya que provocar que un estudiante se inhiba o se ofenda es pedagógicamente contraproducente”.

En consecuencia, los docentes debemos evitar corregir indiscriminadamente errores pertenecientes a la norma culta del español sin contemplar que esto puede repercutir negativamente en los alumnos. Para ello, los docentes debemos tener presentes tres factores esenciales al trabajar con el alumnado hablante de herencia:

1) La exposición al *input*: este tipo de alumnado ha estado expuesto a diferentes tipos de *input* tanto en sus familias como en la comunidad en la que viven.

2) La consideración de la variabilidad sociolingüística y cultural de los hablantes de herencia.

3) La potenciación del conocimiento de la lengua aprendida en el entorno familiar para la obtención de beneficios laborales y académicos.

4.- Los hablantes de herencia en inmersión: ventajas y desventajas de las aulas heterogéneas

Casi todos los estudios especializados sobre el alumnado hablante de herencia (Lynch, 2003; Potowski, 2005, 2007; Potowski *et al.*, 2009; Potowski y Lynch, 2014) coinciden en aconsejar clases específicas para este alumnado ya que sus necesidades son diferentes a las de los alumnos anglófonos por tres razones esenciales: a) la interrupción del *input* de la lengua materna, b) la escolarización recibida en inglés y c) los contextos en los que usan el español (familia o comunidad hispana).

A estos argumentos se suman también el carácter bilingüe de este alumnado y las variabilidades dialectales, lo cual afecta a su percepción de la lengua materna porque muchos no la aprecian, e incluso reniegan de ella, cuando interaccionan con hablantes monolingües de español de distintas procedencias.

Por estas razones se prefiere que este alumnado reciba instrucción en clases separadas para que los profesores desarrollen los

currículos de español incorporando una serie de instrumentos lingüísticos relevantes en los que se hagan diferenciaciones entre variedades y registros del español. Potowski y Lynch (2014) apuntan en un reciente trabajo siete metas para incorporarlas a las aulas de hablantes de herencia: 1) mantener el español en lugares donde hay una amplia comunidad hispana, 2) aprender una variedad prestigiosa del español, 3) aumentar el espectro bilingüe, 4) transferir la destreza lectora y escrita del inglés al español, 5) aumentar el rendimiento académico, 6) impulsar actitudes positivas hacia la lengua y 7) desarrollar la conciencia cultural e intercultural.

Sin embargo, la realidad de las aulas estadounidenses es tan variada como el alumnado que hay en ellas y, por una parte, en la educación primaria y secundaria puede haber aulas segregadas, y por otra, en la formación universitaria es mucho más frecuente que se mezcle el alumnado anglófono con el alumnado hablante de herencia. Aparentemente esta mezcla, que para muchos profesores resulta una dificultad, también puede ser aprovechada beneficiosamente, como sucede en las clases que reciben cuando cursan estudios en el extranjero.

5.- Descripción y metodología del estudio

Con objeto de comprobar las ventajas y desventajas de las aulas heterogéneas en situación de inmersión total, nos hemos basado en las apreciaciones de 44 alumnos que han realizados cursos de español en programas en el extranjero (*Study abroad*). Los datos fueron obtenidos de alumnos estadounidenses que estudiaban español en el Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada) durante el curso 2015-2016. Hemos optado por una investigación cualitativa hecha a través de un cuestionario de 8 preguntas abiertas a 44 alumnos que han estudiado español en clases mixtas en inmersión en España (19 de ellos son hablantes de herencia y 25 son hablantes anglófonos). Los dos grupos estaban clasificados en el nivel C1, según los descriptores del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, 2002). Los objetivos de

las 8 preguntan estaban orientados hacia la obtención de información sobre cuatro parámetros relacionados con:

1. La motivación al estudiar español en el extranjero.
2. Las carencias en contenidos gramaticales y las deficiencias en determinadas destrezas lingüísticas.
3. Las ventajas e inconvenientes de compartir clases mixtas.
4. Las ventajas e inconvenientes de estudiar español en inmersión total.

Los objetivos de las dos primeras preguntas están dirigidos, por una parte, hacia la obtención de información sobre las motivaciones para estudiar español y, por otra, hacia el conocimiento del contacto con la población hispana (inmersión parcial). En la tercera y cuarta preguntas los objetivos se orientan hacia las necesidades lingüísticas de los estudiantes. La quinta, sexta y séptima preguntas indagan en los beneficios y perjuicios de las clases mixtas y, por último, el objetivo de la octava pregunta consiste en verificar si los hablantes de herencia se sienten cómodos o incómodos estudiando en un país extranjero en inmersión total.

6.- Resultados de las respuestas

El análisis que hacemos de las respuestas es cualitativo; no se proporcionan datos estadísticos, solo comentamos las respuestas obtenidas y las compendiamos en grandes grupos, diferenciando en cada caso las respuestas emitidas por los 19 alumnos hablantes de herencia (AHH) y los 25 alumnos anglófonos (AA).

Pregunta 1: ¿Cuáles son tus principales motivaciones para estudiar español?

En esta pregunta 8 AHH manifestaron que lo hacían para mejorar su español y conocer la variedad estándar peninsular, 6 AHH respondieron que lo estudiaban para comunicarse mejor con sus

familias y/o con la comunidad hispana, y 5 AHH dijeron que querían conseguir buenos trabajos después de graduarse.

De los AA obtuvimos 13 respuestas en las que indicaban que deseaban mejorar su español y continuar sus estudios universitarios, 10 respondieron que lo iban a utilizar para fines laborales y 2 para practicarlo con hablantes hispanos.

Pregunta 2: ¿Tienes contacto habitual con hablantes hispanos?

Los 19 AHH respondieron que sí, especificando que hablaban español con miembros de su familia (padres, tíos y abuelos) y con otras personas hispanas (profesores, jefes en el trabajo y amigos).

En cuanto a los AA, 15 dijeron que sí habían tenido contacto con hablantes hispanos, 7 respondieron que lo hacían en escasas ocasiones y 3 dijeron que no se relacionaban con hablantes hispanos.

Pregunta 3: ¿Cuáles son tus principales carencias gramaticales y léxicas? Indica lo que sea prioritario.

Aquí encontramos respuestas más variadas: 6 AHH respondieron que querían profundizar en las diferencias gramaticales y léxicas entre el español peninsular y las variedades estandarizadas en Estados Unidos (principalmente el mexicano por tener mayor número de hablantes) 5 dijeron que necesitaban consolidar las reglas de acentuación y la ortografía, 5 manifestaron que necesitaban conocer el registro formal, 2 dijeron que tenían dificultades aisladas (diferencias entre *ser/estar* y *por/para*), y 1 respondió que tenía dificultades en algunas construcciones con subjuntivo (*oraciones relativas con preposición*).

Las respuestas de los AA fueron las siguientes: 8 respondieron que necesitaban profundizar su conocimiento en usos complejos del modo *subjuntivo*, 7 manifestaron que tenían dificultades con los usos de *ser/estar*, 6 subrayaron que necesitaban reforzar la ortografía y la

acentuación, 2 dijeron que necesitaban ampliar el léxico (unidades fraseológicas y léxico coloquial) y otros 2 el registro formal.

Pregunta 4 *¿Qué destrezas necesitas mejorar (comprensión lectora (CL), comprensión auditiva (CA), expresión e interacción oral (EIO) y expresión escrita (EE)? Especifica tus necesidades.*

Somos conscientes de la amplitud de esta pregunta y de la variabilidad de respuestas que se puede obtener, pero en líneas generales, las respuestas de los AHH fueron: 14 querían mejorar su expresión escrita, sobre todo el registro formal, 3 manifestaron que querían reforzar su expresión oral (mejorar su pronunciación) y solo 2 dijeron que necesitaban afianzar su comprensión lectora pero referida a léxico nuevo. Ninguno hizo referencia explícita a la comprensión auditiva.

Los AA diversificaron sus respuestas así: 9 indicaron que precisaban superar sus errores al hablar (expresión oral), 9 dijeron que querían mejorar la expresión escrita, también con referencia al registro formal, 4 mostraron su interés por comprender el discurso oral y sus diferentes registros (expresión e interacción orales), 3 respondieron que deseaban leer obras literarias en español (comprensión lectora).

Pregunta 5: *¿En tu país has compartido tus clases de español con otros estudiantes hablantes de herencia y/o anglófonos?*

Las respuestas se repartieron de la siguiente forma: 12 AHH habían seguido un proceso de aprendizaje compartido con alumnos anglófonos en la Universidad y 7 habían seguido cursos de español solo con hablantes de herencia en educación primaria y secundaria.

Por el contrario, de los alumnos anglófonos obtuvimos las siguientes respuestas: 13 AA manifestaron que en sus clases no había hablantes de herencia (ni en su educación primaria, ni en secundaria), 7 dijeron que compartieron sus clases con este alumnado en educación

secundaria y 5 respondieron que tuvieron compañeros hablantes de herencia en primaria y secundaria.

Aquí es lícito abrir otro comentario referido a la procedencia de este alumnado y al lugar en el que estudiaron español (zonas con mayor o menor presencia de comunidades hispanas).

Pregunta 6: *¿Qué ventajas tiene compartir clases mixtas?*

En este punto también es preciso hacer algunas observaciones sobre las respuestas y reflexiones hechas por los dos grupos de alumnos. Aquí recogemos las opiniones generalizadas, sacando el factor común de las mismas; es decir, anotamos en general las respuestas favorables y añadimos algunos comentarios para aclarar la pluralidad de declaraciones.

Los AHH nos proporcionaron los siguientes datos: 8 respondieron que se sentían bien en las clases mixtas y que aprendían nuevos contenidos lo mismo que sus compañeros anglófonos que estaban clasificados en su nivel, 5 dijeron que tenían la oportunidad de intercambiar experiencias y contenidos culturales con estudiantes anglófonos, 4 expresaron que les gustaban más las clases mixtas en España porque no apreciaban diferencias en el trato por parte de los profesores, 2 no respondieron a esta pregunta.

Los AA respondieron así: 10 dijeron que aprendían más español (variedades) al estar junto a hablantes de herencia, 8 respondieron que en las clases mixtas había más contenidos culturales sobre la herencia hispana, 4 manifestaron que no había diferencias con respecto a los alumnos hablantes de herencia, 3 respondieron simplemente que era positivo agrupar a alumnos hablantes de herencia y a alumnos anglófonos.

Pregunta 7: *¿Qué inconvenientes tiene compartir clases mixtas?*

En esta pregunta procedemos como en la anterior, aglutinando las respuestas en grandes bloques y haciendo ciertas matizaciones sobre las declaraciones de ambos grupos.

Los AHH nos proporcionaron las siguientes informaciones: 7 dijeron que en las clases mixtas se impartían contenidos que ya conocían, 5 indicaron que los alumnos anglófonos conocían más aspectos formales del español que ellos, 3 comentaron que los profesores les corregían más errores a ellos que a los alumnos anglófonos, 2 respondieron que en los programas del curso no había contenidos específicos para los hablantes de herencia, 2 no contestaron esta pregunta.

Los AA comentaron estos aspectos: 8 comentaron que los hablantes de herencia sabían más español que ellos, 6 dijeron que los profesores eran más exigentes con ellos que con los hablantes de herencia, 5 respondieron que las clases mixtas eran más difíciles, 4 dijeron que en sus clases no había muchos hablantes de herencia y que no veían inconvenientes, 2 respondieron que los hablantes de herencia trabajan menos que ellos.

Pregunta 8: ¿Qué aspectos destacas al estudiar en inmersión total?

Esta pregunta obtuvo respuestas muy amplias. Los AHH respondieron así: 9 dijeron que les gustaba más estudiar en inmersión total porque podían practicar su español con hablantes nativos, 8 señalaron que tenían una buena oportunidad para conocer la cultura española, 2 dijeron que tenían dificultades porque no comprendían a algunos hablantes nativos del sur.

Los AA respondieron como sigue: 7 comentaron que en inmersión aprendían más español, 7 dijeron que aprendían muchos contenidos culturales, 6 señalaron que podían practicar español con hablantes nativos, 5 señalaron que las clases eran más difíciles.

7. Análisis de resultados

De la pregunta 1 hemos extraído que las motivaciones hacia el español en los dos grupos de alumnos están fundamentadas en la ampliación de conocimientos sobre la lengua y sus variedades (21 respuestas), el logro de buenos trabajos en los que puedan usarlo (15 respuestas) y en menor medida para hablarlo con la familia y otros hablantes hispanos (8 respuestas).

En la pregunta 2 comprobamos que casi todos los encuestados han tenido y tienen contacto con hispanohablantes (34 respuestas) y otros lo hacen en ocasiones (7 respuestas) y solo obtenemos 3 respuestas en las que se indica que no han tenido contacto con hablantes de herencia.

Aquí es preciso hacer una apostilla sobre las diferentes procedencias de estos dos grupos de alumnos, ya que son estudiantes universitarios y muchos han cambiado de ciudad o de Estado para hacer sus estudios (los hay que proceden de Arizona, California, Nuevo México y Tejas, y otros provienen de Colorado, Delaware, Iowa y Oregón). Este aspecto condiciona, por un lado, su contacto con otros hablantes de herencia y, por otro, la posibilidad de compartir clases heterogéneas.

En la pregunta 3 se diversifican las respuestas pero aun así, encontramos ciertas coincidencias que resultan interesantes para ajustar el sílabo en las clases mixtas. Los AHH y los AA coinciden en que necesitan reforzar las normas de acentuación y la ortografía. Los AHH le dan prioridad a aprender diferencias entre las variedades estadounidenses y las variedades del español peninsular, mientras que los AA centran sus necesidades gramaticales en cuestiones concretas como la oposición *ser/estar* y determinados usos del *subjuntivo*. La atención a los registros formales y coloquiales está presente en los dos grupos, aunque en los AHH predomina el conocimiento del registro formal, sobre todo en el español con fines académicos.

La pregunta 4 sobre la mejora de destrezas lingüísticas, nos ofrece diferentes resultados ya que los AHH manifiestan en su mayoría que necesitan implementar la expresión escrita en situaciones formales; por el contrario, los AA reparten sus necesidades entre la expresión escrita y la expresión oral. Los problemas de comprensión lectora de los AHH se dirigen hacia la adquisición de léxico nuevo, mientras que los AA manifiestan que quieren leer obras literarias en español. La comprensión auditiva para los AHH no supone, aparentemente, ningún problema, sin embargo, los AA muestran interés por mejorar la comprensión auditiva en diferentes registros (coloquial y formal).

En la pregunta 5 observamos la diversa realidad de las aulas estadounidenses en los diferentes tipos de enseñanza. La mayoría de las respuestas de los AHH indica que este alumnado comparte aulas heterogéneas al llegar a la Universidad y es menos frecuente seguir cursos en educación primaria y secundaria, dato que coincide con las observaciones hechas por Potowski (2007) y Carreira (2004), los cuales también insisten en la inseguridad de muchos alumnos hablantes de herencia cuando interactúan con hablantes nativos monolingües.

Las respuestas de los AA se diversifican entre los que no han asistido a clases mixtas en su educación primaria y secundaria y los que sí han tenido compañeros hablantes de herencia en estas etapas educativas, pero aquí también hay que observar los lugares de procedencia de este grupo, sobre todo los de Arizona, California, Colorado, Nuevo México y Texas.

Unificamos las preguntas 6 y 7 para verificar la percepción que tienen los AHH y los AA sobre las clases mixtas. Los resultados obtenidos nos dan una visión amplia sobre las ventajas (pregunta 6) de asistir a clases mixtas ya que los AHH destacan el aprendizaje de nuevos contenidos lingüísticos y el intercambio de contenidos culturales y otros indican (4 respuestas) que no observaron grandes diferencias en las aulas mixtas.

Para los AA la ventaja principal consiste en aprender más español, gracias a las variedades que se combinan en el aula y también destacan el hecho de aprender más contenidos culturales. En general valoran el resultado como un factor positivo.

En cuanto a los inconvenientes de asistir a clases mixtas (pregunta 7), los AHH hicieron ciertas distinciones porque subrayaron (7 respuestas) que en estas clases se impartían contenidos que ya conocían y que los hablantes anglófonos conocían más español formal (5 respuestas) que ellos. En 2 respuestas se subraya que no existen contenidos específicos para los AHH.

Para los AA las percepciones son diferentes ya que señalan como desventaja el que los AHH sepan más español que ellos (8 respuestas) y las clases sean más difíciles (5 respuestas). No faltan las observaciones sobre el comportamiento del profesorado, pero aquí también se evidencia la perspectiva de cada grupo, los AHH mencionan que los profesores les corrigen más a ellos (3 respuestas), del mismo modo que los AA subrayan (6 respuestas) que las exigencias del profesorado son más altas para los AA. Como dato curioso, observamos que en 2 respuestas se dice que los AHH son menos trabajadores que los AA.

Por último, en la pregunta 8 las respuestas obtenidas se unifican bastante en los dos grupos. Los AHH y los AA coinciden en destacar los beneficios de la inmersión total porque les supone tener una buena oportunidad de practicar el español con hablantes nativos (9 respuestas de AHH y 6 de AA). En ambos grupos se hace referencia al hecho de aprender contenidos socioculturales de España (8 respuestas de AHH y 7 de AA). Como desventaja o factor negativo encontramos 5 respuestas de AA en las que se dice que las clases son más difíciles en inmersión total.

8.- Conclusiones

En este trabajo no hemos aproximado a la diversidad del alumnado hablante de herencia, un colectivo cada vez más habitual en inmersión parcial y un tanto desconocido en inmersión total. Los objetivos principales han consistido en ver cuáles eran las circunstancias históricas y sociolingüísticas que han incidido en los modelos de enseñanza bilingüe en Estados Unidos para que sean tenidas en cuenta por el profesorado que imparte español como lengua extranjera.

Los datos obtenidos nos informan de que en las aulas heterogéneas en inmersión total el aprendizaje del español está motivado en los dos grupos estudiados por factores muy similares como la ampliación de su capital lingüístico y cultural, la comunicación con la familia (en el caso de los hablantes de herencia) y con la comunidad hispana. En ambos grupos, además, existe una motivación hacia el logro de buenos trabajos tras su graduación.

Hemos comprobado también que las necesidades lingüísticas del grupo de herencia y del anglófono son coincidentes en el aprendizaje de la variedad estándar peninsular, en el dominio de contenidos lingüísticos de mayor dificultad y en el perfeccionamiento de las destrezas orales y escritas.

Ante las diversas opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje del español en aulas segregadas o integradas, hemos confirmado que son numerosas las ventajas de agrupar a alumnos hablantes de herencia con alumnos anglófonos en aulas mixtas y en situación de inmersión. En cuanto a las ventajas e inconvenientes de las aulas heterogéneas, los resultados nos verifican que las aulas integradas proporcionan mayores beneficios que las segregadas en lo que respecta a la adquisición de contenidos lingüísticos y culturales.

Por último, el estudio nos muestra la utilidad de la enseñanza-aprendizaje del español en inmersión total ya que en ambos casos se

persigue la interacción con hablantes nativos y el aprendizaje de otros modelos culturales.

Esperamos que este trabajo resulte provechoso para los profesores que enseñan español a hablantes de herencia y puedan orientar sus programaciones hacia nuevas propuestas didácticas e incorporar recursos significativos en las aulas heterogéneas; solo así el alumnado hablante de herencia dejará de ser un colectivo insólito y complejo para convertirse en un recurso humano positivo en las aulas mixtas de español.

Referencias bibliográficas

- Acosta Corte, A. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Obtenido el 06 de diciembre de 2015, desde <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-esp%C3%B1ol>.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL] (2014). Obtenido el 12 de enero de 2016, desde <http://www.actfl.org/>.
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term ‘Heritage Language Learner’, *Heritage Language Journal* 2(1), págs. 1-25. Obtenido el 24 de noviembre de 2015 desde, <http://international.ucla.edu/africa/article/14647>.
- Castro, F. (2013). La enseñanza bilingüe inglés-español en EE. UU: un ejemplo de enseñanza dual en Iowa. *RedEle*, 14. Obtenido el 05 de noviembre de 2015, desde <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Fernando-Castro.html>.
- Crawford, J. (2005). La educación bilingüe en Estados Unidos: política versus pedagogía. En H. Urrutia y T. Fernández Ulloa (eds.).

- Plurilingüismo y educación en España y América* (págs. 71-96). Madrid: Dykinson.
- Gardner, N. H. (2008). *Perspectives in Successfully Implementing and Sustaining Dual-language Programs in Rural Iowa*. Illinois: Illinois State University.
- Goñi Mues, J. (2008). El español del suroeste de Estados Unidos: aspectos sociolingüísticos. *Biblioteca RedELE*, 8. Obtenido el 27 de noviembre de 2015, desde http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1 Semestre/GONI_M.html.
- Howard, E. R.; Sugarman, J.; Christian, D.; Lindholm-Leary, K. J. y Rogers, D. (2007). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington D C: Center for Applied Linguistics.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido el 12 de febrero de 2015, desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Instituto Cervantes (2014). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Obtenido el 28 de octubre de 2015, desde <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>.
- Lipski, J. (1994). *El español de América*. Madrid: Catedra.
- Lope Blanch, J. M. (1990). *El español hablado en el Suroeste de los Estados Unidos. Materiales para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Morales, H. (2005). *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lynch, A. (2003). Toward a Theory of Heritage Language Acquisition in the United States. En A. Roca y C. Colombi (eds.). *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press (págs. 30-42). Obtenido el 14 de enero de 2016, desde <https://works.bepress.com/andrewlynch/6/>.
- Marcos Marín, F .A. (2005). Pluralidad del español en los Estados Unidos de América. En Instituto Cervantes *Anuario del Instituto*

- Cervantes. *El español en el mundo 2005* (págs. 342-359). Madrid: Plaza y Janés.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), págs. 39-68. Obtenido el 27 de noviembre de 2015, desde <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/incomplete-acquisition-and-attrition-of-spanish-tenseaspect-distinctions-in-adult-bilinguals/1B5AD9C54BCE49C149DAAC1CEBDCB541>.
- Moreno Fernández, J. (2008). Caracterización del español patrimonial. En Instituto Cervantes. *Enciclopedia del Español en los Estados Unidos: anuario del Instituto Cervantes* (págs. 179-199). Centro Virtual Cervantes. Obtenido el 10 de noviembre de 2015, desde http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol01.pdf.
- Muñoz Molina, A. 2006. Horas decisivas: El español en los Estados Unidos. En Instituto Cervantes. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (págs.723-725). Madrid: Plaza y Janés.
- Pew Research Center (2016). Obtenido el 12 de diciembre de 2015, desde <http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states-key-charts/>.
- Potowski, K. (2007). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K. y Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), págs. 154-170.
- Potowski, K.; Jegerski, J. y Morgan-Short, K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Speakers. *Language Learning*, 59(3), págs. 537-79.
- Said-Mohand, A. (2011). The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of what we Need to Know as Educators. *Porta Linguarum*, 16, págs. 89-104.
- Silva-Corvalán, C. (1997). El español hablado en Los Ángeles: aspectos sociolingüísticos. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.). *La*

enseñanza del español a hispanohablantes. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, págs. 140-155.

Soltero, S. W. (2004). *Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages*. London: Pearson.

Suárez García, J. (2002). Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad)*, Murcia. Obtenido el 29 de enero de 2016, desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf.

US Census Bureau (2014). *Facts for Features: Hispanic Heritage Month 2014: Sept. 15-Oct. 15*. Washington, D.C.: US Department of Commerce. US Census Bureau. Obtenido el 17 de diciembre de 2015, desde http://www.census.gov/content/dam/Census/newsroom/facts-for-features/2014/cb14ff-22_hispanic.pdf.

***El corrido del narcotráfico y su vínculo con la
poesía popular española***

***The drug trafficking ballad and its link to the Spanish popular
poetry***

Herlinda Ramírez-Barradas

Purdue University Northwest

barradh@pnw.edu

DOI: 10.17398/1988-8430.26.143

Recibido el 28 de noviembre de 2016

Aprobado el 23 de julio de 2017

Resumen: El artículo es una revisión de los corridos sobre el narcotráfico que en las últimas décadas han invadido el mercado nacional de México y algunas partes de Estados Unidos. En primer lugar se presenta dimensión sensacionalista de la poesía popular y, a partir de los estudios de Julio Caro Baroja. Después, se hacen conexiones entre el romance vulgar y los narcocorridos que, a pesar de los siglos que los separan, presentan una visión similar del delincuente común a quien el pueblo admira por sus despliegues de bravura y coraje. El rastreo permite concluir que el narcocorrido no surge como un fenómeno único, su existencia se debe a la relación que existe entre este nuevo subgénero y viejas expresiones poéticas populares.

Palabras clave: literatura latinoamericana; poesía; cultura popular; corrido.

Abstract: The article is a review of the *corridos* on drug trafficking that States in recent decades have invaded the national market of Mexico and some parts of the United. First, it presents the sensationalist dimension of folk poetry, based on Julio Caro Baroja studies. Then, it makes connections between the *romance vulgar* and the *narcocorrido* that, despite the centuries that separate them, show a similar view of the common criminal, admired by the people for their displays of bravery and courage. The investigation allows concluding that the *narcocorrido* emerges not as a unique phenomenon; its existence is due to the relationship between this new sub-genre and old popular poetic expressions.

Key words: latin american literature; ballad; folk culture; poetry.

Mientras que otras formas literarias pudieran relacionarse tangencialmente a los acontecimientos históricos, desde el siglo XIX, los corridos se han relacionado directamente a las circunstancias socio-históricas de México. De hecho, el género cobró importancia tanto en respuesta a los conflictos interculturales de la zona de la frontera entre Texas y México como en las luchas sangrientas de la época revolucionaria de 1910 a 1930 (McDowell, 2012: 250). Ahora, la música es una parte esencial de la cultura del narcotraficante de tal manera que en las últimas tres décadas, la narco música ha contribuido sustancialmente a la popularidad de los capos, jefes de cárteles, traficantes y cultivadores de amapola y marihuana (Mondaca-Cota 2012: 331-334).

Los corridos del narcotráfico o narcocorridos son piezas musicales de carácter popular que se ocupan de cuestiones relacionadas con el tráfico de drogas. Hay un gran número de estudios de carácter socio- crítico que analizan el surgimiento, expansión e

impacto de la cultura del narcotráfico¹. El origen del narcocorrido, desde los años veinte y treinta, ha sido extensamente documentado por María Herrera Sobek (1979, 2005), César Jesús Burgos Dávila (2013) y Juan Carlos Ramírez-Pimienta (2004, 2010, 2016). A través de su investigación, esos académicos advierten que este subgénero no puede ceñirse a una estricta definición porque en un período relativamente corto ha sufrido grandes transformaciones que reflejan los, relativamente, súbitos cambios en la sociedad mexicana. Por otro lado, el investigador John McDowell apunta que, con respecto a la narco música, no se debe imponer una conclusión negativa en cuanto a su valor literario y sugiere que se le debe analizar desde una amplia perspectiva folclórica² porque un mejor conocimiento de las literaturas populares induce a conocer una parte del acontecimiento histórico que viven y explotan (2012: 252).

Ahora bien, en el México actual no es posible ignorar que existe una creciente violencia y que los corridos que hablan de los excesos del narcotráfico han aumentado en popularidad. En este breve artículo se explora la relación que existe entre los narcocorridos, de reciente producción, y los llamados romances vulgares españoles, cuya presencia en México se remonta a la primera mitad del siglo XVI (González, 2010: 5). Aquí se citan diversos textos de origen popular que muestran un criminal glorificado que hace despliegue de valentía y coraje mediante el uso de un lenguaje hiperbólico y crudo. El rastreo

¹ Algunos estudios socio-críticos frecuentemente citados sobre el narcocorrido es el de Luis A. Astorga (1995); Elijah Wald (2001); José Manuel Valenzuela Arce (2003), Miriam Díaz González (2010) y Juan Carlos Ramírez Pimienta (2011). Para este breve trabajo fueron útiles las exploraciones dentro del folclor literario que han hecho Aurelio González, María Herrera Sobek, y John McDowell.

² Folclore es una de las palabras más usadas para designar productos culturales de los grupos sociales marginados. La palabra proviene del enlace de dos palabras del inglés antiguo: folk (pueblo) y lore (saber). La palabra fue acuñada por William John Thoms en una carta publicada en la revista *The Athenaeum* que se reproduce en el libro *Introducción al folclore*. (Redfield, Foster, Chertudi, et al. Introducción y selección de textos de Guillermo E. Magrassi y Manuel Ma. Roca Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1978, págs. 33-36).

permite concluir que el narcocorrido no surge como un hecho único, su existencia se debe a la relación que existe entre este nuevo género corridístico y otras expresiones poéticas populares.

Para avanzar la discusión, es importante tener en cuenta que hay, como lo señala Aurelio González, cuando menos dos tipos de corridos:

[...] *los tradicionales, que son textos abiertos con la posibilidad de variación y en los cuales el proceso de transmisión oral genera distintas versiones, y aquellos otros, más bien populares, que se identifican con alguna temática o recurso formal, pero cuya permanencia en el gusto de la comunidad dependerá de su apego a una estética colectiva* (González, 2010: 5).

Los corridos tradicionales, aquellos que se conservan vivos en la memoria, siguen normas de forma o contenido que permiten su arraigo. Sin embargo, los narcocorridos, como productos de un nuevo entorno, dependen de la aceptación popular para su supervivencia.

El investigador Ramírez Pimienta atribuye gran parte de la popularidad y distribución de los corridos sobre narcotraficantes al grupo musical *Los Tigres del Norte*. En 1972, dice Pimienta, *Los Tigres* lanzaron el corrido "Contrabando y Traición", en un momento cuando el consumo de drogas había aumentado dramáticamente en los Estados Unidos (Ramírez-Pimienta, 2004: 27). Desde entonces, gracias a la tremenda popularidad de esa composición, el público mexicano empezó a tomar conciencia del mundo del narcotráfico presente en el territorio nacional.

En Estados Unidos, algunos inmigrantes establecen un lazo de orgullo con la música popular mexicana y se lo transmite a sus hijos con ánimo de cultivar un sentimiento patriótico. En los años noventa, Chalino Sánchez apareció en el escenario musical californiano y llegó a convertirse en figura indispensable en el desarrollo de la música del narcotráfico al reinventar la imagen emblemática del hombre de

campo³. Elijah Wald se refiere a Chalino como “la verdadera voz del tráfico de drogas, de los chicos de piel oscura que manejan camionetas gigantes cuya ropa cara no puede ocultar su origen rural mexicano” (2001: 71). Chalino empezó a ganar aceptación entre los jóvenes cuando una noche, en un centro nocturno del Sur de California, un hombre saltó sobre el escenario y le disparó. Sánchez resultó herido, pero sacó su propio revólver y se defendió. Este acto legitimó la valentía del interprete al que los jóvenes adoptaron como su auténtico representante. Trágicamente, Chalino fue asesinado en México. A su muerte, la popularidad del corrido de narcotraficantes aumentó considerablemente entre los adolescentes que dejaron de considerar al corrido como música de sus padres y la adoptaron como propia⁴.

Algunas compañías disqueras, *Twiiins Enterprises* por ejemplo, han sabido explotar la popularidad del narcocorrido entre los jóvenes. Fundada por los hermanos Omar y Adolfo Valenzuela, en el año 2000, la empresa es un negocio inmensamente lucrativo que cuenta con más de 20 grupos de música y cantantes afiliados a su compañía disquera con sede en Los Ángeles (McGirk, 2010). Los *Twiiins*, como se les conoce, formaron una nueva corriente denominada “Movimiento Alterado” o “Corridos Enfermos”. Los compositores y cantantes de ese ‘movimiento’, mediante su música, hacen alarde de asesinatos, torturas y decapitaciones. Entre los cientos de títulos de su repertorio se encuentran: “Los sanguinarios del M1”, “El violento”, “Sangre de maldito”, “Siguen rodando cabezas”, “El encapuchado” y “100 balazos al blindaje”.

Como lo demuestran el desbordante éxito de *Los Tigres del Norte*, la tremenda aceptación de Chalino Sánchez y la extraordinaria

³ Ver Sam Quiñones (2001), “The ballad of Chalino Sánchez” en *True Tales from another México: The Lynch Mob, the Popsicle Kings, Chalino and the Bronx*. The University of New Mexico Press, págs. 11-29.

⁴ Ver Elijah Wald (2001), “El valientes Chalino Sánchez”, en *Narcocorrido: A Journey into the Music of Drugs, Guns, and Guerrillas*. New York: Rayo, págs. 69-83.

comercialización de *Twiiins Enterprises*, los narcocorridos son parte de una tradición cultural que representa ‘lo mexicano’. Efectivamente, la imagen del narcotraficante como fuerte, dominante y poderoso resulta atractivo tanto en México como en California, Chicago y Nueva York entre la población mexicana que vive el desplazamiento cultural y alberga un deseo de auto representación. Además, para los adolescentes que afrontan cuestiones de masculinidad e identidad, el narco que aparece en películas, videos y *YouTube* se ha convertido en una figura icónica digna de emularse porque es un individuo que ‘no se raja’ y ‘se hace respetar’. Por ejemplo, uno de los más famosos corridos del “Movimiento Alterado” dice:

Con cuerno de chivo
y bazooka en la nuca
volando cabezas
a quien se atraviesa
somos sanguinarios
locos bien ondeados
nos gusta matar.

(Sanguinarios del M1, 2010)

Evidentemente, mediante el canto, el pueblo admira a personajes marginales y los convierte en figuras míticas de incuestionable valentía. Por eso, los intentos de reducir el mito del narco a la dimensión del criminal común fracasan ante un poder forjado a través de los siglos. En ese sentido, el ideario de los romances vulgares, fuente expresiva del corrido, cuadra a la perfección con las modernas versiones del género. La noción sensacionalista y morbosa del romance vulgar estudiada por Julio Caro Baroja (1990) constata que los relatos hiperbólicos que muestran escenificaciones extremas de violencia criminal no es algo nuevo dentro del catálogo folclórico. Por ejemplo, en el romance “La infanticida” se describe detalladamente como una madre mata a su

hijo por revelarles al padre el adulterio cometido en su ausencia⁵. La mujer despedaza a su hijo, reparte los pedazos y lo que queda se lo sirve como cena al padre:

La carne la ha hecho adobo
Los huesos le dio a una perra,
la lengua sacramentada
al alferez se la entrega

(Campa, 1976: 54)

“La infanticida” ilustra una parte importante del romance vulgar cuya función aleccionadora comprende la idea de la docilidad con la que se debe seguir una moral comunitaria.

Otra historia que refiere terribles hechos sangrientos es la de “Sebastiana del Castillo”. El romance, de 1725, narra como una joven enloquece porque sus padres la encierran por un año para impedir que se case. Logra escapar y, junto con su pretendiente, mata a sus padres les arranca el corazón y los fríe. Sebastiana asesina también a su amante, cómplice en el crimen, y huye. A partir de ese momento, la mujer mata a quién amenace con detener su furia asesina. Entre sus víctimas se encuentran sus dos hermanos que le siguen el rastro después del parricidio y dos bandidos compañeros de correrías. Al final, Sebastiana es capturada y ejecutada, no sin antes pelear furiosamente por su vida, en contra de la autoridad que la persigue. Dice Sebastiana antes de ser capturada:

Ya está la venganza hecha,
ya mi gusto se ha cumplido,
si hay alguno que se oponga,
salga a campaña conmigo,

⁵ Ver Arthur L. Campa (1976), *Hispanic Folklore Studies*, New York: Arno Press, págs. 53-54. Se cita esta versión como prueba de su presencia en territorio americano.

porque al rigor de este brazo
son pocos los de este siglo.

(“Sebastiana del Castillo”, Versión digitalizada, s/f)⁶

Caro Baroja (1990: 63) dice que es a partir del uso generalizado de la imprenta, alrededor de 1700, que la literatura impresa sirvió como medio para compartir noticias sangrientas. En el formato impreso, mayormente resultado de las prensas populares para el consumo de la gente común, los romances orientados hacia el didactismo, como el de “La infanticida”, empezaron a sustituirse por aquellos inclinados a modificar la percepción pública del criminal. Por eso, en el romance de “Sebastiana”, lo que pudiera terminar en castigo ejemplar se convierte en admiración afectiva del personaje que defiende a toda costa su derecho a la venganza.

Como el romancero ofrece grados muy diversos de adaptación a la ética civil o cristiana, la interpretación moral de protagonistas puede fácilmente desplazarse. Así se explica que los romances que describen grandes atrocidades, como el de “Sebastiana”, se desdeñe la fuerza del orden moral y se aplauda la irrefrenable fuerza de la violencia en razón de que los forajidos, aunque asesinos, no se dejan amedrentar.

Por otro lado, la propensión a aniquilar, descuartizar y desollar al enemigo ha sido una forma perfectamente aceptable de representar la valentía y el coraje del protagonista. Del patrimonio de la literatura popular se pueden extraer las versiones carlistas de “La cucaracha”, anteriores a las mexicanas donde se habla de sacarle el cuero al enemigo:

⁶ Céline Gilard (2011), confirma la presencia del romance de “Sebastiana del Castillo” en Hispanoamérica en su artículo “Mujeres Valientes: del cordel español a la poesía popular hispanoamericana”, p. 101. Sin embargo, no incluye una versión completa del romance por lo que acudimos a la versión digitalizada de un pliego español.

Del pellejo de Amadeo
tengo que hacer una bota,
para que Don Carlos lleve
el vino para su tropa.

(Leal, 1954: 16)

La imagen vuelve a emplearse en la guerra española contra los moros de Marruecos:

Del pellejo del rey moro
tengo que hacer un sofá,
para que se siente en él
el capitán General.

(Leal, 1954: 17)

Es notable que en “Las mañanitas de Francisco Villa” (María y Campos, 1962: 343) el épico guerrillero sea caracterizado también como desollador de sus contrarios, a quienes 'les quitará la zalea' y llegará a 'quitarles hasta el cuero'.

También el famoso corrido de Heraclio Bernal habla de su elevado poder que, 'sin espantarle pistolas ni puñales', ejerce en contra de sus enemigos a los que trata con una crueldad extrema:

En la Sierra de Durango,
él mató a diez gachupines,
y mandó curtir los cueros
para hacerse sus botines.

(De María y Campos, 1962: 96)

En esas composiciones, el sadismo sugerido se entiende como simbólico porque desollar significa también, figuradamente, exigir

precios muy caros. Si el enemigo (invasor, rico o poderoso) había, por así decirlo, 'desollado vivo' a la gente del pueblo, solo un representante de la comunidad será capaz de cobrar justicia, desollándolo de sus bienes para devolverlos, simbólicamente, al pueblo saqueado.

El mismo Vicente Mendoza, quien privilegió la idea de que el corrido mexicano es descendiente directo del heroico romance español, reconoció la filiación del corrido a su menos prestigioso ascendiente, el romance vulgar. Mendoza observó que el romance vulgar le heredó al corrido “el énfasis exagerado del machismo, las baladronadas, jactancias, engreimiento y soflama” (Mendoza, 1954: ix). Caro Baroja, por su parte, defiende la importancia de la literatura de cordel en el desarrollo romancístico y subraya un aspecto particular de la valentía: la jactancia del protagonista (1990: 258-259).

Efectivamente, notorios personajes del romance vulgar fueron los guapos —bandidos o contrabandistas— cuya fama se esparció a través de los pliegos sueltos en los siglos XVIII y XIX. El guapo por antonomasia, señala Caro Baroja, es sin duda Francisco Esteban, singular contrabandista y bandolero andaluz que inspiró por lo menos cinco pliegos. Baste citar un fragmento para ejemplificar el aspecto palabrero del romance:

Tiemble de mi nombre el mundo,
y estremézcense los vientos,
atemorícese el orbe
y los hombres más soberbios;
porque si digo quien soy
tengo formado el concepto
que no hay valiente ninguno
a quien yo no cause miedo.

(Caro Baroja, 1990: 126)

Son estas bravatas en estilo directo, de tono belicoso y burlón, que el corrido mexicano heredó de la tradición folklórica española y que repetidas a través del tiempo han mantenido vigente el campo del valor y la temeridad. En España, por ejemplo, Diego Corrientes, bandido en una Andalucía latifundista y feudal fue inmortalizado en la "Canción andaluza de Diego Corrientes", que dice:

Aquí está Diego Corrientes
con su caballo cuatralvo,
zu jembra en el penzamiento
y zu trabuco en la mano.

(Caro Baroja, 1990: 260)

Expresiones similares se encuentran en México en algunas composiciones que celebran la valentía del protagonista. Por ejemplo, por los años de la Revolución en "Las mañanitas de Francisco Villa" el héroe se expresa de manera similar a su antecedente español:

Aquí está Francisco Villa
con sus jefes y oficiales,
Es el que viene a ensillar
a las mulas federales.

(María y Campos, 1962: 343)

Más tarde, en los años cincuenta, el compositor Cuco Sánchez utiliza la misma expresión formulaica en la canción del valiente Heraclio Bernal:

Aquí está Heraclio Bernal
el azote del gobierno,
viene dispuesto a mandar
malditos a los infiernos.

(Sánchez, "Aquí está Heraclio Bernal", s/f)

Parte del estilo básico del género son algunos elementos instrumentales que se repiten al recontar múltiples historias. Lo mismo ocurre en otras composiciones salidas de la imprenta de Antonio Vanegas Arroyo a principios del siglo XX tales como "El valiente costeño", de 1902, los "Nuevos y divertidos versos de un valiente del Bajío" y de 1913 "El valiente de Guadalajara." Es precisamente en estos textos que se encuentra al maleante que habla en primera persona y se dirige a un oyente implícito, el enemigo, al que acomete ostentando valentía y coraje. Aquí, a diferencia de los corridos tradicionales que cuentan las hazañas, aventuras o desventuras de un reconocido personaje, se encuentra un ser despersonalizado definido sólo por sus retos y desafíos. Por ejemplo, el valiente del Bajío dice:

Aquí estoy porque ya vine,
porque quiero y porque sí,
vengo a ver si encuentro uno
que pueda igualarse a mí.

(Vanegas Arroyo, "El valiente del Bajío", s/f)

Encontrar la misma forma de expresión "aquí está" o "aquí estoy", tanto en un corrido heroico como el de Pancho Villa como en un texto de valentonadas, sugiere que estos últimos ocupan, dentro del panorama de la literatura popular, una posición clave, por cuanto se les puede entender como eslabones entre una tradición romancística antigua cuyo estilo heredan, y una tradición moderna cuya idea de valentía comparten. Así, tanto en las piezas populares de principio de siglo como en el moderno narcocorrido, la ostentación de valentía y coraje es tópico discursivo. Los dos emplean la jerga de la clase marginal que utiliza frases tales como: *nunca se me arruga el cuero, yo no soy de los rajados, yo a ningún gallo le lloro, me muero en la mera raya*, que tienen el significado básico de 'yo soy muy hombre'.

De reciente producción, los corridos del “Movimiento Alterado” y los “Corridos enfermos” mantienen una sólida afinidad con ese conjunto lingüístico falto de decoro que en el narcocorrido es tremendamente explotado:

Soy hijo de la chingada
y a nadie le pido nada
yo si les digo la neta
no ando inventando mamadas.

(Los capos de México, “Soy hijo de la chingada”, 2012)

Sin duda, el discurso grosero y ordinario es parte de la elaboración fantástica de un protagonista quien además posee una belicosidad innata y exhibe tendencias homicidas. En los corridos del “Movimiento Alterado” y los “Corridos enfermos”, por ejemplo, no hay para el cantante--y al parecer tampoco para su creador--una realidad existente más allá del reto. En particular, los grupos del “Movimiento Alterado” son maestros de las estrategias discursivas para quienes el canto no es más que una forma de imprecación y escarnio. Por ejemplo en “Los dos rivales”, el protagonista exclama:

Ni a mi padre me le hincó
menos a un contrabandista
Si nos traemos tantas ganas
vámonos muriendo ahorita
Yo traigo el diablo metido
y la sangre calentita.

(Grupo Exterminador, “Los dos rivales”, 2006)

Para el protagonista del mundo del narcotráfico, no hay nada que pueda afectarlo. En cambio, se presenta como capaz de acabar con todo y alterar el orden de manera grandilocuente:

Mi mente esta enferma
mas no me molesta
Cuando me alebresto
mocho las cabezas
Por apodo el Tony
así me conocen
cuando me aparezco
les hago el desorden

(BuKnas de Culiacán, “El compa 300”, 2012)

Actualmente, en la difusión de los narcocorridos se hace una doble publicación, visual y auditiva por medio de *YouTube* de los narcocorridos y sus interpretes. Los videos muestran la obsesión de los distintos grupos musicales con lo brillante, lo llamativo y todo aquello que se considera signo de distinción y poder. La relación que se establece con las nuevas composiciones es distinta que si se limitan a la experiencia auditiva. Característico de los videos son los personajes que llevan ropa de marcas conocidas y joyas ostentosas, manejan autos de lujo, beben el whiskey Buchanans y hacen un despliegue de armas de distintos calibres. Con esto, los videos poseen características propias de un proyecto de mercado que sirve de propaganda no sólo a la música sino a la recreación fantástica de la vida de los narcos que se retratan rodeados de mujeres y lujos⁷.

Una publicación más impactante de los narcocorridos son los conciertos en vivo donde un grupo musical se atreve a desafiar simbólicamente el poder por medio de la música, la palabra y el gesto. Para alcanzar la aceptación del público y conquistarlo, el cantante se dirige a su público adoptando la voz de un personaje ficticio que se manifiesta como un *yo* individual asociado al narcotráfico. El canto, se

⁷ En contraste con las imágenes de los noticieros que muestran al capo muerto, abatido por el ejército: tirado, la sangre seca, la camisa levantada, los pantalones rotos, y el cuerpo lleno de balas. La televisión ofrece también escenas del capo recién atrapado: un todopoderoso convertido en un pobre diablo.

convierte en vehículo para transmitir un mensaje a un interlocutor implícito, al enemigo que no especifica ni se nombra:

Les traigo un odio y rabia
pues los comeré lo juro
y no voy a masticarlos
masticar yo no acostumbro
si por muerto me dejaron
me la pagaran lo juro.

(Larry Hernández, “El baleado”, 2009)

El reto se convierte en principal artífice del espectáculo. El punto culminante es cuando el intérprete lanza un grito triunfante que involucra al público que le hace coro. El canto se vuelve grito de guerra y la masa se siente como un poderoso ejército que, por el tiempo que dura la presentación, experimenta la emoción de no tenerle miedo a nada ni nadie. Estratégicamente, del nuevo narcocorrido se elimina la narración con lo cual se excluyen las hazañas y también las derrotas y las frustraciones. Lo que queda es la palabrería que refleja el puro gusto por la muerte como deleite machista y el lenguaje soez como expresión ‘auténtica’ del pueblo.

En conclusión, como género folclórico, los nuevos corridos sobre el tráfico de drogas reflejan una visión del mundo no muy alejada de los valores de la sociedad en que se producen. Ciertamente, el canto a los narcotraficantes tiene sus raíces en una tradición que se remonta a la literatura popular española. Concretamente, la seducción que ejerce el narcocorrido, constatada por la continua producción de canciones aplaudidas por el sector popular, sin duda se debe a la audacia y el coraje homicida de sus protagonistas. Al igual que otros antiguos romances vulgares, las composiciones dedicadas a criminales y forajidos no conllevan una lección moral. Ahora, más furiosos y soeces, los narcocorridos existen como respuesta a ese sector de la población que los ve como una forma escandalosa y truculenta de

entretenimiento. Sin embargo, como en otros tiempos, a los profundos deseos reprimidos, las composiciones sensacionalistas conceden la posibilidad de realizarlos, aunque sea nada más que en el fantasioso mundo de la representación y el espectáculo.

Bibliografía

- Astorga, Luis (1995). *Mitología del narcotraficante en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buknas de Culiacán (2012). “El compa 300”. Obtenido 8 de agosto 2016, desde <https://www.youtube.com/watch?v=jxCNBYrNN6g>.
- Burgos Dávila, César Jesús (2013). “Narcocorridos: Antecedentes de la tradición corridística y del narcotráfico en México”, en *Studies in Latin American Popular Culture*, vol. 31, págs. 157-183.
- Campa, Arthur L. (1976). *Hispanic Folklore Studies*. New York: Arno Press.
- Campos, Rubén (1929). *El folklore literario en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Caro Baroja, Julio (1990). *Ensayo sobre la literatura de cordel*. Madrid: Istmos.
- De María y Campos, Armando (1962). La revolución mexicana a través de los corridos, vol. I. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Díaz González, Miriam (2010). *Perspectiva sociocrítica del narcocorrido*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Gilard, Céline (2011). “Mujeres Valientes: del cordel español a la poesía popular hispanoamericana”, en Flores Enrique; Gilard, Jacques (coord.), *Cantares de bandidos: heroes, santos y proscritos en América Latina*. México: Universidad Autónoma de México, págs. 81-106.
- González, Aurelio (2010). “El lenguaje del corrido: expresión de la balada hispánica”. *IX Congreso Argentino de Hispanistas*. La Plata: Asociación Argentina de Hispanistas.

- Grupo Exterminador (2006). “Los dos rivales”, en *Corridos Perrones*. Fonovisa.
- Hernández, Larry (2009). “El baleado”. Obtenido 8 de agosto 2016, desde <https://www.youtube.com/watch?v=kbs0BttOdXo>.
- Herrera Sobek, María (1979). “The Theme of Smuggling in the Mexican Corrido”, en *Revista Chicano Riqueña*, n° 4, págs. 49-61.
- (2005). “The Mexican/Chicano Narcocorrido: Subversive and Transgressive Discourse in Drug Smuggling Mexican Ballads”, en Ahrens, Rüdiger; Herrera Sobek, María; Ikas, Karen; Lomelí, Francisco; (eds.) *Violence and Transgression in World Minority Literatures*. Universtitätsverlag, Winter, Heidelberg, págs. 83-100.
- Leal, Luis (1954). “La cucaracha”, en la *Revista de la Universidad de México*, vol. 8, n° 5 págs. 15-17
- Los Capos de México (2012). “El hijo de la chingada”. Obtenido 12 de octubre 2015, desde <https://www.youtube.com/watch?v=VcSd5JocHQM>.
- McDowell, John H. (2012). “The Ballad of Narcomexico”, en *Journal of Folklore Research*, vol. 49, n° 3, págs. 249-74.
- McGirk, Tim (2010). “Narcocorridos: The Balladeers of Mexico’s Drug Wars”, *Time*. Obtenido 12 de mayo, desde <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2026902,00.html>.
- Mendoza, Vicente T. (1984) [1954]. *El corrido mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mondaca-Cota, A. (2012). *Narcocorridos, ciudad y vida cotidiana: espacios de expresión de la narcocultura de Culiacán, Sinaloa, México*. Tesis doctoral. Doctorado en Estudios Científico Sociales. Tlaquepaque, Jalisco. ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/1274>.
- Quiñones, Sam (2001). *True Tales from another México: The Lynch Mob, the Popsicle Kings, Chalino and the Bronx*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Ramírez Pimienta, Juan Carlos (2004). “Del corrido de narcotráfico al

- narcocorrido: Orígenes y desarrollo del canto a los traficantes”, en *Studies in Latin American Popular Culture*, vol. XXIII, págs. 21-41.
- ____ (2008). “Tres momentos de la cultura del narco”. Obtenido 4 de abril de 2016, desde <https://narcocorrido.wordpress.com/2008/12/16/tres-momentos-de-la-narcocultura-en-mexico/>.
- ____ (2010). “En torno al primer narcocorrido: Arqueología del cancionero de las drogas”, en *A contracorriente: A journal on Social History and Literature in Latin America*, vol. 7, nº. 3, págs. 82-99.
- ____ (2011). *Cantar a los narcos: voces y versos del narcocorrido*, México: Planeta de libros.
- ____ (2016). “El Pablote: una nueva mirada al primer corrido dedicado a un traficante de drogas”. *Mitologías hoy*, vol. 14, págs. 41-56. <http://revistes.uab.cat/mitologies/issue/view/23/showToc>.
- Redfield, Foster, Chertudi *et al.* (1978). *Introducción al folklore*. Introducción y selección de textos de Guillermo E. Magrassi y Manuel Ma. Rocca. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Sánchez, Cuco (s/f)., “Aquí está Heraclio Bernal”, en *Discos Colombia de México*, S.A. LP, nº. 8467-41713-60002. Estado de México.
- “Sebastiana del Castillo” (pliego suelto s/f). Obtenido 8 de agosto 2016, desde <http://soltorres.udl.cat/bitstream/handle/10459/917/AROM-1-0069.pdf?sequence=1>.
- Valenzuela Arce, José Manuel (2003). *Jefe de Jefes: corridos y narcocultura en México*. Cuba: Casa de las Américas.
- Vanegas Arroyo, Antonio, Colección de pliegos sueltos, sin fecha.
- ____ “El valiente del Bajío”, en la biblioteca de la Universidad de California, Berkeley, signatura xfPQ7260rc6, nº 5073.
- ____ “El valiente costeño”, en el Colegio de México signatura CE 784.4972 C8255, nº 170

___ "El valiente de Guadalajara", en el Colegio de México, signatura CE 784.4972 C8255 n°. 230.

Wald, Elijah (2001). *Narcocorrido: A Journey into the Music of Drugs, Guns, and Guerrillas*. New York: Rayo.

La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico

Audiovisual Translation in the teaching of a FL: Subtitling as a Methodological Tool for Lexis acquisition

Betlem Soler Pardo¹

Universitat de València (Grup GIEL)

DOI: 10.17398/1988-8430.26.163

Recibido el 16 de septiembre de 2016

Aprobado el 11 de abril de 2017

¹ Esta investigación se enmarca en el proyecto de investigación *PluriTAV. La traducción audiovisual como herramienta para el desarrollo de competencias plurilingües en el aula (Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competences in the Classroom*; ref. FFI2016-74853-P, 2017-2019), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Resumen: La traducción y los materiales audiovisuales han demostrado ser herramientas eficaces para el aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos querido abordar la traducción audiovisual desde el punto de vista didáctico tomando una de sus modalidades, la subtitulación, para obtener evidencia de su eficacia como método pedagógico para la adquisición de léxico en una lengua extranjera. Para ello, hemos creado una serie de actividades basadas en un vídeo con subtítulos con el que pretendemos obtener un incremento en la adquisición de léxico y una mejora en la comprensión lectora y auditiva, y la expresión escrita de los alumnos.

Palabras clave: didáctica de la lengua inglesa; traducción audiovisual; subtitulación; adquisición de vocabulario.

Abstract: Translation and audiovisual materials have proven effective tools for foreign language acquisition. This article addresses audiovisual translation from a pedagogical perspective, focussing primarily on subtitling. The aim is to document their effectiveness as a teaching method for the acquisition of vocabulary in a foreign language. In order to achieve this goal, I have created a series of activities based on a vídeo with subtitles designed to optimise the acquisition of vocabulary and facilitate improvement in students' reading, listening, and writing skills.

Key words: English didactics; audiovisual translation; subtitling; vocabulary acquisition.

1.- Introducción

La revolución digital de las pasadas décadas ha contribuido a que se desarrollen nuevas formas de enseñanza en el aula; en el campo del aprendizaje de lenguas, el material audiovisual ha demostrado ser una herramienta eficaz para aprender una segunda lengua o un idioma extranjero haciendo hincapié en la mejora de vocabulario (Danan, 2004; Neves, 2004; Cepon, 2011). A su vez, la traducción audiovisual (TAV) ha ido haciéndose un hueco en la didáctica de la lengua como herramienta metodológica a pesar del rechazo que suscitaba por ser la traducción el método de trabajo del tradicional *Grammar-Translation Method* que comenzó a utilizarse a finales del siglo XIX y que continuó hasta mediados del siglo XX. Cook (2010) lo resume del siguiente modo “translation in language teaching has been treated as a pariah in almost all the fashionable high-profile language teaching theories of the 20th century [...] translation was often simply assumed to be bad, and if mentioned it at all, was held up to ridicule

” (2010: xv)¹, añade, además, que las razones por las que se rechaza la traducción en educación es más política y comercial que pedagógica o lingüística (*ibídem*: xvi).

El uso de la traducción en el aula, en consecuencia, ha sido visto como un instrumento marginal para el aprendizaje de un idioma, tal y como apuntan Zabalbeascoa Terrán (1990) y Díaz Cintas (2012: 96), por utilizar enfoques “puramente lingüísticos [...] a través de ejercicios encaminados a evaluar los conocimientos léxicos y gramaticales de los estudiantes con respecto al texto original”.

La percepción de que el uso de la LI en la clase, y por ende de la traducción, es un obstáculo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es una idea que está todavía relativamente arraigada en ciertos entornos educativos. El énfasis que algunas instituciones han otorgado al enfoque comunicativo, basado en el uso casi único y exclusivo de la lengua extranjera, ha supuesto en muchos casos el destierro de la lengua materna del aula (Zabalbeascoa Terrán, 1990: 75).

No ha sido, pues, hasta principios del siglo XXI cuando se le ha dado a la TAV el lugar que le corresponde en la didáctica de la lengua, ya que se ha demostrado que se trata de un elemento idóneo para aprender un idioma extranjero (Danan, 1992; Pavakanun & D'Ydewalle, 1992; Talaván, 2013; Talaván y Ávila Cabrera, 2014; Torralba Miralles, 2016), y más concretamente, para la adquisición de vocabulario utilizando la subtitulación (Baltova 1999):

[...] the use of subtitled audiovisual material has several advantages, such as: it provides simultaneous exposure to spoken language, printed text and visual information all conveying the same message² (Baltova, 1999: 33).

¹ “la traducción en la enseñanza de lenguas ha sido tratada como un paria en casi todas las teorías modernas de la enseñanza de lenguas del siglo XX la traducción a menudo simplemente se suponía que era mala, y si se mencionaba en general, era considerada ridícula” (Cook, 2010: xv [la traducción es mía]).

² [...] el uso de material audiovisual subtulado tiene varias ventajas, tales como: proporcionar una exposición simultánea al lenguaje hablado, al texto impreso y a la

De ahí que, basándonos en las diversas teorías existentes sobre la TAV para la enseñanza de lenguas, queramos abordar la traducción audiovisual desde el punto de vista didáctico tomando una de sus modalidades, la subtitulación, como herramienta pedagógica para llevar a cabo nuestra investigación en el aula; siendo el objetivo de este estudio obtener evidencia de la eficacia de esta modalidad de traducción audiovisual como herramienta didáctica para la adquisición de léxico en una lengua extranjera. Para ello, hemos creado una serie de actividades basadas en un vídeo con subtítulos de 4 minutos y 36 segundos³ de duración con el que pretendemos obtener un incremento en la adquisición de léxico por parte del alumnado. A su vez, la eficacia del vídeo como material audiovisual para la enseñanza de lenguas ha estado investigada por académicos de la talla de Canning-Wilson (2000) o Vanderplank (1988; 2010), por tanto, consideramos que puede resultar un material muy útil para nuestro estudio ya que estos, además, ofrecen a los estudiantes “pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales)” (Díaz-Cintas, 2012: 97).

Para nuestra investigación, hemos analizado dos grupos de alumnos estadounidenses que han cursado un trimestre académico en España. El sistema de trabajo fue el siguiente: en primer lugar, los alumnos escucharon y vieron un clip sin subtítulos; a continuación, volvieron a ver el pasaje con subtítulos pero donde cierto vocabulario había sido eliminado para que rellenaran los huecos que se habían suprimido; y finalmente, comprobaron con el tercer visionado si sus

información visual los cuales transmiten el mismo mensaje (Baltova, 1999: 33 [la traducción es mía]).

³ La duración recomendada a fin de que el estudiante no se distraiga, ni pierda interés debido a la alta carga cognitiva y densidad informativa es de menos de 5 minutos según Tomalin (1986: 14) y de unos 2 o tres minutos de acuerdo con Stempleski (1991: 11) o Wagener, 2006: 282), aunque se insiste en que es preferible que el intervalo oscile entre 30 segundos y 2 o 3 minutos aproximadamente.

respuestas eran correctas. De este modo, los estudiantes aprenderían español mediante la subtitulación pasiva.

2.- Contextualización teórica: TAV

La traducción audiovisual es una modalidad de traducción que se originó en los años 1930 y que se podría definir como el método técnico que hace posible la transferencia lingüística de un texto audiovisual. En palabras de Chaume, la traducción audiovisual es “una variedad de traducción que se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia interlingüística [...]” (Chaume, 2004: 30). A lo que Talaván (2013) añade que la TAV consiste en “la traducción de productos transmitidos a través del cine, vídeo, DVD, Internet y televisión, así como productos multimedia que se difunden a través de ordenadores o consolas de videojuegos” (2013: 39). En ella se combinan dos canales de comunicación o códigos: el verbal (palabras, sonidos, texto, etc.), y el visual (imagen fija o en movimiento) (Delabastita, 1989), y se disponen dos herramientas que aportan un enfoque renovado para el aprendizaje de una lengua extranjera: la traducción y los materiales audiovisuales. Ambos potencian el entusiasmo del alumno mediante un aprendizaje que resulta lúdico además de realista.

Para llevar a cabo nuestra investigación nos hemos basado en en la teoría de que aquellos que consumen productos audiovisuales subtítulos muestran tener un mejor nivel de competencia lingüística en lengua extranjera o segunda lengua:

[...] in many western European countries where subtitling is the preferred option, there is evidence that interlingual subtitling impacts positively the viewer's FL proficiency. In other words, to take English as a[n] FL, learners' listening comprehension, English literacy and reading abilities are apparently

*statistically far higher in subtitling than in dubbing countries*⁴ (Cepon, 2011: 3).

Las causas de este progreso podrían ser las siguientes: (a) escuchar continuamente la televisión en un idioma diferente al tuyo agudiza la comprensión auditiva además de la oral (Baltova, 1999: 33); (b) en el caso de la comprensión escrita, cuando los subtítulos se encuentran en la misma lengua en la que se proyecta la serie, documental o película, también favorece el perfeccionamiento de esta destreza además de las dos anteriormente mencionadas; (c) el hecho de que los subtítulos se encuentren en la lengua meta del hablante facilita igualmente la adquisición de vocabulario (*ibídem*). También está comprobado que el material audiovisual es un elemento motivador a la hora de aprender un idioma, factor imprescindible para el aprendizaje de una lengua (Talaván, 2013; Díaz-Cintas, 2012).

Del mismo modo, diversas son las teorías didácticas de base sociolingüística que demuestran el uso eficaz de los subtítulos, y en ellas nos apoyamos para realizar este estudio: (a) teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia. Consiste en la creencia de que cuando la información se transmite por más de un canal, mejora la capacidad de atención del alumno (Mayer, 2001: 41-52); (b) teoría de la Doble Codificación. Se basa en la hipótesis de que cuando la información verbal contiene imágenes, esta se recordará con mayor facilidad (Paivio, 2006: 3-8); (c) teoría del Procesamiento de la Información. Se basa en la teoría de que los primeros filtros de información que se retienen a largo plazo, son sensoriales (Wang y Sheng, 2007: 8).

⁴ [...] en muchos países de Europa occidental donde la subtitulación es la opción preferida, hay evidencia de que el subtítulo interlingüístico impacta positivamente en la competencia del espectador de lengua extranjera. En otras palabras, si tomamos el inglés como lengua extranjera, la comprensión auditiva de los alumnos, la alfabetización en inglés y las capacidades de lectura son aparentemente mucho más altas en subtítulos que en países dobladores (Cepon, 2011: 3 [la traducción es mía]).

Tal y como apunta Danan (2004): “captioning facilitates language learning by helping students visualize what they hear, especially if the input is not too far beyond their linguistic ability. Subtitling can also increase language comprehension and leads to additional cognitive benefits⁵ [...]” (*ibídem*, 67), y también pueden suplir el hueco entre la comprensión lectora y auditiva (Borrás y Lafayette, 1994). La subtitulación, por tanto, ayuda a fomentar la motivación y el entusiasmo del alumno mediante un aprendizaje placentero y pragmático, lo cual favorece el aprendizaje. No obstante, no debemos ignorar aquellas afirmaciones promulgadas por otros expertos en el área que explican que sin una utilización correcta del vídeo, puede que no exista un avance significativo en el aprendizaje. Además, hay que tener en cuenta la problemática de los derechos de autor con los clips y debemos saber escoger bien los pasajes ya que, en el caso de los vídeos auténticos, cierto tipo de vocabulario y algunos elementos lingüísticos complejos pueden resultar innecesarios y, por tanto, poner en peligro la fluidez de la tarea (Kilickaya, 2004).

Tomando como punto de partida estas afirmaciones, decidimos realizar un estudio de caso ya que pensamos que a través de la subtitulación es posible: (1) reforzar la adquisición de vocabulario; (2) fomentar la alfabetización digital entre los estudiantes; (3) incrementar la motivación debido al uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación); (4) mejorar la sintaxis tanto de la lengua meta como de la lengua de partida, y al tener que realizar una síntesis de la información, (5) mejorar la expresión escrita (v.g. paráfrasis y reformulación). Cabría mencionar a todo lo anteriormente señalado, además, la hipótesis sobre si la eficacia del vídeo para aprender

⁵ "los subtítulos facilitan el aprendizaje de idiomas ya que ayuda a los estudiantes a visualizar lo que escuchan, especialmente si el *input* no supera su capacidad lingüística. La subtitulación también puede aumentar la comprensión del lenguaje y producen beneficios cognitivos adicionales "[...]" (Danan, 2004: 67 [la traducción es mía]).

vocabulario específico es mayor cuando el área estudiada es afín al grado de estudios del alumno.

3.- Estudio de caso

La aparición del *Generativismo* cuyo precursor fue Noam Chomsky a finales de los años 50 hasta la década de los 70 dio paso a un enfoque cognitivo basado en la teoría de que todas las lenguas tenían elementos comunes y, por tanto, que la comparación entre estas podría ser útil para el aprendizaje de un idioma. Aunque la idea no acabó de cristalizar en años posteriores, en la actualidad nuevas corrientes indican que la traducción tanto activa como pasiva puede considerarse un método de enseñanza que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (Danan, 2004; Talaván, 2013).

Hemos seleccionado la variación de “subtítulos bimodales o intralingüísticos” llamados también “subtítulos didácticos *per se*”⁶ (Díaz-Cintas, 2012: 101), ya que consideramos que estos podrían utilizarse con alumnos más avanzados, a partir de un nivel intermedio debido a que tanto el audio como los subtítulos están en L2 y esto supone que tengan un nivel de competencia lingüística más elevada. Con los subtítulos bimodales se puede trabajar mejor la comprensión oral y escrita, destrezas que se pretenden potenciar en este estudio. Además, resultan muy útiles para mejorar el vocabulario más avanzado (Cepon, 2011), aspecto concreto que se desea perfeccionar además de mejorar la comprensión auditiva y lectora (Caimi, 2002).

Nuestro estudio tuvo lugar durante el segundo semestre del curso académico 2014-2015 con dos grupos de alumnos Erasmus norteamericanos: a) el primer grupo lo formaban 6 estudiantes de EEUU que estudiaban una carrera de Humanidades; b) el segundo grupo de participantes eran 5 alumnos de Medicina de los EEUU.

⁶ En los subtítulos bimodales o intralingüísticos, tanto el audio como los subtítulos se encuentra en lengua extranjera.

Ambos grupos estudiaban español como asignatura obligatoria en su país de origen y su nivel de español oscilaba entre un B1+/- según el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR).

3.1.- Recursos

Tomamos una secuencia donde tiene lugar una situación cotidiana. La secuencia o clip pertenece a la serie *Hospital Central (HC)*, serie española emitida por Tele5. Elegimos *HC* en primer lugar debido a que, en el momento de realizar la tarea, era la única serie de producción española en antena, aunque podríamos haber seleccionado series como *St. Elsewhere* (1982), *ER* (1994), *House* (2004), *Grey's Anatomy* (2005), *Private Practice* (2007), dobladas al español para el mismo fin; no obstante, no habrían tenido el mismo impacto ya que se habría perdido el referente cultural del sistema sanitario español. Asimismo, al seleccionar *HC* tenemos una mezcla de lo familiar y lo foráneo, es decir, a nivel genérico es la versión oficial de *ER* y los alumnos están acostumbrados al formato por lo que les puede resultar conocido, pero no están familiarizados con el contexto específico, de modo que se añade un elemento nuevo a la práctica.

A continuación, hemos editado el clip para adaptarlo a la actividad y hemos añadido y modificado los subtítulos a partir de una herramienta de *Youtube* y, a partir de ahí, hemos creado nuestra propia actividad la cual podemos consultar en: www.youtube.com/watch?v=eSgZ3CEzf4k.

Este programa es fácil de manejar y, por lo tanto, el profesor no emplea demasiado tiempo en explicar su funcionamiento, y los alumnos no tienen que preocuparse del aspecto técnico sino de la actividad didáctica en sí.



Figura 1. Clip Hospital Central

Con esta propuesta de tarea pretendemos crear, por tanto, un entorno real donde los alumnos puedan desempeñar un papel activo en el aula, el cual nos viene marcado por la subtítulos. De esta manera, creemos que el alumno “aprende haciendo” tal y como se plantea en el TBL (*Task-Based Learning*) (Talaván, 2013: 19).

3.2.- Metodología

El CLT o *Communicative Language Teaching* se basa en que “la lengua es un instrumento de comunicación y de interacción social” (Talaván, 2013: 23). Por lo tanto, una de sus características principales es que el alumno sea capaz de comunicarse de manera satisfactoria en situaciones reales en una lengua extranjera sin poner tanto énfasis en el hecho de que el alumno conozca las reglas gramaticales que la rigen.

El CLT es un método que combina varios enfoques. Es decir, toma prestados diferentes aspectos de otros métodos dando cabida a la gramática y a la traducción y el aprendizaje se vuelve más creativo, se le da más autonomía al alumno, y combina el aprendizaje individual y colaborativo, en definitiva, constructivista. Además, el alumno se sitúa en el centro de aprendizaje y se implica de una manera activa en dicho

proceso. El profesor, por el contrario, pasa a tener el rol de guía o instructor que combina la integración de las cuatro destrezas principales, facilita el proceso de comunicación y analiza las necesidades del alumno siempre procurando que la comunicación fluya y el ambiente sea relajado y libre de estrés (Talaván, 2013; Harmer, 2005).

De ahí que hayamos utilizado una metodología ecléctica donde hemos seguido las directrices del CLT el cual, además, enfatiza la necesidad de hacer uso de materiales auténticos, fomentar los ejercicios de comprensión auditiva, la necesidad de interactuar en el aula y de promover actividades del tipo *role-play*; también nos hemos basado en el TBL el cual se centra en el significado y no en la forma y donde el alumno aprende haciendo (*learning by doing*); en el aprendizaje kinestésico donde el estudiante se involucra directa y activamente en la actividad además de retener mejor el trabajo realizado; y el aprendizaje cooperativo ya que los alumnos han trabajado de manera conjunta al haberse encargado de trabajar un aspecto concreto y de haber puesto resultados en común, de esta manera, los estudiantes podrán potenciar su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Teniendo estos factores en cuenta, hemos creado una actividad donde se ha tomado un clip que simula una escena de la vida real para así cumplir con las pautas arriba expuestas.

3.3.- Procedimiento

En el esquema de trabajo que sugerimos hubo un pre-visionado, un visionado y un postvisionado. Por tanto, la estructura a seguir fue la siguiente: (a) los alumnos realizaron un ejercicio preparatorio donde se introdujo en contexto el glosario básico en español previo al visionado (*task-based learning*) para trabajar el vocabulario específico; (b) los alumnos vieron y escucharon el clip sin subtítulos para poder familiarizarse con el contenido y el audio; (c) volvieron a escuchar el

clip pero esta vez se incorporaron subtítulos, además, se eliminó cierto vocabulario para que los alumnos rellenaran los huecos que se habían suprimido; y (d) los estudiantes comprobaron, con el tercer visionado, si sus respuestas eran correctas, y una vez realizado este último paso, corregimos el ejercicio de manera conjunta en el aula. Con este plan de trabajo, se pretende trabajar las tres destrezas o tres contenidos lingüísticos siguientes: comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita. El tiempo estimado de la actividad fue de tres sesiones de dos horas cada una. Las diferentes tareas propuestas combinan el aprendizaje individual (ejercicios de rellenar huecos) y colaborativo (posterior comparación y discusión de los resultados de manera conjunta). Al proponer estos dos tipos de enseñanza –individual y colaborativa– el alumnado puede desarrollar diferentes habilidades y estrategias de aprendizaje dentro de un ambiente flexible. El aprendizaje individual permite que el estudiante avance a nivel particular y de manera independiente, y el cooperativo permite que se establezca una interdependencia positiva entre iguales; la combinación de ambos pensamos que resulta en un aprendizaje más completo.

A continuación, presentamos una tabla donde se puede ver resumido el proceso que llevamos a cabo:

Contenido	2 grupos de español como lengua extranjera (nivel B1+ y B1-)
Actividades	Ejercicio preparatorio (glosario médico)
	Visionado sin subtítulos
	Visionado con subtítulos (rellenar huecos)
	Comprobación conjunta
Objetivos	Trabajar tres destrezas: comprensión auditiva y lectora, y expresión escrita
Recursos	Youtube
Duración	1 sesión (120 minutos)
	2 sesión (120 minutos)
	3 sesión (120 minutos)

Figura 2. Procedimiento de trabajo

Al añadir el factor audiovisual, se pretende crear una actividad más atractiva, más motivadora ya que si tomamos como referencia la pirámide del aprendizaje de Blair (2008), el alumno medio retiene el 5% de la información, al leer esta aumenta hasta el 10% y al introducir material audiovisual hasta el 20%. Por tanto, si además le sumamos la demostración de la actividad, alcanzarían hasta un 30% de retención hasta la puesta en práctica que llegaría al 75%. Además, si los alumnos comparten conocimientos pueden llegar al 90%. De esta manera, entrarían en práctica tres tipos de aprendizaje: el verbal, el visual y al aprendizaje mediante la acción. Asimismo, la escena seleccionada puede resultarles interesante y/o entretenida a la vez que les resulta familiar: el clip elegido muestra una situación cotidiana ya que se trata de una escena médica y por tanto, puede resultarles cautivador, lo cual

desemboca en una mayor productividad por parte del estudiante. Además, el mero hecho de intentar comprender una escena que se ha creado para el público nativo transmite al alumno un mensaje positivo y, por tanto, el alto nivel de motivación resulta en un desarrollo óptimo de la tarea.

3.4.- Evaluación

Una vez acabadas las diferentes tareas, pedimos a los alumnos que rellenaran unos cuestionarios con preguntas directamente relacionadas con los contenidos lingüísticos que habían aprendido, en el caso de que ellos mismos consideraran que había mejorado su nivel de vocabulario. En el siguiente apartado, analizaremos dichos resultados en base a las respuestas de los participantes.

4.- Resultados

Por lo que se refiere a los resultados, el uso de las encuestas ha sido la principal técnica de recogida de datos utilizada para poder obtener información de carácter estadístico. Así pues, desde la observación hemos podido extraer aquellos datos que no pueden ser expresados numéricamente como es el caso del ejercicio de rellenar huecos donde hemos comprobado el nivel de aciertos del ejercicio auditivo (fase 2 y 3 de la actividad). De manera análoga, durante el postvisionado (fase 4) hemos evidenciado si ha existido una mejora o no en la adquisición de léxico una vez realizada la tarea. Por lo que respecta al ejercicio en sí, durante la primera fase de la actividad, el alumnado prestó atención al clip sin subtítulos y durante la segunda y tercera fase volvieron a ver el pasaje esta vez con subtítulos pero con algunos huecos que debían rellenar con el vocabulario específico trabajado durante el pre-visionado (véase anexo 1). Durante la última fase –la cual consistió en una puesta en común donde los alumnos compartían resultados y experiencias– comprobamos la eficacia de la

tarea y obtuvimos así una visión global puesto que pudimos comprobar si los estudiantes habían podido realizar el ejercicio de manera exitosa. Los resultados evidenciaron que los alumnos de Medicina dejaron menos espacios en blanco en este apartado de vocabulario que los alumnos de Humanidades. Este factor podría haberse producido al ser el campo de la medicina el área afín del grupo de los médicos y, por lo tanto, el grupo estaría más familiarizado con el vocabulario específico, todo lo contrario que con el grupo de Humanidades el cual, al no resultarle tan conocido el léxico que aparecía en el ejercicio, obtuvo peores resultados.

Con respecto al ejercicio posterior al visionado (véase anexo 2), al examinar los ejercicios escritos, contemplamos que los alumnos de Humanidades apenas rellenaron este apartado reconociendo en una discusión posterior la dificultad del mismo. Palabras como “heridos”, “estar consciente”, “bombero”, “UCI”, “ambulancia”, “operar” les resultaba más fácil o menos difícil al grupo de los médicos y han sido capaces de identificar más vocabulario relacionado con la medicina que sus compañeros de Humanidades resultando un ejercicio más completo y productivo para el área afín tal y como planteábamos en la hipótesis inicial.

El siguiente apartado, por otra parte, tendrá en cuenta la recogida de datos de carácter estadístico basados en los resultados de las encuestas que les pasamos a los estudiantes (véase anexo 3). Como ejemplo ilustrativo, presentamos los resultados de los cuestionarios en forma de gráficas las cuales representan a los dos grupos de estudiantes sobre los que hemos realizado nuestro estudio. En estas dos gráficas podemos observar los porcentajes (eje vertical) y siete de las once⁷ preguntas que les hicimos a los alumnos clasificadas de la A-G (eje horizontal):

⁷ Elegimos siete de las once preguntas para representar la gráfica ya que las respuestas habían sido más significativas para este estudio.

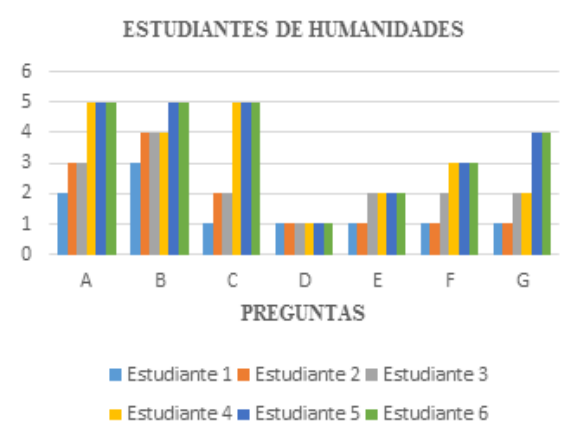


Figura 3. Resultados de las encuestas: estudiantes de humanidades

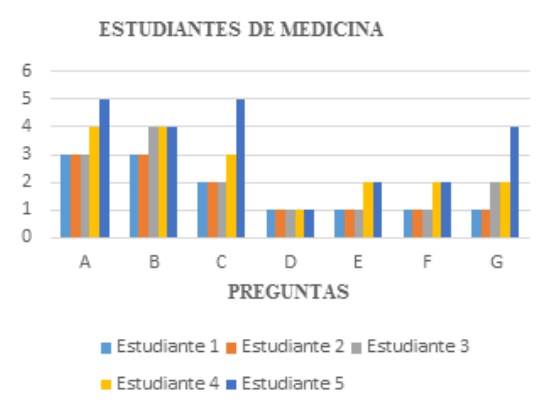


Figura 4. Resultados de las encuestas: estudiantes de medicina

Al analizar los datos, comprobamos que ambos grupos coinciden en que habían trabajado con material audiovisual anteriormente, sea en EEUU o en España, aunque dependiendo de la especialidad adelantamos que nuestra actividad les ha resultado más atractiva al grupo afín, estudiantes de Medicina, que al grupo de Humanidades. El 51% de los alumnos de Medicina coinciden en que la práctica les ha resultado divertida frente al 26% de los alumnos de Humanidades. Además, este último grupo opina que la práctica le resulta indiferente en un 66% mientras que en el grupo de Medicina no existe un porcentaje tan alto ya que el 24% ha marcado la casilla indiferente.

Cuando le preguntamos a ambos grupos si la práctica les había resultado muy fácil o muy difícil (véase anexo 3), ambos grupos por igual opinaron que había sido muy difícil para su nivel. No obstante, los alumnos de Medicina opinaron que la práctica, aunque difícil, les había resultado útil para aprender español en un 42% mientras que el grupo de Humanidades se mostraron más indiferentes al respecto puesto que el 75% marcó esta casilla.

Aunque los dos grupos coincidían al 100% en que habían trabajado con material audiovisual anteriormente, los dos especificaban en la pregunta E (véase anexo 3) que algunos no habían trabajado con material real o educativo. Además, al preguntarles específicamente si preferían material auténtico o adaptado, contestaron de manera diferente. El 16% de los alumnos de Humanidades contestó que con clip reales y el 69% restante dudó y marcó la casilla neutra. En cambio, el 42% de los alumnos de Medicina afirmaba que preferían vídeos reales y ninguno marcó la casilla neutra. Sin embargo, en la última pregunta, donde se les pide que señalen la casilla correspondiente al grado de utilidad o practicidad del ejercicio previo al visionado, ambos coinciden un 33% de alumnos piensan que el ejercicio previo al visionado les ha

parecido muy útil y otro 33% opina que le ha parecido poco útil, ambos grupos coinciden en esta pregunta.

Se podría concluir que, al analizar los resultados en profundidad, los alumnos que estudiaban Humanidades encontraron la actividad menos atractiva y se mostraron más indiferentes acerca del grado de utilidad de la misma con respecto a los estudiantes de Medicina que, por el contrario, consideraban que la tarea les había resultado más útil y más atractiva tal y como se aprecia en las gráficas 3 y 4 arriba expuestas.

Con la ayuda de los cuestionarios que les pasamos una vez terminada la actividad, detectamos ciertos aspectos mejorables que era importante corregir para futuras investigaciones. Después de analizar la información proporcionada por los participantes, vimos que (1) los alumnos comentaban que la duración del clip era demasiado extensa; y, por lo tanto, (2) que carecían de tiempo suficiente para rellenar los huecos. Los comentarios de ambos grupos ponían en común el hecho de que el clip iba demasiado rápido y que algunas palabras de vocabulario se les escapaban al oído. Por tanto, es un factor a tener en cuenta para trabajar en este campo en el futuro. Aunque académicos como Tomalin (1986: 14) opinan que es adecuado trabajar un clip hasta los 5 minutos de duración con fines pedagógicos podríamos ratificar, después de haber llevado a cabo nuestra investigación, que sería más recomendable no exceder de los 3 minutos tal y como indican Stempleski (1991: 11) y Wagener (2006: 282); en tercer lugar, (3) los estudiantes no tenían ordenadores propios y, por lo tanto, no podían detener el clip cuando lo necesitaban; y finalmente, (4) los estudiantes expresaron la necesidad de que se les proporcionara el texto escrito algo que no se tuvo en cuenta al realizar esta prueba al no formar parte de la idea inicial; sin embargo, este podría ser un factor que se podría considerar en el futuro: la conveniencia de proporcionarles el texto a los estudiantes en ejercicios de esta índole.

Como hemos comentado anteriormente, observamos que los resultados más positivos (mayor número de aciertos en el ejercicio de rellenar huecos) se dio en el grupo de estudiantes de Medicina. Todas estas observaciones se relacionan también con la hipótesis promulgada al inicio de nuestra investigación sobre la idoneidad de realizar este tipo de ejercicios de léxico especializado con estudiantes de un área afín, en este caso, el grupo de estudiantes de Medicina, ya que, según las encuestas, los alumnos se han mostrado más receptivos y motivados por ser el campo en el que trabajan a diario. Respecto de los estudiantes de Humanidades, se podría llegar a la conclusión de que el motivo por el cual estaban aprendiendo español tiene un fin más holístico: aprender español como segunda lengua en general, y este tipo de ejercicio, por tanto, no sería el adecuado para ellos. En cambio, los estudiantes de Medicina tienen un propósito más determinado, necesitan aprender español debido a la fuerte demanda de pacientes de origen hispano que habitan en los EEUU y que necesitan atención médica pero no pueden expresarse correctamente en inglés, por lo que los médicos se ven en la obligación de aprender español para poder atenderles; en definitiva, estudian el idioma con un fin más concreto.

Dicho brevemente, puesto que los resultado muestran que la actividad les ha resultado más fácil a los participantes del área afín, sería primordial para el futuro elegir nuestros temas teniendo en cuenta el campo que les interese más a los estudiantes así como también conocer sus aficiones para obtener unos resultados óptimos a nivel lingüístico y pragmático. Según las teorías de Canale y Swain (1980), entendemos que una lengua se aprende de manera satisfactoria cuando el estudiante encuentra “sentido” al sistema de aprendizaje y esto le lleva a estar más motivado y receptivo para continuar aprendiendo. En el caso de la enseñanza de lenguas, dicha motivación proviene de un tipo de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en situaciones reales o casi reales ya que el estudiante entiende que puede poner en práctica lo estudiado y presta más atención. Por tanto, el hecho de que el material utilizado para nuestra investigación sea

(semi)auténtico ha posibilitado que se transfieran las habilidades adquiridas en entornos o situaciones que se puedan dar en la vida cotidiana y con las que el alumno se haya podido identificar y, de esta manera, se ha conseguido asegurar el éxito de la tarea; la clave ha residido, pues, en la utilización de este componente. Conjuntamente, el hecho de que se haya tratado de material audiovisual fomenta también que se conozcan, a través del canal visual, aspectos de comunicación culturales en contexto.

Conclusiones

Para terminar, hemos podido comprobar que la traducción audiovisual puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de lenguas y ofrecer numerosas ventajas puesto que, al comparar modelos gramaticales entre dos idiomas, el alumnado puede mejorar la competencia lingüística no solamente en la lengua meta sino también en la lengua de partida. Uno de los principales motivos que han influido en esta mejora es que, al llevar a cabo este tipo de actividades, los alumnos no han trabajado las palabras de manera aislada, sino que han formado parte de una unidad más grande: el texto audiovisual; y las palabras, entonces, han adquirido un sentido más global dentro de un aprendizaje que ha resultado más productivo. Además, el hecho de haber integrado las TIC mediante un clip o vídeo en este proceso ha posibilitado que aumente la comprensión auditiva de los participantes. No obstante, como cualquier herramienta pedagógica, el vídeo no funciona por sí mismo, y es imprescindible emplearlo de una manera responsable y (auto)-reflexiva. Después de haber llevado a cabo este ejercicio, para futuras aplicaciones prácticas tendremos en cuenta lo siguiente: (1) editaremos el clip para reducir su extensión; (2) proporcionaremos a los alumnos más tiempo para realizar la actividad; (3) pondremos en práctica el ejercicio en una sala con ordenadores individuales para que tengan la posibilidad de detener y pasar hacia delante o hacia atrás el clip para que, de esta manera, puedan gestionar su tiempo; y, finalmente, 4) les daremos el

texto para que puedan consultarlo dependiendo del nivel al que vaya dirigida la tarea (únicamente para los niveles A1-A2 se les proporcionará el texto).

Aunque somos conscientes de que al haber seleccionado una pequeña muestra de participantes, los resultados pueden no haber sido del todo concluyentes, esto nos ha permitido plantear algunas cuestiones para estudios posteriores sobre la eficacia de la subtitulación en la enseñanza de lenguas en el que tomaríamos como referencia una muestra más numerosa para poder extraer conclusiones irrefutables. Más allá del caso de estudio en sí, una comparación de esta índole nos revela la existencia de una asignatura pendiente que consistiría en dar cabida a cuestiones tanto pedagógicas como prácticas, tanto filosóficas como profesionales: ¿conviene ofrecer una educación humanística a los alumnos con un perfil determinado (v.g. nuestros alumnos médicos) o, por el contrario, ofrecerles un servicio a medida para fines más concretos?

Bibliografía

- Baltova, I. (1999). Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Vídeo in Core French en *Canadian Modern Language Review*, 56, págs. 32-48.
- Blair, Cody (2008). *The Learning Pyramid*. <http://studyprof.com/blog/about-2/>.
- Borrás, I. y Lafayette, R. C. (1994). Effets of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French, en *The Modern Language Journal*, 78, págs. 61-75.
- Bruti, S. (2002). Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico, en A. Caimi, (ed.) *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 34(1), págs. 89-92

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing en *Applied Linguistics*, 1, págs. 1-47.
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Vídeo in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VI: 11, obtenido el 3 de septiembre, 2015 desde <http://iteslj.org/>.
- Cepon, S. (2011). Interlingual Subtitling as a Mode of Facilitating Incidental Foreign Language Acquisition, en *English for Specific Purposes World*, 11, 33, págs. 1-37.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Clipflair. (2011). <http://www.clipflair.net/>. Lifelong Learning Programme.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction, en *Language Learning*, 42, 4, págs. 497-527.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies, en *META: journal des traducteurs/Meta: Translator's Journal*, 49, 1, págs. 67-77.
- Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and TV translation as evidence of cultural dynamics, en *Babel*, 35, 4, págs. 193-218.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera, en *Abehache*, año 2-3, págs. 95-114.
- Harmer, J. (2005). *The Practice of English Language Teaching*. Longman: Edinburgh.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, X: 7, disponible en: <http://iteslj.org/>, visitado 5 julio, 2016.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neves, J. (2004). Language awareness through training in subtitling, en P. Orero (ed.), *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, págs. 127-140.

- Paivio, A. (2006). Dual Coding Theory and Education”, Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children, The University of Michigan School of Education, págs. 1-19.
- Pavakanun, U. & d’Ydewalle, G. (1992). Watching foreign television programs and language learning, en F. L. Engel, D. G. Bouwhuis, T. Bosser y G. d’Ydewalle (eds.), *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning*. Berlin: Springer Verlag, págs. 193-198.
- Stempleski, S. (1991). Teaching communication skills with authentic vídeo, en S. Stempleski y P. Aracario (eds.), *Vídeo in second language teaching: using, selecting and producing vídeo for the classroom*. NY: TESOL, págs. 7-24.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N. y Ávila-Cabrera, J. J. (2014). First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as LE Didactic Tools. En A. C. Mariotti, *Subtitles and Language Learning*. Peter Lang.
- Tomalin, B. (1986). *Vídeo, TV and radio in the English class*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Torralba, G. (2016). *L’aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l’adquisició de lèxic en llengua estrangera*. Universitat Jaume I. Tesis doctoral.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning, en *ELT Journal* 42, 4, págs. 272-281.
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and vídeo in language learning, en *Language Teaching*, 43, 1, págs. 1-37.
- Wang, Y. y Shen, C. (2007). Tentative model of integrating authentic captioned vídeo to facilitate ESL learning, en *Sino-US English Teaching*, 4 (9), págs. 1-13
- Wagener, D. (2006). Promoting Independent Learning Skills Using Vídeo on Digital Language Laboratories, en *Computer Assisted Language Learning*, 19, 4-5, págs. 279-286.

Zabalbeascoa Terrán, Patrick. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma 2*, págs. 75–86, obtenido 13 de junio 2015 desde www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/.

ANEXO 1

GLOSARIO PREVIO AL VISIONADO

- **Alquilar:** Dejar a alguien algo para que lo use por el tiempo que se determine y mediante el pago de la cantidad convenida.
- **Estar pendiente de alguien/algo:** Atento, preocupado por algo que se espera o sucede.
- **Pasarse de sitio:** Ir o atravesar por una parte sin detenerse.
- **Estar atento:** Que tiene fija la atención en algo.
- **Camioneta:** Vehículo automóvil menor que el camión y que sirve para transporte de toda clase de mercancías.
- **Encima:** A pesar de todo.
- **Avisar:** Dar noticia de algún hecho.
- **Aguantar:** Soportar, tolerar a alguien o algo molesto o desagradable.
- **Asco:** Impresión desagradable causada por algo que repugna.
- **Funcionar:** Dicho de una persona, de una máquina, etc.: Ejecutar las funciones que le son propias.
- **Estreno:** Acción y efecto de estrenar o estrenarse.
- **Heridos:** Dañado.
- **Examinar a un paciente:** Reconocer, explorar a un paciente.
- **Bomberos:** Persona encargada de extinguir los incendios.
- **SAMUR:** Servicio de Asistencia Municipal de Urgencia y Rescate.
- **Médico:** Persona legalmente autorizada para profesar y ejercer la medicina.
- **Sedado:** Apaciguar, calmar con medicamentos.
- **Darle a alguien algo pena:** Que causa dolor, tormento.
- **UVI:** Unidad de Vigilancia Intensiva.
- **Estar consciente:** Con pleno uso de los sentidos y facultades.
- **Meter la pata:** Hacer o decir algo inoportuno o equivocado

ANEXO 2

ESCRIBA LA PALABRA CORRECTA EN CADA SITUACIÓN:

1. Dejar a alguien algo para que lo use por el tiempo que se determine y mediante el pago de la cantidad convenida

2. Ir o atravesar por una parte sin detenerse

3. Que tiene fija la atención en algo.

4. Dar noticia de algún hecho.

5. Persona legalmente autorizada para profesar y ejercer la medicina.

6. Heridos

7. Sedado

8. Estar consciente

9. Meter la pata

10. Examinar a un paciente

11. Firefighter

12. ICU

13. To work/run/operate

14. Repugnance

15. Ambulance

ANEXO 3

CUESTIONARIO

A) ¿Qué te ha parecido la práctica?

- 1) Muy aburrida
- 2) Aburrida
- 3) Divertida
- 4) Muy divertida
- 5) Indiferente

B) Según tu opinión, la práctica ha sido:

- 1) Muy fácil
- 2) Fácil
- 3) Difícil
- 4) Muy difícil
- 5) Indiferente

C) Indica si, para aprender español, la práctica te ha parecido:

- 1) Poco útil
- 2) Útil
- 3) Muy útil
- 4) Inseñible
- 5) Indiferente

D) ¿Habías trabajado con clips alguna vez?

- Sí
- No

E) ¿Habías trabajado con material real (e.g. sitcoms/películas) o material educativo (con CDs)?

- Sí
- No

F) ¿Cuál de las dos opciones anteriores prefieres?

- 1) Clip real
- 2) Clip educativo
- 3) No sabe no contesta

G) ¿Por qué?

H) ¿Sueñes ver productos audiovisuales doblados o subtitulados?

- 1) Sobre todo doblados
- 2) Sobre todo subtitulados
- 3) Suelo consumir los dos por igual
- 4) Ninguno de los dos

I) ¿Cuándo ves programas subtitulados, ¿te cuesta leer los subtítulos?

- Si
No

J) ¿Por qué crees que esto ocurre? Los subtítulos son:

- 1) Muy rápidos
- 2) Falta información
- 3) Demasiada información
- 4) No lo sé

K) ¿En qué grado te ha parecido útil el ejercicio previo al visionado?

- 1) Mucho
- 2) Poco
- 3) Nada
- 4) No lo sé

***La leyenda de Gösta Berling:
una propuesta didáctica desde la interrelación
Literatura/Cine***

***Gösta Berlings Saga:
a teaching proposal from the interaction Literature / Cinema***

Angélica García-Manso
Universidad de Extremadura
angmanso@unex.es

DOI: 10.17398/1988-8430.26.193

Recibido el 28 de noviembre de 2015
Aprobado el 16 de mayo de 2016

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo trazar una estrategia didáctica para potenciar la lectura de los grandes clásicos de la Literatura Universal en el aula de enseñanza obligatoria. La propuesta se concretiza en la aproximación a la novelista sueca Selma Lagerlöff –la primera mujer Premio Nobel de Literatura– a través de la película *La leyenda de Gösta Berling* (*Gösta Berlings Saga*, 1924), dirigida por Mauritz Stiller y considerada una de las obras maestras del cine silente nórdico. Mediante esta guía de lectura-visionado, los alumnos pueden analizar un aspecto tan inédito como es el reflejo de la palabra en el cine mudo. Desde esta perspectiva, la relación interdisciplinar Literatura/Cine se percibe como una herramienta pedagógica polivalente, al menos en un doble sentido: por una parte, proporcionar a los adolescentes unos conocimientos literarios que el currículo no contempla; de otro, iniciarlos en la praxis de un análisis audiovisual cada vez más omnipresente y demandado.

Palabras clave: material didáctico; literatura escandinava; leyenda; historia del cine; actividad fuera del programa.

Abstract: The present study aims to draw a teaching strategy to enhance the reading of the great classics of World Literature in the classroom of compulsory education. Our specific proposal is the approach to the Swedish novelist Selma Lagerlöff –the first woman Nobel Prize for Literature– through the movie *Gösta Berlings Saga* (1924), directed by Mauritz Stiller and considered one of the masterpieces of Nordic silent film. By this reader-viewing guide, students can analyze an unknown aspect such as the reflection of the word in silent cinema. From this perspective, interdisciplinary relationship between Literature / Film is perceived as a versatile educational tool, at least in two ways: firstly, to provide adolescents with a literary knowledge that the curriculum does not provide; otherwise, to introduce them to the practice of an audiovisual analysis which is greater and greater.

Key words: teaching materials; Scandinavian literature; legends; history of cinema; extracurricular activities.

1.- Una aproximación de Selma Lagerlöff al aula

El currículo vigente de Educación Secundaria y de Bachillerato en España no contempla contenidos de Literatura Universal, salvo para aquellos alumnos que opcionalmente decidan recibir esta asignatura en el primer curso de la etapa preuniversitaria. En efecto, ni siquiera las programaciones didácticas y libros de texto de las distintas Lenguas Extranjeras (la obligatoria Inglés y las demás como optativas) abordan de forma transversal los grandes autores y las obras más representativas de los idiomas estudiados.

Ni que decir tiene que esta circunstancia se traduce en una laguna –y no de corto alcance– en la formación académica del alumnado. De ahí la necesidad de crear recursos y propuestas didácticas que permitan paliar esta deficiencia del sistema educativo. Y es precisamente ahí donde entra de lleno la labor del docente (o del Departamento si se plantea de forma colectiva), mediante el diseño de actividades que permitan subsanar estos defectos del currículo.

El objetivo que se persigue es que los estudiantes, independientemente del itinerario que cursen, obtengan como mínimo ligeras nociones acerca de los grandes autores de la Literatura Universal, por ejemplo de aquellos galardonados con el Premio Nobel (excepción hecha de los españoles e iberoamericanos, cuya biografía y obra aparecen someramente recogidos en la asignatura de Literatura Española). La meta última, por supuesto, consiste en que el alumno posea la mayor y mejor cultura general posible al finalizar la enseñanza no universitaria. Todo ello en el marco de la búsqueda de esa excelencia académica que nada tiene que ver con cuestiones de financiación.

En este orden de cosas, la interrelación Literatura/Cine (o viceversa) se presenta como un recurso didáctico de primera magnitud para acercar a los jóvenes no sólo a unos conocimientos literarios que el currículo deja al descubierto, sino también a una cultura audiovisual que cada vez cobra mayor protagonismo en el mundo que nos rodea. Ciertamente, esta relación interdisciplinar permite iniciar a los alumnos en un análisis de la imagen que, por el momento, parece vedado a quienes se matriculan en el Bachillerato de Artes, el único en el que se imparten las asignaturas de Cultura Audiovisual e Historia del Arte (ambas incluyen unidades dedicadas a la Historia del Cine). Desde la perspectiva del docente, del claustro si se quiere, este planteamiento favorece una positiva interacción entre los departamentos de Lengua y Literatura, por una parte, y de Ciencias Sociales, por otra, en la línea del denominado aprendizaje basado en proyectos que tan en boga se encuentra en la actualidad.

Las presentes páginas recogen, pues, una propuesta didáctica para llevar al aula, de forma independiente pero complementaria a la programación, una novela y su correspondiente adaptación cinematográfica. En esta ocasión concreta, se trata de *La leyenda de Gösta Berling*¹, obra de la novelista sueca Selma Lagerlöf –la

¹ Lagerlöf, S. (2003). *La saga de Gösta Berling*. Barcelona: Círculo de Lectores.

primera mujer laureada con el Premio Nobel de Literatura—, y de la versión filmica realizada por el también escandinavo Mauritz Stiller (*Gösta Berlings Saga*, 1924). Nuestro planteamiento propone una metodología muy simple: visionado y posterior análisis novela/película a través de la selección de unas secuencias concretas del largometraje. De ahí que los epígrafes que siguen a continuación constituyan una especie de guía docente de lectura-visionado destinada a poner en práctica en clase esta interrelación Literatura/Cine que persigue ampliar los conocimientos del alumno con contenidos que van más allá del mero currículo. Como tal propuesta didáctica, en fin, su visionado puede complementarse con actividades que también pueden funcionar como forma de evaluación; para ello, con el fin de destacar la actualidad del análisis que se hace en las presentes páginas, se puede proceder al examen del filme *Blancanieves* (2012), del director español Pablo Berger, mudo y en blanco y negro a pesar de ser una película contemporánea.

Cabe puntualizar que el recurso a Selma Lagerlöf (Marbacka, 1858-1940) no es casual, pues es la autora de uno de los primeros relatos infantiles nacidos específicamente con fines escolares: se trata de *El maravilloso viaje del pequeño Nils* (1907), también titulado en español *Las aventuras de Nils Holgersson* (desde la edición de 1956 hasta la actualidad)².

2.- Datos y pautas para el visionado en clase del filme de Mauritz Stiller

El cine mudo conoció su máximo esplendor en los años que siguieron al armisticio de la Primera Guerra Mundial. Transcurrido apenas un cuarto de siglo desde su nacimiento, el Séptimo Arte reunía ya los mecanismos necesarios para alumbrar algunas de las que han sido catalogadas como sus obras maestras, películas basadas en la belleza plástica y la fuerza expresiva de la imagen.

² Lagerlöf, S. (2006). *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*. Madrid: Akal.

La leyenda de Gösta Berling, dirigida por Mauritz Stiller (Helsinki, 1883-Estocolmo, 1928) en 1924, constituye, sin lugar a dudas, uno de los tesoros del cine silente sueco. En un contexto –el de la década de los veinte– en el que se multiplicaban los intentos por incorporar diálogos y otros efectos sonoros previamente “grabados” a la banda visual, este filme llama poderosamente la atención a partir de los recursos empleados en sus fotogramas e intertítulos para recrear distintas artes y disciplinas basadas en la palabra.

Con el largometraje *La leyenda de Gösta Berling* Mauritz Stiller³ llevaba a la gran pantalla una de la obras más aclamadas de la escritora Selma Lagerlöf. Era ésta la tercera vez que el cineasta recurría a una novela de su compatriota, tras los éxitos obtenidos con *El tesoro de Arne (Herr Arnes Pengar, 1919)* y *El viejo castillo (Gunnar Hedes Saga, 1923)*, basadas también en la producción de Lagerlöf.

Ciertamente, *La leyenda de Gösta Berling* resulta bastante fidedigna al tono epopéyico de su referente literario, poblado de personajes con pasiones irrefrenables, viejas maldiciones y trágicos desenlaces, heredados en su mayoría de las leyendas ancestrales del folclore escandinavo⁴.

Si bien para el alumno es aconsejable la selección de determinados pasajes (según se propone en epígrafes posteriores), conviene partir de una sinopsis global de la película. Así, a pesar de las importantes mutilaciones sufridas en el desarrollo de su trama,

³ La bibliografía en torno a este cineasta sueco es bastante reducida; en el ámbito español puede citarse VV. AA. (1978). *Clásicos del cine sueco: Sjöström, Stiller y contemporáneos*. Madrid: Filmoteca Nacional de España.

⁴ De hecho, el título original tanto de la novela como de la película, *Gösta Berlings Saga*, hace alusión al género literario de la “saga”, narraciones épico-legendarias propias de la antigua literatura nórdica, las cuales gozaron de gran aceptación e influencia en los territorios de las actuales Islandia, Noruega, Suecia, Dinamarca y Alemania entre los siglos XII y XIV.

puede invitarse al alumno a reconstruir el relato fílmico del siguiente modo: en la Suecia del primer cuarto del siglo XIX, Gösta Berling es un joven predicador cuya adición a la bebida provoca que sea expulsado de la parroquia en la que ejerce. Excomulgado, la condesa Märtha Dohna lo acoge como tutor de su hijastra Ebba, con el propósito de que ésta acabe enamorándose del apuesto joven, ya que el matrimonio de Ebba con un plebeyo convertiría a su hijo Henrik en el único heredero de la fortuna familiar. Este último acaba de regresar de Italia, donde ha contraído matrimonio con la bella Elizabeth. Se encomienda a Berling que enseñe a hablar correctamente el sueco a la extranjera, y entre ambos nace una mutua atracción.

Transcurrido algún tiempo, Ebba conoce las verdaderas intenciones que su madrastra tiene para ella mientras la condesa Märtha se sincera con Elizabeth durante una fiesta celebrada en la mansión de Ekeby, propiedad del Mayor Samzelius. Consciente de que tanto Ebba como Elizabeth conocen ya su vergonzante pasado, Gösta renuncia a sus servicios con la familia Dohna y pide protección a Samzelius, cuya residencia acoge a numerosos damnificados de las guerras napoleónicas y nobles arruinados.

Una vez en Ekeby, se informa al protagonista de que Ebba había enfermado y fallecido tras su marcha. El sentimiento de culpabilidad lo conduce a un intento de suicidio que Margaret Samzelius consigue impedir narrándole su también infeliz pasado: sus padres se opusieron a que se casara con el hombre al que amaba porque éste no gozaba de una posición acomodada, y la obligaron a contraer matrimonio con Samzelius. Paradójicamente, años más tarde el amante regresó convertido en un hombre rico, y adquirió Ekeby.

En otro de los frecuentes banquetes ofrecidos por el matrimonio Samzelius, Melchor Sinclair –uno de los invitados– sorprende a Berling besando a su hija Marianne, de la que reniega. En esa misma fiesta, se revela al Mayor Samzelius que su esposa, Margaret, fue amante de Altringer, el anterior dueño de Ekeby. Al

comprender la auténtica razón por la que éste le había legado su residencia al morir, Samzelius repudia a Margaret y regala Ekeby a quienes allí se refugian.

Gösta Berling sale en busca de la señora Samzelius, pero a quien encuentra abandonada en mitad de la nieve es a Marianne, pues su padre no le permite entrar en casa. Al manifestar síntomas de que se encuentra enferma, Gösta la lleva de regreso a Ekeby. Mientras tanto, Margaret Samzelius se ha refugiado en la casa de su madre, con quien se había enfrentado años atrás a causa de su adulterio. Ambas se reconcilian en el lecho de muerte de la anciana, y es entonces cuando Margaret, en un intento de purificar tal pecado, toma la decisión de incendiar la mansión heredada de su amante.

Días más tarde, Berling acude a Ekeby para visitar a Marianne, cuyo rostro ha quedado desfigurado a causa de la viruela que ha padecido. De forma paralela a este reencuentro, Margaret prende fuego a la mansión. El personaje principal consigue rescatar a Marianne de las llamas; apiadado de su hija, Melchor Sinclair se reconcilia con ella y la acoge de nuevo en el seno familiar.

Entre tanto, Elizabeth, la joven y bella esposa del conde Henrik Dohna, se ha trasladado hasta Ekeby para encontrarse con Gösta, de quien está enamorada. Tras escapar en un trineo de la persecución de una manada de lobos, ambos se declaran su amor, aunque comprenden que las circunstancias los obliguen a permanecer separados.

Algún tiempo después, Henrik recibe una notificación según la cual su matrimonio con Elizabeth no es legal. La joven, sin embargo, se niega a regularizar los documentos y, tras abandonar al conde, es acogida por la familia Sinclair. Decidida a regresar a Italia, visita a Margaret Samzelius para despedirse de ella. Allí acude Gösta Berling, que ha conseguido reconstruir Ekeby, para reunirse finalmente con su amada Elizabeth.

Como puede comprobarse, a pesar de desarrollar varias acciones paralelas e incluir un número considerable de personajes, el hilo argumental insiste en la presentación de las relaciones sentimentales del protagonista.

En otro orden de cosas, en *La leyenda de Gösta Berling* confluyen tres de los temas recurrentes de la tradición fílmica nórdica. En primer lugar, la utilización del encantador paisaje escandinavo no sólo como componente estético, sino sobre todo como representación sensible de la psicología de los personajes, hasta el punto de que la propia naturaleza llega a convertirse en un personaje más dentro del filme: así, las imágenes de los bosques, los lagos helados y las grandes llanuras cubiertas de nieve de la región de Värmland (provincia natal de la Lagerlöf, y marco geográfico en el que se encuadran tanto la novela como su versión fílmica) no sólo confieren belleza plástica a la película, sino que tal paisaje llega a dotar a la historia de una notable fuerza psicológica, para reflejar el estado anímico de los personajes, según es habitual en el cine de Stiller en particular y el nórdico en general⁵. En segundo lugar, el hecho de que el guión adapte una obra de Selma Lagerlöf constituye, probablemente, el mejor ejemplo de la imbricación Cine/Literatura que define a la industria fílmica del Norte de Europa en las décadas iniciales de su existencia: y es que entre Sjöström y Stiller llegaron a adaptar hasta nueve de las novelas de la Premio Nobel, entre las que destacan *Tösen från Stormyrtorpet* (1917), *Los hijos de Ingemar (Ingemarssönnerna, 1918)*, *Karin Ingmarsdotter* (1920), *La carreta fantasma (Körkarlen, 1921)*, *The tower of lies* (1925)⁶, junto con las ya mencionadas *El tesoro de Arne*, *El viejo*

⁵ Vid. Talens, J. y Zunzunegui, S. [Coords.] (1998). *Historia General del Cine. Volumen III: Europa 1908-1918*. Madrid: Cátedra, 41-74, y Jeanne R. y Ford CH. (1998). *Historia ilustrada del cine (I): El cine mudo*. Madrid: Alianza, 49-53, 97-99 y 187-197. *Fresas salvajes* también constituye un ejemplo muy elocuente en este sentido, según se analiza en García-Manso, A. (2005). *Fresas salvajes (Smultrostället, 1957)*: un «viaje inverso» de Ingmar Bergman a través de la tradición fílmica nórdica. *Norba-Arte*, 25, 247-267.

⁶ Filmada en Hollywood a partir del relato *Kejsaren av Portugallien. En Värmlandsberättelse* (1914).

castillo y, por supuesto, la que en estas páginas nos ocupa. Finalmente, el alcoholismo del que Gösta Berling aparece como víctima en los primeros compases de la película representa otra de las constantes temáticas de las letras y la cinematografía nórdicas⁷, siendo paradigmático a este respecto el caso de David Holm, el protagonista de *La carreta fantasma*.

Cuando Stiller la rodó en 1923 la película tenía una duración inicial de aproximadamente tres horas. De ahí que se estrenara en dos partes: la primera, el 10 de marzo de 1924 en el Röda Kvarn de Estocolmo, siete días antes que su continuación. No obstante, en 1934 sería reeditada por su guionista, Ragnar Hyltén-Cavallius, que le amputó prácticamente la mitad de su metraje, ya que su estreno en Hollywood respondía exclusivamente al mito creado en torno a Greta Garbo, la actriz protagonista⁸.

Desde el punto de vista de la Historia del Cine, *La leyenda de Gösta Berling* es considerada por muchos la obra cumbre de la filmografía de Stiller así como la película que cierra la edad dorada del cine mudo sueco. Los epígrafes que se incluyen a continuación, según se anunciaba en líneas anteriores, examinan un aspecto hasta ahora inédito de este largometraje: la presencia de la Lengua y la Literatura –incluso su didáctica– en las imágenes del cine silente.

⁷ Vid. Puigdomènech López, J. (2002). *Genealogía y esperanza en la Filosofía de la existencia de Ingmar Bergman*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UB.

⁸ A título anecdótico, se puede recordar que Mauritz Stiller fue el descubridor de la que estaba llamada a convertirse en uno de los grandes mitos del Séptimo Arte: para completar el reparto de su película, Stiller recurrió a su amigo Gustav Molander, director de la Escuela dramática del Teatro Real de Estocolmo, que le envió a sus discípulos más aventajados. Entre ellos estaba Greta-Lovisa Gustafsson, cuyo apellido cambió el cineasta por el de “Garbo”. Stiller, que actuó siempre como “pígmalión” de la actriz, aceptó la invitación de Louis B. Mayer de ir a América con la condición de que ésta pudiera acompañarle: allí Greta Garbo se consagró y se convirtió en “La Divina”.

3.- El reflejo de la palabra en el cine mudo

Cuatro son los momentos a lo largo del metraje que el docente puede seleccionar de forma específica para que los alumnos se acerquen a la obra de Selma Lagerlöff y lo hagan, además, desde los presupuestos de la asignatura de Lengua y Literatura.

3.1.- Un ejemplo de oratoria

En los primeros minutos del metraje, un *flash-back* muestra al personaje Gösta Berling en sus tiempos de joven predicador (en el filme el inglés *priest* suele ser traducido como “predicador” antes que como “sacerdote” o “cura”) dirigiéndose desde el púlpito a sus feligreses. Puede establecerse un paralelismo entre lo que expone esta secuencia y la oratoria clásica: cuando el protagonista sube al púlpito lo primero que hace, antes incluso de localizar la lectura bíblica, es dar la vuelta a un reloj de arena. Este hecho concreto suscita en el espectador el recuerdo de la clepsidra o reloj de agua utilizado en la Antigüedad y, sobre todo, su función de limitar cronológicamente las distintas intervenciones que tenían lugar dentro del contexto judicial de la retórica pre-aristotélica, puesto que la sesión tenía una duración máxima de un día. Y es que, a pesar de que la plática de Berling se enmarca en un contexto religioso, el personaje está actuando a fin de cuentas como un abogado defensor de su propio comportamiento.

Asimismo, pueden diferenciarse algunos de los procedimientos de elaboración del discurso que propone la oratoria clásica (los denominados *officia oratoris*): de tal forma, antes de comenzar a hablar, el predicador reflexiona durante unos momentos, es decir, lleva a cabo un proceso de *inventio* (el intertítulo “Súbitamente se sintió inspirado” refuerza esta sensación). Además, esta inspiración repentina contribuye a la calidad de improvisado que debía revestir el discurso en la época clásica. Si bien las imágenes no permiten

identificar otras partes del discurso como la *dispositio*, la *elocutio*, o la *memoria*, sí registran la *actio* (en concreto, la mirada que dirige Gösta a los fieles antes de iniciar su discurso, la gesticulación con manos y brazos, y la expresión del rostro, la cual hace imaginar, incluso, la modulación de su voz). Por otra parte, con sus palabras, el protagonista consigue cumplir el objetivo primordial de la retórica, es decir, la persuasión del receptor (así lo confirman los intertítulos “Los llevó al arrepentimiento” y “Elevó sus espíritus a los cielos”).

Finalmente, no huelga señalar la consideración de la palabra como “poder que deleita y hechiza” en el sentido de la oratoria homérica. La clave viene aportada por el intertítulo “Encontró las palabras más dulces”. Esta referencia se halla presente en diversos pasajes de los poemas homéricos. Por ejemplo, en *Ilíada*, I, 247-249, se puede leer: “Entre ellos Néstor, de meliflua voz, se levantó, el sonoro orador de los pilios, de cuya lengua, más dulce que la miel, fluía la palabra”⁹; en *Odisea*, VIII, 158-177, Ulises reflexiona ante Euríalo sobre el don de la elocuencia: “(...) Los otros arrobados le observan y él habla seguro en la plaza con modesta dulzura...”¹⁰; en la misma obra, en el capítulo XII, las sirenas hacen referencia a “(...) Esta voz que en dulzores de miel de los labios nos fluye”¹¹. La palabra persuasiva de la que se nutre la oratoria queda por tanto recogida en los fotogramas del cine mudo, como bien demuestra esta secuencia de *La leyenda de Gösta Berling*.

3.2.- La referencia a la poesía

Según se señalaba en páginas previas, después de haber abandonado sus funciones sacerdotales, Gösta Berling es acogido por la condesa Märtha Dohna como tutor de su hijastra Ebba. En una ocasión Gösta acompaña a Ebba a visitar el monumento funerario de

⁹ *Il.* 1. 247-249.

¹⁰ *Od.* 8. 158-177.

¹¹ *Od.* 12.

la madre de ésta, momento que la alumna aprovecha para pedir a su profesor que le lea el que era el poema favorito de su difunta madre. De esta manera tan sutil queda reflejada la poesía en el cine silente: la cámara enfoca primero a Berling recitando los versos iniciales de la composición, y seguidamente capta un plano medio de Ebba, cuyo rostro, con los ojos cerrados, expresa nítidamente su éxtasis. Que el espectador desconozca cuál es el autor o la obra concretos al que pertenece dicho poema es, al fin y al cabo, un detalle irrelevante; lo trascendente es que un arte carente de expresión oral pueda plasmar a través de la imagen el amplio universo de la palabra representado por la lírica.

3.3.- Lecciones de gramática

La escena que recrea la llegada de Henrik Dohna y su esposa Elizabeth procedentes de Italia permite abordar cuestiones filológicas en el cine mudo. Las imágenes recogen claramente cómo el conde corrige algo que acaba de decir su esposa, pero los intertítulos son definitivos: Elizabeth ha pronunciado “Dios mío, las uvas son más dulces *in Italia*” (**on Italy*, en inglés) y Henrik le explica que se dice “*en Italia*” (*in Italy*), y añade que el tutor de Ebba tendrá que enseñarle a hablar sueco. ¿Y cómo es posible reflejar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el cine mudo? Simplemente a través de los fotogramas: el plano siguiente muestra a Gösta y Elizabeth en el transcurso de una lección, si bien los intertítulos colaboran y permiten comprender que el protagonista está ayudando a la joven a conjugar el verbo “amar” (“*I shall love... ,you shall love...*”)¹², circunstancia a la que puede achacarse una doble interpretación: por una parte, el verbo “amar” es el que suele tomarse como paradigma –al menos en castellano– en la flexión verbal de la primera conjugación, y, por otra, actúa como símbolo del sentimiento que se está desarrollando entre ambos personajes.

¹² Este intertítulo está traducido al español, sin embargo, como “Yo debo amar, tú debes amar”.

3.4.- Una representación teatral

De forma paralela a la celebración de una de las habituales cenas ofrecidas por la dueña de la casa, Margaret Sanmzelius, tiene lugar la representación de una obra de teatro: en ella, Gösta y su compañera de reparto, Marianne Sinclair, aparecen ataviados con ropas y motivos españoles e interpretando un baile con pasos similares a los del flamenco, lo que hace pensar que podría tratarse de una adaptación dramática de la novela *Carmen* de Prosper Mérimée o bien de la ópera homónima de Georges Bizet. Ahora bien, hay que tener en cuenta que tanto la película de Stiller como la novela de Lagerlöf en la que se inspira están ambientadas en los años veinte del siglo XIX, es decir, dos décadas antes de que Mérimée publicase su novela (1845) y mucho antes, por consiguiente, de que Bizet adaptara la novela de su compatriota (1873-74). Por tanto, si efectivamente se tratara de *Carmen*, la autora Selma Lagerlöf habría cometido un anacronismo al introducirla en su novela, que, aunque publicada en 1891, se ambienta en el primer tercio del siglo XIX, y el filme incurriría en un error similar.

En epígrafes anteriores se ha analizado la forma en que aspectos como la retórica, la poesía, los problemas gramaticales e incluso la didáctica y el aprendizaje de idiomas pueden quedar perfectamente plasmados en las imágenes del cine mudo sin que la ausencia de la palabra suponga un obstáculo. Pues bien, con el arte teatral sucede algo similar: es cierto que el receptor carece de los diálogos, los cuales permitirían identificar con exactitud la pieza dramática en cuestión, pero tal carencia puede subsanarse recurriendo a los datos que ofrece “lo que se ve”, en este caso dos actores –doblemente actores– caracterizados con un aire andaluz y entre los que probablemente existe algún vínculo amoroso. Y es que la aplicación del método iconográfico resulta fundamental en este sentido, pues los atributos que portan Gösta y Marianne (una verónica el primero, y mantilla, abanico y una navaja la segunda) acercan a éstos a los personajes de esa variante del romanticismo literario

europeo que proponía una España exótica y pintoresca, poblada por gitanos, salteadores, contrabandistas y toreros, en la que se encuadra la propia *Carmen*. Así pues, la riqueza iconográfica de los fotogramas de *La leyenda de Gösta Berling* permite a Mauritz Stiller recrear una puesta en escena teatral aun con la inexistencia del diálogo, pilar de este género literario.

4.- Conclusión

A lo largo del siglo XX los denominados Nobel se fueron consagrando como los premios planetarios por excelencia. Entregados anualmente en Estocolmo (excepción hecha del Nobel de la Paz, que se otorga en Oslo) por parte de la Academia Sueca, no abarcan todas las disciplinas, sino que prevalecen las de carácter científico y social, en tanto que el ámbito humanístico queda reducido a la Literatura.

Los alumnos de Secundaria –incluso ya en los últimos cursos de Primaria– saben que los Nobel de Literatura constituyen unos galardones sobresalientes. Así pueden deducirlo de la información biográfica que se aporta de escritores como Juan Ramón Jiménez, cuyas semblanzas suelen aparecer en los textos escolares. Cierto es que, a la hora de adentrarse en el ámbito de la literatura española, nombres como los de Echegaray o Benavente pueden resultar trasnochados desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza obligatoria, mientras que otros como los de Alexandre o Cela precisan de una contextualización que no es tan inmediata como en el caso del autor del celeberrimo *Platero y yo*. A éstos hay que añadir otros escritores en lengua española laureados con este premio, caso de Pablo Neruda, Gabriel García Márquez o Mario Vargas Llosa, por ejemplo. En lo que se refiere al ámbito de la producción femenina, no figura ninguna escritora española, aunque la literatura latinoamericana aporta a la chilena Gabriela Mistral, algunos de cuyos poemas se dejan caer de cuando en cuando en antologías y libros de texto en nuestro país.

Y si éste es el reducido papel desempeñado por los literatos en español condecorados con tal reconocimiento universal, pensemos en el aún más desolador panorama que representan en el currículo los escritores extranjeros que desarrollan su obra en otros idiomas. Retomando algunos de los argumentos expuestos en los primeros compases de las presentes páginas, es cierto que algunos alumnos de primero de Bachillerato tienen la opción de cursar la asignatura de Literatura Universal. Pero ha de tenerse en cuenta que los últimos temas de la programación, precisamente aquéllos en los que se abordan algunos de los Premios Nobel, no suelen impartirse por falta de tiempo. Sea como fuere, insistimos en que el calado y la trascendencia de dicha materia no debieran ser objeto de optatividad.

Desde esta perspectiva, la interrelación Literatura/Cine se revela como una inesperada y útil herramienta. A lo largo de esta disertación se ha propuesto como recurso el filme *La leyenda de Gösta Berling* para acercar a los alumnos de Secundaria y Bachillerato, e incluso, por qué no, a los de las Facultades de Educación y Formación del Profesorado, la figura y la obra de una escritora nórdica tan reconocida como desconocida –al menos en España–, la primera mujer Premio Nobel de Literatura, por ende¹³. Asimismo, el análisis de algo tan paradójico como es la presencia de la palabra en el cine mudo (en concreto, a través de la oratoria, la poesía, la gramática y el teatro, según se ha visto), constituye un ejercicio escolar novedoso, al tiempo que permite a los estudiantes adentrarse en el conocimiento profundo de la Historia del Cine¹⁴, en la

¹³ También se han desarrollado reflexiones didácticas en torno a la condición de mujer escritora, como puede comprobarse, por ejemplo, en Rubio Pérez, E. (2012). Unidad didáctica para el profesorado: Mujeres Premio Nobel. *Andalucía Educativa y Laboral*, 21-28. Obtenido 25 noviembre 2015, desde <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/mujeres-a-ciencia-cierta/mujeres-a-ciencia-cierta-propuestas-didacticas.html> y http://www.stecyl.es/Mujer/8M2012/8M2012_USTEA_UD.pdf.

¹⁴ Vid. Amar Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones; Marín V. y

que la etapa silente sueca y el cineasta Mauritz Stiller escribieron sus nombre en letras de oro.

En este sentido, parece oportuno concluir esbozando la posibilidad de aplicar esta metodología a una serie de películas que permiten trabajar de un modo transversal e interdisciplinar en el aula a autores Premio Nobel de Literatura, siendo el parámetro inapelable de selección el tratarse de filmes de reconocido prestigio, clásicos del Séptimo Arte: así, *Muerte en Venecia* (*Morte a Venezia*, 1971), de Luchino Visconti; *Por quién doblan las campanas* (*For Whom the Bell Tolls*, 1943), de Sam Wood; *Las uvas de la ira* (*The Grapes of Wrath*, 1940), de John Ford, o *El tambor de hojalata* (*Die Blechtrommel*, 1978), de Volker Schlöndorff, constituyen una excelente herramienta didáctica para la aproximación en clase a escritores de la talla de Thomas Mann, Ernest Hemingway, John Steinbeck y Günter Grass, respectivamente.

González I. (2006). El cine y la educación en la etapa de Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 68-70; Marín, V., González I. y Cabero J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de Primaria. *La Edad del Hielo* entra en las aulas. *EDUTEC-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30. Obtenido 25 noviembre 2015, desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Edutece30_Martin_Gonzalez_Cabero.pdf; Naval Durán, C. y Urpí Guercia, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 217-226. Finalmente, una interesante actualización bibliográfica sobre las relaciones entre Literatura y Cine puede encontrarse en el capítulo de la Tesis Doctoral de Susana Cañuelo Carrión (2010). Bibliografía básica de estudios sobre relaciones entre Literatura y Cine. *Cine, Literatura y Traducción*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (Tesis Doctoral inédita). Obtenido 11 mayo 2016, desde http://uni.canuelo.net/wp-content/uploads/2010/12/biblio_basic_relaciones_lite_cine.pdf .

Bibliografía

- Amar Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Cañuelo Sarrión, S. (2010). “Bibliografía básica de estudios sobre relaciones entre Literatura y Cine”, *Cine, Literatura y Traducción*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (Tesis Doctoral inédita). Obtenido 11 mayo 2016, desde http://uni.canuelo.net/wp-content/uploads/2010/12/biblio_basic_relaciones_lite_cine.pdf.
- García-Manso, A. (2005). “*Fresas salvajes (Smuldrostället, 1957)*: un «viaje inverso» de Ingmar Bergman a través de la tradición fílmica nórdica”, *Norba-Arte*, 25, págs. 247-267.
- Jeanne R. y Ford CH. (1998). *Historia ilustrada del cine (I): El cine mudo*. Madrid: Alianza.
- Lagerlöf, S. (2003). *La saga de Gösta Berling*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Lagerlöf, S. (2006). *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*. Madrid: Akal.
- Marín V. y González I. (2006). “El cine y la educación en la etapa de Primaria”, *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, págs. 68-70.
- Marín, V., González I. y Cabero J. (2009). “Posibilidades didácticas del cine en la etapa de Primaria. *La Edad del Hielo* entra en las aulas”, *EDUTEC-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30. Obtenido 25 noviembre 2015, desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Edutece30_Martin_Gonzalez_Cabero.pdf.
- Naval Durán, C. y Urpí Guercía, C. (2002). “La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, págs. 217-226.

- Puigdomènech López, J. (2002). *Genealogía y esperanza en la Filosofía de la existencia de Ingmar Bergman*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UB.
- Rubio Pérez, E. (2012). “Unidad didáctica para el profesorado: Mujeres Premio Nobel”, *Andalucía Educativa y Laboral*, 21-28. Obtenido 25 noviembre 2015, desde <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/mujeres-a-ciencia-cierta/mujeres-a-ciencia-cierta-propuestas-didacticas.html> y http://www.stecyl.es/Mujer/8M2012/8M2012_USTEA_UD.pdf
- Talens, J. y Zunzunegui, S. [Coords.] (1998). *Historia General del Cine. Volumen III: Europa 1908-1918*. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (1978). *Clásicos del cine sueco: Sjöström, Stiller y contemporáneos*. Madrid: Filmoteca Nacional de España.

Metodologías activas. Un estudio de AICLE/CLIL en Tecnología e Inglés

Active Learning. A study of CLIC/AICLE in Technology and English

Susana Warburton

susanwarburton76@gmail.com

Universidad Católica de Valencia/Centro SPP

DOI: 10.17398/1988-8430.26.213

Recibido el 22 de febrero de 2016

Aprobado el 25 de mayo de 2016

Resumen: Esta investigación recoge el trabajo realizado durante un periodo de dos cursos académicos en un centro concertado de la Comunidad valenciana, dentro de la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Las materias implicadas en esta investigación han sido la de tecnología y lengua inglesa del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Se parte de la hipótesis de que los alumnos no se encuentran muy receptivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras y que nuevos enfoques metodológicos, en particular el aprendizaje cooperativo a través de AICLE/CLIL, podrían motivar y mejorar los resultados de aprendizaje del inglés, así como el de otras materias. Para la obtención de datos hemos utilizado cuestionarios, entrevistas, observación participativa durante la realización de las diferentes tareas y las exposiciones orales de los trabajos y observadores externos. Los resultados evidencian que la integración de contenidos y lengua ha mejorado sensiblemente en las comunicaciones orales de los alumnos. Un estudio comparativo con otras asignaturas menos prácticas, podría ampliar este trabajo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; Inglés; Tecnología; motivación; CLIL/AICLE.

Abstract: This research includes the work done over a period of two years at a private centre of Valencia, within the methodology *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). The areas involved in this project have been Technology and the English language of the second cycle of secondary school. The assumption is that students are not very receptive to foreign language learning and new methodological approaches, including cooperative learning through CLIL, could motivate and improve learning outcomes of English and those of other subjects. For data collection we used questionnaires, interviews, participant observation while performing different tasks and oral presentations of work and outside observers. The results show that the integration of content and language has improved especially in oral communication. A comparative study with other less practical subjects could extend this work.

Key words: cooperative learning; English; Technology; motivation; CLIL/AICLE.

1. Introducción

La motivación para abordar este trabajo de investigación se remonta a cuatro años atrás cuando se propuso el proyecto, dentro de la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), en un centro concertado de Valencia, guiados siempre por una inquietud metodológica. Con este proyecto se pretende incentivar al alumnado, a través de la metodología colaborativa, para que con una lengua distinta a la materna, adquiera conocimientos, habilidades y destrezas concentrándose en los contenidos curriculares de ambas asignaturas; de este modo, la lengua extranjera se convierte en vehículo de comunicación y de aprendizaje. Las asignaturas implicadas en esta investigación han sido Tecnología e Inglés del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Con el proyecto *CLIL* se acomete la tarea de incrementar en la escuela el conocimiento de las lenguas extranjeras desde otra

perspectiva a la tradicionalmente usada. La experiencia ha consistido en desarrollar varias unidades temáticas prácticas de la asignatura de Tecnología en tercero y cuarto de la ESO en Inglés; para ello, se establece una estrecha colaboración interdepartamental a fin de conseguir que los alumnos adquieran una buena competencia comunicativa en inglés, al mismo tiempo que trabajan contenidos de la asignatura de Tecnología. La metodología utilizada ha obligado al alumno a trabajar de forma cooperativa, tomar decisiones, ser creativo y exponer trabajos de forma oral (*speech* orientado por el profesor) y por escrito. Para el desarrollo de este proyecto, ante la falta de materiales docentes, ha sido necesario elaborar materiales didácticos propios.

2.- Antecedentes

Una de las características más notables del ser humano es su capacidad para adquirir la lengua materna (L1) y algún otro idioma (L2). En este estudio no podemos detenernos en las diversas teorías sobre adquisición de segundas lenguas pero sí recordar el cambio de rumbo y la prioridad que ha ido adquiriendo el aprendizaje de segundas lenguas en las últimas décadas, en las que el aprendizaje colaborativo es de esencial relevancia.

Tanto en el Marco Europeo para la Enseñanza de Lenguas (MCERL) como en el Consejo de Europa queda expresada la posición en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas: fomentar el *plurilingüismo*, a diferencia del concepto de *multilingüismo*; mientras este último se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, la idea de *plurilingüismo* pone énfasis en que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a la mente en conocimientos estancos separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones

que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente. Aunque no domine ninguna de ellas, puede deducir el significado de algunas palabras que desconoce o puede actuar como mediador, etc. Es decir, una persona puede ser *plurilingüe* en una sociedad monolingüe y viceversa.

Asimismo, el MCERL, desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, abre una nueva forma de concebir el diseño y desarrollo de los programas y la especificación de los objetivos de enseñanza, amplía la idea de *competencias* de tal manera que un programa puede centrar sus objetivos en el desarrollo de competencias generales, en alguna de las competencias comunicativas o en uno de los ámbitos identificados en el contexto de uso, o en el enriquecimiento y diversificación de estrategias, o bien, centrarse en tareas específicas para el desarrollo profesional de un grupo de individuos.

En Europa se aprecia un aumento por el interés en el aprendizaje de lenguas que ha desembocado en nuevos enfoques metodológicos basados en una didáctica integrada que trata, dentro de un mismo objetivo pedagógico, la enseñanza de lenguas y de otras disciplinas, si bien en España son relativamente recientes. A este respecto afirma (Hoyos, 2011: 86):

La renovación no afecta únicamente al aprendizaje y a la didáctica de lenguas extranjeras, que evoluciona desde una visión más formal y estructural hacia otra que incorpora la noción de usos del idioma, sino que también supone una renovación para la didáctica de las diferentes disciplinas.

No vamos a hacer un recorrido por las diferentes experiencias CLIL en Europa: puesto que son innumerables y no es el objetivo de este artículo, pero sí que nos vamos a detener brevemente en

¹ Fortanet-Gómez (2009) recoge una visión general del desarrollo de CLIL en Europa y en España.

Bulgaria². El búlgaro es la lengua oficial en la escuela, aunque también se habla turco, romaní, armenio, hebreo, etc. y el estado garantiza el aprendizaje de la lengua familiar en la enseñanza primaria. La enseñanza-aprendizaje a través de contenidos comenzó en 1989 en escuelas consideradas de élite puesto que los estudiantes que querían participar debían hacer un examen previo para acceder. A través de un proyecto Leonardo da Vinci tuvimos la oportunidad de visitar el país y observar de forma directa el funcionamiento de CLIL en las aulas. Queremos señalar, a diferencia de nuestra Comunidad, que el profesorado posee un alto dominio de la lengua inglesa lo que le permite impartir las diferentes materias en inglés sin ninguna dificultad. Asimismo, es de destacar que los alumnos, después de realizar un curso de alrededor de veinte horas semanales, pasan a estudiar todas las materias en la lengua meta, situación impensable en nuestro país, aunque en el último curso todo se imparte en búlgaro, ante la proximidad del examen de acceso a la universidad.

Mehisto, Marsh & Frigols (2009: 21) ya señalaban la falta de destrezas y preparación del profesorado para implementar CLIL: “The number of individuals who speak a given CLIL language and have subject-area qualifications is limited. Moreover, even if they have the prerequisite skills, not all teachers are prepared to focus on content and language goals”.

Respecto a las investigaciones llevadas a cabo en España resaltamos los trabajos recogidos por Lasagabaster & Ruiz (2010), *CLIL in Spain*; la primera parte de esta recopilación se dedica a las diferentes iniciativas puestas en marcha en diversas comunidades autónomas; la segunda es una mirada crítica a una variedad de modelos de Educación de maestros *in-service and pre-service*. Destacamos de este compendio *An Insight into Galician CLIL* (San Isidro, 2010), este estudio que recopila datos empíricos sobre los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado en comparación

² Hemos tenido la oportunidad de realizar una estancia y observar cómo funciona CLIL en diversas escuelas.

con los que no habían participado en proyectos CLIL, aspecto que trata de investigar nuestro proyecto, el estudio concluye que los resultados académicos de los alumnos que han participado en CLIL son mejores que los de los demás alumnos.

Fortanet-Gómez y Ruiz Garrido (2009) estudian el estado de la cuestión de CLIL en el sistema europeo y en España, tanto en Primaria como en Secundaria, y señalan tres clases de modelos: *the theme-based model*, *the sheltered model* y *adjunct courses*. Asimismo, indican la dificultad de estimar la influencia y expansión de CLIL.

Del mismo modo, Llinares, Morton & Whittaker distinguen dos contextos (2012:5): una débil aproximación a CLIL y otra más fuerte. Los resultados de dichas aproximaciones son visibles a medio y largo plazo “[...] *sampling* approach to CLIL, in which a relatively small part of a subject is taught in the FL, often in collaboration with a language teacher”, “A strong version of CLIL would see a whole subject from the curriculum taught and assessed in the FL, English”. Esta primera aproximación más débil ha sido el comienzo en nuestro proyecto.

Estudios como el de Uranga *et al.* (2008) en el País Vasco informan del aumento año tras año del alumnado inmigrante en el sistema educativo, exactamente de un incremento de hasta en un 6,5 % durante el curso escolar 2007/08. Los datos aportados afirman la enorme variedad de culturas y lenguas que conviven en el País Vasco, hasta el punto de que se han contabilizado más de 170 nacionalidades y más de 100 lenguas diversas. En estos estudios se aborda el reto que supone el aprendizaje de la lengua extranjera en un sistema educativo de creciente diversidad cultural y lingüística. El enfoque CLIL representa una experiencia innovadora para todo el alumnado, independientemente de su origen. Desde el análisis de las opiniones del alumnado inmigrante y autóctono se plantean una serie de reflexiones que encuentran en CLIL una de las alternativas más

eficaces para hacer frente a los retos de una escuela diversa sin excluir al alumnado inmigrante.

El sistema educativo vasco presenta una dificultad añadida con respecto a otras comunidades autónomas debido a la presencia de una lengua (el euskera) que, además de suponer una lengua adicional para el alumnado inmigrante, es tipológicamente muy distante del español (Sierra, J. J. y Lasagabaster, D., 2008). Las experiencias CLIL quedan limitadas a un alumnado autóctono y es un reto que el alumnado inmigrante logre participar dadas sus actitudes favorables a la lengua extranjera. De igual modo, en la Comunidad Valenciana, la puesta en marcha de programas CLIL supone la transición de un programa bilingüe a uno multilingüe.

Hoyos (2011: 323) investiga CLIL en Formación Profesional y analiza, entre otros aspectos, cuáles son las competencias reales que alcanza el alumnado tras finalizar un ciclo de formación superior, las dificultades en su adquisición y si se corresponden con las necesidades del mercado de trabajo. Concluye que «las competencias en lengua extranjera que poseen los estudiantes de los ciclos superiores al finalizar su formación no se corresponden con las necesidades del mercado de trabajo, que vienen especificadas en la normativa vigente». Además, denuncia la falta de profesorado con la capacidad lingüística necesaria para tareas de integración didáctica señalando que no es suficiente aumentar la carga lectiva en inglés para mejorar la competencia de los alumnos, sino que convendría que el profesorado involucrado recibiera con antelación una buena preparación científica y didáctica.

En nuestro estudio presentamos las acciones tomadas en un centro de secundaria para conseguir un cambio respecto a la motivación del alumnado en el aprendizaje del inglés y, consecuentemente, una mejora en los resultados de aprendizaje. Para ello, se ha utilizado en CLIL, junto con diferentes técnicas activas colaborativas para aprender *con* y *de* los compañeros,

fundamentalmente la técnica del puzle de Aronson, el análisis de problemas y exposiciones orales en grupo, entre otras.

3.- Materiales y métodos

Con este estudio pretendemos confirmar la validez de CLIL como método motivador para mejorar las habilidades de comunicación en inglés y consecuentemente, obtener unos resultados de aprendizaje superiores a los logrados hasta ahora en nuestra institución, asimismo plantea corroborar la afirmación GENESEE (1994) cuando señala que, en contextos de educación formal, la integración de contenidos y lengua es más efectiva que una enseñanza exclusivamente lingüística. Para ello, hemos realizado un estudio comparativo con diferentes grupos del centro. Asimismo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Motivar al alumno hacia el interés por el aprendizaje de una lengua extranjera a través de metodologías activas colaborativas.
- Mejorar las destrezas comunicativas en inglés al mismo tiempo que se aprenden contenidos de otra materia, en este caso Tecnología.
- Analizar y confrontar los resultados de enseñanza-aprendizaje obtenidos tras la aplicación de CLIL en el aula.

Se ha partido de las hipótesis de que los alumnos no se encuentran muy receptivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que CLIL podría mejorar esta situación. Asimismo, nuevos enfoques metodológicos, en particular el aprendizaje cooperativo a través de CLIL, podrían motivar y mejorar los resultados de aprendizaje del inglés, así como las de otras materias.

En cuanto a la metodología para la obtención de datos hemos utilizado:

- Cuestionarios, que nos han permitido abordar directamente el asunto con ilimitado poder de expansión y profundidad.
- Entrevistas, con el objeto de recoger gran cantidad de información directa del alumno, a través de ellas hemos conseguido muestras de estilo espontáneo (entrevista abierta).
- Observación participativa³ durante la realización de las diferentes tareas y las exposiciones orales de los trabajos.
- Observadores externos.

Además, hemos utilizado pruebas diagnósticas que han sido un buen recurso para lograr datos con exactitud para iniciar nuestro estudio.

3.1.- Contexto educativo

El Centro está situado en el área urbana de Valencia y está habitado por una población de clase media, lo que ha propiciado un entorno sociocultural y socioeconómico muy favorable para el desarrollo del centro. Dispone de numerosas instalaciones y dependencias para el uso de alumnos y profesores.

En cuanto al perfil del alumnado se caracteriza por la heterogeneidad, similar a la mayoría de las instituciones educativas de los concertados de la Comunidad Valenciana: alumnado valenciano hablante, alumnos extranjeros y alumnos procedentes del interior peninsular. El nivel educativo elegido para este trabajo de investigación, como ya hemos señalado, ha sido tercero y cuarto de la E.S.O. Los motivos de esta elección son diversos. Por un lado, los alumnos en este nivel educativo ya han adquirido los conocimientos básicos en lengua inglesa ya que llevan desde tercero de Primaria

³ *Participant observation*, traducido habitualmente como observación participante u observación participativa.

estudiándolo en nuestro centro⁴. Por otro, han asimilado las destrezas necesarias para la realización de proyectos en el área de Tecnología.

4.- Diseño de la investigación

En el trabajo hemos recogido datos y muestras textuales de un universo de 174 individuos en distintos grupos y en diferentes años académicos. Se ha partido de la observación de la dinámica seguida en el aula, analizando las interacciones y la forma de proceder al realizar los trabajos, reforzado todo ello con la presencia, en ocasiones, de observadores.

La fase de recogida de datos ha supuesto, durante un periodo de dos años, la selección de la muestra de alumnos de 3º y 4º de la E.S.O, orientación a los observadores para la labor de recogida de datos y recopilación de material a través de diversas técnicas que se describen a continuación:

- Fichas técnicas o encuestas.
- Pruebas lingüísticas para valorar la comprensión y la expresión escrita.
- Prueba lingüística (*speech*) para valorar la comprensión y expresión orales.

Esta última prueba consiste en la elaboración de un informe del proyecto en inglés que realizan en Tecnología donde los alumnos explican las distintas fases, el material utilizado, el tiempo y presupuesto destinado a dicho proyecto.

⁴ En la actualidad los alumnos comienzan a estudiar inglés a partir de los cuatro años.

Los datos recogidos han sido evaluados de la siguiente forma:

- a) Para valorar la composición escrita, nos hemos basado en cuatro conceptos: adecuación, estructura, corrección gramatical y vocabulario.
- b) Los criterios de valoración de la expresión y comprensión orales se han basado en los siguientes conceptos: pronunciación y acento, léxico específico, gramática, adecuación al registro y a la situación, interacción y fluidez.
- c) Para evaluar la motivación del alumno, se han realizado entrevistas abiertas.

Asimismo, como ya hemos indicado en la introducción de nuestro trabajo, hemos utilizado la observación no participativa con la colaboración de varios profesores y en especial con el valioso asesoramiento del profesor Tim Herdon, como especialista en metodología CLIL. Esta colaboración, nos ha permitido analizar aspectos esenciales como son: el trabajo colaborativo, la autonomía del alumno, la creatividad, las interacciones (*giving to and taking from*) que marcan el grado de participación alcanzado dentro del grupo, las actitudes individuales, etc.

4.1.- Aplicación de CLIL en Inglés y Tecnología

Consideramos que para aplicar CLIL el profesorado tiene que realizar una gran labor, además de utilizar técnicas de enseñanza variadas, buscar materiales, adaptarlos y como ha sido nuestro caso, crear sus propios materiales didácticos. La cooperación entre los profesores implicados es fundamental para el desarrollo de las competencias lingüísticas o de contenidos.

La práctica de CLIL requiere una metodología activa donde el alumno tome un papel primordial, realice trabajo cooperativo y se

produzcan en el aula frecuentes interacciones, todo ello reforzado con un buen apoyo visual y materiales específicos. Por parte del profesor, supone la utilización de diversas estrategias de comunicación (mímica, dibujos, videos, gráficos, etc.), desempeñar un papel secundario, cuando la técnica lo requiere, y motivar al alumnado para que utilice la lengua extranjera concentrándose en los contenidos y no en la forma. Se trata, en suma, de un enfoque metodológico basado en técnicas activas, centrado en el alumno.

El curso de tercero de ESO consta de tres grupos, A, B y C. La carga lectiva en el área de lengua inglesa es de tres horas semanales, siendo una de ellas, como ya hemos señalado, de desdoble, es decir, en grupos reducidos de quince alumnos. Durante esta hora lectiva, los alumnos reciben formación y apoyo para la elaboración de la documentación escrita que acompañará a cada proyecto tecnológico. Dicha documentación se hace siguiendo una plantilla en inglés a la que los alumnos se tienen que ajustar. También reciben formación sobre el vocabulario específico del área en cuestión.

Durante las clases, en la asignatura de lengua inglesa, los alumnos realizan una presentación oral, *speech*, basándose en el trabajo escrito sobre el proyecto. Esta presentación cuenta en la evaluación de la asignatura de inglés. Los alumnos reciben asesoramiento de la profesora de inglés, para ir confeccionando el trabajo. La sintaxis, la gramática, etc. de dicho trabajo escrito también se tiene en cuenta en la calificación de la asignatura de lengua inglesa.

En el área de tecnología la carga lectiva semanal es igualmente de tres horas. Una de ellas se realiza en el aula-taller, también en grupos reducidos de quince alumnos. Es aquí donde se produce la interacción entre profesora-alumnos en inglés, puesto que se utiliza el inglés como lengua vehicular; la labor de definición, planificación, construcción, comprobación, etc. del proyecto se hace íntegramente en inglés.

La parte teórica del área de tecnología se imparte en lengua castellana, al menos así se ha hecho en esta primera fase de implantación del proyecto. No obstante, se está estudiando la posibilidad de impartir parte del temario en inglés, dependiendo del nivel de cada grupo. Durante el desarrollo de las actividades, se han usado textos extraídos de anuncios publicitarios lo que ha supuesto una interacción divertida entre los alumnos, los cuales, de forma repetitiva y casi sin darse cuenta, han asimilado y usado construcciones gramaticales correctas, todo ello propiciado por una actitud positiva por parte de alumnos y profesores ante la lengua inglesa como herramienta de comunicación y vehículo de transmisión de contenidos.

Los grupos son de tres miembros y cada uno desempeña diferentes tareas de forma rotativa: un portavoz, responsable de limpieza, de taquillas y de herramientas. El proyecto puede ser de diversa índole, pero siempre utilizando materiales y operadores tecnológicos. La tarea de las profesoras ha consistido, entre otras, en planificar y utilizar las actividades siempre con un doble objetivo. Desde el punto de vista de la gestión del aula, se han adaptado sus estilos propios de enseñanza y han hecho uso de técnicas y estrategias interactivas. Es muy importante que el profesor, especialmente si previamente se ha dedicado a impartir la materia en su propia lengua, reflexione sobre las diferencias entre enseñar en L1 y enseñar en L2. Esta reflexión le conducirá a la realización de la investigación en el aula y a adaptar sus estilos de enseñanza de manera constante.

El proyecto se ha implementado en tres fases:

a) Preparación

Las profesoras de ambas materias proporcionan las palabras específicas relacionadas con las herramientas y materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto. Se prepara a los alumnos para familiarizarse con el instrumental (se señalan las diferentes partes de los componentes electrónicos, se muestran dibujos con nombres del

instrumental, se toma nota y se leen en voz alta, etc.). Asimismo, se les proporciona un listado de verbos y expresiones que se utilizarán durante el desarrollo del proyecto. Este glosario se modificará y se ampliará, según las necesidades del momento.

b) Desarrollo: se exponen las diferentes fases del proyecto y se explica su proceso:

- Se forman grupos y enseña las herramientas que tendrán que utilizar.
- Se entrega un guion y explica el contenido: introducción y objetivo, procedimiento y método de proyectos a desarrollar por escrito.
- Se lee la introducción y los objetivos y se contesta a las preguntas de los alumnos.
- Se forman equipos de tres personas y se comienza a construir el proyecto.

c) Informe final

Cada grupo prepara un informe final escrito, *Project report*⁵, sobre el experimento y lo presenta en la clase de inglés al resto de los compañeros⁶. Posteriormente, contestan a las preguntas de los profesores y compañeros.

La enseñanza CLIL garantiza que tanto la materia como la lengua contribuyan a la experiencia del aprendizaje, sin embargo, en la evaluación de tecnología la materia debe tener prioridad sobre la corrección del idioma, ya que es en inglés donde fundamentalmente se evalúan sus progresos.

Los materiales bilingües para garantizar su calidad, deben estar diseñados en tándem, es decir, docentes de lengua inglesa y

⁵ En las clases de inglés reciben apoyo de la profesora para realizar el informe.

⁶ Como ya indicamos, ante la presencia de dos observadores externos.

tecnología⁷. Para ello, el centro ha asignado dos horas semanales para esta tarea. Para la presentación oral, los alumnos eligen libremente los recursos y las técnicas que consideran más idóneas para exponer su tema (videos, *power point*, música, fotocopias, etc.).

Respecto a los materiales docentes, se ha trabajado sobre un documento llamado *Building simple circuits*, que recoge prácticas básicas de electrónica analógica utilizando componentes electrónicos y placas base. También se ha desarrollado un dossier explicativo sobre la construcción de un semáforo (*Traffic light*), de una fuente de alimentación (*Power supply*), de un puente levadizo (*Drawbridge*), y de prácticas de electrónica digital con puertas lógicas (*Logic gates*). Asimismo, se ha elaborado una unidad didáctica sobre mecanismos de transmisión circular y estructuras.

Las prácticas de electrónica analógica se realizan sobre circuitos experimentales en una placa *board*. Los alumnos se familiarizan dentro del ámbito escolar con la terminología electrónica básica: *logic gates*, *AND*, *OR*, *NAND*, *NOR*, *NOT* and *XOR*.

A cada grupo se le proporciona el material electrónico necesario para montar la práctica; se explica el circuito y se destinan unos minutos a su montaje. Finalmente, se establece una cadena humana cogiéndose de las manos los miembros del grupo. Los alumnos en los extremos de la cadena cogen un cable conectado a la placa. Si el circuito está correctamente diseñado, se activa una señal acústica (zumbador)⁸. Esta práctica ha sido llevada a cabo en la clase de 3º de ESO con muy buen resultado. La lengua inglesa se ha utilizado de una forma distendida y divertida.

⁷ Ya indicábamos en el epígrafe de la introducción por la escasez de materiales docentes.

⁸ El objetivo de esta práctica es que el transistor actúe como amplificador.

4.2.- Implicaciones organizativas

La asignatura de Tecnología se imparte durante tres horas semanales en 3º de ESO y una hora semanal, en 4º de ESO; para la formación de grupos se ha estudiado durante la implementación del proyecto la agrupación ideal (al azar, designados por el profesor, según el deseo de los alumnos, etc.), finalmente, se ha dejado a voluntad de los alumnos ya que hemos observado que de este modo están más motivados.

El trabajo en clase se ha desarrollado en la modalidad *team teaching*; la clase se desarrolla con la participación conjunta de los profesores de ambas materias. Respecto a la coordinación del equipo CLIL, se han realizado reuniones periódicas con el resto del profesorado, para que participaran indirectamente en el proyecto y que estudiaran la posibilidad de implantación en un futuro, de otras asignaturas.

En cuanto a la asignatura de Inglés, los niveles y la forma de trabajo lógicamente son los mismos que en Tecnología. Respecto a la formación de grupos en la asignatura de inglés se intenta que haya grupos equilibrados para que puedan ayudarse unos a otros.

Los profesores de inglés hacen durante sus horas de desdoble especial hincapié en el vocabulario técnico de la asignatura y realizan controles escritos y orales. También asesoran a los alumnos en la redacción de su informe final, preparándolos más tarde para su exposición oral, *speech*. Las actividades realizadas van fundamentalmente encaminadas a la práctica de las destrezas orales en el área de tecnología, por ejemplo, se elabora una ficha con ejercicios en la que se utilizan adjetivos compuestos sobre términos técnicos, etc.

Los recursos utilizados por las profesoras para su preparación han sido:

- Material informático diverso y bibliografía específica sobre CLIL.
- Bibliografía específica sobre la enseñanza de Tecnología.
- Bibliografía específica sobre la enseñanza de lengua inglesa.
- Bibliografía específica del área de Tecnología en lengua inglesa: *Foundation course* y *Tech talk* .
- Diccionarios técnicos.
- Aula de tecnología equipada
- Documentación generada por el equipo docente.

Entre otros aspectos, se ha elaborado una ficha con la tabla de equivalencias entre las unidades de medida inglesas y las de Sistema Internacional de Medida. Queremos señalar que los cursos de formación recibidos han sido esenciales para el buen desarrollo del proyecto.

5. Resultados de la investigación

Hemos constatado un aumento de la confianza en el proceso de aprendizaje y el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera, expresado por la motivación del alumnado en la realización de las diferentes actividades, por el rendimiento y por el esfuerzo en hacer una buena presentación del proyecto final.

Respecto a los conocimientos adquiridos en lengua extranjera queremos destacar la oralidad, ya que ha sido el aspecto más notable al constituirse como vehículo de comunicación natural en ambas asignaturas, aspecto que es difícil de trabajar cuando la asignatura no está involucrada a otras materias y hay que cumplir con una extensa programación. El *speech* ha supuesto un esfuerzo del alumno en mejorar la pronunciación, tono, ritmo, etc.

Consideramos que, no solo se ha logrado mejorar la calidad de la enseñanza en ambas asignaturas utilizando métodos innovadores e interactivos, sino que también el centro se ha prestigiado y ha servido de ejemplo para otras entidades educativas a través de los diversos cursos que han impartido las profesoras para el CEFIRE.

Tras estos dos cursos escolares en los que venimos implantando CLIL, podemos certificar que se ha cumplido con los objetivos propuestos en nuestro proyecto. Lo más relevante ha sido que los alumnos han logrado interesarse por el aprendizaje del inglés y han ampliado su universo comunicativo interaccionando con otros alumnos del Reino Unido que estudian español.

Los resultados se muestran a continuación. En primer lugar, abordamos los resultados de opinión de los alumnos sobre la importancia del estudio de lenguas extranjeras; a continuación, los resultados de aprendizaje de inglés; posteriormente, el grado de aceptación o rechazo de la metodología utilizada; por último, las sugerencias aportadas por los observadores sobre la dinámica del aula.

De la encuesta anónima que presenta el punto de partida, antes de aplicar el proyecto CLIL, queremos destacar la primera pregunta que hace referencia a su motivación para aprender inglés y nos llama la atención que más de la mitad de los alumnos responda que le es indiferente. Además, en todas las respuestas de la encuesta se percibe una cierta pasividad general respecto al aprendizaje de lenguas y se aprecia la falta de motivación en hablar otros idiomas.

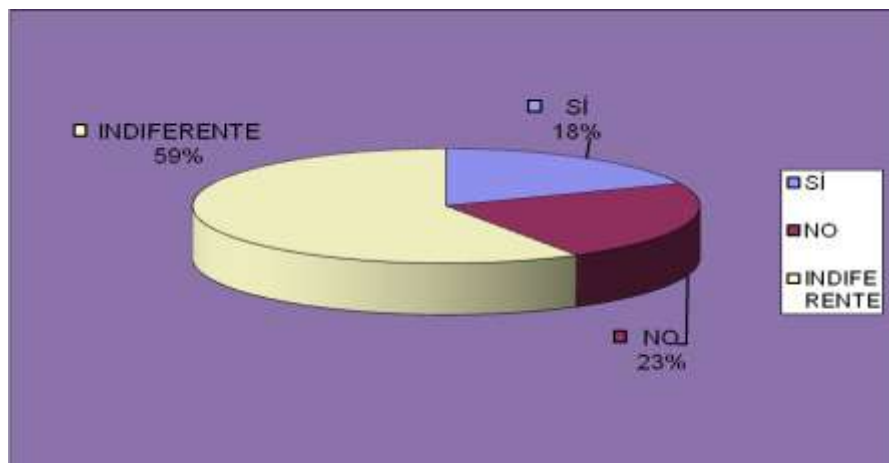


Gráfico 1. Opinión sobre los idiomas

Respecto a los resultados de aprendizaje, consideramos que han sido satisfactorios si tenemos en cuenta que nuestro objetivo primordial era mejorar la competencia comunicativa oral y que en la nota global solo una pequeña parte corresponde a la competencia oral. En la tabla siguiente se recogen los resultados globales obtenidos por los alumnos en los cursos académicos donde se ha puesto en marcha el proyecto y en los dos previos en los que la docencia no era impartida en ambas lenguas.

	Con proyecto	Sin proyecto	Total
Aprobados	72	60	132
Suspendidos	18	24	42
Total	90	84	174

Tabla 1. Resultados globales

Mediante el contraste de proporciones en muestras independientes estudiamos si existía una diferencia significativa entre en número de aprobados con o sin proyecto con un grado de significación del 0.05.

Consideramos: p_1 = número de aprobados con proyecto = 0,8 y p_2 = número de aprobados sin proyecto = 0,71

La hipótesis es que el número de aprobados con proyecto es mayor que el número de aprobados sin proyecto. El valor obtenido es menor que el valor crítico en un contraste bilateral que es de 1.96. No podemos demostrar, por tanto, que haya diferencia significativa en las proporciones con un nivel de significación del 0.05.

Otro de los aspectos que hemos considerado de gran interés para nuestro trabajo ha sido la opinión de los alumnos sobre la metodología utilizada, por ello, una vez finalizado el curso hemos utilizado un cuestionario para averiguar el grado de aceptación o rechazo del alumno. El 82% acepta la metodología y el 38% la rechaza.

En cuanto a trabajar en equipo, el 96% revela estar satisfecho. Respecto al método de aprendizaje, también los alumnos muestran una gran satisfacción, como indica el gráfico 2; el 97% consideran que ha aumentado su fluidez verbal con CLIL.

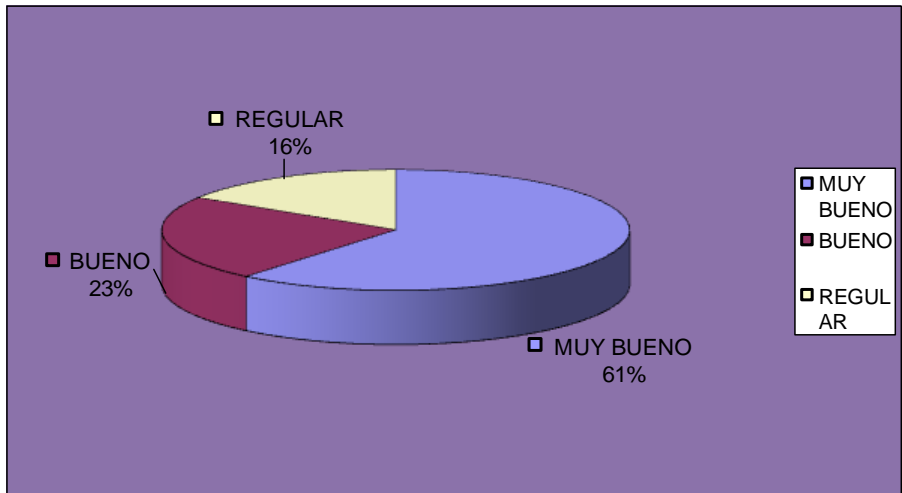


Gráfico 2: Opinión sobre el método

De los datos recogidos con la pregunta “Puntúa de 0 a 5 la satisfacción general de este curso” destacamos que la opinión global

ha sido muy satisfactoria, ya que el 92% del alumnado la ha calificado entre 4 y 5 puntos como se muestra en el gráfico siguiente.

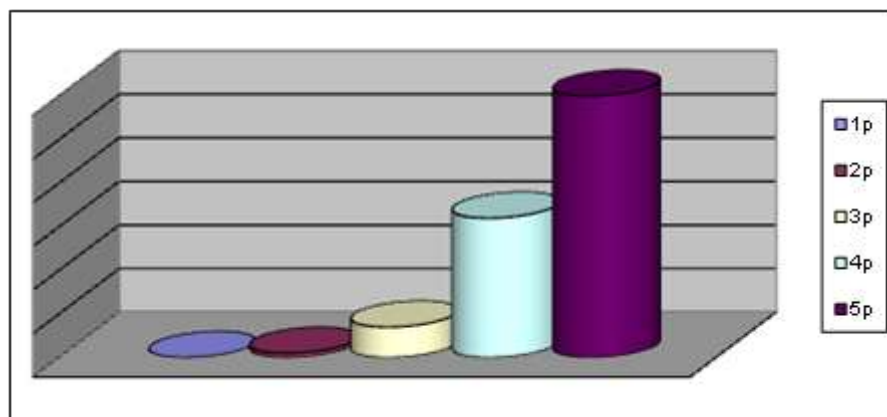


Gráfico 3. Grado de satisfacción global

En nuestra opinión este ha sido uno de los aspectos más positivos del proyecto, ya que los alumnos han perdido el miedo a hacer el ridículo, han ganado en fluidez y la lengua ha sido considerada como una actividad más en las tareas encomendadas en Tecnología.

Por último, queremos recordar que nuestros alumnos en las clases donde no hay desdoble se pasan más tiempo como receptores silenciosos que como individuos activos. Con CLIL han tenido la oportunidad de hablar e interactuar en inglés en diferentes situaciones (trabajo en equipo, presentaciones, etc.).

No podemos finalizar este apartado sin mencionar la valiosísima labor de los observadores cuyas sugerencias han sido de gran ayuda para mejorar nuestra docencia.

6.- Conclusiones

En comunidades como la Valenciana, donde coexisten dos lenguas oficiales, la metodología CLIL implica la transición de un programa bilingüe a uno multilingüe, sin embargo, este aspecto no ha supuesto ningún obstáculo en el aprendizaje, todo lo contrario, los contenidos estudiados en el área de Tecnología se han visto enriquecidos al servirse de un vocabulario técnico en otras lenguas.

La falta de motivación del alumnado ha quedado claramente recogida en los resultados de la encuesta realizada antes de aplicar CLIL, especialmente en las entrevistas abiertas que se han llevado a cabo en el horario de tutorías a principio de curso, donde los alumnos se han expresado libremente y han dado sus opiniones, aunque a veces desalentadoras. Opiniones como “esto no sirve para nada” o “es una pérdida de tiempo” son afirmaciones que han hecho algunos alumnos al comienzo del curso, por ello, conseguir una postura positiva hacia el aprendizaje del inglés era uno de nuestros objetivos prioritarios. Las anotaciones recogidas por los observadores, el interés en finalizar las tareas y el alto grado de participación en todas las actividades muestran que la postura inicial ha ido variando satisfactoriamente durante el proceso seguido.

Respecto a la competencia comunicativa oral de los alumnos, los resultados sugieren una mejoría en las clases donde se ha desarrollado el proyecto CLIL ya que el alumno se involucra en actividades llenas de sentido, al mismo tiempo que utiliza el inglés como lengua de comunicación en el equipo. Asimismo, se ha comprobado, a través de los observadores, que la metodología activa cooperativa proporciona multitud de oportunidades para que se produzca el aprendizaje incidental, que ocurre cuando la atención del alumno se centra en algo diferente de lo que se enseña, por lo que se aprende de una forma eficaz, profunda y duradera. Además, tiene una serie de valores añadidos, ya que aumenta la inclusión social y la igualdad, motiva y prepara a los alumnos para que sean competentes para poder estudiar o trabajar en otros países.

En cuanto a la confrontación de los resultados de enseñanza-aprendizaje obtenidos tras la aplicación de CLIL en el aula, los resultados evidencian una mejoría respecto a los años que no se ha implementado el proyecto, indicios suficientes que nos han motivado a seguir investigando en los siguientes cursos.

Queremos destacar que CLIL nos ha permitido elegir aquellas técnicas activas que hemos considerados más idóneas, según las tareas que tienen que realizar y el perfil de nuestro alumnado, lo que nos ha posibilitado poner el acento en el trabajo cooperativo y en la resolución de problemas en clase. La cooperación entre alumnos ha resultado muy beneficiosa puesto que se hace mucho más necesaria que cuando la materia se imparte en L1, ya que los alumnos tienen un bagaje lingüístico y cultural muy diverso.

La formación pedagógica del profesorado la consideramos de gran importancia ya que tiene que disponer de recursos necesarios para potenciar la comunicación efectiva entre los alumnos; los cursos de formación programados por el CEFIRE son de gran interés para llevar a cabo este tipo de proyectos. Las familias de los alumnos han sido también un punto de apoyo ya que han estado puntualmente informadas de la experiencia en diversas reuniones, al principio y durante el curso escolar, y han comprendido la utilidad del CLIL.

En términos generales, la valoración de nuestro *sampling approach to CLIL* ha sido muy positiva, como arrojan los resultados que hemos presentado. Se han encontrado suficientes evidencias para manifestar que se pueden desarrollar destrezas y capacidades en lengua inglesa al mismo tiempo que se adquieren contenidos en otra área de conocimiento sin interferir en su aprendizaje.

Bibliografía

- Comisión Europea. *Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013*, Comisión Europea, 2013, en http://ec.europa.eu/education/404_en.htm (13/05/ 2013).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foundation Course (1997). *Collins Design and Technology*. United Kingdom: Collins.
- Fortanet-Gómez, Inmaculada & Ruiz Garrido, Miguel (2009). “Sharing CLIL in Europe”, en *Content and language Integrated Learning: Cultural Diversity*, en Marisa Carrió Pastor (Ed.), Peter Lang, vol. 92, págs. 32-73.
- Genesee, Fred (1994). *Integrating language and Content: lessons from immersion*. Educational Practice Report, 11. Washington. National Centre for research on Cultural Diversity and Second Language Learning, en www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr11.htm (1/10/2014).
- Hollet, Vicky (2003). *Tech talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoyos Pérez, María Soledad (2011). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas en Formación Profesional. Situación actual y perspectivas de futuro*. Tesis doctoral, Valencia: Universitat de València.
- Llinares, Ana, Morton, Tom. & Whittaker, Rachel (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Lasagabaster, David & Ruiz, Yolanda (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Mehisto, Peter, Marsh, David. & Frigols, María Jesús (2009). *Uncovering CLIL*. Osford: Macmillan Education.

- San Isidro, Xabier (2010). *An Insight into Galician CLIL: Provision and Results*, en Lasagabaster, David & Ruiz de Zarobe, Yolanda. (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Sierra, Juan Manuel y Lasagabaster, David (2008). “Los programas AICLE en aulas diversas: ¿Una alternativa para todos?” en *Lenguaje y Textos*, 28, págs.131-142.
- Uranga, Belén y Maraña, Maider [Eds.] (2008). *El futuro de las lenguas*. Bilbao: Catarata.

El uso del foro como instrumento de comunicación y herramienta de análisis de errores en lengua inglesa

The Use of the Forum as a Tool for Communication and Error Analysis in English as Second Language

María Vázquez Amador / Paloma López-Zurita / Carmen Lario de Oñate

Universidad de Cádiz

maria.vazquez@uca.es, paloma.lopez@uca.es, carmen.lario@uca.es

DOI: 10.17398/1988-8430.26.239

Recibido el 2 de junio de 2016
Aprobado el 18 de julio de 2017

Resumen: La importancia del idioma inglés para los alumnos universitarios hace necesario reforzar sus habilidades lingüísticas con el objetivo de que se conviertan en usuarios competentes en lengua inglesa. La finalidad de este trabajo es analizar el tipo de errores cometidos en la producción escrita durante el uso libre de la lengua inglesa, sin la realización de actividades gramaticales dirigidas. Para ello se utilizó la herramienta virtual Foro de la plataforma Moodle. Se planteó a los estudiantes una serie de cuestiones de carácter general relacionadas con noticias de actualidad en las que tuvieran que expresar su opinión en lengua inglesa. Se contabilizaron los errores cometidos por los alumnos y se analizaron los resultados obtenidos. Estos errores son en muchas ocasiones consecuencia de la inmediatez del discurso (los fallos de incorrección gráfica); fruto de estrategias de compensación en las que el alumno transfiere estructuras de su primera lengua a la segunda; y generalización de reglas gramaticales de la segunda lengua. El alumno no solo necesita reforzar sus conocimientos gramaticales sino sistematizarlos a través de la práctica para así ir puliendo los errores cometidos.

Palabras clave: Foro; comunicación oral; análisis de errores; interlengua; inglés como segunda lengua.

Abstract: University students need to improve their language ability in English in order to become proficient language users. This paper aims to analyze the mistakes committed in the written domain during actual communication. An improvement in their performance in the grammar activities has been noticed but they still make mistakes when communicating without restrictions. The students were asked to debate and exchange opinions concerning current affairs in the news. They used the Forum Module in their Moodle Course. The mistakes were recorded and analyzed. Different types were found: spelling mistakes consequence of the immediateness of the discourse exchange; mistakes as a result of compensation strategies using first language structures and generalization of grammar rules. Thus, students not only need to improve their knowledge of the rules but also to systematize it by practice in order to polish their mistakes.

Key words: Forum; Oral Communication; Error Analysis; Interlanguage; English as a second language.

1.- Introducción y estado de la cuestión

El objetivo de todo docente de lengua inglesa es lograr la competencia comunicativa de sus alumnos y que estos sean capaces de entender, elaborar e interpretar mensajes con sentido en inglés (McKay, 2002). Según el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (2002), la competencia comunicativa comprende tres componentes: el lingüístico, que incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; el sociolingüístico que se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; y el pragmático, relacionado con el uso funcional de los recursos lingüísticos tales como el dominio del discurso, la cohesión y la

coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Entre las diversas dificultades a las que se enfrenta el estudiante de una segunda lengua (L2) se puede destacar los errores, es decir, los rasgos de la producción lingüística que se desvían de la lengua meta (Moncó, 2009). Estos errores son consecuencia, en muchas ocasiones, del avance del estudiante y evidencian las estrategias comunicativas que este emplea (Corder, 1967). El análisis de errores en L2 consiste en la investigación de lo que los aprendices no saben y de cómo intentan solucionar esa falta de conocimientos. Constituye una importante ayuda al docente para entender nuevas maneras de enseñar basándose en el *feedback* de los errores cometidos por los estudiantes (Presada y Badea, 2014 y Jabeen, Kazemian y Shahbaz, 2015). Asimismo, se establece un vínculo entre el análisis de errores y las estrategias usadas por el aprendiz (Martín Serrano, 2013: 183).

El análisis de errores comenzó con el trabajo de Corder (1967) como alternativa al análisis contrastivo (Fries, 1945 y Lado, 1957), que postulaba que todos los errores cometidos por los estudiantes eran consecuencia de las interferencias entre la primera y la segunda lengua. Dulay y Burt (1972, 1974) concluyen que los errores cometidos por los aprendices de segunda lengua no se deben, como la teoría contrastiva afirmaba, a la influencia de la primera lengua, sino a la de la lengua meta. Estos errores eran parecidos a los cometidos por niños aprendiendo su primera lengua, es decir, errores propios del desarrollo de la lengua meta. Esta conclusión fue cuestionada por una serie de investigadores que encontraron evidencias de que la primera lengua sí marcaba una diferencia y los datos obtenidos en los estudios sobre los aprendices de segunda lengua eran distintos de los patrones encontrados en los aprendices de la primera lengua. Estas críticas dieron lugar a la teoría de la interlengua, término acuñado por Selinker (1972) y definido como el sistema lingüístico de reglas que un aprendiz construye en su camino hacia el dominio de la lengua objeto,

es decir, constituye un estadio intermedio entre su lengua nativa y la lengua meta. Desde entonces, la interlengua ha sido objeto de estudio con el fin de conocer qué elementos intervienen en el desarrollo de la lengua no materna y cómo se produce.

El estudio de los errores cometidos por estudiantes de una segunda lengua implica al menos tres códigos lingüísticos: la lengua materna, la lengua meta y la versión que el aprendiz tiene de la segunda lengua, esto es, su interlengua (Alexopoulou, 2010). Existen muchas clasificaciones de errores en el aprendizaje de segunda lengua: tipologías que se sustentan en un criterio descriptivo; en un criterio pedagógico; en un criterio lingüístico; en un criterio comunicativo; y en un criterio explicativo (Bustos, 1998). La mayoría de los estudios aceptan la diferencia entre *error* y *mistake* (Corder, 1981). Los errores son parte del aprendizaje del alumno, mientras que los fallos (*mistakes*) son producto de limitaciones de memoria, falta de atención, etc. Este autor considera que se debe incidir en los errores, no en los fallos, ya que a partir de los primeros se puede vislumbrar el conocimiento que el estudiante tiene de la lengua objeto de estudio; los fallos son considerados insignificantes en el proceso de aprendizaje. Corder clasifica los errores en cuatro tipos. “*Omission* of some required element; *addition* of some unnecessary or incorrect element; *selection* of an incorrect element; and *misordering* of elements” (Corder, 1973: 277).

Uno de los problemas del análisis de errores es cómo medirlos, cuantificarlos o clasificarlos. Los alumnos cometen distintos tipos de errores dependiendo del contexto lingüístico al que estén expuestos. Los errores cometidos durante la realización de actividades gramaticales dirigidas son distintos a los errores en actividades comunicativas libres o de traducción, pues, dependiendo del tipo de ejercicio, el alumno se centrará en la corrección formal o en el contenido. Esta es una de las razones por la que se ha elegido la herramienta del foro, ya que permite a los alumnos expresarse libremente sin estar especialmente centrados en la corrección

gramatical. Al tratarse de una actividad virtual, los alumnos no sienten aprensión comunicativa, el miedo que se asocia a la comunicación real y que afecta al proceso de aprendizaje de la segunda lengua (Pizarro y Josephy, 2010). El profesor tiene fácil acceso al corpus lingüístico sin tener que interrumpir el proceso comunicativo del alumno y puede consecuentemente corregir sus errores y darle *feedback* (Krajka, 2001).

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) han supuesto una enorme transformación en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas a través de diversas herramientas como los blogs, wikis y redes sociales, que han generado la aparición de la llamada “ciber” generación (Averianova, 2010). El uso de diversas formas de comunicación, como el intercambio de cartas e emails para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, no es un concepto novedoso. Sin embargo, la participación en un foro tiene unas características diferentes a una conversación entre dos por carta o correo, pues cualquier grupo de discusión está formado por participantes con distintas expectativas (Hanna y De Noy, 2003).

Este estudio se ha llevado a cabo en el contexto del Campus Virtual que se ofrece para cada asignatura en la Universidad de Cádiz y que permite desarrollar la actividad docente mediante un espacio virtual en el que integrar material didáctico de diversa índole. Este entorno virtual de enseñanza-aprendizaje surgió del cambio estratégico del modelo universitario y permite complementar las actividades presenciales ofreciendo lo que se conoce como aprendizaje virtual o *e-learning* (Simón, 2008), entendiendo este término como el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza a través de la red. Se caracteriza, por tanto, por no haber contacto presencial entre profesores y estudiantes y mantener su comunicación de manera sincrónica o asincrónica. El Campus Virtual permite gestionar material educativo que facilita la enseñanza-aprendizaje a través de la red de una manera flexible y adecuada a las necesidades del grupo de estudiantes en cuestión. Está formado por una serie de

recursos que suponen un extraordinario complemento a las clases presenciales y posibilitan asimismo la interacción docente-estudiante.

La aplicación Moodle, acrónimo de *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos) es un sistema de gestión de cursos. De entre todos los recursos disponibles en Moodle se ha seleccionado el foro, ya que permite la publicación de mensajes tanto al profesorado como a los estudiantes e interactuar entre todos. El hecho de ser una comunicación asincrónica posibilita al estudiante poder intervenir en cualquier momento, no tiene que estar sujeto a ningún tipo de limitación y crea numerosas oportunidades para participar en el debate (Cole y Foster, 2008). Asimismo, el foro se convierte en una herramienta muy útil para el profesor, pues puede verificar de forma escrita los errores que los alumnos han cometido en comunicación real.

2.- Material y métodos

La actividad estaba dirigida a alumnos universitarios de Inglés para Fines Específicos, es decir, asignaturas con contenidos en lengua inglesa aplicados al contexto de especialidad de la titulación que los alumnos están cursando. Las asignaturas implicadas en el estudio han sido: Inglés Aplicado a las Finanzas, asignatura optativa del tercer curso del Grado en Finanzas y Contabilidad; Inglés para Enfermería, asignatura optativa del cuarto curso del Grado de Enfermería; e Inglés para Fines Profesionales, asignatura optativa del cuarto curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (RR.PP).

Previamente a la realización de las actividades propuestas y para incrementar su motivación, se les explicó a los alumnos que la actividad del foro formaba parte de un Proyecto de Innovación Docente con el objetivo de detectar los errores más comunes y que su participación en cada uno de los cuatro foros se tendría en cuenta en la nota final. Asimismo los alumnos de las tres titulaciones realizaron un

cuestionario anónimo con el fin de conocer su perfil y recabar datos en cuanto a su percepción sobre su conocimiento de la L2 y su proceso de aprendizaje. El siguiente paso fue la elección de temas de actualidad con gran repercusión mediática que fueran de interés y generaran, por tanto, debate entre los estudiantes.

Se publicó en el Campus Virtual de cada una de las asignaturas un tema nuevo cada tres semanas y se dio a los alumnos libertad en cuanto al número de palabras que debían escribir. Tan solo se les pidió que participaran libremente expresando su opinión sobre el asunto. Por esta razón hubo diferencias significativas en la extensión de los textos redactados por los alumnos. Por regla general, los alumnos del Grado en Publicidad y RR.PP. fueron los que más se extendieron en sus respuestas (de 150 a 200 palabras), los del Grado de Enfermería utilizaron unas 120 palabras, mientras que los del Grado de Finanzas y Contabilidad escribieron unas 50 palabras. Consecuentemente, el número de errores fue proporcional a este dato. Una vez terminó el cuatrimestre se pasó a la corrección de los textos escritos por los alumnos, clasificando los errores cometidos según los criterios establecidos previamente. Seguidamente se analizaron los resultados obtenidos tanto cuantitativamente (número de errores) como cualitativamente (tipología de los mismos), con el fin de determinar los tipos más comunes y plantear propuestas de mejora.

3.- Análisis y Resultados

Con el objetivo de conocer en mayor medida el tipo de alumnado, sus necesidades, conocimientos y carencias, se diseñó un cuestionario al que los alumnos tuvieron acceso mediante el Campus Virtual. Participaron en el cuestionario inicial 56 alumnos, 19 de Inglés para la Enfermería; 10 de Inglés para Fines Profesionales; y 27 de Inglés Aplicado a las Finanzas. El 64,2% de los encuestados eran mujeres, frente al 35,7% de hombres. El 82% de los alumnos habían accedido a sus estudios universitarios tras finalizar bachillerato; el

10,7% procedían de un Ciclo Formativo de Grado Superior; el 3,5% ingresaron en la universidad mediante el acceso para mayores de 25 años y el 3,5% restante a través de otros medios. En cuanto al número de años que llevaban estudiando inglés, el 87,7% de los alumnos cifraron el tiempo de estudio de la lengua inglesa entre 6 y 18 años, aunque curiosamente tres alumnos afirmaron haber estudiado inglés solo durante un año y un alumno tan solo tres años. Con respecto al nivel de los alumnos, únicamente 5 consideraban tener un nivel avanzado, 28 se estimaban como usuarios intermedios y los 23 restantes afirmaban tener un nivel bajo de inglés. Asimismo, se les preguntó por el uso que habían hecho de la lengua inglesa en los últimos tres años. El 32% afirmaba no haber practicado el idioma, mientras el 67% restante sí lo hizo, asistiendo a clases particulares o en academias de preparación para el B1, por haber estado en el extranjero, tener amigos extranjeros o viendo series y películas y escuchando música en versión original. Ante la pregunta sobre cuál de las cuatro destrezas (expresión/compreensión oral y expresi3n/compreensi3n escrita) les resultaba m1s complicada, tan solo 7 de ellos consideraron las destrezas escritas, mientras el resto del alumnado se decant3 por las destrezas orales, concretamente 24 de ellos optaron por la comprensi3n oral y 25 por la expresi3n oral. Este dato no es sorprendente, pues una de las mayores carencias del alumnado es la falta de pr1ctica de las destrezas orales. Estos datos se corresponden con los recogidos en las siguientes preguntas, en las que se les indicaba que valoraran sus conocimientos en estas destrezas, tal y como se muestra en el gr1fico 1.

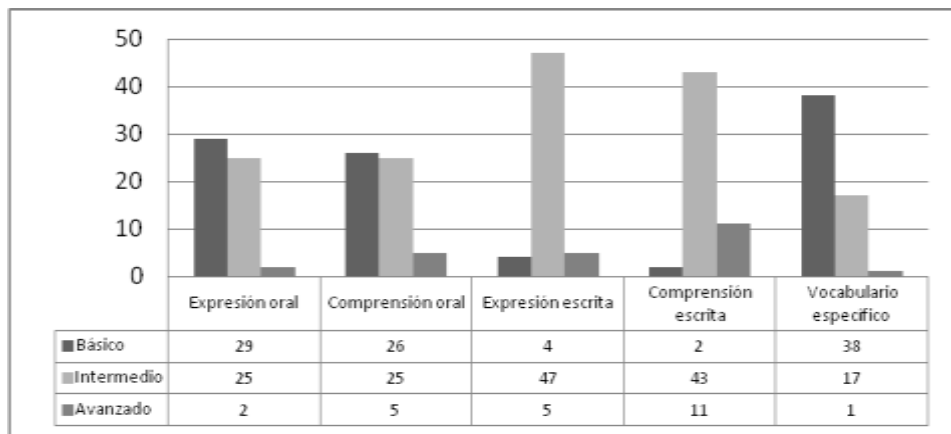


Gráfico n. 1: Autovaloración de conocimientos por destrezas

En líneas generales, los alumnos no consideran tener un nivel avanzado en ninguna de las destrezas, excepto en la comprensión escrita, en la que 11 de ellos se consideran usuarios avanzados. Las destrezas orales muestran unos niveles de conocimiento bastante similares, pues aproximadamente la mitad de los alumnos se reconoce como usuario básico o intermedio, mientras que son escasos los estudiantes que valoran su nivel como alto, siendo este porcentaje algo superior en la comprensión que en la expresión. De la misma manera, en las destrezas escritas se repiten los datos; aunque en este caso la mayor parte de los alumnos considera tener un nivel intermedio tanto en expresión como en comprensión escrita, son pocos los que valoran su nivel como básico y algunos más se estiman avanzados en este tipo de destreza, siendo nuevamente el porcentaje de comprensión más alto que el de expresión. En cuanto al vocabulario específico, resulta sorprendente que 17 alumnos (30%) consideran tener ya un nivel intermedio e incluso uno avanzado, teniendo en cuenta que se trata de una terminología especializada distinta al lenguaje utilizado normalmente y este curso era el primero en el que se les introducía en este tipo de léxico.

El interés por mejorar la expresión oral se evidencia en las respuestas a la pregunta n° 15: “¿En este curso, en qué área te gustaría hacer más énfasis?”. La mayor parte de los alumnos eligieron las destrezas orales (el 21% la comprensión oral y el 55% la expresión oral), tan solo uno eligió la expresión escrita, dos alumnos la gramática y 7 el vocabulario específico. Este hecho muestra que los alumnos son conscientes de su falta de dominio de las destrezas orales y de la necesidad de perfeccionarlas con el fin de mejorar su nivel de inglés.

Resulta llamativo el resultado obtenido en la pregunta n° 10, “¿Has salido al extranjero?”, pues tan solo 11 de los 56 alumnos emitió una respuesta positiva. Dadas las posibilidades actuales, a priori se había supuesto que este número sería mayor.

A continuación se plantearon una serie de preguntas sobre la importancia que otorgan los alumnos al inglés en distintos ámbitos. Aunque todos los alumnos querían mejorar su nivel, el 75% consideraba que lo necesitaba para trabajar en el extranjero, el 57% que le sería útil para leer artículos, libros o revistas relacionadas con su trabajo y el 89% para relacionarse con otras culturas. En cuanto al vocabulario específico de su entorno profesional futuro, el 80% lo consideraba muy importante frente al 20% restante que lo catalogó como importante. De todo lo anterior se deduce que el cuestionario muestra la importancia que los alumnos otorgan al aprendizaje de la lengua inglesa y su necesidad de mejorar especialmente las destrezas orales, que se configuran como las más complicadas de adquirir.

El siguiente paso en el estudio fue la corrección y clasificación de los errores cometidos por los alumnos. Para homogeneizar el análisis y el posterior cotejo de los resultados obtenidos, se seleccionó aleatoriamente una muestra de 10 alumnos por cada Grado sin tener en cuenta ningún tipo de dato sobre ellos. Se analizaron por tanto un total de 120 textos, cuatro textos por alumno. Los errores cometidos por los alumnos se clasificaron atendiendo a la categoría gramatical

afectada por el error (adjetivos, adverbios, artículos, preposición, pronombres personales, pronombres relativos, sustantivos [falsos amigos] y verbos). Asimismo, se contabilizaron los errores sintácticos de concordancia (normalmente entre singular y plural) y de orden en la oración (normalmente la anteposición del verbo al sujeto). Por último, se incluyeron aquellos errores producidos por traducciones literales no equivalentes en la lengua meta, traducciones que implicaban error y traducciones sin sentido. Se contabilizó el número de errores cometidos y si eran comunes a todos los grupos de alumnos. Como se ha comentado con anterioridad, la extensión de los textos analizados varía considerablemente en los diferentes Grados, debido, probablemente, a las características del alumnado de cada titulación. Así, se constató que los alumnos del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas eran más proclives a la participación y al debate, no solo aportando su opinión sobre cada tema sino llegando a crear auténticos foros de discusión. Consecuentemente, el resultado es un número más alto de errores (229) frente a los del Grado de Enfermería (192 errores) y los del Grado de Finanzas y Contabilidad (55) que se detallan en la tabla 1.

<i>Errores</i>		<i>Enf</i>	<i>Pub.</i>	<i>F y C</i>	<i>Total</i>
<i>Spelling</i>	Errores gráficos	11	64	1	76
Verbo	Pasiva	3	3	1	7
	Omisión de auxiliar	2	0	0	2
	Modal	4	1	2	7
	Verbo incorrecto gramaticalmente	9	7	5	21
	Omisión s tercera persona	21	7	5	33
	Omisión del verbo	0	3	0	3
	Tiempo verbal incorrecto	9	21	1	31
<i>Subtotal</i>		48	42	14	104
Pronombre	Doble sujeto	3	5	1	9
	Error sujeto	3	1	0	4
	Sujeto por objeto	1	0	0	1
	Omisión de sujeto	19	10	2	31
	Error en objeto	0	1	0	1
	Error en pron. relativo	0	3	3	6

<i>Errores</i>		<i>Enf</i>	<i>Pub.</i>	<i>F y C</i>	<i>Total</i>
<i>Subtotal</i>		26	20	6	52
Artículo	Omisión de artículo	2	5	1	8
	Adición de artículo	0	18	1	19
	Artículo erróneo	0	2	1	3
<i>Subtotal</i>		2	25	3	30
Preposición	Preposición errónea	5	12	1	18
	Omisión de preposición	9	2	0	11
	Adición de preposición	5	4	4	13
<i>Subtotal</i>		19	18	5	42
Adjetivo y/o adverbio	Adjetivo con s	2	1	3	6
	Cambia adjetivo por adverbio	0	1	1	2
	Colocación adverbio errónea	4	1	0	5
	Adjetivo posesivo incorrecto	0	0	2	2
<i>Subtotal</i>		4	3	6	15
Sustantivo	Falso amigo	6	3	4	13
Traducción literal	Expresión sin sentido	11	7	4	22
	Traducción literal implicando error	26	20	1	47
	Traducción literal	13	2	2	17
<i>Subtotal</i>		50	29	7	86
Error en concordancia	Error concordancia	16	11	3	30
Orden de la oración	Error orden en la frase	3	10	3	16
TOTAL		192	229	55	476

Tabla n. 1: Clasificación de errores

Los errores más frecuentes cometidos por los alumnos son, en primer lugar, los fallos en el *spelling*, considerados “mistakes”. Se contabilizaron un total de 76, y fueron localizados en los tres grupos. Ejemplos de ello serían palabras mal escritas como **doen’t* en vez de *doesn’t*; **recourses* en vez de *resources*; o **havn’t* en vez de *haven’t*. Este número tan elevado puede estar motivado por haberles pedido que se expresaran libremente, como suelen hacerlo habitualmente a través de *whatsapp* en los teléfonos móviles. Esto provoca que no

presten tanta atención a la corrección gráfica, de igual manera que tampoco lo hacen en su lengua materna. El resto de los errores han sido considerados errores de competencia, es decir, errores sistemáticos que pueden ayudar al alumno a mejorar su conocimiento del lenguaje, en los que se utilizan, por ejemplo, las reglas gramaticales de manera incorrecta.

Los alumnos de los tres grupos cometieron diversos errores relacionados con el verbo. En 33 ocasiones obviaron incluir la “s” del presente de la tercera persona. En 31 ocasiones los alumnos utilizaron el tiempo verbal incorrecto en un contexto determinado (“*He had come, where other person will never come*”). Se localizaron 21 construcciones verbales gramaticalmente incorrectas (“*I have undertand*”, “*he didn’t knew*” y “*people would had*”) que demuestran que los alumnos no han interiorizado las reglas básicas en lengua inglesa. Se detectaron 7 errores en la construcción de la voz pasiva siendo algunos de ellos incorrecciones gramaticales (“*this wasn’t prove that the dog*”) y otros un uso contextualmente incorrecto (“*he locked in the jail*”). Los verbos modales eran mayoritariamente tratados como verbos “regulares” y seguidos por la preposición “to” (“*I could to go*”). Otros 3 errores fueron la omisión del verbo *to be* en las oraciones copulativas como “*this topic a little bit difficult*”. A pesar de ser un error bastante frecuente, tan solo se encontraron dos casos en los que se omitió el auxiliar, en ambas ocasiones en oraciones negativas, como “*I not agree*”. Esto puede estar motivado porque al expresar su opinión los alumnos no tuvieron que formular preguntas y utilizar por tanto auxiliares, sino que, por el contrario, expresaban su opinión mediante oraciones afirmativas en las que no era necesario utilizar un auxiliar.

También se localizaron diversos errores relacionados con los pronombres. La omisión del pronombre sujeto se produjo en un total de 31 ocasiones con ejemplos como “*only had to look at his face*” y “*but still had his doubts*”. Puede ser un caso de interferencia entre lenguas, ya que en la lengua española la inclusión del pronombre

sujeto en la oración no es necesaria, como lo es en lengua inglesa. En 9 ocasiones los alumnos utilizaron un doble pronombre sujeto como “*how it will end this story*”, “*the value of a life it depends*”. Se encontraron 8 errores relacionados con los pronombres relativos, como utilizar el pronombre incorrecto (“*who*” en vez de “*which*”) u omitirlo a pesar de ser necesario (“*he must pay for he has done*”). Asimismo se detectaron 4 errores gráficos relacionados con el sujeto, como el uso de “*there*” en lugar de “*they*”.

Con respecto al uso del artículo, en 19 ocasiones se produjo su sobreuso, normalmente en casos de generalización en los que no sería necesario (“*the humans are*”) o en excepciones en las que no es necesario (“*in the jail*”), probablemente por desconocimiento de estas reglas por parte de los alumnos y por la interferencia clara con el español. De igual manera, aparece el error contrario, esto es, la omisión de artículo (8) con ejemplos como “*testing dog*”, “*to be respected person*” y el uso de un artículo erróneo (3) como “*A animal*”.

Los alumnos cometieron varios errores relacionados con las preposiciones. Utilizaron la preposición errónea 18 veces (“*from*” en vez de “*of*”; “*after*” en vez de “*behind*”), añadieron 13 preposiciones innecesarias (“*hurt to the person*”, “*acusse to anyone*”) u omitieron 11 preposiciones con ejemplos como “*the life a person*”, “*infiltrate the government*”. Estos errores pueden estar motivados por la falta de conocimiento del alumno, que no sabe cómo y en qué contextos utilizar las preposiciones y se sirve de una estrategia de compensación, basándose en la norma española (*hurt someone*, en español herir a “alguien”) o de generalización “*from*” con el significado de “de” se puede utilizar en vez de “*of*” (“*the dog is the best friend from the human*”).

En cuanto a errores relacionados con los adjetivos y los adverbios, en 6 casos se les añadió a estos la desinencia de plural, como “*politicals parties*” y “*americans ones*”. Podría tratarse de un

caso de interferencia con la lengua nativa. También se hallaron dos casos en los que se utiliza un adverbio por un adjetivo “*the dogs are very poorly*” o el adjetivo por el adverbio “*act very good*”. Se localizaron dos errores en el uso de adjetivos posesivos (“*this one lost their value*”) y dos errores de los pronombres objetos (“*in they*”). Se encontraron 6 casos de colocación errónea del adverbio (“*I don`t still understand*”).

Fueron bastante numerosos los casos en que el error no era un elemento lingüístico concreto, sino que se alteraba el significado de la oración. Uno de los errores más frecuentes de este tipo fueron las traducciones literales de español a inglés que implicaban un error en lengua inglesa, por tratarse de dos estructuras lingüísticas distintas en ambas lenguas. Se detectaron 47 errores de este tipo, entre otros, “*I am agree*” y “*he has twenty years old*”.

Se localizó un número bastante alto (22) de ejemplos en los que las expresiones de los alumnos carecían de significado, tanto en lengua inglesa como en su traducción en lengua española. Algunos ejemplos son “*there are more careful with characters so...*” o “*the 20 years to become millionaire can nor everyone*”. En 17 ocasiones los alumnos construyeron oraciones en inglés que, a pesar de ser gramaticalmente correctas, no tenían sentido en lengua inglesa (“*you should never ban but always with limits*”, “*But I agree with you in the rest*”). El orden de la oración fue alterado en 16 ocasiones, normalmente anteponiendo el sujeto al verbo, con ejemplos como “*not should we sacrifice*” o “*then come the problems*” o el sustantivo al adjetivo “*another solution less radical*”. Nuevamente parece tratarse de una traslación de estructuras utilizadas en la primera lengua.

Se utilizaron 13 falsos amigos como “*present*” por “*introduce*” o “*actual*” por “*current*” que probablemente se originaron, de nuevo, por influencia de la primera lengua de los estudiantes. Si se comparan los resultados obtenidos entre los alumnos de las distintas titulaciones

se pueden observar diferencias cuantitativas sustanciales entre los distintos grupos, como queda patente en el gráfico.

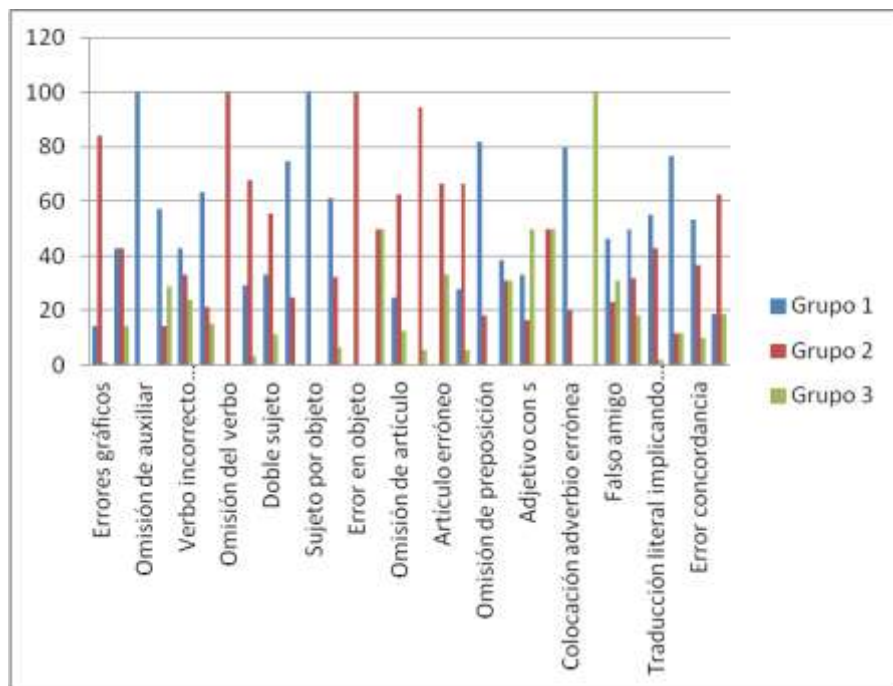


Gráfico n. 2: Diferencias cuantitativas entre los grupos de alumnos

Los errores más numerosos son los relacionados con el verbo. Los alumnos de Enfermería (Grupo 1) omitieron la “s” de la tercera persona más repetidamente que el resto de los grupos, mientras que los de Publicidad y RR.PP (Grupo 2) reincidieron en utilizar el tiempo verbal incorrecto. También se detectaron diferencias significativas en cuanto al número de errores de *spelling* localizados en los tres grupos, pues la mayor parte de ellos fueron cometidos por los alumnos del Grado de Publicidad y RR.PP., que, como se comentó con anterioridad, habían sido más proclives a la discusión y el debate, y probablemente por esta razón prestaron menos atención a la forma y

más a llegar a la comunicación. Asimismo se observaron diferencias cuantitativas en el uso del artículo (sobre todo en la adición, y en el orden de la oración nuevamente por parte de los alumnos de Publicidad y RR.PP. Los alumnos del Grado de Enfermería tradujeron literalmente con más frecuencia que los demás grupos, sobre todo en el caso de las traducciones literales sin errores gramaticales (76,6%) y tuvieron un número más alto de errores de concordancia y relacionados con los pronombres que el resto. El tercer grupo, Finanzas y Contabilidad, obtuvo un número más bajo de errores en todos los casos, con la excepción del uso de los adjetivos. En definitiva, aunque los alumnos de los tres grupos cometieron el mismo tipo de errores, sí se puede afirmar que existen diferencias cuantitativas entre los grupos atribuibles a la extensión de las respuestas por parte de cada uno de ellos.

4.- Discusión

El proyecto llevado a cabo ha puesto de manifiesto diversos aspectos relacionados con la detección de errores en la escritura libre por parte de alumnos de tres titulaciones diferentes. El cuestionario realizado previo a la actividad evidencia que la mayor parte de los alumnos están de acuerdo en la necesidad de mejorar su nivel de inglés, centrándose principalmente en las destrezas orales, las más difíciles en su opinión, probablemente por ser actividades no dirigidas, las menos practicadas y en las que el alumno tiene mayor libertad de expresión.

Aunque las actividades propuestas en el foro pertenecen al ámbito escrito, han servido para que los alumnos se hayan comunicado en lengua inglesa y hayan prestado más atención al contenido que a la forma. Esto ha provocado que hayan cometido errores tanto de competencia como de actuación. Su clasificación ha sido una tarea compleja, teniendo en cuenta que no se trata de la corrección de ejercicios gramaticales, sino de textos en los que los alumnos podían expresar sus ideas de manera libre.

Una gran parte de los errores eran de *spelling*, y, por tanto, estaban en la categoría de errores de actuación, provocados por la falta de atención por parte de los estudiantes, más que por falta de conocimiento. Asimismo, se localizaron un alto número de errores que parecían haber sido consecuencia de interferencias del estudiante con la primera lengua, en este caso la española. El estudiante trata de copiar las estructuras de la misma y pasarlas a la lengua inglesa debido a su falta no solo de conocimiento de las reglas gramaticales, sino también, en general, de práctica en destrezas de comprensión en la lengua inglesa que ayudarían mucho a que las estructuras fueran asimiladas y automatizadas, de manera que el alumno pudiera usarlas sin tener que recurrir a la primera lengua. Errores del tipo “*I have twenty years*” no desaparecerán hasta que el alumno no lo escuche, lo lea y practique y, finalmente, lo automatice. No se debe ver la transferencia como el fruto de un error, sino como una estrategia de aprendizaje que el alumno utiliza para compensar su falta de conocimiento (Alexopoulou, 2010).

También se produjeron errores que parecían consecuencia de generalizaciones de la regla gramatical que el alumno hace para poder expresarse, entre otros la “s” de tercera persona o el sobreuso de artículos.

5.- Conclusiones

En definitiva, los errores cometidos por los alumnos demuestran no solo una falta de conocimiento de las reglas gramaticales sino también una falta de práctica en las destrezas comprensivas y expresivas. El aprendizaje de una lengua no es solo conocer las reglas gramaticales y ser capaz de aplicarlas adecuadamente en actividades dirigidas. El aprendiz necesita asimilarlas y automatizarlas y, para ello, tiene que estar expuesto a la lengua meta, tanto en el plano oral como en el escrito. De esta manera,

el alumno se convertirá en el protagonista de su propio aprendizaje, aprenderá a través de los errores cometidos por él mismo y por el resto de compañeros. Estos datos se corresponden con los del cuestionario que realizaron los alumnos a principio de curso, en el que casi todos eran conscientes de sus dificultades en las destrezas orales, pues, como se comentó con anterioridad, aunque las actividades se hayan realizado de manera escrita, pertenecen al ámbito de la comunicación real. Se han observado diferencias cuantitativas en el tipo de error cometido por los distintos grupos que podrían ser consecuencia de la extensión en las respuestas de los alumnos. A pesar de ello, los errores de los alumnos no deben considerarse un fracaso, sino, por el contrario, como estrategias que estos utilizan para llegar a una comunicación real en una lengua que no es la suya y en la que tienen vacíos de conocimiento que intentan solventar acudiendo a su primera lengua y copiando estructuras e incluso léxico de esta, haciendo una generalización de las reglas que conocen en la segunda lengua o, simplemente, cometiendo un error. Cometer errores significa estar utilizando la segunda lengua y es, por tanto, la única manera de que el aprendiz vaya mejorando y afianzando sus conocimientos de la misma.

La rapidez de las telecomunicaciones nos está llevando a un tipo de comunicación igualmente rápido, con respuestas inmediatas, intermodales, con varios emisores y receptores al mismo tiempo que, obviamente, van en detrimento del uso “correcto” del lenguaje en pro de una comunicación más ágil y activa. Este hecho, que se está produciendo en cada momento en nuestra propia lengua materna, es el que se ha trasladado al ejercicio propuesto al alumnado, donde, a la complejidad de los debates inter y multi-personales, se les ha añadido el uso de una segunda lengua. El resultado es que los errores, ya sean competenciales o no, se incrementan cuando se enfrentan a escritura libre frente a otras actividades como participación oral en clase, pruebas escritas individuales o en los propios exámenes.

Es una realidad que está ahí, que se evidencia aún más cuando el canal de comunicación es un dispositivo informático, donde el

bolígrafo se cambia por el teclado y donde las nuevas tecnologías han modificado nuestra manera de relacionarnos y, por ende, nuestra manera de expresarnos.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2010). “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjera”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5 (3), págs. 1-6.
- Averianova, K. (2010). “Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5 (3), págs. 1-6.
- Bustos, G. (1998). “Análisis de errores: problemas de categorización. *DICENDA*”, *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, págs. 11-44.
- Cole, J. y Foster, H. (2008). *Using Moodle*. Sebastopol: O’Reilly Media Inc.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. P. (1967). “The Significance of Learners’ Errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, págs. 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguages*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H. y Burt, M. (1972). “Goofing: an Indicator of Children’s Second Language Learning Strategies”, *Language Learning*, 22, págs. 235-252.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). “Natural Sequences in Child Second Language Acquisition”, *Language Learning*, 24, págs. 37-53.

- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hanna J. y De Noy, B. (2003). “A Funny Thing happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning”, *Language Learning & Technology*, 7 (1), págs. 71-85.
- Jabeen, A.; Kazemian, B. y Shahbaz Mustafai, M. (2015). “The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language”, *Education and Linguistics Research*, 1 (2), págs. 52-61.
- Krajka, J. (2001). “School partnerships on the web: Using the Internet to facilitate school collaboration”, *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English*, 1(1), págs. 3-19.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Martín, F. (2013). “Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera”, *Educação e Formação*, 8, págs. 182-198.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Moncó, S. (2009). “Análisis de errores y variación lingüística”, En J. Izquierdo, C. González, C. Fernández, H. Le Roy y A. Mistinova (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de FIAPE: “La enseñanza del español en tiempos de crisis”*. Cádiz: Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE), Universidad de Cádiz y redELE (red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera) del Ministerio de Educación de España.
- Presada, D. y Badea, M. (2014). “The Effectiveness of Error Analysis in Translation Classes. A Pilot Study”, *Porta Linguarum*, 22, págs. 49-59.
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). “El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua”, *Letras*, 48, págs. 209-225.

- Selinker, L. (1972). “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (4), págs. 209-230.
- Simón, J. (2008). *Campus Virtual UB: un Nuevo entorno de aprendizaje. Cuadernos de docencia universitario 09*. Barcelona, ICE y Ed. Octaedro.

Reseñas bibliográficas / Bibliographical Reviews

***M^a Ángeles Hernández Prados [La literatura en pantalla:
textos, lectores y prácticas docentes]***

Colomer, T. y Manresa, M. (Coord.). *La Literatura en pantalla: Textos, lectores y prácticas docentes*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2014. 198 páginas. ISBN: 978-84-942706-4-2

Con demasiada frecuencia literatura y nuevas tecnologías se han visto confrontadas cuestionando las luces y sombras de los libros digitales, el empobrecimiento de la lectura y del lenguaje, el desconocimiento de las obras clásicas, y abriendo un debate esencial en la actualidad. De ahí que hayan imperado eventos de índole científica como el que se recoge en la obra que se reseña. Se trata de un libro de actas del Simposio Internacional “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos



lectores, recepción y prácticas docentes” organizado por el equipo de investigación GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona que se compone de dos ponencias, cinco paneles de expertos y trece comunicaciones, en las que se encuentran implicados un total de 31 autores y coautores.

Los soportes de lectura son diferentes. Es muy común ver a gente leyendo en sus móviles o tabletas. Algo que antiguamente era impensable. Todo ello nos lleva a cuestionarnos si el modo de leer es también diferente; las nuevas posibilidades que ofrece la literatura digital y las TIC’s, tanto en el aula como en casa; la interactividad de las obras digitales; la comprensión e interpretación por parte de los lectores de la literatura digital frente a la literatura analógica; los recursos necesarios para poder introducir la lectura digital en la educación de los jóvenes, etc. Resulta imposible exponer todos y cada uno de los temas tratados en el libro, por ello nos limitamos a ensalzar aquellos en los que más se han enfatizado e invitamos a la lectura completa de la obra, dado que se encuentra publicada en abierto en la red.

El tema principal versa sobre la utilización de las nuevas tecnologías en la educación, centrándose sobre todo en la lectura y en el centro escolar, ya que los educadores, principalmente los profesores y padres, son los encargados de introducir en el mundo de la lectura y la literatura a los más jóvenes. No cabe duda de que la introducción de la literatura digital, hipermedia, multimodal, hipertextual e interactiva en la vida de los jóvenes ofrece nuevas y numerosas posibilidades tanto en el aula como en el hogar, que modifican notablemente la experiencia lectora y las habilidades y estrategias comprensivo-interpretativas. No obstante, esta tarea educativa requiere de formación previa especializada por parte de los docentes, así como mayor sensibilización y formación de las familias en el uso adecuado de los nuevos soportes digitales, especialmente, porque asistimos a una brecha generacional de los procesos lectores en los que la generación precedente ha sido instruida y emocionalmente atraída hacia la lectura analógica, mientras que las nuevas generaciones,

muchos mas familiarizados con las imágenes y las pantallas, se sienten embriagados ante los nuevos formatos de lectura digital. Sin embargo, a pesar de las posibilidades de la lectura digital, los lectores analógicos se muestran poco entusiastas y aunque valoran la interacción, porque les promueve emociones, no les gusta porque les distrae, de modo que perciben los recursos digitales como un elemento prescindible. Al respecto Mireia Manresa señala en el libro tres tipos de reacciones del lector analógico cuando se inician en la lectura digital ordenadas de mayor a menor frecuencia: bloqueo y pasividad, rechazo y cierta tolerancia, y por último, entusiasmo.

En este sentido, desde diferentes universidades españolas se están desarrollando en los grados de educación infantil y primaria asignaturas centradas en los usos didáctico-educativo de las TICs. Al respecto, cabe resaltar el trabajo presentado por Carolina González y que lleva por título “Educación Literaria y TICs en la formación inicial del profesorado en el contexto educativo chileno”. Por otro lado, en la intervención desde el hogar, aunque la autonomía es un valor esencial, se propone el fomento de lecturas digitales compartidas que favorezcan la relación paterno-filial y el seguimiento y comprensión de la lectura, evitando la dispersión y navegación sin sentido por los hipervínculos (Margallo y Alias).

Otro eje esencial del libro es el papel de la *interactividad* en la lectura digital. La interactividad puede adoptar diversos grados de participación y modalidades. Según, Ramada y Turrión se puede diferenciar entre participación interna y externa, participación selectiva y productiva, participación real, simulada o falsa, y establecen también una clasificación de los elementos sobre los que actúa el lector: los acontecimientos principales o secundarios, los personajes, el espacio ficcional, los elementos del discurso, la focalización, la temporalidad, la disposición de los elementos en la interfaz, etc. Para ello existen distintas formas de estructurar el libro digital, la más básica es la vectorial con ramas laterales, la más frecuente es la red dirigida en forma de historias ramificadas, y por último, la estructura arborescente que implica la multiplicación

continua de las posibilidades narrativas. Según el tipo de interactividad, los lectores pueden pasar desde simplemente pulsar un botón de “siguiente” a crear una historia completamente original desde una base que proporciona el autor. Esto implica un cambio de la idea tradicional de literatura y deja espacio a la imaginación de una manera completamente innovadora, permitiendo una mayor implicación activa del lector en la creación resultante de la lectura de obra literaria.

A lo largo del libro, se pueden encontrar diversas opiniones, a favor y en contra de la literatura digital y de la interacción, pero más específicamente en la aportación “Prácticas letradas de universitarios mexicanos: la rivalidad entre papel y pantalla” de Martínez Ortega, concluyendo que el papel y las pantallas no rivalizan ni se contraponen, más bien se conjugan o complementan, ya que eligen de acuerdo a cada situación considerando las posibilidades y limitaciones de cada uno dentro de las necesidades académicas.

En lo que respecta a la comprensión e interpretación de la literatura digital frente a la literatura analógica se puede concluir, atendiendo a los estudios de Mireia Manresa, “Leer en digital: la interpretación del lector”, y de Christian Arenas, “La literatura literaria en digital/analógico: resultados y conclusiones de un estudio sobre respuestas lectoras juveniles ante un relato con recursos hipermedia”, que hay lectores que valoran positivamente la comprensión del contenido literario en la lectura digital, mientras que otros, menos familiarizados en la literatura retórica, se muestran confusos en la interpretación, perdiéndose entre los elementos visuales.

La obra también contempla, entre otros aspectos, experiencias educativas sobre el uso de la lectura digital en las bibliotecas de los centros escolares (Fernández y Reyes), recoge cuatro narrativas de lectores digitales y analógicos (Ramada y Reyes) en la que se expresa el descontento ante el gasto económico que supone la lectura digital; estrategias y procesos en la lectura de poesía digital (Domenech), así

como las pautas a considerar en el diseño de cursos MOOC sobre lectura y literatura infantil y juvenil en la web social (Llorens-García, Rovira-Collado y Martín-Martín).

M^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán